



**Maestría en Género, Sociedad y Políticas
PRIGEPP – FLACSO**

**“GÉNERO Y EDUCACIÓN FORMAL:
REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN
LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL”**

**Tesis para la obtención del grado de
Magíster en Género, Sociedad y Políticas
PRIGEPP – FLACSO**

Prof. Lic. Alicia Mónica Beatriz PINTUS

Directora de tesis: Dra. Carmen COLAZO

Rosario, Argentina, 2012

ÍNDICE	Página
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
GÉNERO: EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE UN CONCEPTO DINÁMICO Y COMPLEJO	10
I.1 Breve recorrido histórico por la evolución del concepto de género	10
I.2 Aportes de los feminismos a la construcción del concepto de género y a su inserción en las agendas de políticas públicas	14
I.3 El enfoque de género en la “Era Global”	18
CAPÍTULO II	
GÉNERO Y EDUCACIÓN: MÚLTIPLES ARTICULACIONES, DIMENSIONES Y ENCASTRES	22
II.1 Género, feminismos y educación: aportes e influencias recíprocas	22
II.2 Género y educación formal: la Formación Docente Inicial, entre historia, política y contextos	29
II.3 Límites y posibilidades para la inclusión de la perspectiva de equidad de género en el curriculum de Formación Docente	35
CAPÍTULO III	
ACERCA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA EL NIVEL INICIAL Y PARA EL NIVEL PRIMARIO	40
III.1 La problemática de género: ausencias y presencias en el curriculum expreso.	41
III. 2 El “curriculum oculto de género” en los silencios de la educación formal	57
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TRATAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE TRES PERÍODOS DIFERENTES: 1986, 2002 Y 2009, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE	62
CAPÍTULO V	
ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE GÉNERO Y LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL PROFESORADO EN ROSARIO, SANTA FE, ARGENTINA.	70
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	
ANEXO I	89
Cuadros correspondientes al Capítulo IV	
ANEXO II	116
Material correspondiente al Capítulo V	
A. Cuadro con información de las características de los grupos de docentes y estudiantes que participaron	
B. Modelo de cuestionarios para docentes y estudiantes	
C. Síntesis/resumen de respuestas tabulados por grupo de informante clave y por pregunta	
D. Planillas de vuelco de respuestas abiertas de docentes y estudiantes	

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento y reconocimiento para quienes de un modo u otro, han contribuido a que pudiera llegar hasta aquí:

Felix Rodolfo Pintus, mi padre, que hoy ya no está entre nosotros, pero que me legó una cosmovisión adelantada a su tiempo y su contexto, y que siempre me mostró, en sus palabras y sus acciones, un profundo respeto a la equidad de género.

Hilda Calvi, mi madre, que sigue siendo una incansable luchadora por los derechos de las mujeres desde territorios cotidianos, y me fortalece y me conforta en los momentos en que pierdo la esperanza por las utopías.

Ernesto Edwards, mi compañero de la vida y mi socio intelectual en la Filosofía, con quien - aprendices de la Vida- hemos podido reconocer que las diferencias nos enriquecen y nos asemejan; y porque como un Sócrates contemporáneo me interpela para que yo someta a juicio crítico mis convicciones.

Garret Edwards, mi amadísimo hijo Garret, que me impulsa y me incita a seguir creciendo, y con quien compartimos, además de un amor incondicional, reflexivos diálogos existenciales, entre exámenes suyos de la Facultad de Derecho e investigaciones de esta Tesis mía.

Carmen Colazo, mi tutora, que me ha orientado, acompañado y estimulado en la elaboración de este trabajo de Tesis, acortando las distancias físicas con calidez humana y calidad profesional en todas y cada una de sus comunicaciones.

A los equipos directivos y docentes, y a las y los estudiantes, que generosamente aceptaron responder los cuestionarios del trabajo de campo.

**“GÉNERO Y EDUCACIÓN FORMAL: REPRESENTACIONES DE GÉNERO
EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL”**

Tesis para la obtención del grado de
Magíster en Género, Sociedad y Políticas

Por: Prof. Lic. Alicia Mónica Beatriz PINTUS¹

INTRODUCCIÓN

El tema de mi Tesis explora una de las tantas aristas de las relaciones entre “género y educación formal”, aquella que hace a la investigación de las representaciones de género en la Formación Docente Inicial de las futuras maestras y futuros maestros, que ejercerán en los niveles inicial y primario. A continuación, a modo de introducción, y en coincidencia con lo que será el recorrido del marco teórico y del trabajo de campo, expongo una síntesis del diseño del proyecto de investigación.

1. Tema de la Tesis

**“Género y Educación Formal:
Representaciones de género en la Formación Docente Inicial”**

Palabras clave: género – educación formal - curriculum oculto – formación docente

2. Identificación del problema

La falta de explicitación de la problemática de género en el curriculum expreso favorece la circulación de saberes intuitivos generados en espacios extra-escolares.

Parto de la consideración de que hay un “curriculum oculto de género” que subyace y condiciona las prácticas pedagógicas, que se transmite en forma no consciente ni sistemática, pero que contribuye a una reproducción de situaciones sociales de inequidad e injusticia, en particular, respecto del género. Este “curriculum oculto de género” puede darse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, pero la Formación Docente Inicial -la formación de maestras y maestros- es un ámbito de efectos multiplicadores.

Dado que el nivel superior no universitario forma docentes para ejercer en educación primaria e inicial, importa tanto el impacto que pueda tener en las y los estudiantes de esas carreras, como en las consecuencias que tendrán estas acciones cuando se conviertan en maestras y maestros, y ejerzan

¹ALICIA PINTUS Licenciada y Profesora en Filosofía (UNR). Postitulada en Pedagogía y Curriculum (UNR). Posgrado en Valores (Universitat Barcelona). Diploma Superior y Especialista Universitaria en Gestión Educativa (FLACSO). Diploma Superior en Género y Políticas Públicas (FLACSO). Catedrática nivel superior, universitario y perfeccionamiento docente. Ex/Directora Regional - Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos (UAI). Consultora educativa. Miembro del comité científico de la Revista Iberoamericana de Educación - OEI. Ex Becaria Fulbright (Portland, OR, USA 2007). Ex Becaria MAEC- AECID (Madrid, España 2009) Libros (con Ernesto Edwards): *Rock y Escuela* (1997), *Filosofía apta para todo público* (1999), *Poder y Seducción en la Escuela* (2001), *Violencia en la Escuela* (2004), *Valores en la Escuela* (2006). Supervisora Docente Nivel Superior SPEP-Ministerio de Educación Santa Fe. aliciapintus@hotmail.com

en inicial y primaria con las niñas y niños, en una etapa fundamental respecto de la construcción de estas concepciones de género. Por lo tanto, el abordaje de estas cuestiones, a partir de una investigación, puede ser una importante herramienta de sensibilización y cambio.

La falta de explicitación de la problemática de género en el curriculum expreso se vincula con una “ceguera de género” en diversas dimensiones de la formación: en las concepciones implícitas y las representaciones de género de las profesoras y profesores a cargo de la formación, en las concepciones implícitas y representaciones de género de las estudiantes y los estudiantes de la Formación Docente, en los programas y las planificaciones didácticas y también, y en los diseños curriculares. Esa “ceguera de género” provoca un silenciamiento y una perpetuación de modos patriarcales y sexistas, que contribuyen a la inequidad de género en la sociedad. Sin olvidar que Latino América ha sido forjada en una matriz colonizadora y eurocéntrica en general y particularmente, también, en cuanto al enfoque de género; y que la institución “escuela”- el sistema educativo- se ha visto impregnada de esta visión y ha contribuido fuertemente a reproducirla. En muchas ocasiones esa reproducción ha sido factible más en virtud del silencio, que de un adoctrinamiento explícito.

Si estas cuestiones no se desarrollan en un proyecto explícito e intencional de equidad de género, las futuras y futuros docentes podrán tener estrategias aparente o realmente novedosas en el aprendizaje y la enseñanza, en la actualización disciplinar, pero mantendrán concepciones patriarcales y sexistas, que reproducirán la inequidad de género. En definitiva: los cambios educativos en el sistema formal serán parciales y no harán a un enfoque diverso, sustantivamente innovador.

Se aborda la indagación acerca de la inclusión de la problemática de género en el sector educativo formal superior no universitario para la formación de maestras y maestros, en la actualidad y circunscripto a la ciudad de Rosario y Departamento Rosario, en la Provincia de Santa Fe, República Argentina. El recorte espacio-temporal está motivado en que el Ministerio de Educación de Santa Fe está desarrollando un proceso de cambio en los planes de estudio de la Formación Docente Inicial para Profesoras y Profesores para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario (maestras y maestros de nivel primario y de nivel inicial) desde el año 2008, que ha comenzado su implementación en 2009. Esos planes, a mi juicio, habilitan espacios para trabajar las cuestiones de género con las y los estudiantes de la Formación Docente. En particular, hay espacios nuevos que se organizan propiciando formatos más flexibles, y que pueden dar lugar a tener/construir una nueva mirada. Esto puede confrontarse con las concepciones implícitas de las y los estudiantes y con las concepciones implícitas con las que se encuentran cuando concurren a realizar sus prácticas pedagógicas en las instituciones.

A excepción de los nuevos diseños curriculares para la Formación Docente Inicial implementados en la Provincia de Santa Fe (Argentina) a partir de 2009, estos debates y reflexiones sobre cuestiones de género han estado prácticamente ausentes de los otros diseños curriculares anteriores. Es una problemática que se ha soslayado. Justamente el no tratamiento de estas cuestiones de género está mostrando la necesidad de abordaje de la Formación Docente incluyendo esta perspectiva.

Las y los estudiantes de Profesorado han mostrado, en algunas de mis clases, muchos estereotipos respecto de estas temáticas y una visión muy restrictiva de las diferencias, manifestando claras expresiones de discriminación. He tenido experiencias que lo han revelado en: selección y tratamiento de contenidos referidos al área de “Formación Ética y Ciudadana” como “familia”, “roles y funciones”, “identidad sexual”, por ejemplo. Pero también en el tratamiento de temas en clase vinculados con género y muy significativamente en la elección de recursos didácticos, tanto imágenes como textos lingüísticos, que han reproducido estereotipos sexistas y de discriminación.

3. Hipótesis

Se plantean interrogantes y se conjeturan sus posibles respuestas, siguiendo una lógica que pretende abordar dimensiones que componen el problema de investigación, esto es: de qué modo la no explicitación de las problemáticas relativas al género, favorecen la circulación de ciertos saberes intuitivos originados en espacios extra-escolares, y que esto puede representar nudos en los que se imbrican los demás interrogantes. Así aparece una dimensión de análisis que indaga lo que las y los estudiantes traen como concepciones implícitas sobre género y sus prejuicios y de qué modo podría repercutir en su formación sistemática. Esto se combina con lo que las y los docentes formadores aportan tanto a nivel profesional como personal, que es bastante difícil delimitar en muchas ocasiones.

Queremos indagar si todas estas concepciones que circulan sin explicitarse ni reflexionarse se plasman en silencios o en tratamientos inadecuados de algunos temas del currículum, pero también en el modo en el que se abordan los temas en general. Queremos averiguar si hay un verdadero “currículum oculto de género” que funciona condicionando y regulando las prácticas pedagógicas, para que se puedan seguir reproduciendo modelos inadecuados de una inequidad de género que refleja y potencia lo que ocurre en el entorno social. Esto puede verse favorecido por algunas concepciones pedagógicas reproductivistas que tampoco estimulan roles diferentes de quienes participan en la relación pedagógica.

También nos interrogamos acerca de si las y los estudiantes de la Formación Docente traen concepciones implícitas que reproducen ciertos prejuicios de género que circulan en el contexto social, y que no son explicitados ni sometidos a debate o reflexión, porque en muchas ocasiones los discursos y las prácticas de las y los docentes del profesorado soslayan los temas o presentan prejuicios marcados y tradicionales sobre estas cuestiones, semejantes a los de las y los estudiantes. O si la influencia del silencio es importante y permite la reproducción de esas situaciones de inequidad de género: no se habla del tema, no se reflexiona conscientemente sobre el tema y esto puede provocar que las y los estudiantes –futuras maestras y futuros maestros- sigan con sus “cegueras de género” y con sus prejuicios, también, al respecto.

¿Se analizan los textos y recursos que se utilizan en las clases de los Institutos de Profesorado?
¿Se repara en qué mensaje subyacente se brinda sobre estas temáticas, o se deja una influencia predominante a lo que circula a nivel de divulgación en la sociedad y que está ligado a prácticas patriarcales y sexistas?

Tal vez estas observaciones puedan tener algunas causas, que algunos pueden atribuir a la falta de preparación o a una preparación inadecuada de las y los docentes de la Formación Docente, que utilizan dinámicas de trabajo que transmiten un “currículum oculto” sobre las relaciones de género, no deseado, y que traerá como consecuencia que las futuras maestras y los futuros maestros tiendan a reproducir lo aprendido en su formación académica sistemática, reforzando sus concepciones implícitas personales. Esto permitiría, también, otro vector de análisis que son los nuevos diseños curriculares de los planes de estudio. En este trabajo deseamos combinar el análisis de lo que está sucediendo, con la cotejo de tres planes de estudio: el actual y los dos anteriores.

Esto es: tenemos un problema en la realidad pedagógica, un problema serio en la formación que viene dado por quienes están encargadas y encargados de formar a los y las estudiantes, pero también es posible que haya prescripciones curriculares que favorecen el tratamiento, la explicitación o no, el desocultamiento o el oscurecimiento de ciertos temas “álidos”.

Considero que la situación es producto de un devenir histórico, que también está relacionado con una forma de ver la educación y en consecuencia con un enfoque didáctico que favorece o no la apertura a temáticas que han sido, intencionalmente o no, ocultadas, dando lugar a la construcción de un “currículum oculto”, que puede funcionar con más fuerza que cualquier explicitación, prescripción curricular que podamos hacer en lo inmediato para modificarlo, porque está enraizada en las concepciones implícitas, subyacentes, que cada una y uno trae al aula y a la institución. Asimismo, se observa que los planes de estudio anteriores no han abordado explícita ni intencionalmente la

problemática de género y menos aún han realizado o impulsado programas o proyectos de equidad de género.

A continuación, se explicitan algunos interrogantes que orientan la investigación:

- a) ¿Qué prejuicios traen las y los estudiantes de la Formación Docente respecto del género y de qué modo impactan en su formación académica?
- b) ¿Cuáles son los conceptos subyacentes respecto del género en las y los docentes formadoras y formadores de maestras y maestros?
- c) ¿De qué modo impactan las concepciones implícitas y explícitas de género de las profesoras y los profesores en las y los estudiantes de la Formación Docente Inicial?
- d) ¿Cómo influyen las concepciones implícitas y explícitas de género en las prácticas pedagógicas en la Formación Docente Inicial?
- e) ¿De qué modo se enseñan las cuestiones de género en la Formación Docente Inicial cuando no están explícitas en los diseños curriculares? ¿Existe un “currículum oculto de género”?

Tal vez, aunque no ha sido el foco de esta investigación, deba manifestar que la intención que alienta estas búsquedas profesionales y personales, sea la pregunta por la posibilidad de innovar y modificar las representaciones de género en la docencia inicial, y de qué modo o desde qué procesos, mecanismos o instrumentos podría iniciarse ese cambio para desarmar estas representaciones tradicionales en la división sexual del trabajo y los roles especialmente.

4. Objetivos

- Sondar las concepciones implícitas y explícitas de género en las prácticas pedagógicas en la Formación Docente Inicial, tanto de las y los docentes formadoras y formadores, como de las y los estudiantes del profesorado.
- Analizar las concepciones implícitas y explícitas de género de las profesoras y los profesores en las y los estudiantes de la Formación Docente Inicial
- Indagar acerca de qué modo se enseñan las cuestiones de género en la Formación Docente Inicial cuando no están explícitas en los diseños curriculares

5. Método

La propuesta de investigación adopta una metodología fundamentalmente cualitativa, que se centrará en un estudio exploratorio:

- a) una comparación sistemática de los viejos y los nuevos diseños curriculares de la Formación Docente Inicial;
- b) entrevistas con informantes clave, dejando de lado los cuestionarios exclusivamente cerrados.

Los planes de estudio sobre los que se hará la comparación son:

- Plan Decreto 830/86 de Profesorado para el Nivel Inicial y Profesorado para el Nivel Primario (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 1986)
- Plan Decreto 564/02 de Profesorados para el Nivel Inicial y Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB. (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 2002.)
- Resolución Ministerial 0528 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación de Santa Fe. Santa Fe, 2009.
- Resolución Ministerial 0529 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación de Santa Fe, Santa Fe, 2009.

Para esta investigación, como ya se dijo, se ha hecho la opción por una propuesta metodológica fundamentalmente cualitativa, que se ha centrado en un estudio exploratorio de los diseños, y en sondeos de opinión a través entrevistas con informantes clave, dejando de lado los cuestionarios que sean exclusivamente cerrados, focalizando en las preguntas con respuestas abierta, combinando con algunas preguntas con respuestas semiestructuradas.

La selección de los métodos para el trabajo de campo están vinculados con el enfoque cualitativo, en una perspectiva etnográfica, dado que el tipo de cuestiones en las que hace foco la investigación pretenden ser del tipo descriptivo/interpretativo respecto de valores, ideas, prácticas de los grupos culturales a los que se dirige.

Por eso es que se ha elegido el cuestionario, con combinación de tipos de pregunta, que hace de la entrevista, una técnica o instrumento de recolección de datos apropiada. También “...*otorga mayor grado de control sobre la conversación a la persona entrevistada, a diferencia de una encuesta que tiene las preguntas estrictamente ordenadas y precodificadas por el/la investigador/a*” [Anderson, Jeanine (2009) Anderson, Jeanine (2009): Taller metodológico y de preparación de tesis. Módulo V.PRIGEPP. FLACSO, Buenos Aires.]

También se pretende que esta investigación aporte al descubrimiento de aspectos invisibles, todavía, para la Formación Docente. Esto es: hacer visible aspectos de la vida cotidiana escolar en torno al género. “*La investigación apoya eso al ‘volver extraño’ aspectos de la cotidianidad y al mapear ámbitos desconocidos de la vida humana*” [Anderson, Jeanine (2009) Anderson, Jeanine (2009): Taller metodológico y de preparación de tesis. Módulo IV.PRIGEPP. FLACSO, Buenos Aires.]

Un enfoque cualitativo-etnográfico puede aportar a un gran respeto, fidelidad a los sujetos y sus intereses, y propender a una mirada crítica, garantizando el cuestionamiento de las ideas en las distintas fases de la investigación. También se pretende establecer adecuados criterios de elección de los y las informantes clave, en pos de la calidad y objetividad.

En los anexos se encuentran: a) los modelos de los cuestionarios administrados a docentes y estudiantes de Institutos de Formación Docente para el Nivel Inicial y de Educación Primaria; b) las síntesis completa de las respuestas de docentes y de estudiantes, con sus ponderaciones. Es menester destacar, en orden a la coherencia interna del trabajo, que no ha habido un criterio estadístico para la selección de la muestra y que esos porcentajes no representan tendencias que puedan extrapolarse a la población total de la que se trata. No obstante son valiosos indicadores de la correlación entre el marco teórico, en cuanto a la identificación del problema y las preguntas de la hipótesis, con la aproximación a la realidad educativa, a las prácticas pedagógicas y a las representaciones implícitas de género que atraviesan ese particular universo social.

Las preguntas se han elaborado y organizado atendiendo a los objetivos de la investigación y a las preguntas de la hipótesis, en función de la identificación del problema: *la falta de explicitación de la problemática de género en el currículum expreso favorece la circulación de saberes intuitivos generados en espacios extra-escolares.*

El relevamiento de los datos incluye: cuestionarios administrados a 45 (cuarenta y cinco) docentes y 150 (ciento cincuenta estudiantes). Las instituciones de formación docente que participaron son 7 (siete): 1 (uno) instituto superior de gestión estatal, de los históricos de la Provincia, con 8 (ocho) carreras de Profesorados (tres carreras de profesorado para nivel medio, tres carreras de profesorado vinculadas con la educación especial y las dos carreras de formación docente para nivel Inicial y Primario y varias divisiones o comisiones) situado en el centro de Rosario; y 6 (seis) institutos superiores de gestión privada, con 100% de aporte y cuota voluntaria, de los cuales 3 (tres) se sitúan geográficamente en el centro de la ciudad de Rosario; uno en zona norte, prácticamente en el límite con el Departamento San Lorenzo, y 2 (dos) en el sur, fuera de la ciudad de Rosario pero perteneciente al Departamento Rosario. Estos últimos dos institutos son únicos en la localidad y comparten muchas de las características de las instituciones de gestión estatal.

CAPÍTULO I

GÉNERO: EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE UN CONCEPTO DINÁMICO Y COMPLEJO

I.1. Breve recorrido histórico por la evolución del concepto de género

El concepto de género es un concepto complejo. Es inevitable asociarlo al emblemático libro de Simone de Beauvoir y la instauración del polémico y desafiante axioma que puede sintetizarse en *“hombre o mujer no se nace sino que se hace”*, separando la biología de la construcción cultural de la identidad sexual, con el fin de desnaturalizar las desigualdades sociales entre varones y mujeres y el sometimiento de las mismas².

Cuando hablamos de “género” debemos tener presente que este concepto está ligado originariamente a la noción que considera a las identidades sexuales, independientemente del sexo biológico, como los significados que cada sociedad le asigna al hecho de ser hombre o mujer en un contexto socio-histórico-cultural determinado; por tanto, como una construcción cultural condicionada epocalmente que incluye representaciones, creencias, valores, comportamientos, etc. Es un término relativo y transcultural. Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra, en su trabajo sobre *“El curriculum oculto de género”*, entienden que esta noción remite a *“...construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.”* (Loering Dorr et al, 1998).

También y en este sentido, Alice Ziffer en el “Diagnóstico Inicial para la Equidad de Género en la Educación Básica”, desarrollado por el Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica de República Dominicana, suscribe a la distinción entre sexo y género, dándole al género esta caracterización de construcción cultural, o como la dotación de significado o representación social al orden biológico que permite diferenciar características heterogéneas entre hombre y mujeres:

“La concepción de género que se sigue en este diagnóstico hace referencia a la valoración y significado que cada sociedad y cultura ha elaborado para dar significado distinto a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres; ‘género’ alude al conjunto de características, normas y roles que cada sociedad atribuye al ser hombre o ser mujer.” (Ziffer et al, año 2008 :25)

Por otra parte, Teresita de Barbieri (1993:2) señala que los movimientos feministas de los sesenta tuvieron una gran preocupación por comprender y explicar la subordinación de las mujeres.

“Las primeras militantes rápidamente diagnosticaron que en las disciplinas sociales y humanas hasta ese momento, no había información suficiente que diera cuenta de tal subordinación; que los cuerpos teóricos o bien no trataban la desigualdad entre varones y mujeres o bien la justificaban; que no había una historia al respecto que mostrara la génesis y desarrollo de la dominación y predominio de los varones sobre las mujeres.” (De Barbieri, 1993:2)

²Ver Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad III, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

Pudieron, no obstante, formular una primera conjetura: que la subordinación de mujeres era una cuestión de poder que no se la situaba únicamente en el Estado y sus aparatos burocráticos. También se reinstaló transitoriamente la conjetura del determinismo biológico para explicar las desigualdades sociales y políticas, pero se desestimó, concluyendo que las conductas sociales / culturales están más allá de las diferencias biológicas.

“...los sistemas de género/ sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas.” (De Barbieri, 1993:5)

El género es una categoría que designa a una construcción social y cultural históricamente situada que atraviesa un arco amplio de las relaciones sociales y permite ensanchar la indagación sobre la subordinación femenina y la dominación masculina hacia distintas formas de organización social, y por tanto, diversas formas de relación entre los actores sociales. Este concepto no podrá escindirse totalmente del tratamiento de otras definiciones como: ciudadanía, persona, sujetos de derechos y obligaciones, formas de participación en el sistema y cultura políticos.

En este orden de ideas, la presente investigación pretende abordar el concepto de género en su complejidad y dinamismo, avanzando hacia definiciones que contemporáneamente han sido redimensionadas y enriquecidas por los diversos enfoques y corrientes, incluyendo una perspectiva crítica, para arribar a una conceptualización más integral e integradora de esta categoría, que se ve atravesada por múltiples entrecruzamientos, y que nos aleja de la posibilidad de una visión ingenua respecto de una cuestión neurálgica.

Propongo que nos detengamos, en este momento, en el análisis de Judith Butler.

A Judith Butler le interesa saber *“...qué puede llegar a significar deshacer los restrictivos conceptos normativos de la vida sexual y del género”* (Butler, 2006:13) El género no se construye en aislamiento, sino con otros y en una sociedad que no tiene un solo autor. Así, afirma que *“... el género requiere e instituye su propio y distinto régimen regulador y disciplinador”* (Butler, 2006:68) y como tal permite o prohíbe determinadas prácticas sociales. Para Butler el género es mecanismo que produce y naturaliza lo “masculino” y lo “femenino”. También puede operar como aparato para deconstruir y desnaturalizar esas nociones.

Butler cuestiona la visión binaria de las relaciones de género cuando se refiere a la problematización del género, cruce o mezcla de géneros o a transgéneros, está sugiriendo desplazarse

del binario “masculino-femenino” naturalizado³. La autora califica a esa visión binaria “hombre-mujer” como restrictiva, y propia de una operación reguladora del poder hegemónico, que impide o disminuye posibilidades de pensar alteraciones.

Ya en 1999, en el Prefacio de su obra “El género en disputa” (1990) Butler reconoce que la finalidad que perseguía entonces, era la revisión crítica del vocabulario básico del movimiento feminista; sin que eso significara socavarlo sino, por el contrario, posibilitar formas más democráticas e integradoras. Su concepción produce una ruptura frente a otras posturas en las que predomina una visión de matrices heterosexuales hegemónicas. Lo hace a través de una crítica a las concepciones usualmente aceptadas de feminidad y masculinidad. Pone en tela de juicio la estructura misma a partir de las cuales sexo/género quedan clasificados en una matriz binaria supuestamente inamovible.

Butler sostiene que debería ponerse en duda, incluso, el que los sexos parezcan ser cierta y evidentemente binarios en su constitución y morfología. De todos modos, llevada al extremo la distinción sexo/género muestra una discontinuidad íntima. La hipótesis aceptada de que el género es una construcción cultural, mientras que el sexo es “lo dado” biológicamente, trae como consecuencias el aceptar que el género no es un resultado causal, ni que determinado género sea producto de un determinado sexo. La noción de una relación mimética entre género y sexo está restringida, entonces.

Avanza un poco más y nos plantea un escrutinio crítico frente a la naturalización del sexo, como lo dado. En “Cuerpos que importan” (1993) profundizará en estas cuestiones de la materialidad de los cuerpos, proponiendo que esa construcción llamada “sexo” se trate de una construcción tan cultural como de del género, y en consecuencia que la distinción sexo/género ya no exista de esa manera⁴.

Estas afirmaciones llevan a plantearse otra problemática concomitante: ¿Cómo se construye esa “esencia” interna del género? Tal vez en el desarrollo del trabajo será necesario preguntarse acerca del impacto de la educación formal o sistemática en esta “reglamentación” del género y de qué modos se realiza esta construcción social que deriva en determinadas prácticas sociales.

Cuando Butler analiza el “reglamento” del género se refiere, entre otros aspectos, a una cierta “institucionalización” de un proceso a través del cual los seres humanos se “regulan”. Advierte que no se trata de casos legales, aunque se incluyan en esas investigaciones el estudio de reglamentos de distinta índole. Estas investigaciones se enfocan en indagar cómo se regula el género, o sea cómo se

³ Ver Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad III, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

⁴Ver Butler, 1990: 55.

imponen esas reglamentaciones, de qué modo se incorporan y cómo las perciben y viven los sujetos sobre las cuales operan.

Esto es sumamente complicado, porque no es fácil determinar que haya un género previo a la reglamentación y que luego se sujetaría o se sometería a ella, sino que el género parece “emerger” en esa producción que a su vez lo “sujeta”. Podría dar la impresión de que el reglamento sujeta y co-construye al género. Así la autora, evocando a Foucault, señala que el poder opera sobre el sujeto, pero también lo forma, lo conforma (lo “labra”). El reglamento de algún modo es “subjetivante”, porque alguien deviene sujeto en la trama de ese reglamento. Diferenciándose de Foucault, Butler considera que el reglamento de género no es un caso más específico de un poder más amplio sino que instituye su propio régimen regulador/ disciplinador.

Pero la noción de reglamento también puede asociarse a “norma”, que es diferente de ley y regla. *“Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización”* (Butler, 2006: 69). Aunque pueden ser explícitas, las normas suelen mantenerse implícitas cuando actúan como principio normalizador, con consecuencias y efectos más graves, haciéndose invisibles a la lectura. La norma está incorporada en los actores sociales y hace comprensible la acción. Norma y acción no son lo mismo. La noción de norma posibilita el reconocimiento de ciertas prácticas y acciones como las adecuadas, legalizando sobre parámetros sociales y definiendo lo que se puede o no se puede en esa dimensión o esfera de lo social. Estar fuera de la norma también se define a partir de ella.

“El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume” (Butler, 2006: 70). Este binario tradicional - “masculino/femenino”; “hombre/mujer”, “macho/hembra”- como formato excluyente para concebir el campo del género no puede aislarse de comprender que se trata de una operación “reguladora” de poder que naturaliza y restringe alternativas y posibilidades.

El término es complejo, además, porque –como puede vislumbrarse- nos insta a interrogarnos por la identidad, la sexualidad, el cuerpo, el poder, la política, las narrativas sobre la subjetividad y a comprender cómo se entrecruzan las categorías sociales con esta noción, mostrando la complejidad de la sociedad. Todo esto dando lugar a intentar responder qué significa no sólo ser hombre o ser mujer en la actualidad, sino qué significa la identidad sexual de un ser humano en esta época.

I.2. Aportes de los feminismos a la construcción del concepto de género y a su inserción en las agendas de políticas públicas

Analizar la evolución del concepto de “género” no puede estar desligado de los aportes de movimientos calificados como “feminismo”. Sin embargo también es indispensable tener presente que estamos haciendo una abstracción y una simplificación de un proceso ideológico complejo y dinámico. Deberíamos hablar de la evolución de “los feminismos y de los estudios de género” (en plural) porque no se trata de una teoría única, sino de líneas de debate y tensiones que giran en torno de ciertos temas de agenda que van variando a través de la historia, tal como afirma Bonder: “*Veamos entonces cuáles son las principales líneas de debate, las tensiones en torno al género que priman en los trabajos contemporáneos, que demuestran que no hay una teoría de género sino varias*” [Bonder, 1998: 2 “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.” En: Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile. (Documentos PRIGEPP, 2009]

El sucinto y selectivo recorrido histórico por la evolución de los feminismos se centrará en la construcción del concepto de género, en la visibilización de la importancia de las mujeres para educarse, y en la inclusión de esas problemáticas en las agendas de políticas públicas, especialmente, educativas. Los aportes del “feminismo” en su evolución histórica, van desde la toma de conciencia de la situación de opresión y malestar a un progreso en la conquista de derechos en la esfera jurídica; que una vez logrados ponen en evidencia toda la tarea que restaba por hacer en busca de una igualdad sustantiva, frente a la igualdad legal obtenida pero no plenamente plasmada en los intersticios de lo privado y lo público.

Ana de Miguel, en su trabajo “*Los feminismos a través de la historia*”, hace una muy interesante compilación de las etapas y corrientes feministas desde la época clásica hasta nuestros días, poniendo el acento en aquellos momentos en que estos movimientos han demostrado una conciencia más plena vinculando la teoría con las prácticas y articulando reivindicaciones y organizándose en pos de concretarlas. Establece tres grandes etapas: 1) feminismos premodernos, desde la época clásica hasta el Renacimiento; 2) feminismo moderno, desde la Ilustración y la Revolución Francesa, pasando por el feminismo del Siglo XIX, el movimiento sufragista, el feminismo socialista enraizado en el socialismo utópico y el socialismo marxista o científico y el movimiento anarquista; y 3) feminismo contemporáneo a partir de los años 60, desde Simone de Beauvoir, pasando por el feminismo liberal y el radical y tomando las últimas tendencias de los feminismos de la diferencia y el feminismo cultural.

Una mirada hacia la historia nos permite observar que este movimiento no constituye un bloque único y homogéneo o monolítico, sino que se trata de un compendio de dinámicos y complejos avances, detenimientos y profundos debates al interior mismo de estas corrientes.

Quizás y a mi entender, de la etapa que Ana de Miguel, denomina “feminismo premoderno” lo que más destacaría es el esfuerzo de las mujeres por ampliar los ámbitos en los que se comenzaba a discutir la “cuestión feminista”, como en el caso del movimiento literario y social conocido como “preciosismo”⁵.

La Ilustración y la Revolución Francesa se embanderaron en los ideales de igualdad, libertad y fraternidad. Sin embargo, y aunque las mujeres participaron en el proceso revolucionario, rápidamente tomaron conocimiento de que esa universalización de la razón que prometía igualdad para todos no era así y dejaba fuera un sector de la sociedad: una vez más las mujeres quedaban excluidas. Si bien no hubo éxito en el resultado -dado que no se admitieron los derechos cívicos de las mujeres, ni se permitió una educación igualitaria para ambos sexos y hasta se prohibió la presencia y participación de las mujeres en actividades políticas- voces como la de Olympe de Gouges o la de Mary Wollstonecraft⁶, siguieron clamando y alentando esas luchas a través de escritos emblemáticos en la historia del feminismo.

En el siglo XIX, el denominado “feminismo decimonónico” emerge como un movimiento social internacional y comenzará a ocupar un lugar de importancia entre los movimientos sociales de este periodo. Tampoco se logran los resultados esperados porque se siguen negando los derechos civiles y políticos de las mujeres tanto como la autonomía en la vida personal.

De la mano de las mujeres pertenecientes a la burguesía media, marginadas de la educación y consideradas propiedad de sus esposos, se produce un movimiento al que se dio el nombre de “sufragista”⁷, aunque sus reclamos eran más amplios que el derecho al voto, que lo consideraban como el punto de partida para acceder al parlamento y de allí acceder a los demás cambios sociales.

En cuanto al socialismo, Ana de Miguel sostiene que las mujeres fueron tenidas en cuenta al momento de analizar la sociedad desde esta ideología, aunque esto no significara necesariamente que fuera “feminista”. Abordaban el tema de la mujer porque sus críticas a la situación de injusticia y miseria de la clase trabajadora no podía excluir a la mitad de la humanidad. Hay una consideración de

⁵ En el siglo XVII, en Francia, que tenía una considerable presencia de mujeres, que impulsaron nuevos estilos amorosos, pregonaban desafiantes declaraciones sobre la igualdad, y en definitiva, ponían en la mesa de discusión temáticas sobre las que las mujeres habían permanecido sin emitir opinión

⁶ Es muy interesante la crítica a Rousseau que realiza Wollstonecraft, poniendo de manifiesto el poder de la educación en la posibilidad-imposibilidad de cambios sociales para las mujeres. Ver: Pintus, Alicia (2011) “Género y Filosofía: Mary Wollstonecraft y los orígenes del feminismo moderno” En: Discusiones en torno a la naturaleza humana. Homenaje a David Hume. Actas II Jornadas Nacionales de Filosofía Moderna- Poulley y Charri (compiladores), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Disponible en: <http://jornadasfilomoderna.blogspot.com/> [noviembre, 2011] p.359- 367

⁷ El movimiento sufragista tiene una fecha y un ícono reconocible: 1848 y la “Declaración de Seneca Falls”, en el Estado de Nueva York (USA), que reunió a mujeres y varones, provenientes de ambientes abolicionistas, que descubrieron que la situación de las mujeres no era muy diferente de la de los esclavos por los cuales estaban reclamando libertad y derechos. El sufragismo tuvo, en el marco de esta “segunda ola”, un carácter internacional con un proyecto de incluía la lucha por el voto, pero también el derecho a educarse. El derecho a la educación fue fundamental y estratégico en cuanto a la posibilidad de obtener reivindicaciones posteriores.

la importancia que tiene la educación en el progreso de la clase trabajadora, porque se admite la influencia que tienen las mujeres, en cuanto madres, hijas, esposas en la vida de los hombres.

En el caso del anarquismo no hubo una tendencia articulada de igualdad, sino posturas extremas, incluyendo aquellas contrarias a la igualdad entre los sexos. Estas mujeres polemizaron con las ideas sufragistas, por considerar de poca importancia el derecho a voto, y con las comunistas, por la peligrosidad del control del Estado en la educación y otras regulaciones que se proponían con respecto a la procreación y a la crianza.⁸

En la tercera etapa de la historización que realiza Ana de Miguel, “feminismo contemporáneo” a partir de los años ’60, encontramos: neofeminismo, feminismo liberal, feminismo radical con su propia evolución y una nueva alianza entre feminismo y socialismo. El “neofeminismo”, con una de sus representantes más emblemáticas –Simone de Beauvoir- y una activista muy significativa – Betty Friedan- remueve la aparente calma que se había logrado a partir de algunas conquistas como el voto y otras reformas aparejadas.

A pesar de las conquistas legales, la desigualdad continuaba. La opresión de las mujeres no se solucionaba con la introducción de sus derechos en los sistemas jurídicos, porque todavía reinaba un orden “patriarcal” que seguía dictando el modelo al que había que suscribir para formar parte de la sociedad y ser bien vistas⁹. El avance que produce este feminismo de la llamada “tercera ola” (vinculado ideológicamente en sus orígenes con la izquierda contracultural) tiene que ver no sólo con denunciar las injusticias y la inequidad y buscar legislaciones más igualitarias y de cumplimiento efectivo, sino con tratar de interpretar la opresión y la desigualdad femenina -como hace Beauvoir en “El segundo sexo” o Friedan en “La mística femenina”. Pero además hay otro elemento concreto: se pretende modificar los límites entre las esferas de lo público y lo privado. El lema que Friedan acuñó fue la afirmación de que lo *personal es político*, aludiendo nuevamente a deconstruir estas fronteras entre lo público y lo privado.

Se ha procedido a establecer diferencias y características singulares en una apretada síntesis, pero también nos encontramos frente a algunas coincidencias que nos permiten hablar de los estudios de género y del feminismo con algunos tópicos que se reconocen en común o como nodos aglutinantes: género no alude únicamente a mujer, sino a las distintas dimensiones en que se

⁸Ver Miguel, Ana de. (2005): “Los feminismos a través de la historia”. En: 10 palabras clave de feminismo. Celia Amorós (compiladora)

⁹ Hasta Betty Friedan ese malestar de las mujeres no tenía nombre y la finalidad del feminismo fue el poder ponerle nombre, el poder describir la profunda insatisfacción de las mujeres norteamericanas, por una vida sin proyecto, que pretendía relegarlas uniformemente al papel exclusivo y excluyente de amas de casa, inteligentes y educadas pero

estructuras las relaciones entre varones y mujeres; las desigualdades de distinta índole (cultural, social, económica, de poder, etc) entre varones y mujeres no tienen fundamentos biológico o natural alguno; no puede pensarse el género sin pensar otras relaciones sociales que conforman un entramado necesario para el análisis de la constitución de las subjetividades; existe un reconocimiento del androcentrismo que rige las estructuras y roles sociales y que alude a relaciones de poder y de este predominio a lo largo de la historia y las sociedades, que se pretende se modifique¹⁰.

En su trabajo “*Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*” Bonder sintetiza algunas de esas líneas de debate como la crítica: a) al binarismo sexo/género; b) al supuesto de que existen solamente dos géneros; c) al sustancialismo al que se habrían tendenciado algunas teorías que han construido categorías deshistorizadas del género femenino al ignorar la heterogeneidad de mujeres dentro de una categoría única –“mujer”-; d) a la victimización de la mujer; e) a una visión teleológica que cristalizaría los mandatos de género en vez de considerarlos como un constructo no terminado; f) a la idea de género fundada en los roles sexuales, en vez de verlo como un proceso ligado al de subjetivación. También menciona la gradual rotación a emplear el género como una categoría de análisis de procesos sociales en vez de restringirlo a una cuestión de identidades y roles¹¹. Bonder va remitiendo a diferentes posiciones teóricas que han ido abordando estas cuestiones y al mismo tiempo considera que todas coinciden “...en admitir que el género no es una propiedad de los sujetos ni es un constructo fijo y terminado, condenado a una perpetua repetición.” [Bonder, 1998:5 “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.” En: Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile. (Documentos PRIGEPP, 2009)]

I.3. El enfoque de género en la “Era Global”

Desde hace más de dos décadas términos como “globalización” y “posmodernidad”¹² se han vuelto familiares en nuestros discursos académicos y cotidianos. Parecen estar entretejidos en una red

determinadas a buscar la felicidad en la constitución y sostenimiento de una familia, en hacer felices a los otros y no pensar en su propia felicidad, o correr el riesgo de sentirse culpables de cuidar de sí mismas.

¹⁰ Ver Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires. Ítem 3.2. Género: un concepto en permanente construcción.

¹¹ Ver Bonder: 1998: 3-4 “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.” En: Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile. (Documentos PRIGEPP, 2009)

¹² Para Lyotard (1987:9), posmodernidad “Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. (Lyotard, 1987:9) Para otros el término “posmoderno” “...apunta a señalar el agotamiento del proyecto de la modernidad en la dimensión de sus

de significaciones que podrían arrojar luz para interpretar los fenómenos epocales en los que estamos inmersos, sin embargo siguen siendo ambiguos y polisémicos. Como señala Zygmunt Bauman (1999:6) la globalización es una palabra de moda, que está en boca de todos a la que se atribuye ser causa de felicidad e infelicidad.

Globalización y posmodernidad son conceptos que utilizamos con mucha frecuencia, fuertemente connotados, que cuando nos detenemos a circunscribirlos para que sean aptos para interpretar la complejidad de una realidad que está en dinamismo continuo y acelerado, nos encontramos con más interrogantes que respuestas, con caminos que se abren como laberintos donde nos asalta la extrañeza y las búsquedas se hacen más intensas, con definiciones cada vez más difíciles de aprehender.

Hay características que son significativas y que nos alertan sobre la necesidad de lecturas alternativas: a) El ritmo de cambio con una celeridad excepcional; b) El ámbito del cambio abarca la totalidad de la superficie terrestre, en virtud de las comunicaciones que han permitido una difusión inédita de los fenómenos; c) Se ha visto afectada la naturaleza intrínseca de las instituciones modernas como el sistema Estado-Nación, la mercantilización de productos, el trabajo asalariado, no se dan en períodos anteriores; d) La continuidad aparente de un orden anterior, como ejemplo el de la “ciudad”, que parecen extensiones de las tradicionales pero se rigen por principios urbanísticos diferentes. (Giddens, 2001:17-20)

“Globalización” es, también, un término complejo, multidimensional y con anclajes visibles desde nuestra cotidianidad, donde entran en juego discontinuidades como las mencionadas. Usualmente el abordaje ha sido la de un fenómeno económico, en el cual se realizan clasificaciones como de Angela Keller-Herzog que sistematiza tres etapas: internacionalización, multinacionalización

grandes relatos legitimadores.” (Casullo, 1991:17). Así, aquello que “viene después de...” (pos o post) refleja la ruptura de un proyecto que caracterizó a la Modernidad. Esa atmósfera cultural moderna, que reelaboró ideales anteriores e instituyó nuevos, se configuró en los siglos XVII y XVIII, aunque su germen se puede remontar al Renacimiento. Habría dos nociones relacionadas que caracterizaron el “proyecto moderno”: a) la idea de **progreso**, asociada a la reflexión sobre la historia de la humanidad; y b) la exaltación y la confianza ilimitada en las posibilidades de la **razón** humana. Así, el *leit motiv* del Iluminismo podría sintetizarse en una frase: *la confianza en la razón como el instrumento, por excelencia, del progreso humano* (Edwards et al., 1997:16-19) Con desencanto nostálgico se considera que ese “sueño” moderno no se ha cumplido, incluso algunos afirman que ha fracasado. “*Pero la posmodernidad es, ante todo, la filosofía de la desmitificación, de la desacralización, la filosofía que desvela el derrumbamiento de los viejos ídolos.*” (Colom et al., 1994:50) Para otros, estaríamos transitando las postrimerías de la Modernidad. No habría fracasado, simplemente se trataría de su evolución o de una radicalización y universalización de la Modernidad, como afirma el sociólogo Anthony Giddens (2001:16) quien sostiene que la desorientación que observamos es la consecuencia de la sensación estar atascados en contexto de acontecimientos que nos resultan incomprensibles e incontrolables.

También es cierto que hasta la década de los '80, hablar de “modernos” y “posmodernos” hacía referencia a predilecciones respecto de lo nuevo y lo viejo, en particular relación a los avances tecnológicos, colocando a las opiniones en dos bandos contrapuestos: algunos a favor de esos cambios (integrados), otros decididamente en contra (apocalípticos). (Eco, 1990:27-47)

y globalización¹³. La concentración de la riqueza, la expansión de las transnacionales, las redes globales e Internet o la telefonía celular, una inusitada difusión del conocimiento experto, crecientes conflictos étnicos, raciales, como los reclamos de las minorías sexuales por su reconocimiento son algunas de los elementos que caracterizar este mapa del presente, que es sumamente complejo y hasta contradictorio¹⁴.

No se pretende abarcarlo en su totalidad, sino más propiamente situarnos en algunos de esos puntos de encastre para entender estos procesos en función de su incidencia en el concepto de género y algunas modificaciones que me han parecido significativas, desde mi subjetividad.

Como se ha dicho, “globalización” es un concepto complejo que incluye características diversas que van desde la reconceptualización del tiempo y del espacio hasta la destradicionalización de nociones como la de género, familia y comunidades locales. Es un concepto tan amplio que incluye contradicciones y fracturas que se oponen a las lógicas propias de la Modernidad, obligándonos a nuevas relecturas que nos permitan miradas alternativas para comprender nuevos fenómenos. Cabe preguntarse: ¿Cómo atraviesan estas contradicciones de la globalización la noción de género?

Los '90 traen otros temas de investigación en los estudios de género, y el movimiento feminista prioriza enfoques vinculados con nuevas miradas de la articulación público-privado, el consumo y la producción, lo moderno y las tradiciones, así como la exploración de las nuevas subjetividades y maneras de participación social y política de las mujeres, en el marco de la tensión entre las generalizaciones y lo regional/puntual, dejando emerger las diversidades de un modo totalmente distinto¹⁵. Bonder tomando el trabajo de Saskia Sassen, señala tres fases históricas en esta investigación feminista: las dos primeras focalizan en el rol de las mujeres en el desarrollo económico mundial, en un intento de equilibrar las diferencias a favor de los varones, mientras que la tercera

¹³ a) Internacionalización (1870-1914) que va de la producción artesanal a la fabril y confluye en el nuevo orden mundial que genera la Primera Guerra Mundial; b) Multinacionalización (1945-mitad de los 70') desarrollo económico de países industrializados, corporaciones multinacionales y empresas en mercados masivos; c) Globalización (fines de los 70' hasta nuestros días) con la crisis del esquema fordista y transformación del capitalismo, más el rol prioritario de las TIC y las nuevas instituciones multinacionales de crédito. Ver: Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

¹⁴ Ver: Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

¹⁵ Ver Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad III, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

etapa estaría apuntando a la comprensión de procesos de carácter subjetivo, las relaciones entre lo público y lo privado, en el contexto de los vínculos familiares.

Las mujeres han podido avanzar en su autonomía, en la posibilidad de decidir, participando con más incidencia en organismos internacionales, trayendo concreciones en las legislaciones y en la efectiva aplicación de esas normativas. Si bien es cierto que persisten condiciones inequitativas en diversas dimensiones de la vida social, por ejemplo en el mundo productivo, como bajos salarios, falta de protección laboral, contradicciones entre el crecimiento económico y las desigualdades de género. Es importante destacar que las prácticas cotidianas muestran nuevos contratos y reestructuración familiar, que trae aparejada una revisión no sólo del concepto de feminidad, sino también del de masculinidad y de los mitos que los rodean. Se puede decir que están teniendo lugar procesos de visibilización de aquellos aspectos que no aparecían explícitamente analizados como un fuerte impulso a la libertad de elecciones sexuales, a las opciones de la salud reproductiva, que problematizan ciertas “visiones” tradicionales como la de victimización de la mujer para encuadrarlos en una investigación mucho más extensa y completa sobre las relaciones de poder en esta época.

Susan Stanford Friedman analiza, en su ensayo *“Globalización y Teoría Social Femenina: Identidad en Movimiento”*, la evolución del concepto de identidad en el feminismo norteamericano y el modo en el que la globalización ha influido en la teoría feminista. En la era global el feminismo se da a lo largo y ancho del mundo con sus propios regionalismos locales pero compartiendo ciertas características prácticamente universalizables. Afirma que la teoría geopolítica contemporánea ha impugnado nociones como “patriarcado monolítico” y “hermandad de mujeres”, sustituyéndolas por una perspectiva de heterogeneidad locacional y particularidades idiomáticas. No habría “un” feminismo único sino múltiples, produciendo “hibridaciones” diversas¹⁶.

También es necesario tomar conciencia de que Latino América ha sido forjada en una matriz colonizadora y eurocéntrica con características que se hacen visibles en nuestra cotidianeidad, tanto en la esfera de lo público como de lo privado, es un primer e importantísimo paso de sensibilización que abre posibilidades para descubrir y proyectar prácticas culturales descolonizadoras, que favorezcan la equidad de género y, en definitiva, una forma de vida social más democrática y justa para todos los seres humanos, independientemente de cualquier particularidad que nos distinga¹⁷. Los “giros descolonizadores”¹⁸ se proponen como tramas, tejidos que participan de procesos de de-construcción

¹⁶ Ver STANFORD FRIEDMAN; 2002 PRIGEPP-FLACSO

¹⁷ Ver Di Pietro, Pedro (2009) “Género(s) y políticas culturales en Latino América” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires

¹⁸ Tal como plantea Catherine Walsh en su trabajo *“¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos en los estudios (inter) culturales desde América Andina”*, donde describe con precisión etapas, perspectivas y debates por las que han transitado los estudios culturales en la búsqueda de propuestas

y co-construcción, que es necesario que abarquen: el saber, el actuar y el ver. Todos ellos en una sinergia que permita el desafío de integración de las dimensiones políticas y éticas frente a la cultura como ámbito de transformación de lo social.

Consideramos como fundamental el papel de la escuela en la transmisión de pautas culturales. La misma escuela que ha contribuido a reproducir un modelo colonizador y eurocéntrico en detrimento de la “otredad”, puede ser un agente de cambio y transformación social. En esa escuela tradicional, al servicio de intereses hegemónicos, la diferencia ha sido desdibujada en nombre de una supuesta igualdad homogeneizadora y dignificadora, pero lo que subyacía es la desvalorización y el desprecio por las singularidades.

Varias son las prácticas epistemológicas que permiten percibir, comprender e interpretar las prácticas descolonizadoras. No puede pensarse en una interpretación de las categorías teóricas que se aplican para conocer y comprender la realidad social, sin tener en cuenta la revisión de los marcos desde los que esas categorías se han construido a lo largo de muchos siglos. Estos procesos se han hecho evidentes a partir de este polémico contexto epocal y el concepto de “género” no queda excluido de esta necesidad de revisión permanente, en la perspectiva de nuevos paradigmas, que permitan una explicitación de los supuestos implícitos y sus matrices ideológicas.

CAPÍTULO II

GÉNERO Y EDUCACIÓN:

MÚLTIPLES ARTICULACIONES, DIMENSIONES Y ENCASTRES

II.1. Género, feminismos y educación: aportes e influencias recíprocas

Educación y feminismos son conceptos que ofrecen una imbricada red de posibilidades y asociaciones múltiples. Los estudios de género y algunas corrientes pedagógicas han traído a la luz y a la superficie la oportunidad de reflexionar sobre estos lazos. Aquí nos detendremos en estas singulares ensambladuras multidimensionales en orden a continuar desarrollando los diversos aspectos de la hipótesis inicial.

“¿Qué mejor manera de empezar a hablar del entrecruzamiento de los saberes de los estudios de género y la educación? Ambos campos se han constituido como saberes prófugos de disciplinas que han acogido sus productos en las zonas de permanencia más frágil: la frontera, el límite, el margen.” (Belausteguigotia et al. 1999: 01)

descolonizadoras para América Latina. Walsh nos advierte sobre uno de los problemas centrales que ha sido “...la tendencia modernista de dividir el sujeto y objeto de conocimiento” (Walsh, 2002a:15). Esa tendencia ha promovido el ocultamiento de la relación dialéctica entre sujeto y estructura, por tanto, también los mecanismos generativos de la construcción de la subjetividad, el pensamiento y sus relaciones.

Una de las demandas perennes que han realizado las mujeres en relación a la educación ha sido la lucha por el acceso, en principio una igualdad formal o cuantitativa para bregar luego por una igualdad sustantiva o real, puesto que una vez que formal o legalmente se hubo establecido el derecho a acceder a educación, las mujeres comprendieron que se daba mecanismos de discriminación en todos los aspectos y niveles educativos, que llevaron a un cuestionamiento de los conocimientos que se transmiten en y a través de la escuela ¹⁹.

De los distintos matices y corrientes que incluye ese amplio movimiento que es el feminismo, para este capítulo tomaremos algunos y algunos de sus aportes, que consideramos más significativos en función de este trabajo. Si bien el criterio de selección es siempre subjetivo, la pretensión es focalizar en aquellos aspectos que hacen a la compleja y dinámica interrelación entre género y educación, desde la perspectiva y los aportes recíprocos del feminismo.

Puede hacerse hincapié en el feminismo liberal, con Betty Friedan como una de sus más representativas precursoras a mediados de los 60, “...se caracteriza por definir la situación de las mujeres como una de desigualdad –y no de opresión y explotación- y por postular la reforma del sistema hasta lograr la igualdad de los sexos.” (De Miguel, 2005: 9). Consideraban que uno de los problemas fundamentales era la exclusión de las mujeres de la esfera de lo público y del mercado laboral. Por lo tanto focalizan sus acciones en reformas legales y políticas para reequilibrar las desigualdades. Específicamente en el ámbito educativo bregan por la igualdad de oportunidades, que puede incluir lógicas compensatorias o acciones positivas. Suponen que esa igualdad de oportunidades puede estar garantizada por el acceso a la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

El feminismo radical, surgido entre escisiones de “feministas políticas” y “feministas”, en un clima social de movimientos radicales, plantea un nuevo orden, a partir de la constatación de la opresión de género como una de las formas de sumisión y explotación más arcaica y arraigada. Entre los 60 y los 70 se desarrollaron estas ideas, abrevando en las fuentes del marxismo, el psicoanálisis y el anticolonialismo, y construyendo categorías de análisis como “patriarcado”, “género” y “casta sexual”²⁰. “Las prácticas del feminismo radical no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento” (Belausteguigotia et al. 1999: 10)

¹⁹ Ver Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires. Ítem 4 Las mujeres y las demandas hacia la educación: una mirada histórica.

El Estado es, para ellas, una institución patriarcal que refuerza la dominación de las mujeres: *“Consideraban que los varones, todos los varones y no sólo una élite, reciben beneficios económicos, sexuales y psicológicos del sistema patriarcal, pero en general acentuaban la dimensión psicológica de la opresión.”* (De Miguel, 2005:11)

Uno de los aportes más concretos fue la organización de grupos de autoconciencia, que tenían como finalidad sensibilizar a las mujeres y hacerlas reflexionar, en una integración de lo racional y vivencial, acerca de sus propias experiencias de opresión. Se promueven acciones contraculturales y modos alternativos que tiendan al crecimiento de la autonomía en las mujeres, aunque esto pueda significar una actitud “separatista” respecto de los hombres, si esto puede traer consecuencias de cambios reales y simbólicos en el orden dominante²¹. En lo educativo las propuestas plantearán una educación antisexista, que recupere la “voz” silenciada de las mujeres en una escuela que reproduce el modelo patriarcal y androcéntrico. *“Entre sus principales focos de atención está el análisis del lenguaje sexista en los contenidos, textos, intercambios y documentos escolares”* [Morgade Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.]

El monopolio masculino ha llegado hasta la producción del conocimiento determinando los contenidos escolares aceptados como válidos. Belausteguigotia y Mingo, refiriendo a Dale Spender, citan como ejemplo la dicotomía “objetividad-subjetividad”, que separa arbitrariamente dos dimensiones con predominio de lo masculino, identificado con lo supuestamente objetivo, impidiendo el análisis de la experiencia femenina y desvalorizándola:

“Las leyes de construcción del conocimiento a partir de la subjetividad masculina han impedido la estructuración y reconstrucción de la experiencia femenina y su traducción como conocimiento capaz de circular "legalmente" en el ámbito sociocultural.” (Belausteguigotia et al. 1999: 10)

Además de estos elementos que hacen a un control simbólico y material, vinculando conocimiento y poder, también aparecen otras investigaciones que abordan la vida cotidiana escolar, mostrando privilegios o atención que brindan los docentes a los niños en detrimento de las niñas, o la violencia y el abuso que suelen sufrir las niñas por parte de sus compañeros varones.

Revisando estas cuestiones teóricas, se pueden encontrar “marcas personales” en la evolución de cada mujer hacia la conciencia más plena de las desigualdades sociales que nos afectan en los diferentes contextos. Estas “marcas personales” quizás arraigan estas conceptualizaciones en vivencias

²⁰ Ver De Miguel, Ana. (2005): “Los feminismos a través de la historia”. En: 10 palabras clave de feminismo. Celia Amorós (compiladora) http://www.creatividadfeminista.org/articulos/feminismo_notas.htm

²¹ Ver Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires. Ítem 5 Aportes de las corrientes feministas.

y experiencias que producen una potente sinergia entre teorías y prácticas, enriqueciéndolas mutuamente. Tal vez así se comprenda mejor el sentido de esos procesos que proponía el feminismo radical, organizando grupos de autoconciencia, para que las mujeres pudieran leer sus experiencias personales desde una ideología que no filtrara la necesaria conexión entre pensamiento y experiencias²². Es como que cada mujer, en algún sentido, puede recorrer en su experiencia personal de toma de conciencia, trayectos similares a los que han transitado otras mujeres a través de la historia humana.

Queda claro que la igualdad de acceso postulada por el feminismo liberal resulta insuficiente para que se generen los cambios hacia una sociedad equitativa: se necesitan cambios en el orden social y también una revisión profunda y sistemática de lo que acontece en el interior de la institución educativa. No basta con que las mujeres tengan acceso a la educación, deberá vigilarse el modo de transmisión que realiza la escuela para asegurarse que no es sexista, en todas las dimensiones que hacen al curriculum escolar.

Por su parte el feminismo liberal ha puesto su énfasis en la igualdad de oportunidades y específicamente en lo educativo, en la “coeducación”:

“En el campo de la educación han puesto el acento en asuntos como la coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas; el análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto; el estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula, y la promoción y el potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas.”
(Belausteguiotia et al. 1999: 12)

Sin embargo no parece haber un real cuestionamiento de los modelos socioeconómicos y políticos subyacentes y a la noción misma de igualdad, que se juega en esos enfoques, como si ingenua y acríticamente se confiara en que la igualdad ofertada por la educación pudiera por sí, modificar la sujeción y opresión de las mujeres. Sin duda que estas críticas a un cierto dogmatismo cándido que no puede profundizar lecturas deconstructivas de los supuestos básicos subyacentes a la igualdad, son emparentables con corrientes de las pedagogías socio-críticas que develan mecanismos y dinámicas

²² Siendo estudiante universitaria de Filosofía a finales de los 70, una no se atrevía a preguntar por la ausencia de representación femenina en la historia de la filosofía. Tal vez porque esta disciplina ha estado orientada a un exacerbado androcentrismo. Para los círculos académicos hegemónicos era una actividad compleja y elitista a la que sólo podían acceder los adultos varones, y si eran seniles mejor. Se suponía que la filosofía no era para todos, y mucho menos para mujeres y niños. Los cambios sociales del último siglo han permitido que la mujer ocupe esferas que antes le fueran vedadas, propiciando también que se realice una labor de exploración retrospectiva, descubriendo a algunas que se atrevieron a pensar filosóficamente, aún cuando los manuales tradicionales de historia de la filosofía se empeñaran en no incluirlas. Sin embargo a Tehana, Hiparquía, Hypatía, Eloísa, Simone de Beauvoir o Hanna Arendt, entre tantas otras que la historia ha reivindicado, tuve que buscarlas y leerlas por mi propia cuenta, porque nunca formaron parte de los programas del plan de estudios de la carrera de Filosofía en la que fui formada. [Ver: Pintus, Alicia (2003) “Las mujeres en la filosofía” En: Diario La Capital de Rosario, Rosario, Argentina (domingo 12 de octubre)]

del poder hegemónico en la producción y reproducción de la escuela como instrumento de control social y herramienta para el sostenimiento de situaciones de inequidad. En definitiva esas críticas “despiertan del sueño dogmático” de la pretendida asepsia, objetividad y neutralidad de la educación, separándola artificialmente de su contexto histórico, político e ideológico. Esto será el prelude de los aportes del feminismo marxista y socialista.

Podríamos decir en este momento, y antes de analizar los aportes del feminismo marxista y socialista y de la teoría *queer*, que estos distintos matices, que van tomando los feminismos en su evolución histórica, van incluyendo una disección de capas más profundas de los fenómenos y procesos sociales, para descubrir que el camino hacia la equidad tiene muchas sendas, que se entrelazan en planos cada vez más sumergidos y por tanto, menos visibles, más primordiales y fundacionales de la cultura en la que se construyen nuestras identidades individuales y sociales.

El feminismo marxista y socialista achacan la desigualdad de género al sistema capitalista: “...el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la causa fundamental de la opresión femenina, pues de beneficia de ella.” (Belausteguigotia et al. 1999: 15). Por tanto cualquier cambio en ese plano, exigirá la eliminación o superación del capitalismo como *conditio sine qua non* para que se pueda aspirar a la liberación de las mujeres. “Demandan políticas públicas que releven a las mujeres de la exclusividad de las responsabilidades domésticas y de crianza, fortaleciendo su participación en el mercado de trabajo” [Morgade Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.]

En lo educativo revisan el funcionamiento de la escuela como aparato ideológico que reproduce las desigualdades sociales, ligado a la división sexual del trabajo y las diferencias de clase. Ciertamente se requieren transformaciones que exceden a la escuela y tienen que ver con el sistema capitalista.: “La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales. Analiza las habilidades requeridas por la fuerza laboral y su división por sexos.” (Belausteguigotia et al. 1999: 15)

En este sentido y en asociación con las pedagogías críticas de la línea de la sociología francesa, aparece esa visión de la escuela como un instrumento de reproducción social, como un mecanismo sofisticado de dominación y control de pensamiento, como un ámbito donde se produce una “domesticación social” que es funcional al sistema capitalista y que permite que el poder hegemónico mantengan sus privilegios y sus desigualdades. Un cambio educativo requiere un cambio social. No

obstante, en mi opinión personal, la toma de conciencia respecto de una de las dimensiones del rol docente como de “pasadores de cultura” -que tenemos que asumir todos los agentes dentro del sistema educativo-y de cómo podemos aportar a la reproducción de las opresiones y las desigualdades e inequidades, puede contribuir a modificar este rol y dando un lugar al docente de un protagonista activo y crítico de estos cambios deseados. Las corrientes socio-críticas en educación han permitido visualizar una dimensión política-ideológica de la educación, de la institución educativa y del proceso educativo que había permanecido oculta y por tanto, operando desde lo subyacente sin que ni siquiera se pudiera poner en tela de juicio. Si estas posturas consideran que la “escuela”, como sistema, es una de las herramientas del poder hegemónico para la reproducción de lo establecido: ¿cómo no hacer un análisis de en qué medida contribuye a la reproducción de las desigualdades de género?

Graciela Messina señala que:

“La tesis que se ha asumido desde los organismos internacionales es que la educación es un factor fundamental para la promoción de la igualdad de género. Además, organismos internacionales como CEPAL cambiaron su centro de interés desde la integración de la mujer al desarrollo a la integración de la perspectiva de género al desarrollo” (Messina, 2001:04)

Algunas críticas contemporáneas, que han realizado los integrantes del nuevo pensamiento feminista, a las posturas clásicas tienen relación con sostener que la igualdad de derechos y oportunidades es insuficiente, por ejemplo frente al feminismo liberal, así como cuestionar el impacto real de aquellas propuestas o poner en tela de juicio el carácter individualista y meritocrático de esas políticas. También se realizan críticas al feminismo radical por su tendencia a desplazarse hacia reduccionismos biológicos o esencialistas y generalizaciones simplistas que dejan de lado complejidades y entrecruzamientos como clase social, raza, nacionalidad, edad, al hablar de “todos los hombres” o “todas las mujeres”. También hay críticas contemporáneas a la posición de las feministas socialistas y marxistas, porque supeditan los intereses de las mujeres a las luchas de clase, soslayando que es preciso inspeccionar las formas en que los hombres se arrogan el poder sobre las mujeres²³.

Con la posmodernidad y sus fragmentaciones, diversidades y fluctuaciones de identidad han aparecido otros aportes que ligan género y etnicidad, como las feministas negras y postcoloniales y también las voces de las denominadas “minorías sexuales” con la teoría “queer”. *“Influida por los desarrollos teóricos de Butler, la teoría queer problematiza los vínculos asumidos por otras corrientes en torno a las relaciones entre sexo biológico, el género y la orientación sexual”* [Morgade Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en

²³ Ver Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires. Ítem 5.1. Liberales, radicales, socialistas y marxistas bajo la lupa de las contemporáneas.

teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.] Critican nociones clásicas como la estructura bipolar masculino-femenino con su condición de pauta fija y universal, dando lugar a una normalización de la heterosexualidad y una exclusión de otras formas de vivir el género.

Henry Giroux nos advierte acerca del particular momento histórico en el que estamos viviendo, ya que él lo interpreta como un desafío al modelo modernista.

“Vivimos en un momento en el que se declara un fuerte reto contra el modernista, que legitima el conocimiento casi exclusivamente desde un modelo Europeo de cultura y civilización. [...] Dos de los retos más importantes al modernismo provienen de discursos teóricos divergentes asociados con el posmodernismo y el feminismo” (Giroux, 1999:1)

Es un desafío para la escuela, sin lugar a dudas, que no tiene categorías suficientes para comprender estos matices de la sexualidad humana. Este enfoque aporta un importante estímulo a revisar las concepciones sobre las diversas formas de la sexualidad, el placer, el género. Para la escuela representa un reto fundamental respecto del tratamiento de la heterosexualidad y la homosexualidad como opciones sexuales en el marco de una diversidad cultural y no como un binomio normalidad-anormalidad. Binomio del que les resulta difícil moverse a los educadores y al sistema, teniendo en cuenta que esta violencia social se ejerce sobre quienes ocupan posiciones supuestamente “anormales” en este contexto²⁴.

“A mi entender, la tarea de todos estos movimientos consiste en distinguir entre las normas y convenciones que permiten a la gente respirar, desear, amar y vivir, y aquellas normas y convenciones que restringen o coartan las condiciones de vida” (Butler, 2004: 23)

Ha habido que esperar algunas décadas para que la pedagogía socio-crítica en conjunción con el feminismo postestructuralista hiciera foco en la condición particular de las mujeres. *“Ni siquiera las teorías más novedosas y revolucionarias incorporadas al campo de la educación durante la década de los setenta trataron el tema de las mujeres como un foco de sus alternativas de liberación.”* (Belausteguigotia et al. 1999: 19). Los discursos teóricos propios de la época no alcanzaban a diferenciar la complejidad de las formas de dominación que estaban abordando y su atravesamiento por la problemática particular del sexo-género.

“El problema radicaba en la complicación y la desconstrucción de todo tipo de discursos: el de clase, el de raza, el económico, el cultural, pero dejando sin tocar la escisión y el sistema de diferenciación particular que se da entre los sexos. Freire y los feminismos de los setenta trabajaron con los discursos que circulaban en ese momento; el

²⁴ Ver Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires. Ítem 5.4. Los aportes de la teoría queer.

feminista tampoco se distinguía por su apertura a la complejidad de las formas de la dominación.” (Belausteguigotia et alt. 1999: 20)

Dado que la influencia entre feminismos y educación es innegable, y ha formado parte de la búsqueda del ejercicio de una democracia real, lo necesario es que la perspectiva de género se pueda incorporar a las políticas educativas en el curriculum escolar, en los materiales de enseñanza, en la educación sexual no sexista, en la formación continua de los profesores²⁵.

Precisamente es lo que comenzaremos a analizar en el último apartado de este capítulo: cuáles son las posibilidades de inclusión de una perspectiva de equidad de género en el curriculum de la formación docente. Para luego, en capítulos siguientes, centrarnos en la revisión de tres planes de estudio de formación docente inicial, correspondientes a distintos momentos históricos dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Esa exploración recalará en un examen exhaustivo de los nuevos planes de formación docente inicial elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que han comenzado a implementarse a partir del ciclo lectivo 2009. Se ha considerado el impulso para incluir una perspectiva de equidades de género en la formación de las y los futuras y futuros maestras y maestros.

II. 2. Género y educación formal: la Formación Docente Inicial, entre historia, política y contextos

Cuando se habla de “educación formal” es insoslayable la referencia a la educación sistemática, a la institución “escuela”: *“Actividad educativa inscrita en el sistema educativo legalmente establecido.”* (Sánchez Cerezo, 1983:491).

Por otra parte María Teresa Sirvent, dirigiendo una investigación que tiene como objetivo la revisión del concepto de educación no formal y aludiendo a la clásica clasificación de la UNESCO, caracteriza a la educación formal como:

“...la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática". (Sirvent, 2006: 03)

La educación formal se brinda a través de instituciones educativas, en forma estructurada, planificada, con un curriculum establecido y de implementación obligatoria. Estas instituciones se encuentran reguladas por el Estado y se brindan certificaciones reconocidas al finalizar el recorrido.

Puede decirse que la “escuela” -el sistema educativo tal como hoy lo conocemos- es un producto originario de la modernidad. Si bien es cierto que durante el Imperio Romano hubo una

²⁵ Ver Messina, Graciela. (2001): “Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina. (1990-2000)” (Presentación : Temas clave para el seguimiento del Foro Mundial de Dakar) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Santiago, pág. 16

intención de generar algo así como un sistema educativo, incluso se hizo una mirada de la escuela como “cuestión de estado”, fijando –por ejemplo- estipendios para maestros y cátedras²⁶; es recién con la consolidación del proyecto moderno, el surgimiento de los Estados Nacionales como antesala de las democracias contemporáneas y la estructuración del ideal de progreso humano a través del desarrollo de la razón, que la escuela y el libro se convierten en el instrumento privilegiado para “educar al soberano”. Esta vez, un nuevo soberano: el pueblo.

La escuela es, pues, un legado típico de la modernidad. Acompañó al modelo político republicano y se asoció a los ideales del liberalismo²⁷, que como sabemos pueden mostrar las asociaciones que tienen con el patriarcalismo. El origen de la escuela moderna nos sitúa en una dimensión de análisis político-ideológico de esta institución. Existen muchas dimensiones de análisis de la institución escolar pero en esta investigación vamos a detenernos en aquellas que nos permitan entender la reproducción de las desigualdades de género.

La escuela es una institución social cuya actividad principal es la enseñanza y el aprendizaje en forma sistemática e intencional. Es una institución que socializa a los individuos a través de la enseñanza de conocimientos públicamente legitimados²⁸; se supone que la escuela enseña a todos, de todo y para todos, sin dogmatismos ni discriminación. ¿Pero esto es realmente así?

Esta “escuela” se encuentra recorrida por múltiples entrecruzamientos. No puede ser analizada si se la desvincula de los sujetos sociales que la constituyen. Es una construcción social compartida y a la vez constituye una configuración singular de los sujetos que la integran, en la que intervienen las representaciones de esos sujetos, emplazados en un tiempo y en un espacio. Como consecuencia, tampoco puede dejarse de lado el análisis que la aborda como práctica social con sus condicionantes y su particular sinergia con el contexto.

Es preciso abandonar una mirada ingenua del sistema educativo y resignificar el impacto de lo social en la educación, ampliando la conciencia a través de un recorrido que permita discernir aquellos factores que subterráneamente van conformando ese espacio virtual y real de condicionamientos y entrecruzamientos, que por supuesto afloran en la superficie bajo otras formas

²⁶ Ver Manacorda, Mario Alighiero (2003) Historia de la Educación 1, de la antigüedad al 1500. Siglo Veintiuno Editores, México. 7ª edición en español. 1ª edición en italiano 1983. Págs. 151 a 157. En “Edicto sobre precios de las cosas venales” año 301 dC, se puede observar que al maestro que enseña el alfabeto se le fijan como honorarios 50 denarios mensuales por cada alumno y 75, por la misma tarea al maestro que enseña cálculo.

Ver Luzuriaga, Lorenzo (1997) Historia de la Educación y la Pedagogía. Editorial Losada SA, Buenos Aires. 23ª edición. Pág. 72. En la época del Imperio la educación deja de ser una cuestión privada para transformarse en pública, a partir de la intervención del Estado en la creación de escuelas, su subvención e inspección, no solamente en Roma, sino en todo el Imperio (Galias, África, España, el límite con Oriente).

²⁷ Carole Pateman ha analizado las relaciones entre el liberalismo y patriarcalismo en Pateman, Carole (1996). “Críticas feministas a la dicotomía público/ privado”. En “Perspectivas Feministas en Teoría Política”. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Documentos PRIGEPP 2008)

²⁸ Ver Cullen, Carlos (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires, Paidós, Capítulo 1.

simbólicas, a veces difíciles de decodificar si se pretende una asepsia artificial y forzada. Ninguna “educación” es neutral, mucho menos la educación formal que depende de los intereses y objetivos de un sistema educativo y por tanto de un modelo de política educativa, que se supone coherente o como mínimo ligado a los lineamientos de una plataforma política partidaria e ideológicamente situada.

El hecho educativo no puede ser contemplado como una realidad aislable ni aislada, sino que la interacción entre lo educativo y lo social es fundamental en la constitución de la realidad histórica y existencial de los sujetos que se reconocen como productores de conocimientos y de los vínculos que se organizan en el interior de las prácticas. Esa realidad contextual establece relaciones que son o devienen en constitutivas de la educación. Si se observa el complejo plexo de la realidad histórica de la sociedad puede comprenderse la naturaleza de las relaciones que se establecen con la educación; y se hará más clara, incluso, la comprensión de dimensiones y cuestiones propias de la educación, que si se operara el análisis de ese fenómeno en aislamiento.

La influencia puede ser concebida como recíproca y plantearse que a la educación le cabe, también, ser visualizada como instrumento de transformación de una sociedad, para todas aquellas mejoras que elevan la calidad de vida de las personas. A diferencia de ese rol reproductor, de institución “domesticadora” social, que se pone al servicio y contribuye a perpetuar injusticias e inequidades de un poder hegemónico. La cuestión será en qué sentido sea pensado y promovido el papel de la educación en esa sociedad determinada; esto es: si va a contribuir para el desarrollo de mayores y mejores niveles de libertad de los individuos o no.

Estos entrecruzamientos, que recorren -a veces subterráneamente, otras veces mucho más explícito-, la realidad social y por tanto la realidad educativa, deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar las relaciones entre educación y sociedad y por supuesto para el caso particular de la educación formal y de la formación docente. La intención es manifiesta, se trata de que *los conceptos o categorías teóricas no estén vacíos y que las prácticas no sean ciegas*²⁹.

“La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales, y aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción, a su vez, la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social” (Puiggrós, 1990: 35)

²⁹ Parfraseando a Kant, cuando aborda la relación entre intuiciones y conceptos, en la Crítica de la Razón Pura (1781)

La transmisión cultural no puede pensarse sin la “escuela”, sin el sistema educativo que opera a través de sus unidades mínimas: las instituciones educativas. Prácticamente casi todas las sociedades han configurado una forma sistemática de educación. Desde una perspectiva etnográfica la escuela ha surgido como un requisito indispensable para la transmisión de los contenidos que eran necesarios para la especie y su evolución progresiva.

La “escuela” puede contribuir fuertemente no sólo modificar la estructura social, sino también, confirmar y apuntalar la existente. Desde un paradigma no crítico se ha soslayado que la “escuela” aparece en el escenario de lo social, como un espacio de reproducción intencional de los saberes que la clase dominante desea conservar y perpetuar.

La Pedagogía Crítica ha analizado suficientemente cuál era la relación entre la escuela y el estado para la reproducción de las condiciones de desigualdad existentes que favorecían la perpetuación en el poder de una clase dominante. En la concepción althusseriana la Escuela³⁰ ocupa un sitio primordial entre los Aparatos Ideológicos del Estado³¹, puesto que se hace masiva y se extiende progresivamente, además del tiempo que los individuos pasan en ella. La transmisión de contenidos y los aprendizajes que tienen lugar en la escuela no son asépticos ni inocentes, sino que representan recortes y selecciones arbitrarios connotados ideológicamente. El sistema escolar transmite conocimientos, habilidades y destrezas respondiendo a un modelo político, económico y social pero además adoctrina a través de la interiorización de normas y valores de una clase dominante que es la que detenta el poder.

En la misma línea P. Boudieu y J.-C. Passeron sostienen que cuando la Escuela refuerza el *habitus*³² correspondiente a una determinada clase social sin tener en cuenta a las que pertenecen sus destinatarios, lo que hace es reproducir las desigualdades, legitimándolas. A esa imposición de “una” cultura como si fuera “la” cultura es lo que estos sociólogos han dado en llamar “violencia simbólica”. La “cultura legítima” es una definición arbitraria transmitida por la escuela que provoca desigualdades individuales en el acceso a esa cultura hegemónica³³.

³⁰ “Escuela” entendiéndolo al “sistema educativo” con sus unidades mínimas, cada una de las instituciones educativas individuales y concretas.

³¹ Según el análisis neo-marxista de Louis Althusser el Estado cuenta con ‘*Aparatos Represivos del Estado*’ (ARE) que actúan fundamentalmente a través de la violencia y ‘*Aparatos Ideológicos del Estado*’ (AIE) que accionan, de modo más sutil, a través de la inculcación y el adoctrinamiento. Ambos son instrumentos para la reproducción de las condiciones existentes y la perpetuación en el poder de una clase dominante.

³² Los sociólogos franceses P. Boudieu y J.-C. Passeron introducen el concepto de ‘*habitus*’ en el intento de comprender mejor las relaciones entre la estructura social y el universo de la educación y también entre las estructuras sociales y las mentales. El *habitus* es un sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como plataforma productora de prácticas organizadas y esquemas perceptivos unificados. Interactúa con condiciones históricas objetivas de existencia, y es resultado de la incorporación de específicas relaciones de poder en la sociedad. Se adquiere en la familia desde los primeros años, demanda una compenetración con un estilo de vida e implica maneras de percibirse del mundo, de actuar, sentir, pensar, etc. Todo esto está ligado al lugar que cada individuo ocupa en la estructura social. Ver: Palacios, Jesús. (1997) *La cuestión escolar*. Fontamara. México, Pp. 429-450

³³ Ver Edwards, Ernesto G y Pintus, Alicia M. (2004): *Violencia en la Escuela*, Rosario, Laborde Editor. Capítulo IV

A este análisis crítico podemos completarlo haciendo visible el que también se mantienen esos patrones respecto de la desigualdad de género y que la escuela colabora en este sentido a través de sus discursos explícitos y también del currículum oculto, todo aquello que se transmite de modo supuestamente informal y que atraviesa el espacio de lo actitudinal y de la formación de creencias e ideologías. Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra³⁴ analizan el currículum oculto de género a través de los juegos, la literatura y las actividades escolares que orientan las elecciones futuras de niños y niñas en función de un modelo androcéntrico, patriarcal y esencialista (determinista).

Si bien hay una ampliación de la conciencia respecto del rol reproductor de la escuela tradicional y se ha avanzado de un currículum guiado por un interés técnico, aparentemente aséptico, todavía no se ha logrado una escuela guiada por un interés emancipador³⁵ y mucho menos que tenga claramente en cuenta las cuestiones de género como transversales y fundantes de muchas de las desigualdades sociales que luego censuramos en el orden de la sociedad, pero que no alcanzamos a reconocer en qué medida es la escuela la principal reproductora y legitimadora de esas diferencias.

Puede percibirse cuál es el papel que juega la “escuela” en el proceso de difusión de la cultura de los grupos dominantes y en el de la inhibición de las manifestaciones propias de la cultura de los grupos considerados “inferiores”. En la práctica educativa se genera una dinámica propia. Se educa para el conocimiento o para la alienación, para la construcción o para la reproducción, para la colaboración o para la competencia. En definitiva opciones que involucran bases antropológicas, sociológicas, filosóficas, políticas y éticas.

El interrogante que suscite una práctica reflexiva en cuanto a las representaciones de género que circulan en la formación docente inicial tendrá que ver con inquirir/se metódicamente: ¿A dónde nos conducen las políticas educativas, a través de los distintos niveles de concreción curricular, y nuestras propias prácticas pedagógicas e institucionales: a la emancipación o a dominación y el sometimiento?

³⁴ Ver Lovering Dorr, Ann y Sierra, Gabriela (1998) “El Currículum Oculto de Género”. En: *Educar*. Revista De Educación / Nueva Época Núm. 7 / Octubre-Diciembre 1998
<http://Educacion.Jalisco.Gob.Mx/Consulta/Educar/07/7anlga.Html> [07/08/2006]

³⁵ Ver Grundy, Shirley (1994): *Producto o Praxis del currículum*. Ediciones Morata S L, Madrid, España. (1era. edición 1987) en el cual analiza el currículum como producto, guiado un por un interés técnico; el currículum como práctica y el currículum como praxis que está ligado a la idea de un currículum emancipador. La autora toma la teoría de los intereses de Habermas y la aplica al análisis de los distintos modelos de currículum, vinculados con distintos enfoques político-ideológicos en la evolución histórica reciente.

En “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”, Diker y Terigi narran que en la historia de la humanidad la transmisión de saberes aparece como una actividad que se distingue de otras actividades sociales y que debe ser asignada a personas especializadas. Pero la formación de los enseñantes se torna una preocupación sistemática a partir de la Modernidad y el advenimiento de la escuela como sistema, tal como la conocemos hoy en día. La búsqueda de uniformidad y universalidad de la escuela moderna requiere formar un grupo de especialistas acerca de la infancia con tecnologías específicas y fundamentados códigos teóricos, capaces de garantizar la homogeneidad y eficacia de los procesos educativos. La conformación de este cuerpo o conjunto será una de las ocupaciones y preocupaciones centrales del pensamiento pedagógico moderno³⁶.

Tal como sintetizan acertadamente estas autoras, en América Latina la historia de la escuela y de la formación docente sistemática va a estar ligada a los principales mecanismos de consolidación del Estado y a convertirse en uno de los accesos privilegiados para lograr la “creación del nuevo orden”. Sarmiento se propone universalizar la visión del mundo a través de la homogeneización de una población de inmigrantes de orígenes diversos, inculcándoles una clase de común denominador de verdades para todos los ciudadanos, unificando en principio las fragmentaciones lingüísticas, pero también los símbolos culturales. Se requerían políticas educativas a largo plazo, con inversiones significativas para formar docentes, construir escuelas, etc.

El esfuerzo se iba a concentrar fundamentalmente en la escuela primaria, que parecía suficiente para formar la mano de obra que se necesitaba. Antes de 1863 el ejercicio de la docencia carecía de mayores requisitos formales. Será a partir de 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, que se afianza la fase progresiva de institucionalización del normalismo en nuestro País. Los idóneos no garantizaban el cumplimiento de la función para la que habían sido creadas las escuelas primarias. Era necesario luchar contra el maestro espontáneo o empírico, pues se precisaba un docente formado sistemáticamente para cumplir con las prescripciones de una política educativa que había señalado sus metas y etapas a mediano y largo plazo, conforme al espíritu mismo de la Modernidad.

Ya por ese entonces se dieron debates en torno a la formación docente que abarcaban qué debe y qué puede saber un maestro. En la formación del maestro tenía que estar garantizado la consecución de una tarea moralizadora que incluía tres aspectos: a) formar en las “buenas costumbres”; b) contrarrestar la influencia negativa de la socialización en el medio familiar; c) integrar a la población, garantizando la aceptación del nuevo orden (“orden y progreso”). No se trata tan sólo de transmitir

³⁶ Ver Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós. Pág. 28

contenidos sino de “forjar”, modelar al maestro en cuanto a sus cualidades personales³⁷. Todavía perdura en el imaginario social una fuerte tendencia a ver al maestro bajo la imagen que se construyó a partir del “normalismo”.

Para ese modelo de formación docente las cuestiones de equidad de género eran completamente invisibles. Cabe preguntarnos cuál es la situación en la actualidad: cuánto hemos avanzado y cuántas “cegueras” continúan oscureciéndonos la posibilidad de transformación.

II. 3. Límites y posibilidades para la inclusión de la perspectiva de equidad de género en el curriculum de Formación Docente

La construcción de la identidad de género no es un proceso simple ni lineal que comienza aun antes del nacimiento en el seno de la familia y continúa en los demás ámbitos de socialización por los que pasamos las personas. Graciela Morgade en “Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón” muy claramente lo expone:

“Resulta casi imposible pensar a un sujeto sin incorporar su condición de ‘mujer’ o ‘varón’. Y si existe un espacio social imposible de omitir en el análisis de la construcción de las subjetividades, ese espacio es la familia. Aun antes de la existencia material de las personas” (Morgade, 2001: 35)

Morgade describe allí la génesis de la construcción de género, que luego continuará en la infancia y en la adolescencia, mostrando de qué modo las expectativas varían según se trate de una niña o de un niño, pero que han comenzado antes del nacimiento.

Según Yubero Jiménez y Navarro Olivas, el análisis de los procesos de socialización de género ayudan a comprender los factores que intervienen en la construcción de la identidad, así como detectar los elementos normativos implícitos que han sido internalizados a partir del contexto sociocultural.

Pero la familia no es el único grupo de socialización del que participan los sujetos humanos: comienza aun antes del nacimiento y continúa a lo largo de la vida, y son múltiples las instancias, instituciones y ámbitos de socialización. Existen otras instancias socializadoras, por supuesto, además de la familia, entre ellas “...la educación, como proceso específico, planificado e intencionado para la integración de nuevos individuos a la sociedad” (Yubero Jiménez et al, 2010: 50)

Graciela Morgade señala que “Las relaciones desiguales de género y su valoración relativa de lo femenino y lo masculino han influido desde siempre en la educación formal” (Morgade, 2001: 53). Estas desigualdades pueden rastrearse a través de la historia en la legislación, en los textos y temas escolares, en el lenguaje/discurso escolar, en la producción y jerarquización de los saberes, entre

³⁷ Ver Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós. Págs.25 a 53.

otros. Tanto en el currículum formal como en el real (muchas veces “oculto”) pueden observarse estas diferencias que han conllevado en la mayoría de las ocasiones del pasado hasta el presente, a una inequidad de género; a desigualdades que resultan en detrimento de unas y en injustificadas prebendas para otros, o que impiden desarrollos potenciales equivalentes de unas y otros, en función de esquemas hegemónicos tradicionales con escasa movilidad.

Las maestras y maestros del nivel inicial y primario contribuyen, como lo muestran numerosas investigaciones, a la construcción de la identidad de género. Pero así como la escuela puede favorecer la reproducción de un modelo hegemónico preexistente³⁸, también hay otras experiencias positivas que permiten pensar en una transformación social hacia mayores y mejores niveles de igualdad y democratización de ella y de las demás instituciones sociales.

En la propuesta de investigación de esta Tesis, se ha considerado el nivel superior no universitario que forma docentes para ejercer en educación primaria e inicial, porque importa tanto el impacto que pueda tener en las y los estudiantes del profesorado, como en las consecuencias que tendrán estas acciones y el conjunto de supuestos implícitos a la hora en que esos y esas estudiantes devenidas/os en maestras y maestros, ejerzan en inicial y primaria con las niñas y niños. Sabido es que los niveles inicial y primario abarcan una etapa fundamental respecto de la construcción/socialización de género y de anclaje de estas concepciones para el futuro. Esto es: la formación docente puede tener un efecto verdaderamente multiplicador, para sensibilizar sobre estas cuestiones y promover cambios en la dirección de la equidad de género.

Tal vez podamos preguntarnos si un diseño curricular puede cambiar las prácticas pedagógicas. No tiene una respuesta simple. Los cambios y reformas curriculares han recibido críticas y elogios por su efectividad o no. Muchas veces esas críticas no han estado avaladas por investigaciones rigurosas sobre el impacto de los cambios. A veces han recolectado sensaciones o percepciones intencionalmente aisladas y descontextualizadas. Quienes formamos parte del sistema educativo formal sabemos que las imposiciones arbitrarias y sin acompañamiento, no suelen traer transformaciones perdurables y que lo explicitado en una norma no implica necesariamente su aplicabilidad o la observancia de los mandatos prescriptos.

³⁸ Es muy interesante el análisis de Friedan en el capítulo 7 de su clásico “La mística femenina”, sobre la educación sexista de los *colleges*, entre los '50 y los '60, que pretendía que las mujeres “se adaptaran” a su rol excluyente de esposas y madres.

Respecto de la formación docente podemos decir que ha pasado por una larga historia desde sus inicios con las primeras etapas de profesionalización a partir de la creación de las escuelas “Normales”, luego convirtiéndose una formación de nivel terciario o superior –posterior al secundario o medio- hasta el presente en que el Ministerio de Educación de la Nación exige, entre otros requisitos, cuatro años de duración y dos mil seiscientas horas reloj como mínimo para validar nacionalmente las titulaciones emitidas por las diferentes jurisdicciones. En esta historia ha habido críticas a los planes de formación docente, pueden mencionarse algunas ideas que se reiteran: homogeneidad burocrática - que muchas veces obstaculizó las innovaciones-; secundarización –los planes de formación docente no se han distinguido significativamente de la estructura del nivel medio-; rigidez interna –asociada a la secundarización y que ha impedido opciones y ofertas de orientación-; segmentación –imposibilidad de articulaciones horizontales y verticales y ausencia de posibilidades de espacios interdisciplinarios, estructura deductiva y aplicativa – que ha dificultado la interacción teoría/práctica en una división de materias teóricas y prácticas que no terminan de cumplir con su objetivo de integración-³⁹.

¿Puede un diseño curricular cambiar las prácticas pedagógicas? Tal vez sea necesario pensar que la programación con un enfoque de equidad de género ha tenido su propio recorrido histórico, en busca de plasmar efectivamente los cambios a nivel concreto.

Si la necesidad de articulación entre las concepciones teóricas y sus implementaciones prácticas es fundamental en cualquier campo, no puede resultar menos primordial en lo referido a la equidad de género. Las reflexiones teóricas adquieren su verdadero significado cuando se pueden aplicar a la construcción de políticas que tengan impacto efectivo, produciendo modificaciones sustantivas en la realidad social⁴⁰.

Es preciso que se comprenda que la programación de políticas de equidad de género es un asunto complejo que ha evolucionado hacia enfoques más integrales en los que “género” no es, simplemente, un suplemento que conviene por razones proselitistas o de cierta demagogia sino que se trata de una orientación conceptual y operativa que pretende una mirada diferente respecto de las relaciones sociales en una democracia real:

“La programación con enfoque de equidad de género no integra la temática de ‘género’ como un agregado ‘políticamente correcto’, es una manera (conceptual, operativa) de observar y comprender la realidad festejando la diversidad del contexto”
[Rosenfeld, Mónica (2008) “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires]

³⁹ Ver Davini, María Cristina. (1998) La formación docente en debate. El curriculum de formación del magisterio en Argentina. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires, <http://www.edu.ar> [octubre, 2010]

⁴⁰ Tal como lo señala Mónica Rosenfeld en la Introducción al Módulo I del Seminario VI de PRIGEPP, “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género”

También es necesario tener en cuenta que la programación social no puede desprenderse del contexto epocal. Por lo tanto está, asimismo, impregnada de los paradigmas de planificación⁴¹ estatal más influyentes del momento en el que se da y que no hay neutralidad ni ingenuidad tanto en la planificación como en los instrumentos metodológicos y técnicos que se seleccionan, tal como afirma Rosenfeld -citando fundamentalmente a Caroline Moser- en la Unidad I del Seminario de PRIGEPP-FLACSO “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género”.

En este sentido Caroline Moser analiza los objetivos y obstáculos que ha presentado la planificación de género en su historia relativamente reciente. Comienza ese trabajo esclareciendo el objetivo de la planificación de género: “...*emancipar a la mujer de su subordinación y llevarla a alcanzar la igualdad, la equidad y el empoderamiento*” (Moser, 1998: 2). La autora conecta este objetivo con ciertas expresiones que han identificado distintos momentos y enfoques en la planificación de género. Así parece ser que el enfoque MED (mujer en el desarrollo) resultaba menos “amenazador” que el enfoque GED (género en el desarrollo) que tendía a percibirse como más “confrontacional”.

Caroline Moser examina diferentes problemas que han obstaculizado la planificación de género para que constituya una “tradicción planificadora por derecho propio” y por tanto obtener la legitimidad que le corresponde. Algunos de esos temas, señala Moser, son de tipo conceptual y tiene que ver con las denominaciones: hablar de sexo o de género o de un enfoque MED (Mujer en el Desarrollo) o una perspectiva GED (Género en el Desarrollo). Tales categorías teóricas tienen implicancias ideológicas profundas y consecuencias prácticas insoslayables.

Otros problemas están vinculados al tránsito entre la conciencia social y la práctica de planificación. Esto es: la conciencia conceptual no siempre se refleja en las prácticas de planificación. No siempre se ha tenido a la equidad de género como un tema significativo en la planificación y también se han presentado resistencias graves: “*A pesar de la creación de los ministerios, las unidades y las oficinas de la mujer, las decisiones siguen siendo un coto predominantemente masculino y ciego al género*” (Moser, 1998: 5) Muchas veces se han incorporado mujeres, considerando que por el simple hecho de serlo, están capacitadas para entender de planificación de género. Lo cual implica un desconocimiento de la especificidad de la planificación y de las cuestiones

⁴¹ Las connotaciones de “planificación”, asociada a una idea de centralización, rigidez y autoritarismo, han originado un cambio hacia el uso de la palabra “programación”. Si bien actualmente “...ambas palabras son relativamente intercambiables, aunque en general ‘programación’ alude a una mayor especificidad y se utiliza en forma excluyente en el campo de ‘lo social’” [Rosenfeld, Mónica (2008) “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires]

relativas al género. También se detecta como problema la imposibilidad de extrapolar los resultados de la investigación a las prácticas, dado que muchas veces se carece de los principios teóricos y de las herramientas metodológicas propias.

Para comenzar a superar estos problemas tendrá que reconocerse la legitimidad y la especificidad de la planificación de equidad de género. Moser destaca otro conjunto de problemas relativos a ciertas definiciones como: “política”, “planificación”, e “implementación”.

No distinguir claramente entre políticas, planificación e implementación trae aparejado diversos problemas: algunos tienen relación con la “ceguera” de género. O no se reconoce la importancia de las mujeres en el desarrollo o se las excluye o no se formula un plan coherente. Pero también hay obstáculos de implementación práctica, que la autora arriesga a interpelar si esas trabas se presentan cuando se desafían las desigualdades sociales y se trata, entonces, de un problema de naturaleza política antes que técnica. Cierra su análisis con el tratamiento de las trabas ligadas a temas políticos y técnicos, criticando la visión tradicional de la planificación como neutra, con herramientas metodológicas y técnicas asépticas y aplicables universalmente. Refiriendo a Scott y Roweiss⁴², Moser explicita que: “*La metodología de la planificación como un juego transhistórico, apolítico y técnico de procedimientos ha sido criticada por ‘empíricamente vacua’*” (Moser, 1998:8) La aparente neutralidad es consecuencia de aislar la planificación de su contexto, que incluye los supuestos ideológicos del paradigma dominante que se traducen en la formulación de las políticas específicas.

Además de un modelo de planificación que contemple el contexto en todo su dinamismo, incluidos los conflictos y resistencias que todos los actores podrán ir poniendo en juego, se requiere un proceso técnico y político que promueva a una transformación estructural en las instituciones, en su organización, su cultura y su modo de pensar. El concepto que estaría señalando esta “transversalidad sistemática” -popularizado en los '90- es el de “mainstreaming de género”. Conforme al análisis de Gloria Bonder considera, también, que es imprescindible para el logro de objetivos de semejante porte, que se examinen la estructura de personal, los procedimientos, las maneras en que se realizan los presupuestos, los planes de capacitación y las políticas en general⁴³.

En el artículo “El tiempo de la evaluación. Avances y asignaturas pendientes” Gloria Bonder analiza la puesta a prueba del “mainstreaming”, allí afirma, en referencia a dicho concepto, que

⁴² La autora cita a Scott, A. y Roweiss S. 1977. *Urban Panning in Theory and Practice: a Reappraisal Environment and Planning*

⁴³ Ver Rosenfeld, Mónica (2008) “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género” Unidad II, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

“Este último va más allá de la promoción de proyectos y programas para la mujer: apunta a la consideración de cuestiones de género a través de todos los sectores, Ministerios y Departamentos. Implica, por lo tanto, la transformación de las estructuras institucionales del gobierno y del Estado; y requiere una atención mucho mayor a los vínculos entre las Oficinas de la Mujer o el Género, y otras área de gobierno” (Bonder, 2001:1)

Bonder encuentra algunas limitaciones comunes: no siempre el cambio conceptual se ha traducido en políticas claras; falta de un mandato fuerte, compromiso débil a nivel financiamiento; tensiones entre los distintos roles en los proyectos (asesoramiento, advocacy, monitoreo); dificultades para la transversalización porque las Oficinas encargadas no tienen un lugar específico de ubicación institucional; resistencias burocráticas y falta de autonomía.

También asevera Maruja Barrig: *“...la problemática no se resuelve con un casillero más en el organigrama institucional si antes no se atienden claras las estrategias de irradiación interna y de impacto externo desde un Área o Programa de la Mujer” (Barrig, 1995: 6)*. Barrig (1995: 7) coincide con Moser que la posible solución es la utilización de estrategias combinadas, incluyendo difusión y capacitación en todos los niveles, para que pueda institucionalizarse el género en los proyectos de desarrollo.

Atento a lo desarrollado precedentemente se puede sintetizar que los diseños curriculares de formación docente pueden constituir una herramienta valiosa para incluir enfoques de equidad de género, por las posibilidades multiplicadoras que ofrece ese nivel, en función de ser el que forma a las y los maestras y maestros. Ya se ha señalado la importancia y el impacto de las y los docentes del nivel inicial y primario, como ámbitos de socialización fuera de la familia, en cuanto a la construcción de la identidad de género y los supuestos respecto de la equidad o no. También se ha dejado establecido que los programas de equidad de género, en cuanto procesos de planificación, son necesarios pero no suficientes, pues deben ir acompañados de un abanico de acciones específicas que fortalezcan esos proyectos.

También hemos visto, en el recorrido sucinto por la evolución histórica de los feminismos, que ha sido preciso que muchas demandas se plasmaran en las legislaciones, aún cuando todavía restaba que las reivindicaciones se hicieran efectivas en las prácticas sociales. Por tanto, entre límites y posibilidades, puede decirse que un diseño curricular es un paso imprescindible para que puedan generarse las demás acciones. Constituirá el soporte legitimador a partir del cual se podrán deslizar con más fluidez las demás acciones, retroalimentándose positivamente para instalar estas transformaciones con mayor opción de perdurabilidad, arraigo y universalización.

CAPÍTULO III
ACERCA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
PARA EL NIVEL INICIAL Y PARA EL NIVEL PRIMARIO

III.1 La problemática de género: ausencias y presencias en el curriculum expreso

III.1. 1. Curriculum: reflexiones para una definición

El término “curriculum”, que proviene del latín “curricûlum”, de curro, carrera o corrida, cuando va asociado a “vitae” es el curso o la carrera de la vida⁴⁴. Cuando “curriculum” se aplica al campo educativo formal tiene varias acepciones que han sufrido cambios en la evolución histórica de esta categoría en su relación con la concepción de educación en la que se inscribe. “*En su origen, el término designó el curso de los estudios emprendidos por un alumno en un institución dada...*” (Sánchez Cerezo, 1983: 344). En una primera acepción “curriculum” estaba ligado a los estudios formales, y en particular a los contenidos de la enseñanza: las materias, las disciplinas o las áreas en las que se organiza el conocimiento que se transmite en la institución escolar.

Desde hace algunas décadas se han intentado combinar estas definiciones -curso de vida y curso de estudios- para integrar una conceptualización que amplíe la perspectiva de análisis de los contenidos escolares a lo vivido en el aula y en la institución educativa como dimensiones de aprendizaje más complejas y dinámicas y menos ingenuas.

La asepsia de los contenidos escolares ha quedado desmitificada cuando en la reflexión epistemológica acerca de las ciencias, se ha comenzado a introducir la categoría de “paradigmas” y se ha admitido el atravesamiento de lo histórico, político, social, económico en la supuesta “pureza” y objetividad de la investigación científica⁴⁵. Pero no será solamente este descubrimiento el que aporte transformaciones a la teoría del curriculum, sino también el enfoque de las pedagogías socio-críticas que ha mostrado la dimensión de análisis política y contextual al fenómeno educativo en general.

La intención de este trabajo no es hacer filosofía de la ciencia, así que no nos detendremos en este aspecto, sino que se menciona como alguno de los motivos por los cuales el concepto de curriculum se ha modificado. En este caso tiene que ver con su estrecha vinculación con la producción de conocimientos en las comunidades científicas y las críticas y validaciones de esos procesos y sus resultados que ha elaborado la reflexión epistemológica. Por eso nos detendremos en un planteo de la categoría de curriculum que pueda abrirnos a advertir y reconocer la historicidad del conocimiento humano en general, y del científico en particular.

⁴⁴ Ver Blanquez Fraile, Agustín (1960) *Diccionario Manual Latino-Español y Español –Latino*. Editorial Ramón Sopena S.A., Barcelona, España. Pág. 135

⁴⁵ Acerca de estas cuestiones se puede consultar: Kuhn T.S. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México. 1ª edición en inglés de 1962

Los saberes que se enseñan en la escuela representan un recorte particular y el mito de la universalidad, imparcialidad y neutralidad del conocimiento debe ser desocultado, para dar lugar a que se comprenda, analice y expliciten los criterios subjetivos, relativos e ideológicos que inciden en la organización del curriculum escolar.

El curriculum escolar no es únicamente el recorte y selección de contenidos, su priorización y secuenciación, los objetivos o las intenciones didácticas, las estrategias de la enseñanza, el proceso de evaluación y los otros componentes que se encuentran en un diseño o un plan. El curriculum involucra otros aspectos no tan objetiva o evidentemente observables, pero a la par significativos que hacen a todo lo subyacente y lo explícito en el aula y en la institución al momento de estar dándose ese proceso.

El curriculum no es un listado de contenidos, objetivos y métodos. Es un objeto simbólico y significativo. Es un recorte socio-cultural. Es un medio de comunicación que pone en diálogo al aprendizaje y la enseñanza en relación con la naturaleza del conocimiento. En este sentido Lawrence Stenhouse es una referencia inevitable:

“Un curriculum, si posee, valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.” (Stenhouse, 1987: 104)

El curriculum es una hipótesis de trabajo que debe ser puesto a prueba por alumnos y docentes, que se convierten en evaluadores “cruciales”.

Es conveniente continuar profundizando este análisis de la evolución del concepto de curriculum, haciendo una reseña de Shirley Grundy, quien rescata la teoría de los intereses cognitivos de Habermas y la aplica al campo educativo⁴⁶. Según Grundy, para Jürgen Habermas el “interés” es placer que se puede vincular con un objeto o una acción, y parte del supuesto de que la especie humana se orienta al placer, en particular al que permite crear las condiciones para la reproducción de la especie. Pero ese placer no es simplemente sensual, sino que aquello que permite crear esas condiciones está fundado y anclado en la racionalidad y en el conocimiento: “... *incluso algo tan básico como la supervivencia de la especie humana no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias. Se basa en el conocimiento y en la acción humana*” (Grundy, 1994: 25).

⁴⁶ Grundy sintetiza la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas, (filósofo alemán contemporáneo de enorme influencia en el área de las humanidades o de las ciencias sociales) y lo aplica al análisis de distintos enfoques sobre el curriculum.

De este modo los intereses fundamentales por la preservación constituyen el conocimiento y no solamente tienen alcances cognitivos y prácticos. Habermas analiza tres tipos de intereses: técnicos, prácticos y emancipadores, que hacen al conocimiento humano en sí mismo, porque de ellos derivan objetos y tipos de conocimiento y eso produce y organiza el saber en la sociedad. Así las formas asociadas a esos intereses son: empírico-analítica para el interés técnico, histórico-hermenéutica para el interés práctico y la crítica, para el interés emancipador⁴⁷. La autora traslada este análisis y lo aplica al currículum, entendiéndolo como una construcción social y cultural en la que conocimiento y acción están interactuando para organizar las prácticas educativas, a las que subyacen diferentes intereses. Allí puede observarse que en toda práctica educativa subyace una cosmovisión, como un conjunto de creencias y valoraciones sobre las personas y el mundo.

Un currículum que está imbuido de un interés técnico va a aparecer fuertemente ligado a la noción de producto. Esto es: el interés técnico está orientado por una acción instrumental, con una finalidad de control del medio, conforme a reglas sustentadas en leyes propias de las ciencias empírico-analíticas. Es vinculable con una concepción positivista, al clásico estilo en que Comte acuñó el término, dando preeminencia a un conocimiento basado en lo “objetivamente observable”, confiéndole a esa experiencia la posibilidad de generar predicciones y por tanto, control.

En estos casos hay una idea/diseño que es el orientador de todas las acciones posteriores. La idea/diseño requiere de la habilidad/técnica del práctico, pero prescribe la naturaleza del producto, por lo que el resultado es alguna clase de producto. El producto será juzgado en función de la similitud con la idea/diseño, aunque se comprende que la habilidad del artesano o factores imponderables pueden incidir en el resultado.

En un currículum informado por el interés técnico se podría discernir el plan que tienen las ideas/diseño de los planes y programas, al modo de los planos que diseña un arquitecto ilustrado, y las habilidades que pone en juego el docente para producir el aprendizaje en el alumno. También se puede afirmar que se trata de un currículum con una visión reproductivista: “*Se trata de un punto de vista que sugiere que el objetivo del trabajo del profesor consiste en reproducir en los estudiantes los diversos *eideis* que orientan ese trabajo*” (Grundy, 1994: 46). Comparados con los artesanos, en esta visión, el trabajo puede considerarse como reproductivo, en vez de productivo, no son autónomos o creativos. Hay una impronta mecanicista de la representación de la función social de la escuela.

Ya hemos mencionado en capítulos anteriores las críticas de la pedagogía socio/crítica a estas concepciones. Lo cual nos permite ir enlazando nodos de sentido en la coherencia que presentan los enfoques, cuando se aplican a diversas dimensiones del complejo proceso educativo. La escuela tiene una función de transmisión cultural, que no puede ser obviada en el análisis.

⁴⁷ Ver Grundy, 1994: 26

Las relaciones entre teoría y práctica son de orden jerárquico. Las prácticas deben lograr las propuestas de los planes y si lo hacen adecuada o exitosamente muestran que la teoría es acertada. La teoría y sus principios determinan las prácticas. Cuando el producto no es exitoso o adecuado la revisión se focaliza no tanto en los planes y programas como en las partes del proceso que hacen a la ejecución, más que el escrutinio crítico del diseño. Un factor relevante será el control de la gestión.

Este enfoque permite que se infieran relaciones con el poder, con quienes proporcionan los medios económicos que ejercen un control sobre el curriculum, tanto desde las políticas educativas de los gobiernos como desde los intereses privados, como puede ser la industria editorial. Por supuesto que este poder no es absoluto porque los ejecutores, a través de sus movimientos sindicales, también ejercen un poder de reacción. De todos modos, claramente diseñadores y ejecutores están separados, trayendo consecuencias para la tarea. La tarea estará centrada en el control: *“No sólo hay que controlar el desarrollo del curriculum, sino que también se debe ‘controlar’ a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del curriculum han planeado.”* (Grundy, 1994: 55).

Es importante señalar que el interés técnico no solamente impacta en la forma del curriculum sino también en su contenido. No se trata solamente de controlar el ambiente de aprendizaje, sino las experiencias vinculadas a una determinada visión del saber. En este sentido el pensamiento objetivista y ahistórico no reconoce la construcción social del conocimiento o la historicidad de nuestras construcciones. Esto tendrá su lógica consecuencia en el modo de concebir a la evaluación, que estará asociada a la medida en que el producto se ajusta al “eidos” (idea/diseño). Evaluación y “éxito” estarán imbricados.

Si Grundy, siguiendo a Habermas, había sintetizado que el interés técnico está orientado al control, para el caso del interés práctico la correspondencia es con la comprensión. Una comprensión que no apunta a manipular el medio sino que el sujeto pueda comprender en función de interactuar con el medio. No se trata de una competencia con el ambiente para la supervivencia, sino de una supervivencia “con otros”, que nos coloca en la esfera de lo moral. Este saber está asociado a las ciencias histórico-hermenéuticas. El éxito no es el criterio para juzgar este saber. El criterio ha de ser la evaluación de la ayuda que brinda la interpretación al proceso, teniendo en cuenta racionalidad y moral. El conocimiento que se produce es subjetivo: *“... el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.”* (Gundy, 1994: 32)

Podemos inferir las implicancias para un currículum informado por el interés práctico: ya no se trata de resultados, sino que se convierte en un proceso en el que interactúan educador y educando para dar sentido al mundo. Hay un reconocimiento de la subjetividad.

La comprensión es un concepto complejo que hace a la construcción de los significados. Acción y juicio se entrelazan con la interpretación del significado de un acontecimiento, pero todo esto depende, a su vez, del universo del discurso de los participantes que entran en interacción. Por tanto se presupone deliberación y negociación, sobre la base de una igualdad originaria de los intervinientes. Cuando esta igualdad no se da, porque hay diferentes capacidades de comprensión, sin embargo persiste el derecho de cada quien a ser considerado sujeto y no objeto en esa relación.

Estas consideraciones generales aplicadas a la escuela y al currículum como práctica traen ciertas dificultades como derechos de los participantes y consecuencias en la toma de decisiones respecto de los componentes del currículum (como objetivos, contenidos, orientación, etc): *“...tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular.”* (Grundy, 1994: 100-101) Para el docente el centro deberá ser el aprendizaje como construcción de significados, legitimando los contenidos que estimulen esa construcción.

Habrán, también, derivaciones en cuanto al enfoque de evaluación, que no podrá asociarse con la eficacia de objetivos especificados con antelación, sino que será parte de todo el proceso, de modo que se elaboren juicios acerca de cómo las prácticas favorecieron aprendizajes orientados al “bien”, siendo profesores y alumnos los auténticos jueces de sus acciones, dejando a los terceros como útiles pero no imprescindibles:

En esta concepción de un currículum impregnado del interés práctico el objetivo de la acción del docente, que es estratégica, no puede ser otro que la mejora, en función del aprendizaje. Se trata de explicar lo que los profesores pueden hacer, más que especificar lo que los alumnos pueden producir. Esa acción tendrá como cualidad la prudencia, para distinguirla del interés técnico en el que domina la efectividad y la eficiencia. Esa prudencia hace que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas.

Grundy estima que con el interés emancipador, Habermas ha hecho su mejor y más original aporte a la filosofía contemporánea. Este interés parece ser el interés humano fundamental, dirigido a la independencia, a la autonomía responsable, que no es solamente una experiencia individual, sino colectiva y está inseparablemente ligada a las nociones de justicia e igualdad.

Un curriculum informado por el interés emancipador puede ser compatible con un curriculum práctico, pero de ningún modo con un curriculum técnico. Si bien las posiciones puras no siempre se dan en la realidad concreta, sino que los docentes oscilan entre estas visiones, generalmente es muy difícil que desde una visión de curriculum informado por interés técnico se puedan incluir otras cosmovisiones, ya sea interpretativa o la emancipatoria. Uno de los máximos representantes de este tipo de visión del curriculum emancipatorio ha sido, sin lugar a dudas y coincidiendo con Grundy, el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Profesores y alumnos participan activamente en la construcción del conocimiento pero, además, el aprendizaje está orientado en sentido crítico. La negociación de significados entre alumnos y profesores comienza con el inicio de la experiencia educativa, generándose a partir de una reflexión sistemática entre los que están comprometidos en esa práctica pedagógica, e instrumentándose a través del diálogo, como negociación. La crítica es discernimiento para analizar lo natural y lo cultural, haciendo factible el cambio a partir de la desnaturalización de aquello que se presenta como inmodificable. La posibilidad del cambio está ínsita en el proceso.

Para entender el curriculum emancipatorio como praxis, es preciso detenerse en la noción de “praxis”, concepto esencial de la obra de Freire. Sus elementos esenciales son la acción y la reflexión en movimiento dialéctico. Se desarrolla en un mundo real, que es el mundo de la interacción social o cultural, construido y no natural, por tanto modificable. Es proceso de construcción de significados sociales pero no es absoluto.

Esto aplicado al curriculum lo hace proceso activo en el que se retroalimentan planificación, acción y evaluación, relacionadas e integradas. Se construye en situaciones reales de aprendizaje con los estudiantes mismos.

El aprendizaje como acto social, en este marco, deberá ser considerado en relación dialógica entre profesor y alumno. Aprenden *con, de y entre* todos. De ese modo los alumnos se vuelven participantes activos en su propia construcción del conocimiento, para discernir entre lo “natural” y lo “cultural”, entre lo que no puede ser cambiado y lo que sí. Esto implicará una actitud de crítica del saber, siempre con vistas a una transformación social que envuelva una mejora.

En cuanto a los contenidos, como una de las dimensiones del curriculum, no se tratará de que todo dé lo mismo, sino que apuntará a despertar la conciencia crítica. La negociación de contenidos involucra a profesores y alumnos. Por supuesto que en esta línea de pensamiento, la evaluación no puede separarse del proceso ni puede convertirse en un elemento de opresión externa. De todos modos deben hacerse juicios y no ser azarosos, sino que deben depender de criterios consensuados en el marco de un escrutinio crítico.

Se puede comprender, entonces, la complejidad del concepto de “currículum” en su devenir histórico, que, además podemos correlacionar con el contexto epocal en el que se han venido dando estas transformaciones, en una clara relación de coherencia con el análisis que se ha realizado en los capítulos anteriores.

Se observará que en esta breve recorrida por la evolución del concepto de currículum, desde una visión más restrictiva y positivista hacia una mirada más abierta e integradora, he utilizado en el discurso los formatos tradicionales para referirme a los colectivos que bajo el masculino enmascaran y occultan la diversidad (profesores, alumnos, etc). El motivo ha sido respetar las ideas de los autores y autoras en los que se hace foco, como el reflejar la ausencia de la problemática de género en esas etapas. Esto es: por más innovadores que resulten algunos posicionamientos, casi todos han dejado soslayada u olvidada la problemática de género y por tanto, la búsqueda de equidad.

III.1.2. Ausencias y presencias de las cuestiones de género en el currículum expreso

Este pasaje por el particular análisis de Shirley Grundy nos proporcionará elementos para comprender mejor qué aspectos de las representaciones de género aparecen en el currículum expreso o explícito, para luego abordar esas “ausencias” en el currículum formal y el espacio que ocupan en el currículum oculto. Además nos facilita comprender la complejidad de los contenidos escolares frente a la pretendida simplificación que ha operado en el sistema educativo formal.

Graciela Morgade en “*Aprender a ser mujer; aprender a ser varón*”, explicita espacios del currículum formal en los que se pueden observar esas “ausencias” de equidad, o incluso una franca y abierta discriminación de género. Así puede enfocarse el análisis en los textos escolares, el lenguaje, espacios curriculares como el de las ciencias sociales y también la producción y jerarquización de saberes.

Aunque los libros de texto se han actualizado en el último cuarto de siglo en contenidos, formatos, dinámicas; todavía es muy poco visible encontrar innovaciones en cuestiones de género:

“...hay una casi total ausencia de figuras de mujeres en puestos de conducción en el trabajo, en la política, en el gremialismo o en el ámbito científico; las imágenes del trabajo femenino que aparecen con mayor frecuencia siguen siendo en el sector servicio, sobre todo maestra, enfermera, o ‘modelo’ publicitaria...” (Morgade 2001: 56)

El sexismo no es la única forma de exclusión que se puede rastrear en los libros de texto, también aparecen exclusiones frente a otras diversidades (social, étnica, religiosa, de edad, de capacidades).

Hay otros medios en los que se transmiten estos mensajes, además de las imágenes, como el lenguaje o el discurso que se plasma en esos textos y también en la vida escolar cotidiana. La

utilización del masculino para agrupar los individuos que integran un colectivo: “los alumnos”, “los padres”, “los chicos”, que no sucede en otros idiomas como en el inglés, donde el colectivo no es el masculino en plural, sino un nombre diferente⁴⁸.

Las mujeres están invisibilizadas en el discurso cotidiano y también en el de la escuela. Porque el que se hallen supuestamente incluidas es en verdad una forma de estar subsumidas, que las hace invisibles. Pueden tenerse muchos registros y ejemplos de estas situaciones si nos detenemos a escuchar lo que se habla o leer lo que se escribe. También puede observarse que aún en los casos en los que se plantea un currículum más dinámico y abierto, orientado hacia la emancipación, la traducción de Grundy (que ha sido respetada) no deja espacios para pensar las diferencias de género. No aparece como tema o contenido explícito y se subsume en el discurso, también.

En las ciencias sociales las mujeres también se encuentran, generalmente, ocultas en el interior de la vida doméstica, reforzando esa clásica dicotomía entre lo público y lo privado. Los héroes son hombres que son presidentes o comandantes y las mujeres están dedicadas a las tareas domésticas de la vida cotidiana⁴⁹.

Las mujeres están relegadas del protagonismo de la historia, a lugares secundarios, en los que se les valora el apoyo dado a los héroes, pero negándoseles la posibilidad de ser consideradas “heroínas” tan valiosas como esos “padres de la patria”⁵⁰. También la “familia” suele aparecer con un modelo único, “tradicional”. Así, los y las estudiantes de la Formación Docente reproducen esos esquemas en la organización y selección de los materiales y recursos didácticos, con una ceguera de género que les impide darse cuenta que están transmitiendo un enfoque ideológico detrás de las supuestas “inocentes” imágenes y fotos que han elegido para trabajar diversos temas.

También las jerarquías de los saberes escolares se ven afectadas por cuestiones de género. Si se pregunta por cuáles las áreas importantes, matemática y ciencias naturales son las que obtienen un lugar de privilegio. Mientras que la educación artística suele ser un espacio menospreciado a nivel

⁴⁸ Por ejemplo, en inglés: “parents” agrupa “mother” –madre- y “father” –padre-.

⁴⁹ Ver Morgade, 2001: 58

⁵⁰ Nótese que el revisionismo histórico a partir del feminismo, ha cuestionado los fundamentos que dieron origen al 8 de marzo, como Día Internacional de la Mujer, reconocido por la ONU, basado en homenaje al supuesto hecho de las obreras encerradas y quemadas en la fábrica de New York. Hay una lista de hechos icónicos en marzo de distintos años que suelen aunarse para dar fuerza a la institución de ese día. Algunas investigaciones han comenzado a sacar a la luz, la importancia de las mujeres rusas en febrero/marzo de 1917 (según el calendario que se emplee) cuando ganaron las calles, demandando pan y paz, como catalizadoras de la Revolución de Octubre. **Ver:** Portugal, Ana María en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2163> [noviembre, 2010]. Sin embargo, cuando se conmemora la fecha sigue persistiendo esta imagen de victimización de la mujer, en oposición a la posibilidad de mujeres que sean pioneras y luchadoras, anticipando una revolución

institucional y presupuestario. Pero esto que circula en los pasillos de la escuela, suele estar reforzado por algunas políticas educativas⁵¹.

“Sin embargo, es interesante remarcar que las áreas disciplinarias suelen ser simbólicamente connotadas con imágenes de género. En general, cuando las valorizadas matemática, física o química reciben el nombre de ‘ciencias duras’, serían de alguna manera asimilables a lo ‘masculino’, mientras que la expresión literaria o artística sería un campo ‘femenino’-si bien ciertas disciplinas más que otras-.” (Morgade, 2001: 59)

Estas jerarquías de saberes que se hacen más evidentes en algunos campos que en otros, por ejemplo, Morgade cita el papel de la competencia, fuerza, alto rendimiento de la educación física, que excluye a las mujeres del interés por los deportes y las recientes incorporaciones de la “expresión corporal” que se asocia a la expresión de sentimientos, a un trabajo entre la “interioridad” y su comunicación, consignan un “mundo femenino” y dejan fuera o discriminados a los varones.

También Susan Bailey en 1992 plantea que el sistema educativo no contempla las necesidades de las chicas, y pone en evidencia la invisibilidad de las mujeres. Las mujeres suelen estar detrás de los varones en niveles altos de matemática, por ejemplo, o en cuanto a su autoestima, y sin embargo esto no parecía introducir la problemática en la agenda de debate de las cuestiones curriculares. De modo tal que el acceso a educación no garantiza la equidad de género. La investigación toma en cuenta los logros, las conductas y comportamientos y las necesidades de las mujeres desde el nivel inicial hasta el secundario. También cruza las cuestiones de género con las de raza, etnia y grupos socio-económicos⁵².

Bailey señala también que si bien es cierto que la opinión difundida y tradicional de que las mujeres son mejores en áreas de comunicación verbal mientras que los varones destacan en habilidades matemáticas o de cálculo, no es tan verdadera; tampoco se puede afirmar que ese estrechamiento de las diferencias sea una ausencia de diferencias. El reporte va describiendo resultados obtenidos en cuanto a las diferencias de género en lenguaje, arte, lectura, matemática y ciencias. Señala que se han realizado estudios que no han tenido en cuenta el entrecruzamiento del género con la raza, etnia y condiciones socio-económicas y que los resultados no son equivalentes, trasladables o generalizables para el caso de mujeres blancas que para las de color. Mientras que en

⁵¹ La segunda mitad de los '80 se caracterizó por extensos periodos de medidas de fuerza gremiales docentes. Solucionado el conflicto y con el retorno normalizado a las aulas, algunos y algunas supervisores y supervisoras docentes de nivel primario, habrían dado indicaciones verbales extraoficiales respecto de “recuperar” el tiempo perdido por las huelgas docentes, restringiendo las clases de educación artística y aumentando las de matemática y lengua.

⁵² Ver Bailey, Susan (1992) How schools shortchange girls (Cómo las escuelas estafan a las niñas) AAWW Report. Wellesley College Center for Research on Women. Washington D.C. [Documentos PRIGEPP 2009]

matemática las diferencias de género parecen estar decreciendo, no ocurre lo mismo con las ciencias, donde da la impresión de estar incrementándose.

Estas diferencias se dan, también, en el campo de la producción de los conocimientos, y luego se instalan en el curriculum que se enseña en la escuela. Una de las fuentes del curriculum es la pedagógica-epistemológica⁵³, que está dada por los conocimientos validados científicamente. Carlos Cullen señala tres criterios de legitimación de las prescripciones curriculares: a) la coherencia normativa, que es un fundamento político-pedagógico; b) la consistencia racional, que es un fundamento pedagógico-epistemológico; y c) prudencia razonable, que es un fundamento pedagógico-profesional, en el que intervienen las decisiones profesionales a nivel áulico e institucional, respecto de cómo aplicar las prescripciones curriculares.

Coincidiendo con Morgade, corresponde pensar que esas fuentes del curriculum están atravesadas por cuestiones de género, que incluso van más allá de la escuela misma, ya que la ciencia tampoco es “neutral”, tal como hemos señalado precedentemente. Mujeres están presentes y ausentes en la investigación científica y estas presencias-ausencias también traen consecuencias en las líneas de investigación y también en las miradas, enfoques, métodos.

Cuando intentamos analizar qué supuestos intervienen en el contexto histórico que devela la no neutralidad del conocimiento científico, podemos observar que las relaciones entre ciencia y género también ofrecen múltiples abordajes.

Una de las cuestiones que emerge es la discriminación de la cual han sido objeto las mujeres, tanto en lo referido a la poca participación que han tenido en general respecto de la producción como de la transmisión de los conocimientos, como también el tipo de función al que han sido relegadas; actividades menores o secundarias. Aunque la situación ha mejorado, la participación sigue siendo limitada⁵⁴.

También se puede advertir que las mujeres han intervenido en las comunidades científicas a lo largo de la historia pero muchas veces han permanecido ignoradas o han sido ocultadas deliberadamente detrás de figuras masculinas con las que estaban relacionadas por lazos de consanguinidad o afinidad (padres, esposos, etc.)

⁵³ Ver: Cullen, Carlos (1997) Crítica de las razones de educar. Paidós, Buenos Aires, pp. 31-36

⁵⁴ Ver Van Den Eynde, 1994.

Pero otro aspecto llamativo en este tema es el hecho de poder establecer algunos vínculos entre ciertas características del conocimiento científico propio de la tradición heredada, como la objetividad y la neutralidad, con cualidades que se atribuyen a los individuos de género masculino.

“La ciencia que comienza a desarrollarse desde el siglo XVII y que aún permanece vigente en amplios sectores de la comunidad científica, adopta una imagen positivista y racional; es una ciencia objetiva, analítica y neutral. Estas características coinciden con las cualidades que tradicionalmente se atribuyen al género masculino, vinculándose lo femenino con lo subjetivo, lo intuitivo, lo irracional.” (Van Den Eynde, 1994)

Lo cual lleva a interrogarse acerca de cuáles son los valores, creencias y representaciones respecto del género que están modelando una concepción de ciencia que ha surgido con la pretensión supuesta de asepsia y neutralidad.

“En los últimos años la influencia del movimiento feminista ha llevado a algunas mujeres como Evelyn Fox Keller o Ruth Bleier a analizar el desarrollo científico-técnico y la Historia de la Ciencia desde un nuevo enfoque. En él, partiendo de la concepción de género como constructo social, se pone de manifiesto que las disciplinas científico-técnicas se han construido desde un discurso androcéntrico, lo que ha supuesto una dificultad añadida a la incorporación paritaria de la mujer.” (Van Den Eynde, 1994)

También podemos preguntarnos si la participación de mujeres haciendo ciencia con menores niveles de exclusión respecto de otras épocas, garantiza que haya una mirada de género femenino que sea contemplada en el discurso científico.

Alguna perspectiva promisoriosa nos invita a conjeturar que al menos estas problemáticas están siendo debatidas en distintos ámbitos aún cuando el discurso científico todavía es androcéntrico. No debemos descuidar las relaciones que han tenido estas diferencias sexuales, en términos de discriminación, con el poder y el sostenimiento de las desigualdades e injusticias sociales.

Morgade recorre, el Capítulo 3 de *“Aprender a ser mujer, aprender a ser varón”*, claros ejemplos del sesgado en la construcción de saberes científicos en las ciencias sociales y en la biología y muestra la complejidad de procesos en la mediación y transposición didáctica entre los saberes “expertos” y los saberes “escolares” o enseñados en la escuela. Destaca que todavía es reducida la proporción de mujeres en la investigación científica, que se mantiene una explicación biologicista de los modos “femenino” y “masculino”, y que prevalece una visión del método adherido a un modelo de ciencia androcéntrico⁵⁵.

“En suma, las relaciones de género atraviesan también el campo académico. Quienes tienen la responsabilidad de hacer propuestas y recortes de los saberes ‘dignos de ser transmitidos’ están limitados/as, en tanto seres sociales, por sus propias visiones y valoraciones. Pero también por el ‘estado de la cuestión’ en el terreno de la producción científica.” (Morgade, 2001: 67)

⁵⁵ Ver Morgade, 2001: 63.

Tal como anticipa Morgade, cuando arribamos a la escuela y al aula, estas tensiones se complejizan y aumentan.

III. 1.3. Aplicando estas nociones a un análisis de diseños curriculares de la Formación Docente Inicial para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario

Se ha planteado, como centro de esta investigación, un análisis comparativo del tratamiento de la problemática de género en los planes de estudio de tres períodos diferentes: 1986, 2002 y 2009, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe⁵⁶, que han sido consignados en la Introducción, en la explicitación del “Método”. En este capítulo se hará una breve incursión, a modo de aplicación de estas nociones -que hacen al currículum formal o expreso- para el caso especial que nos ocupa: la Formación Docente Inicial para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. Se centrará, entonces, el análisis en algunos aspectos de algunos espacios o unidades curriculares de los planes del 2009, a modo de ejemplificar estas posibles interpretaciones.

Debemos tener en cuenta que un diseño curricular es la expresión formalizada de un recorte socio-cultural de contenidos académicos, expectativas de logros, metas u objetivos y orientaciones y estrategias didácticas, que coherenticen esas líneas teóricas con sus prácticas⁵⁷.

Es indispensable estar conscientes de que puede estar informado por distintos intereses (técnicos, prácticos, emancipadores, como clasifica y compara Grundy) y/o que subyacen modelos teóricos, concepciones socio-educativas e ideológicas, no siempre fácilmente explicitables. Será preciso que acontezca una evaluación de esas aplicaciones en las prácticas áulicas e institucionales, porque desde Stenhouse para acá, el concepto de “currículum” excede lo que está escrito en los papeles

⁵⁶ -Plan Decreto 830/86 de Profesorado para el Nivel Inicial y Profesorado para el Nivel Primario (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 1986)

-Plan Decreto 564/02 de Profesorados para el Nivel Inicial y Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB. (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 2002.)

-Resolución Ministerial 0528 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación de Santa Fe. Santa Fe, 2009.

-Resolución Ministerial 0529 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación de Santa Fe, Santa Fe, 2009.

⁵⁷ Ver Dussel, Inés. “Currículum y conocimiento en la escuela media argentina” En: *Anales de la educación común* / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 95 a 105 de la edición en papel.

http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf [febrero, 2012] “Quizás lo más importante es salirse del lenguaje técnico y pensar al currículum como parte de un debate más amplio, que, aunque tiene una concreción técnica específica, debe ser asumido por el conjunto de la sociedad. Consideraremos que el currículum es un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992; Puiggrós, 1990).”

oficiales; dado que esas prescripciones normativas del curriculum expreso o formal –con su fundamento pedagógico/político- se ven atravesadas, también por un fundamento pedagógico/epistemológico que hace a la construcción de los saberes legitimados en las comunidades científicas (con las consideraciones y miramientos que se han realizado); y , por supuesto, cobran vida cuando maestras y maestros, desde los distintos lugares de gestión, toman sus decisiones profesionales y ponen en movimiento y en acto el proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus alumnos y alumnas.

Examinemos la factibilidad de cambios reales, a partir de las intenciones plasmadas en los documentos oficiales de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Algunos elementos de los supuestos del marco teórico de estos nuevos Diseños, permiten rastrear la lógica de formación que se pretende instalar y las oportunidades para incluir la perspectiva de equidad de género en este curriculum.

En los “considerandos” de ambas Resoluciones Ministeriales que aprueban los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para ambos Profesorados se alude a la necesidad de cambios que superen la fragmentación en la formación, que incrementen el tiempo dedicado a las prácticas y que contemplen los cambios propios de la época que han dejado desactualizados los diseños anteriores, de modo que los nuevos planes compatibilicen innovación y calidad en acuerdo con normativas nacionales⁵⁸. Si bien estas aspiraciones pueden interpretarse como generales y abstractas, en el sentido que todo plan de estudio nuevo viene a intentar mejorar las condiciones de formación del existente, es interesante detenerse en algunos elementos del marco teórico, que dejan entrever la búsqueda de una lógica de formación diferente, *aggiornada* a los cambios epocales y a las necesidades que deben satisfacerse durante la formación. Esto es: se podrán observar algunos espacios que contemplan acciones para la compensación del capital cultural básico empobrecido con el que ingresan los y las estudiantes al nivel superior, y en particular a la formación docente. Algunas de estas propuestas derivan directamente de un proceso de investigación y consulta a diferentes actores del sistema (Institutos de Formación Docente, Directivos/as, Docentes, Supervisores/as de distintos niveles y también se incluyeron estudiantes, a través del Gabinete Joven).

En la Introducción del Marco del Diseño Curricular el proyecto convoca a “*protagonizar una ‘reforma del pensamiento’*”, expresión que corresponde a Edgar Morin, cuyo enfoque del pensamiento complejo impregna los supuestos del diseño y desemboca en algunas propuestas curriculares

⁵⁸ Ver Resolución Ministerial 0528 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación de Santa Fe. Santa Fe, 2009; y Resolución Ministerial 0529 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación de Santa Fe, Santa Fe, 2009. “Considerandos”.

específicas, que se pretende lleven adelante un nivel de concreción curricular institucional y áulico que sea coherente con esos principios generales. Esta convocatoria inicial abre a la consideración del conocimiento como producto y como proceso, y a una insoslayable reflexión sobre su naturaleza, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias, sus errores, sus “cegueras”. Todo esto en búsqueda de un conocimiento pertinente para la formación, que permita enfrentar las incertidumbres, porque la fragmentación y la velocidad, que tanto caracterizan a la época actual, obligan a este rol docente a enfrentar riesgos, desafíos, lo incierto, en definitiva la “aventura humana”. Tal como indica Morin: *“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certeza”* (Morin, 1999:17). En el plan de estudios, además del tratamiento sobre la reflexión filosófica y epistemológica acerca del conocimiento y los contenidos enseñables, se incluyen dos espacios de carácter transversal y con posibilidades de vínculos diversos: a) el espacio de la **Producción Pedagógica**, que articula institutos de formación docente con escuelas-destino y debe constituir un ámbito de aproximación a la investigación-acción que produzca sinergia entre las instituciones asociadas, habilitando espacios de producción conjunta con los maestros y desde una actitud de interrogación de la realidad escolar; y b) los **Itinerarios por el Mundo de la Cultura**, para los que se proponen convenios para participar en un abanico amplio de actividades culturales por fuera de la institución formadora.

Esta propuesta epistemológica permite y promueve una mirada reflexiva y crítica sobre el papel de transmisión cultural que la escuela conserva como una de sus tareas, todavía, sustantiva. Por tanto deja posibilidades para pensar, también, las cuestiones relativas al género. Aunque no esté explícitamente dicho en el texto.

Dentro de ese marco teórico se propone una revisión de aspectos socio-culturales e históricos que han impactado fuertemente en la cultura escolar. Aquí aparece el cuestionamiento a un concepto de aprendizaje *“...basado en escisiones y dicotomías: cuerpo/mente, objetivo/subjetivo, teoría/práctica, forma/contenido, individualidad/sociedad, racionalidad/emoción...”* (DCJ para la Formación Docente Inicial, 2009:6). A continuación de este análisis, se incluye la descripción de una concepción que integre aprendizaje, movimiento cuerpo y lenguajes, donde debería adquirir centralidad el sujeto/cuerpo y el movimiento/acción/reflexión que debe vincular y transformar. El cuerpo es visto no como lo dado por la naturaleza sino como una construcción, donde se enlazan lo material y lo simbólico en un conjunto de procesos sociales/culturales que se realizan con otros. Esto implica el reconocimiento de las dimensiones que interactúan (sensaciones, percepciones, imaginación, emociones y conceptos) y el entramado en el concepto no debería ocupar un sitio de

predominio, como ha ocurrido tradicionalmente para la escuela. Por eso también emerge explícitamente una relación entre ética, estética y conocimiento, como aristas de esta tarea docente, que debe tener presente el “aprender a aprender”, para preparar un maestro capaz de enfrentar la incertidumbre, y el “aprender a vivir juntos”, que reconoce a la función docente en su atravesamiento político, ideológico y ético.

Esto implica la intención de una traslación no solamente en la manera de concebir el conocimiento, sino también el aprendizaje y el papel que debe desempeñar la escuela en la transmisión y construcción del conocimiento. Para este aspecto del marco teórico, se genera en la estructura del plan de estudio, un espacio curricular: **“Movimiento y Cuerpo I y II”**. Son dos espacios con formato de taller en los que *“...se concibe la historia del cuerpo y el movimiento como resultados de procesos antropológicos y socio-culturales ancestrales y cotidianos.”* (DCJ para la Formación Docente Inicial, 2009:30). Explícitamente indica que no se trata de una mirada biológica ni aséptica, sino de un cuerpo que es construcción y relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio y que ocupa un lugar central en el aprendizaje. Este espacio debe propiciar una perspectiva de aprendizaje que integre las diversas dimensiones del cuerpo, que posibilite despliegue de la sensibilidad y habilite modos comunicacionales alternativos consigo mismo y con los demás, y ofrecer herramientas para la autoconciencia y el autoconocimiento, conducentes al autocuidado. También debe interpelar el modelo hegemónico del cuerpo frente a estéticas impuestas por el consumo. A estos talleres se los considera óptimos para promover aportes interdisciplinarios y cruces con los tres campos que componen el diseño (Formación General, Formación de la Práctica Profesional, y Formación Específica).

Además de estos elementos tomados del marco general y de algunos espacios novedosos dentro de este Diseño Curricular Jurisdiccional para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, también se puede destacar la inclusión de otro espacio mucho más específico: **“Sexualidad Humana y Educación”**. También aquí se define la posición: sexualidad no es genitalidad ni relaciones sexuales exclusivamente. Se considera a la sexualidad como una dimensión constitutiva de la persona, que abarca e involucra aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, en acuerdo con documentos federales (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 43/08). También se incluye la perspectiva de género, mostrando los múltiples entrecruzamientos con otras dimensiones individuales y sociales que hacen a la construcción de la identidad/subjetividad y que no dejan fuera cuestiones de poder, etnia, edad, clase social, religión, etc. Aclara que esta perspectiva, por la que se ha optado, *“...despega las subjetividades de una determinación biologicista y las ubica en una dimensión histórica, operatoria que desnaturaliza las desigualdades entre los hombres y las mujeres, incluyendo la distribución del poder.”* (DCJ para la Formación Docente Inicial, 2009: 98). Reconoce a las /los

docentes como varones y mujeres atravesados por creencias, mitos, saberes, supuestos que se ponen en juego a la hora de seleccionar, priorizar y organizar sus clases.

Se espera que el espacio contribuya a formas más democráticas y humanas de habitar el mundo, en sintonía con el enseñar la condición humana y la ética del género humano que sostiene Morin. Se expresa con claridad:

“La inclusión del Seminario de Sexualidad Humana y Educación en este diseño, reafirma tanto la necesidad de que los/as futuros/as docentes tengan formación apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los niños/niñas, jóvenes y adultos, así como su capacidad para generar condiciones para igualar el acceso a la información” (DCJ para la Formación Docente Inicial, 2009: 98).

En la síntesis de contenidos se pueden mencionar estos tópicos generales: sexualidad como construcción sociohistórica y cultural; identidades de géneros y transgéneros; sexualidad desde el aspecto biológico; malestares de la sexualidad y prevención.

Respecto de la síntesis de contenidos los dos tópicos que tienen desarrollos con más potencial de trabajo sobre equidad de género son los dos primeros que incluyen temas como: perspectivas teóricas sobre la sexualidad, cuerpos sexuados, control y disciplinamiento, derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos y ejercicio de la ciudadanía, y también: las identidades sexuales como construcción cultural, económica, social y política, educación diferencial genérica, sexismo en la escuela, identidades sexuales, heterosexualidad, homosexualidad, transexualidades, sexualidades y mitos, estereotipos y prejuicios, violencia visible e invisible.

Este espacio requiere, también, un enfoque integral que articule, en coherencia, aprendizajes a nivel de pensamiento, sentimientos y prácticas concretas y que promueva transformaciones en los mecanismos de producción y reproducción de prácticas estereotipadas, que han sido – fundamentalmente- desfavorables para las mujeres.

“Esta concepción de sexualidad despegada de la mera genitalidad, requiere un abordaje transversal para poder comprenderla y explicarla; necesita herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación” (DCJ para la Formación Docente Inicial, 2009: 98).

Teniendo en cuenta que estos contenidos son una síntesis de lo que cada docente podrá planear desde su seminario, en el contexto de cada institución, y si continúan las capacitaciones docentes para apoyar la implementación de estos nuevos diseños de formación docente, se puede inferir que hay espacios reales y virtuales para incluir y promover un proyecto de equidad de género que atraviese la formación de los/as futuros/as docentes, abriendo una mirada esperanzadora respecto del impacto que pueda tener para la formación de los/as niños y niñas del nivel inicial y primario con maestros/as que

hayan tomado conciencia de la “ceguera de género” tan propia de una sociedad patriarcal, que a pesar de las luchas, no termina de apartarse de un paradigma arcaico.

III. 2 El “currículum oculto de género” en los silencios de la educación formal

Philip W. Jackson, con su libro “*La vida en las aulas*” (1968) hizo explícito lo implícito, y le dio nombre: “*currículum oculto*”. Después de una minuciosa descripción de lo que ocurre cotidianamente en las aulas y que suele pasarnos bastante desapercibido, anticipa un concepto que se impondrá como referencia constante para cuando analicemos el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

“...la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum ‘oficial’, por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos currícula se relacionan entre sí de diversos e importantes modos.” (Jackson, 1968: 25)

Tal vez una adecuada síntesis, es la definición que da Miguel Ángel Santos Guerra, es un artículo publicado en el N° 42-43 de la Revista Kikiriki, del Movimiento Cooperativo Escuela Popular de Sevilla, el que incluye creencias, actitudes, expectativas, normas y prácticas que conforman las estructuras y el funcionamiento de las instituciones, perfilando una cultura propia, muchas veces hegemónica:

“Currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas.”(Santos Guerra, 1996/97)

Mientras que mucho más específico, Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra, sintetizar que:

“...queremos definir al currículum oculto de género (cog) como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.” (Lovering Dorr et Alts, 1998)

Las autoras hacen una exploración por distintos aspectos de la construcción de la identidad de género, que va desde la vida social en general hacia los procesos que tienen lugar en el interior de las instituciones educativas, en los que se dan expectativas de respuestas más adecuadas o convenientes, según se trate de varones o mujeres. En este sentido consideran importantes tres nociones que hacen a esa construcción tradicional y hegemónica: el androcentrismo, el esencialismo (que es esa extrapolación del biologicismo aplicado a lo cultural) y la polarización de género (que no sólo se fija en las diferencias, sino que las mismas son consideradas en detrimento de unas y en beneficios de

otros). También dedican su atención a los juegos en la infancia y a los cuentos y narraciones de la literatura infantil, como espacios lúdicos, para nada inocentes, en los que se imprimen caracteres de conductas esperadas para varones y mujeres, con sus correspondientes valorizaciones, que luego continuarán con el ingreso a la vida escolar, reforzándose a través de aquellos aspectos no visibles o no explícitos de las interacciones educativas.

Alice Ziffer también advierte que el sistema educativo tiene un papel importante en la reproducción de desigualdades a partir de las diferencias de género:

“En el sistema educativo, se observan diferentes mecanismos que promueven la reproducción de roles y talentos diferenciados otorgados a niñas y niños y que contribuyen a la vez a la perpetuación de las desigualdades que conllevan estas diferencias. Estos mecanismos forman parte tanto del currículum formal o explícito como del llamado currículum oculto.” (Ziffer, 2008: 28)

Ziffer define, también, al currículum oculto como ese conjunto de mitos, creencias, principios, rituales, etc., que no está explícitamente escrito en ningún documento o que son contenidos tratados en forma evasiva, como la educación sexual, las cuestiones de género, algunas enfermedades como bulimia, anorexia, SIDA, enfermedades de transmisión sexual, entre otros:

“El currículum oculto es todo aquello que la escuela enseña pero que no figura explícitamente en ningún documento. Está conformado por creencias, mitos, principios, normas, rituales, etc. que prescriben y sancionan modalidades de relación comportamiento de acuerdo con una escala de valores.” (Ziffer, 2008: 28-29)

La investigación coordinada por Ziffer, que aborda una amplia gama de dimensiones para analizar la reproducción de los roles de género, da cuenta, también, de la autopercepción del rol de las maestras y los maestros, que sigue siendo más tradicional que progresista.

Por su parte Jurjo Torres Santomé, quien investiga la discriminación sexista en las aulas, entre otros aspectos que hacen al “currículum oculto”, advierte acerca de la importancia que tiene el hacer visible estas dimensiones, que durante décadas han quedado “ocultas”, pero cuya significatividad es fundamental, pues configuran constelaciones de significados y valores que docentes y estudiantes no suelen hacer conscientes, pero que atraviesan sus prácticas institucionales cotidianas.

Otra vez insistiremos en la conexión con el contexto, la incidencia de las políticas educativas y del funcionamiento general del sistema social, en el que la “escuela” es un emergente en que pueden hacerse evidente estos entrecruzamientos:

“Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política.” (Torres Santomé, 1998: 14)

Jurjo Torres critica la posición un tanto “inocente” del análisis de Jackson, sin quitarle mérito por su descubrimiento de carácter innovador, pero avanzando hacia la real importancia que ha de tener una revisión más crítica y comprometida de esa dimensión oculta del curriculum, que se liga con lo ideológico, con el poder y su hegemonía, en un insoslayable movimiento de reproducción, que ha tenido lugar en el sistema educativo, en consonancia con el sistema social y político. Continúa profundizando su análisis y haciendo visible que tampoco se ha podido ver que esta cuestión del curriculum oculto afecta de diferente modo a varones que a mujeres:

Jurjo Torres Santomé dedica el Capítulo VI de su libro, para un análisis específico de la discriminación sexista en las instituciones escolares. Parte de la descripción acerca de cómo el sistema de normas y roles se adquiere en las interacciones entre alumnos y alumnas entre sí y con los demás integrantes de la comunidad escolar. Esa socialización “académica” les permite formar parte de la organización escolar, que se plasma en un “contrato didáctico” que condiciona la vida cotidiana en las aulas y en la institución. Aunque en ese “contrato didáctico” no hay relaciones igualitarias, por ejemplo para la relación docente-alumnos/as se vuelve claramente asimétrica, dado que el poder de los y las docentes es mayor que el de sus alumnos/as en todos sentido y en el particular para decidir cuáles son los comportamientos más adecuados. Por su parte, los y las estudiantes hacen un esfuerzo para descubrir las expectativas de la generación adulta, a cargo de la conducción del proceso educativo y para responder del modo más conveniente o apropiado.

Sin embargo no es la única situación donde las diferencias se hacen sentir. Hay otros entrecruzamientos de variables como la pertenencia a una clase social, sexo, nacionalidad, etc. Una de esas diferencias es la que está dada por el sexo y que repercute, conforme lo destaca Jurjo Torres, negativamente en las mujeres. Pareciera que “aprender a ser alumna” es más difícil que “aprender a ser alumno”.

“Las diferencias de género funcionan en un aprendizaje tan fundamental como es el de desarrollar una serie de estrategias para salir airoso en las actividades que tienen lugar en los centros educativos. Una vez más, podemos comprobar cómo los comportamientos que tradicionalmente vienen siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas.” (Torres Santomé, 1998: 154)

Jurjo Torres plantea las categorías de visibilidad e invisibilidad para interpretar los distintos comportamientos que hacen que el conjunto de docentes “vean” o recuerden a sus alumnos y alumnas más allá del momento de la clase. Esas conductas “visibles” se hacen notar más allá del momento de la

interacción. No todos los comportamientos visibles son valorados positivamente. Algunos comportamientos “visibles” pueden adquirir la forma de protesta y/o agresividad. También hay comportamientos “visibles” que representan una valoración positiva y son signo de aplicación al estudio. El autor ha observado que la mayoría de los comportamientos “visibles” son generados por niños, en mayor porcentaje que por niñas. Lo que traería como consecuencias que se les preste más atención y por tanto, más estímulo. Además, cuando las niñas llevan adelante conductas visibles negativas o de protesta y/o agresividad reciben mayores niveles de censura y reproche que las mismas conductas producidas por niños.

Continuando con su análisis, podemos incluir, la tipología que él toma de Valerie Morgan y Seamus Dunn, respecto de ciertas catalogaciones que pueden hacerse de los y las alumnos y alumnas con conductas “visibles”, en función de la valoración negativa o positiva que se hace de esos comportamientos en su conjunto: alumnado problemático o conflictivo; inmaduro; y aplicado.

Para el caso del alumnado problemático o conflictivo, que no cumple con las expectativas mínimas de “buen comportamiento”, parece que es lo mismo que sean varones o mujeres. Sin embargo cuando se trata de mujeres y a partir del ingreso a la adolescencia, los comentarios y motes suelen ser más fuertes, injuriosos y sexistas.

El alumnado calificado como inmaduro es aquel que responde por debajo de las expectativas de rendimiento conforme a la etapa evolutiva. En general parecen ser de mayor exigencia para con los varones, por las pautas culturales que implican la necesidad de lograr rápidamente la autonomía y la independencia para lo que será su función futura como sostén de familia. Sin embargo aunque esto afecta a los varones, también puede pensarse que los estándares de exigencia son androcéntricos y que muchas veces las niñas tienen que modificar sus comportamientos para alcanzarlos⁵⁹.

Si bien la tercera categorización, “alumnado aplicado”, tiene indudables connotaciones positivas pues son quienes representan el conjunto de los “inteligentes”, “activos”, “curiosos”, “simpáticos”; no siempre sucede que se catalogue de la misma manera a los comportamientos según provengan de niños o de niñas. El mismo tipo de comportamiento visible o de llamar la atención puede ser calificado diferente: las niñas pueden ser etiquetadas como “mimosas” o “cursis”, cuando en los niños se lo asocia con muestras de interés o preocupación.

También hay una categorización tres modalidades de “invisibilidad”: alumnado tímido; superviviente marginal; y ansioso. Generalmente la categoría de alumnado tímido -que se comporta

⁵⁹ Algo similar a la crítica que plantea Carol Gilligan a Kohlberg en cuanto a la periodización y caracterización de las etapas del razonamiento moral, que no tuvo en cuenta las diferencias de género, sino que lo organizó teniendo en cuenta las respuestas esperas en varones, como si correspondieran a ambos géneros.

adecuadamente, que no participa activamente pero tampoco desatiende sus obligaciones, que no se destaca y pasa desapercibido- está ocupado por niñas, reforzándose esta idea de “buenos modales” desde el ámbito familiar. Aunque estas costumbres están en proceso de cambio.

El alumnado superviviente marginal, que son niños y niñas que eligen hacerse invisibles, frente a los primeros obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitarse problemas, usualmente con comportamientos de aislamiento. La proporción de niñas es mayor, porque generalmente se fomenta más que los niños sean activos y menos prudentes, y no tengan temor a hacer el ridículo. Se tolera con más facilidad que los niños sean revoltosos y extravertidos que el que lo sean las niñas.

En cuanto al alumnado ansioso, que no puede responder a las demandas de maestros y maestras, por su alto nivel de nerviosismo, suele hacerse visible al principio, pero luego resulta demasiado molesto, lo que hace girar la atención de docentes, restándoles cuidado, para no implicarse en situaciones conflictivas. En este grupo, también, es mayor el número de niñas que de niños.

Jurjo Torres cierra sus reflexiones en la conclusión de este capítulo, exhortando a la necesidad de hacer explícitas estas cuestiones, de traerlas a la luz, de debatirlas; en suma invita enérgicamente a que profesoras y profesores reflexionemos sobre nuestros modelos y supuestos implícitos, que hacen a una dimensión significativa del curriculum oculto de la escuela, en el proceso de aprender a ser alumna y alumno, desocultando las concepciones implícitas de género, que recorren subterráneamente nuestras prácticas pedagógicas cotidianas y que condicionan el éxito o el fracaso escolar de los procesos en los que participamos.

Coincidentemente Graciela Morgade, en *“Aprender a ser mujer; aprender a ser varón”*, también señala que más allá de las disciplinas académicas – aspectos del curriculum formal o explícito-, las interacciones cotidianas ponen en juego supuestos de género.

“Esos significados muchas veces alimentan expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia mujeres y varones, que en cierta medida y no de forma mecánica, se vinculan también con su autoestima, la confianza en el propio rendimiento y la proyección hacia el futuro.” (Morgade, 2001: 69)

Estas diferencias no hacen solamente al modo de estar o ser en la escuela sino a las valoraciones que los/as adultos/as docentes asignan a unos y otras. De modo que “los niños se comportan de tal o cual manera y las niñas de otras...” y esto pasa de ser descriptivo a convertirse en prescriptivo, generando estímulos para las conductas esperadas en función de que se trate de alumnas o de alumnos.

Finalmente, y como enlace del próximo capítulo, en el que se abordará el análisis comparado de tres planes de estudio de formación docente inicial, puede afirmarse que la potencia multiplicadora de la formación docente está desaprovechada si los diseños curriculares, como las prácticas, no introducen en la agenda educativa el debate y la planificación de programas de equidad de género:

“Es difícil coeducar en la escuela si los profesores y profesoras no tienen una formación inicial adecuada. Esto implica que las Facultades de Educación consideren en sus dinámicas internas y en sus planes de estudios el análisis de las prácticas sexistas”
(Santos Guerra, 1996/97)

Se analizará, entonces, qué oportunidades han dado diferentes planes de estudio del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, para introducir el enfoque de equidad de género en sus diseños curriculares.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TRATAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, DE TRES PERÍODOS DIFERENTES: 1986, 2002 Y 2009, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Como parte del trabajo de aproximación y análisis de la realidad educativa en el tema que nos convoca, se han realizado dos acciones: a) Análisis comparativo del tratamiento de la problemática de género en los planes de estudio de la Formación Docente Inicial, de tres períodos diferentes: 1986, 2002 y 2009, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; y b) Análisis de las representaciones de género y las concepciones implícitas en estudiantes y docentes del Profesorado en Rosario, Santa Fe, Argentina.

En este capítulo se analizarán tres planes de estudio para la Formación Docente Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que corresponden a distintos momentos históricos relativamente recientes: 1986, 2002 y 2009. Existe un plan de estudio del año 1998, Decreto 1142/1998, que no se ha incluido por su enorme similitud con el del año 2002. Fue un plan de transición que no contó con evaluación favorable para Validez Nacional y debió modificarse en función de obtenerla. Ese plan se correspondía, además, con el mismo contexto histórico, político y social del plan de 2002.

La significatividad de estos periodos radica, fundamentalmente, en los componentes de sus contextos históricos, políticos, sociales y económicos particularizados en los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional, en los que puede observarse la aparición de dos leyes nacionales de educación: 1993, Ley N° 24.195, “Ley Federal de Educación” y 2006, Ley N° 26.206 “Ley Nacional de Educación”, además de una Ley N° 24.521, “Ley de Educación Superior” (1995).

Se ha construido una tabla de análisis con indicadores generales y específicos y referentes empíricos⁶⁰, con la finalidad de realizar un estudio que pueda contemplar equitativamente a los tres diseños elegidos, en términos de direccionalidad, pertinencia, coherencias, viabilidad y operacionalidad. Para estos indicadores generales se han elaborado indicadores específicos y referentes empíricos, que se particularizan e interrogan sobre aspectos más detallados y concretos del diseño.

En este capítulo se realiza una interpretación de la comparación de estos tres planes a modo de informe de síntesis y conclusión parcial de esta primera aproximación, que se desprende de la interpretación integral de los componentes del diseño de cada uno los tres planes. Este informe y conclusión parcial se centrará en lo que hace específicamente al enfoque de equidad de género, tomando algunos de los demás elementos solamente en función de priorizar este análisis. Se puede observar que solamente los planes del 2009 hacen referencia manifiesta a las cuestiones de género. Aún así, no hay una propuesta explícita de introducir un proyecto de equidad de género que atraviese la Formación Docente Inicial.

Se puede advertir que entre los diseños curriculares de 1986 y de 2002 hay una diferencia notoria en cuanto a la profundidad, explicitación, desarrollo de los distintos componentes del diseño, - fundamentalmente entre perfil, objetivos, y estructura curricular-, y a las relaciones que pueden visualizarse, reflejadas en los indicadores generales seleccionados: direccionalidad, pertinencia, coherencia, viabilidad y operacionalidad.

Los diseños de 1986, elaborados en el marco de la restauración de la democracia, presentan un discurso técnico-pedagógico que es más sintético o incluso podría decirse superficial, en el tratamiento de algunos de los componentes ligados a los fundamentos. Sin embargo tienen el valor de la ruptura ideológica que procuran lograr respecto de los planes anteriores, anclados epocalmente en contextos de suspensión de las garantías constitucionales o condicionados por enfoques y concepciones pedagógicas pretendida o supuestamente asépticos, que daban a la formación docente un estilo de

⁶⁰ Ver Anexo I de este trabajo, en el que están el modelo de tabla de análisis y las tres tablas completas correspondientes a cada plan, donde se pueden observar con detalle la exploración realizada en cuanto a los componentes de cada diseño curricular.

aislamiento en relación con las cuestiones y problemáticas sociales, ignorando los múltiples vínculos entre política, estado, sociedad y educación.

Aparecen nuevos formatos curriculares, como seminarios y talleres, la organización en núcleos de asignaturas afines que deben responder interdisciplinariamente a un problema o eje, que aglutina y secuencia la selección de contenidos mínimos, y concomitantemente se establecen nuevos modos de evaluación, para respetar el proceso y no solamente el resultado. Todas estas innovaciones están explicitadas en el diseño, aunque el acompañamiento de la implementación es prácticamente inexistente, y muchas decisiones de concreción curricular institucional y áulica se dejan libradas a las interpretaciones profesionales de docentes de los institutos tanto individualmente como de modo institucional.

Los planes de 2002, con mayores niveles de elaboración conceptual, reconociendo de modo más o menos sutil, los lineamientos de una política educativa neoliberal, profundizan en fundamentos, objetivos, perfil. Todos los componentes del diseño se encuentran más desarrollados, buscando coherencia entre ellos. Se refuerza la intención de formar docentes que sean “profesionalmente competentes”. Si bien hay un cuidado mucho mayor en el discurso pedagógico, buscando que se evidencie esta pretensión de “profesionalización” de la tarea docente, no se observan muchas innovaciones en los formatos curriculares. Tal vez puede decirse que hay una precisión técnica más manifiesta en cuanto a la explicitación de las características de algunos formatos como talleres, seminarios, etc. No obstante lo cual no puede afirmarse que haya espacios curriculares novedosos o propuestas que tiendan a la innovación. Se incluye la categoría de “alumno libre” y “alumno semi/presencial” para flexibilizar el cursado de las asignaturas, con un claro propósito de retener la matrícula, que por razones personales o laborales abandonaba la carrera, ante la imposibilidad de regularizar todas las asignaturas del plan, en clara comparación con un régimen de asistencia, promoción y evaluación más independiente, como el de las universidades. Pero no aparece nada significativo o explícito respecto de las cuestiones de género y mucho menos respecto de un potencial proyecto de equidad de género, vinculado con la formación docente. Esto resulta llamativo dado que en Argentina ya existía un marco institucional posibilitador de la inclusión de los estudios de género en las agendas de políticas públicas educativas, por la adhesión a los tratados y declaraciones internacionales, con jerarquía constitucional.

Recién son los planes del 2009 los que muestran una visibilidad de estas cuestiones a partir del discurso -que pretende manifiestamente ser no sexista-; de la inclusión de espacios curriculares que aportan al tratamiento explícito de la problemática –como Sexualidad Humana y Educación y

Movimiento y Cuerpo I y II; de espacios transversales como los Talleres de Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura, que promueven una lógica diferente en la formación, saliendo de los institutos para ubicar a los y las estudiantes en la realidad contextual de la escuela y del mundo social, como se ha analizado más detalladamente en el capítulo anterior, tratando de fortalecer los nexos de coherencia entre los fundamentos y las estructuras curriculares.

Respecto de estos planes, por la diferencia que hacen en su diseño, se incluye en este capítulo un análisis más exhaustivo. Acerca de los otros planes puede verse el detalle del análisis en el Anexo I.

Análisis de los planes RM 528/2009 y 529/2009

El perfil profesional se expresa con claridad significativa en el desarrollo del marco teórico del Diseño Curricular, aunque no hay un apartado o un ítem que tenga la denominación “Perfil Profesional”. Define a la Formación Docente como “praxis” y “experiencia”, partiendo de la educación como un acto político y social, que implica la toma de decisiones en una dinámica que implica la conciliación de la conservación de las tradiciones con la integración de las innovaciones y por tanto supone un rol de mediación cultural. En consecuencia, la formación debe trascender las fronteras de lo escolar, participando en otros ámbitos de la cultura, el arte, la ciencia. (RM 528/09, 2009: 9 y 10).

Debe trabajarse, según el Diseño, en la identidad narrativa del docente, que simboliza el dar y tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar, y aprender a resistir con inteligencia crítica. (RM 528/2009, 2009; 10). Estos componentes de esa identidad están vinculados en el marco teórico, a partir de la descripción de la época y la necesidad de superar ciertas crisis y rupturas que caracterizan la posmodernidad.

Pretende que se supere la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, que incluye la idea de profesional, pedagogo y trabajador cultural. Se hace énfasis en el diseño como parte de la formación y como instrumento político, y no sólo técnico. Así se resalta la dimensión ética política que supera y legitima el rol socializador y de transmisión cultural.

Los objetivos se expresan como “propósitos formativos” con la intención de distanciarse de ciertos modelos tecnocráticos imperantes en otros momentos históricos, como así también de otras denominaciones vinculadas con el capitalismo neoliberal subyacente a la Ley Federal de Educación, derogada y sustituida por la Ley de Educación Nacional en el 2006.

Así como se señala la incorporación de lo poético en la formación, aparecen los múltiples lenguajes y formas de escritura que dejan abiertas posibilidades de interpretación más multívocas.

Los propósitos formativos se organizan en relación a dos ejes: propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”. Se revaloriza la crítica, la pasión, la incertidumbre como estímulo

para la indagación, el posicionamiento filosófico y antropológico, la constitución de la identidad que no excluya sino que se asiente en el cuerpo (que abarca las sensaciones, la percepción, la imaginación, las emociones y lo conceptual), la incursión en nuevas formas de lo colectivo, con tramas de afectos y responsabilidades y de la escuela, y de la actividad docente como práctica política, con estrategias para dirimir conflictos, para una cultura de la paz, interviniendo y transformando la realidad.

La problemática de género aparece en distintas dimensiones y componentes del diseño, aunque no está explicitado en el Marco Teórico, dentro de los distintos fundamentos a los que se alude. No obstante en la página 4, hay una cita al pie, la que refiere a las fuentes de información utilizadas y una aclaración significativa: “*Asimismo, en la redacción de este material, se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista*”. Esto se lleva a cabo relativamente, porque el texto no tiene una revisión cuidadosa y en algunos párrafos se deslizan formas de escritura que no respetan la intención inicial de la utilización de un lenguaje no sexista.

En los fundamentos, propósitos formativos y perfil profesional la problemática de género aparece con una explicitud mínima, sin embargo en otros componentes del Diseño esto se hace explícito, incluyendo espacios curriculares de la estructura del plan de estudio y espacios transversales que permiten y propician explícitamente el tratamiento de la problemática de género, con fines a la equidad.

Los objetivos enunciados y la estructura curricular responden con pertinencia a los fines de la formación. Se ha aclarado que en vez de “objetivos” se prefiere utilizar esta categoría más amplia y flexible de “propósitos formativos”. Hay una correlación entre estos componentes de Diseño que es significativa. El plan deja abiertos espacios para la creatividad y la innovación.

Hay correlación significativa entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos. Se observa un esfuerzo por dar sentido y coherencia a los componentes del plan.

Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género. Si bien no aparece explícitamente en los fundamentos o los propósitos formativos, hay espacios curriculares en los que la temática emerge entre los contenidos mínimos sugeridos. Pero además hay un espacio curricular, con el formato de un Seminario, “Sexualidad Humana y Educación”, en el 4to. Año, con una carga horaria de cuatro horas cuatrimestrales, que está destinado a trabajar cuestiones propias de la problemática de género. En los fundamentos de este seminario se reconoce la relación entre el enfoque de género y el modo en que esto influye en la organización de la clase. Se explicita que el propósito de la inclusión de este espacio curricular es

“...la necesidad de que los/as futuros/as docentes tengan una formación apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los niños/as, jóvenes y adultos, como su capacidad para generar condiciones para igualar el acceso a la información.” (RM 528/2009, 2009; 94).

En otros espacios curriculares aparece entre los contenidos mínimos referencias a las cuestiones de género, como en Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II, en la que se menciona expresamente el tema “problemática de género y sexualidad en el ámbito rural” (RM 528/2009, 2009; 80). O en “Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina”, que aparece “Género, educación y trabajo docente” (RM 528/2009, 2009; 37).

Las prioridades de formación guardan relación de coherencia con los demás componentes del Diseño Curricular. Tanto en la estructura curricular como en la dinámica y formatos sugeridos para espacios de definición institucional, así como propuestas que implican una apertura hacia la formación en la comunidad con un espacio transversal como “Itinerarios por el Mundo de la Cultura” que deben acreditarse fuera de la institución en organizaciones intermedias, ONG, etc. También los Trayectos de Producción Pedagógica con espacios de intersección entre estudiantes del instituto de formación docente, los/as profesores/as y maestros/as, como un ámbito de investigación que tiene sede fuera de las instituciones escolares, produciendo una ruptura semántica respecto de ciertas tradiciones formativas, y horizontalizando a los y las protagonistas para llevar adelante un proceso de aprendizaje conjunto, “de” y “con” otros, además de potenciar la inclusión de otros lenguajes en ese proceso. Todo esto tendiente a preparar a los futuros y futuras maestros y maestras con esa diversidad que les permita la innovación y la creatividad frente a las nuevas subjetividades que están encontrando en las escuelas.

Existe coherencia entre los componentes del diseño del Proyecto objetivos, actividades, tiempos, recursos, etc. Conjuntamente con la elaboración e implementación del plan se produjo un proceso de titularización de los y las docentes del Nivel Superior, para asegurar la estabilidad y poder dar márgenes confiables para la reubicación en nuevas horas y funciones.

También se está dando un acompañamiento de capacitaciones para los y las docentes formadores/as, con intenciones de no dejar el plan únicamente en el papel del diseño, sino fortalecer una implementación que sea coherente con los supuestos.

Las enunciaciones de la problemática de género guardan relación de coherencia con la inclusión de espacios curriculares para su tratamiento, aunque no está totalmente explicitado en los fundamentos sino que la problemática va emergiendo en los espacios, en algunos momentos del discurso y en algunos espacios como “Sexualidad Humana y Educación” y “Movimiento y Cuerpo I y II”.

Tal vez se pueda decir que la inclusión es más fuerte que la explicitación que se hace de esta cuestión a nivel de fundamentos y propósitos formativos. De todos modos, de los tres planes analizados, es el primero en que estas cuestiones ocupan un lugar real y explícito en el Diseño Curricular

Se están generando los recursos que no estaban presentes en las instituciones, con cargos y horas cátedra y espacios de capacitación para nuevos formatos. Los tiempos están flexibilizándose en la aplicación y son compatibles con las exigencias de las actividades diseñadas. También hay una complementación de las ausencias, carencias y necesidades que se va generando a través de normas de inferior jerarquía que operativizan esta implementación (como Circulares, Memorándums, etc.)

Espacios nuevos que han requerido recursos y capacitaciones (como los Trayectos de Producción Pedagógica, Itinerarios por el Mundo de la Cultura, Movimiento y Cuerpo I y II) se han puesto en marcha gradualmente, incorporando a los y las estudiantes a partir de los segundos años en la primera cohorte y desde el primer año, en la segunda cohorte (2010)

El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género es real. No se lo ha dejado como un espacio transversal que pueda diluirse entre asignaturas con cargas horarias claras en la estructura del plan, sino que se ha creado un espacio que no existía para tratar estas problemáticas.

Tal vez se pueda cuestionar si esto es suficiente. No se puede decir que todo el Diseño Curricular esté organizado desde un enfoque de equidad de género como prioridad. Pero si observamos las tablas de análisis de los planes anteriores, aquí hay un avance significativo cuyo impacto merecerá ser investigado, mientras se van dando las finalizaciones de las primeras cohortes y la necesaria evaluación que debería hacerse.

Aunque el Diseño Curricular no lo dice hay un proceso de formación/ capacitación para los y las docentes formadoras y formadores, que resulta, también, novedoso, porque generalmente los planes anteriores se aplicaron sin estos apoyos.

Los instrumentos de monitoreo no están incluidos en el Diseño Curricular, pero están siendo implementados a través de las capacitaciones y en particular de la organización de los Trayectos de Producción Pedagógica, en los que, además de las evaluaciones propias de la acreditación del espacio, se está estimulando la producción de una memoria de quienes participaron para dar lugar a relatos de experiencia, que puedan constituirse en insumos para retroalimentar el proceso y aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas en las distintas instituciones involucradas (tanto escuelas primarias y de nivel inicial asociadas como institutos de formación docente).

No es habitual que figuren responsables de seguimiento en un Diseño Curricular de un plan de estudio, pero las Direcciones Provinciales están encargadas de la tarea. No hay una publicidad, todavía, de los instrumentos de seguimiento y monitoreo, a excepción del Trayecto de Producción Pedagógica que tiene coordinadores seleccionados por el Ministerio de Educación que trabajan con varias instituciones a la vez, desde un sector que centraliza las líneas prioritarias de acción y se retroalimenta con las actividades realizadas por esos pequeños grupos mixtos de investigación.

Cabe volver a preguntarse de qué modo se enseñan los contenidos que no están explicitados en el currículum prescripto. Ha sido dicho y desarrollado en capítulos anteriores: es incuestionable que el hecho de que no se mencionen esos temas no impide que haya una circulación de contenidos no fácilmente visibles que constituyen el currículum oculto. Son contenidos que aunque no tengan una dimensión conceptual observable, emergen en los procedimientos y las actitudes que hacen a la vida cotidiana en las instituciones escolares. Por supuesto que el silencio en la posibilidad de discutir estas cuestiones trae aparejado un formidable poder a los comportamientos en los que se actúan concepciones sexistas y de discriminación. El silencio, la obturación de la circulación de la palabra, tiene un enorme potencial reproductor de las mismas desigualdades que han aportado a la construcción de esas visiones. La cadena puede ser infinita y multiplicadora de una verdadera “ceguera” de género en la que es imposible tomar conciencia del problema. Si el problema no emerge como tal, los caminos para el cambio son mucho más difíciles de trazar.

Se puede señalar que todavía hoy, con el desarrollo que han cobrado estas cuestiones, con la explicitud de programas y proyectos de equidad de género con mayores niveles de difusión masiva, con la inclusión de estos temas en las agendas públicas, el acompañamiento a través de cursos de formación en educación sexual para maestras y maestros; aún así encontramos un desconocimiento, una cierta apatía y un repetir comportamientos cuestionables desde la equidad de género.

Respecto de esas épocas en las que se aplicaron los planes de 1986 y de 2002, puedo referir, a modo anecdótico, lo que pude experimentar como docente formadora y de perfeccionamiento docente y como directiva, pero no hay registros escritos que sean contemporáneos. Realmente había una “ceguera de género” que nos atravesaba a todos y todas sin distinción. Siendo más mujeres en la formación docente tal vez sea apropiado que nos interpelemos acerca de nuestro rol como contribuyentes en la reproducción y perpetuación de estas desigualdades.

Por tanto, si aún contando con proyectos que incluyan la temática de género desde una perspectiva de equidad, resulta arduo que se plasmen cambios en la realidad social; podemos

representarnos cuánto menos factible es que puedan darse esos cambios en el silencio y la exclusión de los mismos. El silencio brinda cierta “impunidad” para perpetuar la reproducción y la inmovilidad en las prácticas sociales.

Tal vez para mensurar la gravedad de la ausencia de las temáticas de género en los diseños para la formación docente, deba comprenderse el potencial transformador del curriculum considerado como el recorte sociocultural, que articula o sobre el que se organiza la estructura total y no como una dimensión más del planeamiento educativo.

Se ha abordado esta cuestión en el Capítulo II, en cuanto al análisis los límites y posibilidades para la inclusión de la perspectiva de equidad de género en el curriculum de Formación Docente, y está claro que es condición necesaria pero no suficiente. Un proyecto con un enfoque de equidad de género necesita complementarse con acciones que se integren en diversos aspectos, dimensiones y perspectivas de la realidad social. Tal vez y concluida la investigación propuesta para este trabajo de Tesis, sea oportuno retomar sus resultados para generar proyectos de equidad de género que atraviesen expresa e intencionalmente la formación docente.

Esta investigación se ha planteado un análisis de las representaciones de género en la Formación Docente Inicial en la actualidad. Trataremos, asimismo, de indagar en la dimensión del trabajo de campo -referido a los sondeos de opinión de docentes y estudiantes- qué ocurría cuando estas cuestiones de género no estaban explícitamente incluidas en los diseños curriculares. Todo esto a efectos de complementar el análisis de los planes de estudio. Todavía están conviviendo estudiantes de los planes de 2002, que han quedado desgranados de su cohorte respecto de la regularización de las asignaturas, con estudiantes de los nuevos planes de 2009, que todavía no han llegado al 4to. Año en el que se incluye el espacio curricular “Sexualidad Humana y Educación”, pero que están participando de otros espacios que se han considerado innovadores y complementarios a los efectos del tratamiento de la problemática de género en y durante la formación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE GÉNERO Y LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL PROFESORADO EN ROSARIO, SANTA FE, ARGENTINA.

Informe, análisis e interpretación del sondeo exploratorio en Institutos de Formación Docente Inicial para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario

Tal como se explicitara en el capítulo anterior, la aproximación a la realidad, para confrontar los marcos teóricos con las prácticas sociales relativas a las representaciones de género en la Formación Docente Inicial, se ha realizado a través de dos acciones: a) Análisis comparativo del tratamiento de la problemática de género en los planes de estudio de la Formación Docente Inicial, de tres períodos diferentes: 1986, 2002 y 2009, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; y b) Análisis de las representaciones de género y las concepciones implícitas en estudiantes y docentes del Profesorado en Rosario, Santa Fe, Argentina. En este capítulo nos abocaremos a desarrollar el punto b)⁶¹.

Sobre los 150 estudiantes, se encontró una población de 148 mujeres y 2 varones. Para el caso de docentes: 45 docentes en total, 39 mujeres y 6 hombres. En el anexo se incluye un cuadro con algunos datos más que pueden ser de interés, como edades, carrera, área o disciplina, antigüedad en el sistema, para el caso particular de docentes.

Las preguntas de los cuestionarios, como puede observarse⁶², mantienen un paralelo, en función de cruzar las respuestas de docentes y de estudiantes para poder aproximarse a una interpretación de las coincidencias o disidencias en las representaciones de género.

Respecto de los interrogantes “a”, “c” y “e” de la hipótesis⁶³ (que refieren a los prejuicios de las y los estudiantes en cuanto a las cuestiones de género, y a la forma en que enseñan estas temáticas cuando no aparecen explícitamente en el diseño curricular y al análisis de estas concepciones en docentes y estudiantes) se plantearon dos grandes grupos de preguntas. De la pregunta 1 a la pregunta 6 incluida, apuntan a indagar si ven diferencias en el trato de profesoras y profesores respecto del género, si consideran que se destacan más varones o mujeres, en qué áreas se destacan más, qué características tienen como estudiantes varones y mujeres. Las preguntas 7 a 14 sondean en forma más directa respecto de las concepciones de género, la detección o toma de conciencia de situaciones de discriminación sexista, la educación o información sexual que puedan haber recibido o buscado, la incorporación de la temática de género en el curriculum académico y a la importancia o no que otorgan como estudiantes a la inclusión de la temática de género para la formación, con la intención de explorar argumentos o fundamentos y a partir de ellos, articular otro modo de conocer las concepciones implícitas.

El correlato en los cuestionarios para docentes, que refieren a los interrogantes “b”, “c”, “d” y “e” de la hipótesis, se organizó a la agrupación de las preguntas de esos cuestionarios en forma más o menos similar, con la pretensión de que las respuestas pudieran ponerse en contacto, a modo de partida doble o contrapartida, con las de las y los estudiantes. Así de la pregunta 1 a la 12 se interroga por las

⁶¹ Ver Introducción, en la que se desarrolla la explicitación de la metodología.

⁶² Ver Anexo II, inciso B en el que se presentan los modelos de los cuestionarios.

diferencias entre estudiantes varones y mujeres, si aprenden igual, si tienen las mismas capacidades, si docentes tienen diferentes expectativas respecto de estudiantes según el sexo, cómo se comportan unas y otros si brindan mismo espacio de participación, si requieren mayor atención, si el lenguaje, las reglas, la evaluación hace diferencias en cuanto al sexo, quiénes son mejores estudiantes, cuáles las características de mejores estudiante. Las preguntas 13 a 18 apuntan a la explicitación de las concepciones de género, a la visibilización de posibles situaciones de discriminación sexista, a la respuesta frente a preguntas referidas a cuestiones de identidades sexuales. La pregunta 19 inquiriere por la inclusión de temáticas relativas al género en sus asignaturas, y por último la pregunta 20 intenta desocultar prejuicios arraigados respecto de la “feminización” de la profesión docente.

Algunos datos e interpretaciones respecto de prejuicios e ideas subyacentes

El 71,33% de estudiantes considera que profesoras y profesores no tratan diferente a estudiantes varones y mujeres, mientras que un 14,66% considera que sí se hacen diferencias y un 14% no responde. En la pregunta 2, que se especifica posibilidades en que se observen diferencias, estos porcentajes se modifican en casi 10 puntos, bajando las respuestas que tienden a mostrar un trato que sería “igualitario” y subiendo el doble la no respuesta.

El 59,33% opina que profesoras y profesores brindan el mismo espacio de participación para sus estudiantes sean varones o mujeres. También el 59,33% opinan que sus docentes no emplean tono verbal o lenguaje diferente. Un 64% que no evalúan diferente según el sexo, mientras que un 62% creen que no prestan mayor atención a varones o mujeres, y un 64,66% no consideran “mejor estudiante” según el sexo. Pero un 28,66% no responde. En algunos de esos cuestionarios donde no responden, no sólo han dejado en blanco los renglones sino que han agregado una nota que dice que “no hay estudiantes varones en el curso o en la institución y por tanto no pueden saberlo”.

Cuando en la pregunta 3 se reitera un pedido de “conceptualización de diferencias” un 87,33% no observa diferencias o no responde. Pero un 10,64% observa algunas diferencias y mencionan “concepciones machistas de docentes”, “privilegios de varones”, “mejor trato de docentes mujeres a estudiantes varones”.

En cuanto a quiénes se destacan más o son mejores estudiantes, para el 42% es indistinto, o no depende del sexo/género o depende del área o materia. Mientras que dejan sin responder, el 19,33%. Entre varones y mujeres: el 27,33% considera que las mujeres porque son más responsables, dedicadas, aplicadas, se esmeran más, perseveran, tiene más iniciativa e interés para aprender, son mayoría, y porque ha cambiado el prejuicio tradicional de que las mujeres solamente debían ser “amas de casa”. En cuanto a la opinión favorable para varones como mejores estudiantes es del 4,66 y se

⁶³ Ver Introducción, Hipótesis.

funda en que llaman la atención, focalizan en sus objetivos, son más desinhibidos, son menos cantidad y los privilegia la tradición machista de la humanidad. El 26% no responde, entre otros motivos porque son todas mujeres en el curso o en la institución.

Referido a las áreas en que se destacan, indican: para las mujeres Humanidades, Pedagogía y Ciencias Sociales son las que tienen el mayor porcentaje (7,33%). Luego se reparte entre Dibujo, Arte, Manualidades con el 6%; Lengua con el 5,33%; y Ciencias Naturales con el 4,66%. Mientras que consideran que los varones destacan en Educación Física o áreas donde se requiera destrezas física o fuerza con el 11,33% ; el 10% en Matemática y el 8% en áreas técnicas, informática, razonamiento lógico. Para el 22% es indistinto o no depende del sexo/género y el 45,33% no responde.

En este sentido podemos observar algunas coincidencias con otros estudios (como los de Morgade, Bailey, Ziffer, Jurjo Torres Santomé) que han sido mencionados en capítulos anteriores, en cuanto a las áreas en las que se supone que destacan varones o mujeres. Sigue siendo llamativo el porcentaje que decide no responder. Es casi invisible el hecho de que en la escuela “se aprende a ser alumna y a ser alumno”, que cuando se llega al nivel superior, resulta dificultoso de-construir, en un análisis introspectivo, el fundamento del espectro de conductas esperadas para unos y otras. La noción de “igualdad” puede estar encubriendo una invisibilización del androcentrismo que ha atravesado la escuela en su devenir histórico.

En cuanto a rasgos que caracterizan a los estudiantes varones y mujeres. Para el 21,32% no observa diferencias o no depende del sexo/género o no sabe porque no hay varones. El 50% no responde. Entre quienes encuentran diferentes rasgos, el 11,33% ve a las mujeres como más disciplinadas, responsables, cumplidoras, aplicadas; el 4,66 como detallistas y prolijas; el 2,66 como más expresivas, charlatanas; y un 2% como delicadas o maternas. En los varones observan que son bruscos, inquietos, rebeldes, revoltosos, impulsivos (6%) que son despreocupados, desorganizados (5,33%), concretos, de mentalidad más práctica y simplificadora (5,33%), que son perseverantes, tenaces, trabajadores (2,66%). También un 1,33% los ven como “menos problemáticos”, quizás en relación a que los vínculos entre mujeres en general se presentan como más competitivos o complicadas (aunque el porcentaje es menos del 1%).

En relación con este conjunto de preguntas que estarían intentando sondear prejuicios que pueden traer las y los estudiantes de la Formación Docente respecto del género y de qué modo impactan en su formación académica, considero que el hecho de estar en un ambiente predominantemente femenino puede hacer que esas diferencias, que pueden ir en detrimento de algún grupo, van minimizándose. El que haya más docentes mujeres en la formación docente y con poco contacto con varones en situación áulica puede estar modificando otras cifras que se pueden observar en otros estudios, que muestran mayores marcas de las diferencias en términos de prejuicios, rótulos o

discriminación. Pero también llama la atención los porcentajes que deciden no responder. Si bien es cierto que una consigna oral explícita fue que las respuestas eran totalmente voluntarias (para todos los casos) y que no estaban obligadas/os a responder aquello que no querían, que no sabían, etc., no deja de ser significativo que cuando las preguntas comienzan a buscar especificaciones, es más alto el número de estudiantes que eligen no responder.

Para el conjunto de preguntas para docentes, que apuntan a indagar sobre las concepciones implícitas de género, su impacto en las prácticas pedagógicas, puede observarse cierta equivalencia o complementariedad con la visión de estudiantes.

Un 62,22% de docentes considera que estudiantes mujeres y varones no aprenden diferente. Un 37,77% opina que sí, que estudiantes varones y mujeres aprenden diferente. Vinculado con el aprendizaje, un 77,77% considera que varones y mujeres tienen equivalente nivel de capacidades y un 20% que no. No responden un 2,2%. Cuando se les solicita que digan en qué observan esas diferencias, un 62,22% sigue sosteniendo que no observa diferencias o no contesta, y un 37,77% manifiesta que observa diferencias. Respecto de las diferencias entre estudiantes varones y mujeres, piensan que los varones son más prácticos (8,88%), tienen capacidad para simplificar (2,22%), menos dedicados (2,22%), no tienen un buen desarrollo expresivo (2,22%), son más estructurados (2,22%), se consideran especiales debido a la inferioridad numérica (2,22%). Un 11,11% de docentes opinan que las estudiantes mujeres son más dedicadas, aplicadas, metódicas y un porcentaje del 2,22% ven diferencias en la expresión oral y escrita, en las estrategias de trabajo, en la capacidad de comprensión. Así todo, un 82,22% no tiene diferentes expectativas respecto de estudiantes varones y mujeres.

En cuanto a los comportamientos esperados respecto de estudiantes varones y mujeres, no responden un 68,88% y un 4,44% espera los mismos comportamientos tanto de varones como de mujeres. El resto se reparte en proporciones semejantes para varones y mujeres: entusiasmo, interés y participación, compromiso, originalidad, entre otros. Hay una ligera diferencia respecto de esperar mayor dedicación o compromiso por parte de los estudiantes varones, con un 6,66%. Esto podría significar que creen que son más aplicados o por el contrario, que al no verlos como aplicados, desean que lo sean.

En las preguntas 5 a 9, se pretende sondear si docentes brindan el mismo espacio de participación a unas y otros, si consideran que pueden requerir mayor atención varones o mujeres, si emplean un lenguaje o tono diferente según a quién se dirigen en función de sexo o género, si las reglas con las mismas para todos y todas, si evalúan diferente a varones y mujeres. Hay coincidencias y coherencia entre las respuestas: el 86,66% considera que brinda el mismo espacio de participación; el 71,11% da igual atención a varones y mujeres; el 84,44% no hace diferencias en el lenguaje o tono

verbal; el 80% emplea las mismas reglas y criterios de disciplina y el 86,66% no evalúa diferente según el sexo/ género.

Si bien los porcentajes de las preguntas correlativas a estas, para estudiantes (2 y 3 del cuestionario para estudiantes) son ligeramente más bajos, hay coincidencia en la percepción que tienen estudiantes respecto del comportamiento de sus docentes. Docentes van en un rango entre el 70% al 87%, mientras que las respuestas de estudiantes van entre el 60% y 65%. Aún así concuerdan en que docentes no hacen un trato diferente según el sexo/género.

Referido a las áreas en las que se destacan más estudiantes varones y mujeres, alrededor de un 45% no ve que las diferencias se den respecto del sexo/género sino de otros factores. Un porcentaje bastante menor observa que se destacan en forma diferente varones y mujeres según las áreas. Manifiestan que los varones se destacan en los deportes (8,88%), en las áreas lógico/matemáticas (8,88%), en las científico-tecnológicas (6,66%) y en las que requieren síntesis conceptual o práctica (6,66%). Consideran que las mujeres se destacan en áreas Sociales, Humanísticas, Lengua (11,11%), en áreas expresivas, vinculadas con la sensibilidad, el juego (6,66%). No responden un 24,44%.

Combinado con esto afirman en un 93,33% que la categoría “mejores estudiantes” es indistinta del sexo. Las cualidades de que hacen de estudiantes, “ mejores estudiantes” tienen que ver fundamentalmente con la responsabilidad, dedicación, esfuerzo, tenacidad (22,22%), con la crítica y autocrítica (6,66%) y luego se reparte en 2,22% para cada uno de estos ítems: equilibrio de habilidades y capacidades, claridad en las metas, voluntad, participación activa. No responden el 64,44% de docentes consultados.

Cuando se consulta por los rasgos que caracterizan a estudiantes varones y estudiantes mujeres, un 46,66% no responde acerca de los varones y un 24,44% no responde acerca de las mujeres. Un promedio de un 45% responde que no tiene que ver con el sexo, que es indistinto, que depende de otros factores personales o subjetivos. El 26,66% ve a los estudiantes varones como más simples, prácticos y sintéticos, y un 22,22% a las mujeres como dedicadas, detallistas, minuciosas, responsables. También en este grupo de respuestas se pueden coincidir con los marcos teóricos y otras investigaciones de carácter análogo.

Acerca de las representaciones de género en docentes y estudiantes

Las preguntas 8 a 12 en los cuestionarios para estudiantes, y 13 a 17 en los cuestionarios para docentes indagan, puntualmente, sobre las representaciones de género. Se preguntó por definiciones de sexo y género, relaciones entre estos términos y experiencias de discriminación sexista. A docentes se agregó consulta sobre cómo intervendría ante una hipotética situación de discriminación sexista y de

preguntas de estudiantes sobre identidades sexuales y preferencias sexuales. A estudiantes se consultó sobre educación sexual recibida en infancia y adolescencia.

Las respuestas de docentes y de estudiantes presentan similitudes. Nuevamente los porcentajes son de diferente rango pero dentro de un mismo espectro.

Estudiantes relacionan el término “sexo” con: a) diferencias sexuales entre masculino y femenino, división de la especie (30%); b) componente orgánico-biológico, estructura física (23,33%); c) diferencias en términos de aparato reproductor, sexo, órganos genitales, genitalidad (13,33%); d) relación sexual, contacto físico que genera placer -coito, aunque no utilizaron la palabra- (5,33%) y no responde un 16%.

Docentes vinculan sexo con: a) componente orgánico-biológico (51,11%); b) diferencias entre masculino y femenino en términos de división de la especie humana (11,11%); c) sexo, órganos genitales, genitalidad (4,44%) y respuestas ambiguas como “distinción de género” o “proceso de combinación” (4,44%). No responden un 11,11%.

Estudiantes coinciden en un 50% que género alude a las diferencias entre hombre y mujer, vinculado con el sexo y la distinción entre “femenino” y “masculino”. Un 13,33% vincula género con: identidad, elección, opción, “lo que sentimos que somos” en algunos casos independiente del sexo. Un 8% precisa que se trata de características socio-culturales o rol social asignados en función del sexo. Un 23,33% no responde.

Docentes perciben en un 35,55% al género como construcción psicosocial, cultural, histórica, personal vinculada con la subjetividad, mientras que un 11,11% lo ven en términos de identidad sexual, en el binomio “masculino-femenino”. Un 4,44% relaciona “género” con cualidades definidas por órganos sexuales y otro 4,44% como elección, “el sentirse varón o mujer”. No responde un 11,11%.

Cuando se pregunta por la relación entre estos conceptos, un 18,66% de estudiantes brindan respuestas ambiguas como “todo”, “son lo mismo”, “muchas relaciones”, “puede o no existir relación”. Un 16,66% se aproxima a ver que puede haber o no coincidencias entre sexo y género, a que alguien puede haber nacido con un sexo y pertenecer a otro género, que puede haber una elección de género o como una articulación entre lo biológico (sexo) y lo social (género). Un 4% responde que ambos forman parte de la persona. Pero un 60,66% no responde o dice que no sabe qué relación puede haber.

Un 20% de docentes estima que el sexo no determina al género (“no siempre alguien de un sexo se considera del mismo género”). Un 8,88% lo ve como la constitución subjetiva referida a lo biológico, como la configuración de identidad en función del sexo, como que el sexo “otorga” un género. Un 6,66% lo asocian con características comunes a lo femenino y masculino; otro 6,66% con

complejas relaciones entre lo biológico y lo cultural. También lo vinculan con la sexualidad (4,44%), con las prácticas sociales (2,22%), con lo dado – biológico- y lo elegido –género- (2,22%). Un 22,22% no responde.

Si bien las respuestas tanto de estudiantes como de docentes no están completamente alejadas de las nociones de sexo y género y de sus múltiples vinculaciones, se observa que no hay una construcción completa y profunda del concepto ni en un grupo ni en el otro. Esto se ve potenciado al momento de tener en cuenta cómo aumentan el porcentaje que no responde o no sabe cuando se interroga por la relación entre estos conceptos. Como podía suponerse en el marco teórico, posturas como las de Butler (más complejas que *deconstruyen* la noción de género y hacen una severa crítica al binomio masculino-femenino en el género, como herencia de una posición biologicista y reduccionista, con resabios patriarcales y machistas) está más alejada de las representaciones cotidianas de docentes y estudiantes. Podría decirse que se percibe una visión más simplista donde sexo se asocia a lo dado biológicamente –el cuerpo- y género a la construcción identitaria con un atravesamiento de lo socio-histórico-cultural. Además no todas y todos tienen incorporada con claridad y distinción estos componentes de los conceptos en juego.

Esta interpretación se complementa con los datos obtenidos de la pregunta 10 para estudiantes. El 92% manifiesta no haber sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar. Solamente el 6,66% responde que sí. Solamente un 2 % ha narrado alguna experiencia de discriminación sexista por parte de profesores y 1,33 % por parte de profesoras. Puede suponerse que no han tenido este tipo de experiencias, o que son tan sutiles, o que esperan agresiones (como los comentarios de dichos desagradables de profesores hacia o respecto de estudiantes mujeres), y que no pueden hacerse visibles otros tipos de conductas de discriminación sexista más refinadas, o que hay una “ceguera de género” que invisibiliza o naturaliza el problema.

Docentes manifiestan que no han sido ni testigos ni víctimas de este tipo de situaciones (86,66%). Solamente un 11,11% afirma que sí. Cuando comentan la experiencia aparece más paciencia y menos exigencias para varones, y alguna expresión de demanda de conducción a personal jerárquico a través de “es hora de que te pongas los pantalones”. De las cinco respuestas (11,11%) que contestaron afirmativamente, que sí habían presenciado situaciones de discriminación sexista, tres deciden no comentar la experiencia. Cabe interrogarnos aquí si estos datos están revelando, en forma complementaria con la mirada de estudiantes, que hay una imposibilidad de “ver” o que efectivamente se desenvuelven en ámbitos escolares donde este tipo de conductas no tienen lugar.

Docentes coinciden en un 75,55% en utilizar el debate, diálogo y reflexión para abordar hipotéticas situaciones, conductas o materiales que puedan ser sexistas o propendan a la

discriminación de género. Un 11,11% mostraría oposición explícita o incluso denunciaría la situación a la superioridad.

Para responder preguntas de estudiantes vinculadas con identidades sexuales y diferentes preferencias sexuales proponen: tolerancia, respeto, prudencia, apertura al diálogo (68,88%), propuestas de investigación y tiempos adecuados para abordar el tema (4,44%). Algunas respuestas indican que no se sienten con capacitación para responder (2,22%) o que estudiantes de nivel superior no hacen este tipo de cuestionamientos (4,44%), o no responden (11,11%). Esto invita a pensar en la necesidad de que docentes estemos capacitados para responder sin temores este tipo de interrogantes de estudiantes, que deba examinarse por qué no se sienten en condiciones de enfrentar estas problemáticas tan contemporáneas.

Es muy interesante lo que estudiantes manifiestan respecto de haber recibido educación o información sexual durante la infancia o la adolescencia (pregunta 11): un 84,66% dice haber recibido, y un 12,66%, expresa que no. El 50,66% la ha recibido solamente en la escuela de parte de docentes (24,66%), únicamente de profesionales invitados (20%) y de profesionales y docentes en conjunto (6%). Quienes han recibido educación/información sólo en el hogar conforman un 12%; mientras que en el hogar y en la escuela representa un 18,66%. En la iglesia, un 0,66% y en Internet, libros y TV, un 1,33%. Cuando se repregunta por cómo, cuándo, dónde han buscado información si no tuvieron educación / información sexual, han indicado que: de novios, amigos, pares (9,33%), preguntando a la familia (8%), en diarios, libros, revistas, TV, Internet (5,33%), en Centros de Salud o con profesionales (2%). Que no han buscado o que se han ido enterando con el tiempo, por cuenta propia (2,66%). Es interesante que mencionen a la escuela primaria y secundaria, pero no aparece la institución de Formación Docente, como un espacio donde se puedan debatir estas cuestiones. Quizás sea porque el conjunto de docentes del Profesorado estén dando por supuesto que estos temas se conocen (alguien respondió que “a los alumnos de este nivel no les interesan estos temas”- referidos a la sexualidad) o aún sabiendo que no se conocen, se prefiera omitirlos, evadirse de tomar posición al respecto.

La temática de género en el curriculum expreso o prescripto.

Las preguntas 13 y 14 para estudiantes apuntan a conocer si hay inclusión de estas temáticas en espacios curriculares de la Formación Docente.

Estudiantes contestan que NO se han incluido o abordado estas temáticas en un 72%. Solamente un 26% dice que sí. Los espacios que han abordado estos temas son: Taller de Problemáticas Contemporáneas de la Educación -Inicial o Primaria, según el nivel para el que forma-

(12,66%); Psicología, Psicología de la Educación, Sujeto de la Educación (6%); Ciencias Naturales, Biología (4%); Ética, Formación Ética (1,33%); Movimiento y Cuerpo (1,33%) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (1,33%). La forma de incorporación de las temáticas ha sido a través de charlas, debates, trabajos prácticos y grupales, lecturas y con material de la cátedra (18%); de modo más informal o superficial (3,33%). La mayoría de esos espacios se corresponden con los nuevos diseños curriculares de 2009.

En la pregunta 19 para docentes, que es correlativa a esta consulta a estudiantes, un 40% dice haber incluido estas temáticas relativas a los estudios de género y un 55,55% dice que no. Lo han hecho: transversalmente (6,66%), desde el análisis de la profesión docente (6,66%); en contenidos conceptuales (6,66%); a través de textos o materiales sobre atención a la diversidad (4,44%); describiendo el aporte de la mujer en la historia de la Filosofía o cómo en la historia de la Filosofía es difícil encontrar que se incluyan mujeres filósofas (4,44%); en charlas y debates (4,44%); a través de educación sexual (2,22%), y a través de charlas sobre religión (2,22%).

Lo que puede observarse es que puede ser que la inclusión de la problemática de los estudios de género no resulte tan evidente para estudiantes como lo consideran docentes, dado que las diferencias entre unas y otras respuestas tienen un rango más amplio. Un 55,55% de docentes admite que no han incluido estas temáticas, mientras que estudiantes perciben en un 72% que no han sido incluidas.

En este sentido cabe que volvamos a preguntarnos cómo se enseñan esos contenidos cuando no están explícitos en un diseño curricular o en la planificación de asignaturas de un plan de estudio. Si comparamos las respuestas respecto de conceptos como sexo, género y sus posibles vinculaciones, podemos asumir que se enseñan reproduciendo estereotipos tradicionales, que tienden a reiterar la inequidad de género, la discriminación, y por supuesto, se alejan de las posibilidades de una democracia real en la que cada persona tenga su lugar y su dignidad.

También resulta significativo que estudiantes responden en un 76% que la temática de género es necesaria para su formación como futuro/a docente. Creen que no, un 17,33% y no responde o no sabe un 6,66%. Los argumentos que sostienen la necesidad de incluir la temática de género en su formación se distribuyen entre: a) saber cómo tratar a cada quien, no hacer diferencias que discriminen y mostrar una imagen correcta del tema (22%); b) actualidad del tema, cambios sociales, atender a la diversidad, erradicar maltrato, violencia, discriminación que todavía existe (19,33%); c) necesidad de capacitación y actualización de la formación docente para educar (18%); d) porque es importante (2%). Mientras que los argumentos que sostienen el “no” tienen un porcentaje minoritario y consideran que sería discriminatorio (2%) o que no se enseña en base al género (0,66%).

Si observamos las respuestas podemos decir que hay una conciencia de la necesidad pero, quizás, no hay tanta claridad y precisión en los motivos, pero se producen aproximaciones que van sensibilizando sobre la importancia que tiene desocultar, explicitar las representaciones implícitas, sacarlas a la luz y debatirlas, para que pueda transparentarse aspectos del curriculum oculto respecto de la problemática de género. Si bien es absolutamente minoritario, un 0,66%, una respuesta en 150, es claro que en esta Tesis no se comparte la idea de que “no enseña en base al género”. Es interesante cómo algunos aspectos del curriculum escolar pueden permanecer tan invisibles y evadirse del escrutinio crítico, que nos permite decidir posición sin conciencia plena en temas neurálgicos de nuestro desarrollo como seres humanos.

Finalmente y para concluir este informe, consultados por el significado que podría tener esa afirmación que dice que la docencia es una “profesión femenina”, docentes respondieron que se funda en: a) que es una representación social, vinculada con el inicio histórico de la formación docente en Argentina, en el que se construyó una imagen de escuela equivalente a hogar y maestra a “segunda mamá” (42,22%); b) que hay menos hombres y que “no suelen ser muy varoniles”, que la desarrollan fundamentalmente mujeres (31,11%); c) que pone en evidencia un prejuicio, un estereotipo social y de discriminación sexista (22,22%). Mucho menos representativas en términos de porcentajes son otras respuestas que consideran que es una falacia (4,44%), que las mujeres son más dedicadas (2,22%) o “nada” (2,22%). No responde un 8,88%.

Aquí puede interpretarse que hay una combinación de factores que hacen a que la docencia sea vista como profesión femenina. Quizás hay menos hombres justamente porque está imbuida de ese imaginario social que marcó sus orígenes históricos, fundamentalmente en lo que hace la constitución del sistema educativo argentino como sistema educativo. Una docente comentó (“off the record”) que sin embargo, los varones son privilegiados en los ascensos, se los prefiere en cargos de conducción y se los respeta más que a las mujeres.

Algunas conclusiones parciales

De la lectura de estos datos, podría decirse que queda confirmada la identificación del problema que dio inicio a la investigación, esto es: *la falta de explicitación de la problemática de género en el curriculum expreso favorece la circulación de saberes intuitivos generados en espacios extra-escolares*. Puede agregarse, además, que esos saberes intuitivos generados en espacios extra-escolares no siempre son versiones más simples o ingenuas que los estudios e investigaciones académicas sobre la temática de género, sino que muchas veces constituyen ideas erróneas, contrarias y fuertemente arraigadas de visiones patriarcales y sexistas, que reproducen las desigualdades sociales e impiden la construcción de una real equidad de género. Si bien las respuestas no muestran un

desconocimiento mayoritario por parte de estudiantes y docentes, tampoco pueden ser concluyentes respecto de que existe una conciencia ampliada de la problemática a la que se enfrentan. Se podría afirmar que todavía permanece con un grado de invisibilidad, que puede ser mayor cuando se traslada la cuestión a la escolaridad obligatoria, con las niñas y niños del nivel inicial y primario, por la importancia formativa de la etapa y por las dificultades de examen crítico que pueden obturar la generación adulta de maestras y maestros, para con esos niños y niñas.

Por último podría manifestarse que cuando estas problemáticas no se explicitan en el currículum prescripto o no se incluyen expresamente en los diseños curriculares, difícilmente se aborden con sistematicidad –tal como se deja ver en los porcentajes de docentes que los incluyen o de estudiantes que pueden dar cuenta de haberlos trabajado en el aula- o directamente se descarten o se desconozcan. Lo que traerá como consecuencia que los prejuicios y las representaciones implícitas de género podrán seguir circulando en una dimensión del currículum oculto, produciendo más efectos que los contenidos explícitos, contribuyendo a la reproducción de las condiciones de desigualdad y discriminación.

CONCLUSIONES

Finalizada esta investigación de Tesis pueden formalizarse algunas conclusiones a las que se ha arribado. Se ha transitado, en un examen reflexivo, por las palabras clave: **género, educación formal, currículum oculto, formación docente**, a los fines de efectuar el recorrido de construcción del marco teórico, y por la aproximación a la realidad en el trabajo de campo, a través del sondeo exploratorio propuesto en dos direcciones complementarias: análisis comparativo de los diseños curriculares para la Formación Docente, y el de la representaciones de género y concepciones implícitas en estudiantes y docentes del Profesorado.

Puede afirmarse que, tanto a nivel de enfoques teóricos como de sondeos de la realidad, hay una coincidencia entre la identificación inicial del problema (*La falta de explicitación de la problemática de género en el currículum expreso favorece la circulación de saberes intuitivos generados en espacios extra-escolares*) y el entrecruzamiento de respuestas de docentes y estudiantes, miradas a la luz de lo que han sido los diseños curriculares para la Formación Docente Inicial para maestras y maestros del Nivel Inicial y Primario, que han excluido en forma expresa la temática de género en sus fundamentos, perfil, objetivos y estructura curricular.

Las concepciones implícitas como los prejuicios, que han podido recabarse y inferirse a través de las respuestas a los cuestionarios, son coincidentes en los relatos y los rangos porcentuales con otros estudios de similares características. Puede manifestarse que hay algún grado de sensibilización

vinculada a la noción más simple y más histórica de los conceptos de sexo y género, porque las respuestas se han aproximado a la idea del sexo, ligado a lo biológico, y al género como una construcción socio-histórico-cultural, que hace a la constitución de la identidad subjetiva, en término de identidad sexual. Pero temáticas más complejas o ríspidas parecen seguir siendo abordadas desde una “prudencia razonable” que podría estar ocultando la intención de eludir el examen crítico y debate de las mismas.

Cuando la problemática de género no se incluye explícitamente en los diseños curriculares, ni en planificaciones o programas de diversos formatos curriculares, sigue siendo altamente probable que estas problemáticas no se hablen. El silencio trae impunidad para que se continúen perpetuando mecanismos de reproducción de prejuicios, discriminación sexista e injusticias en el orden social. Lo que no se enseña en el curriculum expreso no significa que sea una cuestión no enseñable. Su ausencia no representa vacío de estos contenidos, sino la imposibilidad de desocultar las concepciones implícitas, los prejuicios subyacentes y las matrices ideológicas que siguen siendo parte de un poder hegemónico, usualmente excluyente de las minorías y las diferencias. A veces los mecanismos son tan sutiles que hacen que el problema resulte invisible. Probablemente a ello se deban los altos porcentajes de no respuesta a algunas preguntas, o cierto tipo de respuestas que parecen tener como supuesto una relación entre igualdad y equidad que debiera ser revisada. El ser diferentes es lo que nos iguala en dignidad. Pero no en el sentido de una igualdad homogeneizante, cercenadora, y restrictiva de las características individuales. ¿Pero dónde se puede co-existir en libertad? ¿Dónde se puede construir una democracia real y sustantiva?

Tal vez y como cantaba, hace algunas décadas ya, el filósofo John Lennon, las mujeres todavía seguimos siendo “el esclavo del mundo”, y exhortaba a que los hombres miraran a la que tenían al lado y tomaran conciencia. En la educación hay mucha tarea por hacer y en la Formación Docente Inicial de maestras y maestros hay silencios y ausencias, que pueden ser considerados como peligros para el avance hacia nuevas formas de convivencia, pero también, si lo sabemos entender y nos animamos a afrontarlos, pueden ser oportunidades para construir una concepción de equidad de género, que se multiplique en la enseñanza básica, y traiga futuros más propicios, donde las diferencias nos asemejen y nos enriquezcan. En gran medida, depende de nuestra decisión y aporte como actoras y actores en ese contexto.

*“Woman is the nigger of the world...yes she is
If you don't believe me, take a look at the one you're with
Woman is the slave of the slaves
Ah, yeah...better scream about it”*
[“Woman is the nigger of the world” John Lennon]

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Bailey, Susan (1992) How schools shortchange girls (Cómo las escuelas estafan a las niñas) AAWW Report. Wellesley College Center for Research on Women. Washington D.C. [Documentos PRIGEPP 2009]
- Bauman, Zygmunt (1999): La Globalización. Consecuencias Humanas. Fondo de Cultura Económica de Argentina, SA, Buenos Aires, Argentina (Documentos PRIGEPP, 2008) (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (eds) (1999), Géneros prófugos: feminismo y educación, PUEG/UNAM/Paidós, México. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Blanquez Fraile, Agustín (1960) Diccionario Manual Latino-Español y Español –Latino. Editorial Ramón Sopena S.A., Barcelona, España.
- Bonder, Gloria (1998) “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.” En: Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Butler, Judith (1993): Cuerpos que importan. Paidós, Buenos Aires, Argentina (edición en español 2002)
- Butler, Judith (2004): Deshacer el género. Paidós, Barcelona, España (edición en español 2006) (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Butler, Judith (1990): El género en disputa. Paidós, Barcelona, España (edición en español 2007)
- Casullo, Nicolás.(1991):El Debate Modernidad-Posmodernidad. Puntosur SRL, Buenos Aires, Argentina.
- Colom, Antoni y Joan-Carles Mélich. (1994): Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación. Paidós, Barcelona, España
- Cono García, Elena. (1999) Evaluación de la calidad educativa. Coedición La Muralla y Cooperación Iberoamericana. Madrid, España.
- Cullen, Carlos (1997) Crítica de las razones de educar. Paidós, Buenos Aires,.
- De Ketele, Jean y otro (1995). Metodología para la recogida de información. Ed. La Muralla, Madrid.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.
- Eco, Umberto (1990): Apocalípticos e Integrados, Lumen, Barcelona, España.
- Edwards, Ernesto G y Pintus, Alicia M. (2004): Violencia en la Escuela. Rosario, Laborde Editor.
- Fernández Enguita, Mariano (1992): Poder y participación en el sistema educativo. Paidós, Barcelona, España.
- Friedan, Betty (1963) La mística de la feminidad. Ediciones Cátedra, Madrid, España (2009) (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Giddens, Anthony. (2001) Consecuencias de la Modernidad, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Giroux, Henry A. (1999) “Modernismo, posmodernismo y feminismo: Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo.” En Géneros Prófugos. Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.) PUEG/UNAM/Paidós, México. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Gilligan, Carol (2003): El Nacimiento del Placer. Una Nueva Geografía del Amor. Paidos, Barcelona, España.
- Gilligan, Carol. (1985): La Moral y La Teoría. Psicología Del Desarrollo Femenino. Fondo de Cultura Económica, México.
- Grundy; Shirley. (1994) Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata S. A., Madrid, España (1era. Edición 1987- 1era. Edición en español 1991)
- Jackson, Philip W. (1968) La vida en las aulas. Ediciones Morata S. A., Madrid, España (edición en español 1992)
- Kuhn T.S. (1971). La estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica, México. 1ª edición en inglés de 1962

- Loera Varela, Armando (1997) Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa. En Memoria del Seminario Iberoamericano. Elaboración de un sistema de indicadores de la educación en el contexto de políticas de calidad. Madrid 24 al 27 de noviembre de 1997. Editado para la OEI y el Programa Cumbre Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Luzuriaga, Lorenzo (1997) Historia de la Educación y la Pedagogía. Editorial Losada SA, Buenos Aires. 23ª edición
- Lytard, Jean-Francoise. (1987): La Condición Postmoderna. Rei, Buenos Aires, Argentina.
- Manacorda, Mario Alighiero (2003) Historia de la Educación 1, de la antigüedad al 1500. Siglo Veintiuno Editores, México. 7ª edición en español. 1ª edición en italiano 1983.
- Miguel, Ana de. (2005): “Los feminismos a través de la historia”. En: 10 palabras clave de feminismo. Celia Amorós (compiladora)
- Morgade, Graciela (2001) Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Morin, Edgar (1999): Los siete saberes necesarios para la educación de futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (París – Francia). Ediciones Nueva Visión 2001 para la edición argentina. Buenos Aires, (Documentos PRIGEPP, 2009).
- Moser, Caroline O.N (1998): “Planificación de género. Objetivos y Obstáculos” en Género en el Estado. Estado del Género. (Ediciones de las Mujeres N° 27.) Eliana Largo (editora), Isis Internacional. Santiago, Chile. (Documentos PRIGEPP, 2008)
- Palacios, Jesús. (1997) La cuestión escolar. Fontamara. México,
- Puiggrós, Adriana (1990) (coord) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna, Buenos Aires
- Sánchez Cerezo, Sergio (1983) (dirección) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, Madrid, España.
- Stenhouse, Lawrence (1987) La investigación como base de la enseñanza. (Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins), Ediciones Morata S.A., Madrid España (1era. Edición 1985)
- Stufflebean, Daniel (1993) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ed. Paidós – M.E.C.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Flacso, Manantial, Buenos Aires. (Documentos PRIGEPP, 2009).
- Torres Santomé, Jurjo.(1998) El curriculum oculto. Ediciones Morata S.A., Madrid, España (1era. Edición 1991)
- Tubert, Silvia (ed.) (2003) Del sexo al género. Los equívocos de un concepto. Ediciones Cátedra, Madrid, España. [Documentos PRIGEPP, 2009]
- Yubero Jiménez, Santiago y Raúl Navarro Olivas (2010) “2. Socialización de género”. En: Intervención social y género. Luis V. Amador Muñoz y Ma. Del Carmen Monreal Gimeno (coordinadores). Narcea, Madrid, España.
- Ziffer, Alice (2008): “La equidad de género en la educación básica. Diagnóstico inicial” En: Programa Multifase para la Educación Básica. República Dominicana. Secretaría de Estado de Educación. BID, República Dominicana. [Documentos PRIGEPP, 2009]
- Material FLACSO- PRIGEPP**
- Anderson, Jeanine (2009): Taller metodológico y de preparación de tesis. Módulo IV.PRIGEPP. FLACSO, Buenos Aires.
- Anderson, Jeanine (2009): Taller metodológico y de preparación de tesis. Módulo V.PRIGEPP. FLACSO, Buenos Aires.
- Barrig, Maruja (1995) “El género en las instituciones, una mirada hacia adentro” En Barrig, Maruja y Wehkamp, Andy (eds). Sin morir en el intento. Experiencias de planificación de género en el desarrollo. Lima. Novib. (Documentos PRIGEPP 2008)
- Bonder, Gloria (1998) “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.” En: Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Chile. (Documentos PRIGEPP, 2009)

- Bonder, Gloria (2001) “El tiempo de la evaluación”. Documento preparado para el Seminario “Movimiento de mujeres, ciudadanía y políticas en América Latina”, dictado en el marco del Departamento de Women Studies, Madison University, Wisconsin, USA. (Documentos PRIGEPP 2008)
- Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Bonder; Gloria (2008) “Globalización y Género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” Unidad III, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Colazo, Carmen y Puyesky, Fany (2008) “Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de géneros de los caminos recorridos desde la década del ’80 y futuros posibles” Unidad I, Seminario PRIGEPP- FLACSO, Buenos Aires (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Curiel, Ochy. (2007) “La Crítica Postcolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antiracista” en Nómadas N° 26, Abril 2007, Universidad Central, Colombia. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- De Barbieri, Teresita (1993) “Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica”. En Debates en Sociología N° 18, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú Departamento de Ciencias Sociales (Documentos PRIGEPP 2008)
- De Miguel, Ana. (2005):”Los feminismos a través de la historia”. En: 10 palabras clave de feminismo. Celia Amorós (compiladora)
- Di Pietro, Pedro (2009) “Género(s) y políticas culturales en Latino América” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Di Pietro, Pedro (2009) “Género(s) y políticas culturales en Latino América” Unidad II, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Di Pietro, Pedro (2009) “Género(s) y políticas culturales en Latino América” Unidad III, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Lugones, María, (2005) “Colonialidad y género: Hacia un Feminismo Decolonial” también en Tabula Rasa N° 09 julio-diciembre, 2008, pp. 73-101 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Traducido del inglés por Pedro Di Pietro en colaboración con María Lugones. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Messina, Graciela. (2001): “Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina. (1990-2000)” (Presentación: Temas clave para el seguimiento del Foro Mundial de Dakar) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Santiago. (Documentos PRIGEPP, 2009)
- Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad I- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad II- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Morgade, Graciela (2009) “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”, Unidad III- Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- Pateman, Carole (1996). “Críticas feministas a la dicotomía público/ privado”. En “Perspectivas Feministas en Teoría Política”. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Documentos PRIGEPP 2008)
- Quijano, Aníbal.(2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. (Documentos PRIGEPP, 2009) [Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>]

Rosenfeld, Mónica (2008) “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género” Unidad I, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

Rosenfeld, Mónica (2008) “Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional; la gestión y la evaluación de políticas de equidad de género” Unidad II, Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.

Sirvent, M. (2006) (directora). “Revisión del concepto de Educación No Formal” En: Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Stanford Friedman, Susan. (2002) Globalización y Teoría Social Feminista: Identidad en Movimiento. PRIGEPP, 2002.

Valcárcel, Amelia y Rosalía Romero (2000): Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI (eds) col. Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, pags 19-54) en <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8947/>

Walsh, Catherine, (2002b) ”Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico” en Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4, No. 36, marzo del 2002, Ecuador. (Documentos PRIGEPP, 2009)

Ziffer, Alice (2008): “La equidad de género en la educación básica. Diagnóstico inicial” En: Programa Multiface para la Educación Básica. República Dominicana. Secretaría de Estado de Educación. BID, República Dominicana. [Documentos PRIGEPP, 2009]

Artículos

Davini, María Cristina. (1998) La formación docente en debate. El curriculum de formación del magisterio en Argentina. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. <http://www.edu.ar> [octubre, 2010]

Dussel, Inés. “Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina” En: Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 95 a 105 de la edición en papel.

http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf [febrero, 2012]

Lovering Dorr, Ann y Gabriela Sierra. (1998) “El Curriculum Oculto de Género.” En: Educar. Revista De Educación / Nueva Época Núm. 7 / Octubre-Diciembre 1998 [Http://Educacion.Jalisco.Gob.Mx/Consulta/Educar/07/7annlga.Html](http://Educacion.Jalisco.Gob.Mx/Consulta/Educar/07/7annlga.Html) [07/08/2006]

Pintus, Alicia (2003): “Las mujeres en la filosofía” En: Diario La Capital de Rosario, Rosario, Argentina (domingo 12 de octubre)

Pintus, Alicia (2011) “Género y Filosofía: Mary Wollstonecraft y los orígenes del feminismo moderno” En: Discusiones en torno a la naturaleza humana. Homenaje a David Hume. Actas II Jornadas Nacionales de Filosofía Moderna- Poulley y Charri (compiladores), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Disponible en: <http://jornadasfilomoderna.blogspot.com/> [noviembre, 2011] p.359- 367

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996/1997) “El curriculum oculto y la construcción de género en la escuela.” En: Revista de Educación KIKIRIKI, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular N° 42-43 (Año 1996-1997) PUBLICACIÓN: Morón de la Frontera, Sevilla, España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685> [noviembre, 2010]

Traverso, Carmen, María Alicia Cappelli y Alicia Pintus (2001) “Indicadores sugeridos para la evaluación del diseño de los proyectos-acción de capacitación institucional en un área”. En: Material de Apoyo Capacitación para Directivos PROCAP Instituto Superior del Magisterio N° 14, Rosario, Argentina.

Van Den Eynde, Ángeles. (1994) “Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico” *En: Revista Iberoamericana de Educación* Número 6 Género y Educación Septiembre- Diciembre 1994

Normativa y Diseños Curriculares

Ley N° 26.206 “Ley Nacional de Educación” (28 de diciembre de 2006) República Argentina.

Ley N° 24.521 “Ley de Educación Superior.” (20 de julio de 1995) República Argentina.

Ley N° 10947, Establecimientos Oficiales. Educación Sexual. Incorporación curricular (“Ley de Educación Sexual”) (23 de diciembre de 1992), Provincia de Santa Fe, República Argentina.

Ley N° 24.195, “Ley Federal de Educación” (14 de abril de 1993), República Argentina.

Plan Decreto 830/86 de Profesorado para el Nivel Inicial y Profesorado para el Nivel Primario (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 1986)

Plan Decreto 564/02 de Profesorados para el Nivel Inicial y Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB. (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe, 2002.)

Resolución Ministerial 0528 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación de Santa Fe. Santa Fe, 2009.

Resolución Ministerial 0529 del 12 de marzo de 2009 y anexo, que aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación de Santa Fe, Santa Fe, 2009.

ANEXOS

ANEXO I⁶⁴: Criterios de Evaluación de Diseño de los Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial⁶⁵

Indicadores sugeridos para la evaluación de los Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial		
Indicadores Generales	Indicadores Específicos	Referentes Empíricos
DIRECCIONALIDAD	<p>El perfil profesional está claramente expresado</p> <p>Los objetivos del Diseño Curricular están claramente expresados.</p> <p>La problemática de género aparece con claridad en los fundamentos, objetivos, perfil profesional</p>	<p>¿El perfil profesional expresa con claridad el rol docente que se pretende lograr con la formación...?</p> <p>¿La enunciación de los objetivos expresa con claridad los ámbitos de formación que se abordarán en el área? (nivel / ciclo / dimensiones...)</p> <p>¿Los objetivos expresan los niveles de logro que se esperan alcanzar (competencias)?</p> <p>¿La problemática de género aparece explícitamente...?</p> <p>¿La problemática de género está deliberadamente ausente...?</p>
PERTINENCIA	<p>Los objetivos del Diseño Curricular responden a las necesidades de formación identificadas y priorizadas.</p> <p>La estructura curricular del plan de estudio y los espacios curriculares delimitados son pertinentes con las exigencias que plantean los objetivos.</p> <p>La problemática de género atraviesa la formación general</p>	<p>¿Los objetivos enunciados y la estructura curricular responden con pertinencia a los fines de la formación?</p> <p>¿Hay correlación entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos...?</p> <p>¿Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género...?</p>

⁶⁴ Corresponde al Capítulo IV Análisis comparativo del tratamiento de la problemática de género en los planes de estudio de tres períodos diferentes: 1986, 2002 y 2009, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

⁶⁵ La construcción de este cuadro de análisis de los Diseños Curriculares de los planes de estudio de la Formación Docente Inicial constituye una adaptación original de material elaborado para la evaluación de proyectos del área de Perfeccionamiento Docente del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, 2001. Cfr. Traverso, Carmen, María Alicia Cappelli y Alicia Pintus. (2001) “Indicadores sugeridos para la evaluación del diseño de los proyectos-acción de capacitación institucional en un área.” En: Material de Apoyo Capacitación para Directivos PROCAP Instituto Superior del Magisterio N° 14, Rosario, Argentina.

COHERENCIA	<p>Las prioridades de formación se desprenden con coherencia de los demás componentes del Diseño Curricular</p> <p>El Diseño Curricular tiene coherencia interna entre sus componentes</p> <p>La justificación de la inclusión del enfoque de género es coherente con la importancia curricular del mismo.</p>	<p>¿Las prioridades de formación guardan relación con los demás componentes del Diseño Curricular?</p> <p>¿Existe coherencia entre los componentes del diseño del Proyecto objetivos, actividades, tiempos, recursos... ?</p> <p>¿Guardan relación de coherencia las enunciaciones de la problemática de género con la inclusión de espacios curriculares para su tratamiento...?</p>
VIABILIDAD	<p>El Diseño Curricular responde a los recursos disponibles en las instituciones educativas.</p> <p>La previsión de tiempos es adecuada.</p> <p>El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género es real y suficiente</p>	<p>¿Se han tenido en cuenta los recursos que se disponen para la implementación del Diseño Curricular?</p> <p>Los tiempos acordados ¿son compatibles con las exigencias de las actividades diseñadas?</p> <p>¿Es factible la implementación de las propuestas de tratamiento de la problemática de género en los espacios curriculares de la estructura del plan de estudio...?</p> <p>¿El tratamiento de la problemática de género es solamente transversal...? ¿Aparece en los fundamentos pero no en los espacios curriculares?</p>
OPERACIONALIDAD	<p>El Diseño Curricular establece con claridad la relación objetivos, perfil y espacios curriculares docentes, tiempos y recursos.</p> <p>El Diseño Curricular prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores</p>	<p>¿Existe una formulación adecuada que permite la relación entre los objetivos, perfil y los espacios curriculares para cumplir con la finalidad de la formación?</p> <p>¿Los tiempos se corresponden con las características de las actividades a cumplir?</p> <p>¿Están consignados los recursos que demandarán la implementación de cada actividad del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen lograr?</p> <p>¿Prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores?</p>
RETROALIMENTACIÓN	<p>Las previsiones de evaluación de seguimiento están consignadas en el Diseño Curricular.</p>	<p>¿Se especifican los instrumentos que se utilizarán para monitorear los avances del Diseño Curricular?</p>

ALICIA PINTUS

“Género y Educación Formal: representaciones de género en la Formación Docente Inicial”

	Existe indicación de instrumentos de seguimiento y monitoreo.	¿Están consignados los nombres o áreas responsables de la evaluación de seguimiento?
--	----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

REFERENCIAS DE LA ESCALA DE PONDERACIÓN:

5.-EXCELENTE: **Es óptima la presencia del indicador**

4.-SIGNIFICATIVAMENTE: **La presencia del indicador es evidente pero no integral**

3.-MODERADAMENTE: **La presencia del indicador se da solamente en algunos componentes o dimensiones**

2.-MÍNIMAMENTE: **La presencia del indicador es escasa.**

1.-NULO: **El indicador está ausente**

Análisis del Plan de Estudio de Profesorados de Nivel Primario y Pre-Primario- Decreto 830 / 16 abril 1986 Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe		
Indicadores Generales	Indicadores Específicos	Referentes Empíricos
DIRECCIONALIDAD	El perfil profesional está moderadamente expresado	<p>¿El perfil profesional expresa con claridad el rol docente que se pretende lograr con la formación...?</p> <p>Acerca de la Fundamentación del Plan puede afirmarse que es breve. Lo cual no está dado únicamente por la extensión (dos páginas del Anexo del Decreto) sino también por el carácter poco argumentativo de las afirmaciones, que se realizan en modo escueto y sin profundizar en los conceptos.</p> <p>En la Fundamentación se describen lo que se consideran los errores de la formación de los maestros en el plan anterior, haciendo énfasis en el distanciamiento de la realidad de la escuela, la comunidad y el país, como así también en la fragmentación del saber: “...alejaba al alumno-maestro de su formación como persona, distanciándolo de la realidad de la escuela y el país sirviendo a un modelo cultural ajeno al mismo” (Decreto 830, 1986: 8)</p> <p>Todo ello se presume contribuía a reforzar un modelo cultural ajeno, bajo una supuesta y pretendida objetividad. Coincidente con la restauración de la democracia a partir de 1983, se busca un maestro que esté comprometido con la realidad de su país, “...brindaban una preparación que bajo su pretendida y abstracta objetividad impedía definir una adecuada concepción del hombre, tarea fundamental de la educación.” (Decreto 830, 1986:8)</p> <p>Aplicando la escala de ponderación podría decirse que el perfil profesional está expresado moderadamente, porque aunque hay una manifestación explícita -se busca formar un maestro que esté en contacto con su realidad social y que se comprometa con ella a partir de una adecuada concepción antropológica, como sustento de la tarea específica- no hay profundización en las concepciones teóricas que sustentan la propuesta curricular, ni un esclarecimiento exhaustivo de los conceptos involucrados: “<i>Pretendemos, además, formar maestros que comprendan y asuman la interrelación escuela-comunidad como un proceso permanente de retroalimentación que se favorece a través</i></p>

		<p>plantearse la cuestión. En el discurso se puede observar una evidente posición androcéntrica, pues los colectivos, que deberían incluir a alumnos y alumnas -por ejemplo- siempre son producidos en “masculino”, como también los contenidos de Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, en los que siempre habla del “niño”.</p> <p>No se puede afirmar con certeza que se trate de una ausencia deliberada, quizás sería más apropiado entenderlo como una ceguera de género.</p> <p>En el contexto socio-histórico de elaboración de ese plan, había una clara priorización de la intención de revertir la supuesta objetividad desideologizada que había caracterizado al periodo inmediatamente anterior, correspondiente al último gobierno de facto en Argentina (1976-1983). Puede inferirse que no había posibilidad de tomar conciencia de otras cuestiones, tras el largo proceso de silenciamiento sucedido en ese período.</p>
PERTINENCIA	<p>Los objetivos del Diseño Curricular responden mínimamente a las necesidades de formación identificadas y priorizadas.</p> <p>La estructura curricular del plan de estudio y los espacios curriculares delimitados son moderadamente pertinentes con las exigencias que plantean los objetivos.</p>	<p>¿Los objetivos enunciados y la estructura curricular responden con pertinencia a los fines de la formación?</p> <p>No se puede establecer, por tanto se lo puede considerar como “mínimo”, la pertinencia de los objetivos y la estructura curricular respecto de los fines de la formación, en función de la insuficiencia de profundización en los argumentos de la fundamentación.</p> <p>¿Hay correlación entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos...?</p> <p>Hay una correlación moderada entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos. En el plan se plantea la necesidad de maestros que sean capaces de vincularse comprometidamente con la realidad. Esto se apoya en el formato del diseño que pretende viabilizarlo a través de la organización de los espacios curriculares en “núcleos” interdisciplinarios, talleres y seminarios.</p> <p>Además todos los espacios curriculares confluyen o “deben dialogar”, en cada año de la carrera en y a través de distintos “ejes”, que deberían dar sentido y atravesar la selección, recorte, secuenciación y priorización de los contenidos mínimos para cada uno de esos</p>

	<p>La problemática de género atraviesa la formación general</p>	<p>espacios. Así en el primer año el eje es el “Proyecto Educativo”; en el segundo año, la “Implementación del Proyecto”; y en el tercero, la “Práctica Docente”.</p> <p>¿Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género...?</p> <p>No hay correlación alguna porque la problemática de género está ausente.</p>
<p>COHERENCIA</p>	<p>Las prioridades de formación se desprenden con coherencia mínima de los demás componentes del Diseño Curricular</p>	<p>¿Las prioridades de formación guardan relación con los demás componentes del Diseño Curricular?</p> <p>Las prioridades en la formación guardan relación mínima con los componentes del Diseño Curricular, en cuanto a que la organización de la estructura curricular del plan pretende reforzar el compromiso del futuro docente con su contexto. Hay un énfasis en la detección de las conexiones entre acciones y fundamentos, en la comprensión de la educación como “<i>variable dependiente del contexto cultural</i>” (Decreto 830, 1986: 13). Prioriza el hacer visible que a lo más instrumental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, le corresponde una concepción ideológica: “<i>En consecuencia el alumno llegará a conocer y comprender la cosmovisión que subyace en cada concepción didáctica, objetivos, estrategias, etc., lográndose así que al realizar las correspondientes elecciones de objetivos, estrategias, etc., el futuro maestro reconozca a qué ideología responde, en relación a la formación de sus propios alumnos</i>” (Decreto 830, 1986:13)</p>
	<p>El Diseño Curricular tiene coherencia interna moderada entre sus componentes</p>	<p>¿Existe coherencia entre los componentes del diseño del Proyecto objetivos, actividades, tiempos, recursos...?</p> <p>Hay una coherencia interna moderada, en función de lo que se ha señalado respecto de los fundamentos del plan. Se observa que hay un hilo conductor, aunque no se desplieguen y profundicen argumentos y clarificación de categorías teóricas y concepciones subyacentes.</p>

ALICIA PINTUS

“Género y Educación Formal: representaciones de género en la Formación Docente Inicial”

	<p>No hay inclusión del enfoque de género.</p> <p>La justificación de la inclusión del enfoque de género es inexistente..</p>	<p>Incluso se pretende un cambio en la forma de evaluación, que favorezca un corrimiento hacia los nuevos formatos de los espacios curriculares como los talleres y los seminarios, además de la organización interna por núcleos interdisciplinarios, la propuesta de cátedra abierta para algunos espacios. Así aparece una evaluación inter-núcleos, a realizarse a través de Jornadas de Síntesis Integrativa Internúcleos especialmente previstas en el calendario escolar y referidas al eje de cada año de la carrera.</p> <p>¿Guardan relación de coherencia las enunciaciones de la problemática de género con la inclusión de espacios curriculares para su tratamiento...?</p> <p>No hay posibilidad de analizar la coherencia porque la problemática de género está ausente.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VIABILIDAD	<p>El Diseño Curricular responde a los recursos disponibles en las instituciones educativas.</p> <p>La previsión de tiempos es adecuada.</p> <p>El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género no existe.</p>	<p>¿Se han tenido en cuenta los recursos que se disponen para la implementación del Diseño Curricular?</p> <p>Se tuvo en cuenta y se asignaron la cantidad de horas necesarias para cubrir el costeo del plan. No hubo otro tipo de apoyo al plan, como bibliografía actualizada o acciones de perfeccionamiento docente o de formación permanente sistemáticamente organizados. Se realizaron reuniones en los institutos de profesorado, aprovechando las horas cátedra asignadas a la interdisciplinariedad en los núcleos.</p> <p>Los tiempos acordados ¿son compatibles con las exigencias de las actividades diseñadas?</p> <p>En general los tiempos fueron compatibles con las actividades diseñadas. El plan tenía mayor cantidad de horas asignadas, en particular para las actividades interdisciplinarias por núcleo, con lo que aumentaban las horas de costeo y la posibilidad de convocar a las plantas docentes fuera de sus horarios frente a curso.</p> <p>¿Es factible la implementación de las propuestas de tratamiento de la problemática de género en los espacios curriculares de la estructura del plan de estudio...?</p> <p>¿El tratamiento de la problemática de género es solamente transversal...?</p> <p>¿Aparece en los fundamentos pero no en los espacios curriculares?</p> <p>No, no era factible la implementación de propuestas que trataran las problemáticas de género. La ceguera de género era evidente y no había ni siquiera un tratamiento transversal. Estaba ausente y se ocultaba bajo las pretendidas innovaciones que traía el plan en la organización de nuevos formatos curriculares, que exigían otras dinámicas de compatibilización en las instituciones, como el que dos docentes trabajasen juntos frente a curso (en momentos de los diferentes núcleos, en los talleres que involucraban a las áreas y sus didácticas) o el esfuerzo de integración interdisciplinaria en los núcleos y su articulación con el eje de cada año y su lugar en ese proyecto.</p>
OPERACIONALIDAD	El Diseño Curricular establece con claridad	¿Existe una formulación adecuada que permite la relación entre los

	<p>mínima/moderada la relación objetivos, perfil y espacios curriculares docentes, tiempos y recursos.</p> <p>El Diseño Curricular no prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores</p>	<p>objetivos, perfil y los espacios curriculares para cumplir con la finalidad de la formación?</p> <p>¿Los tiempos se corresponden con las características de las actividades a cumplir?</p> <p>¿Están consignados los recursos que demandarán la implementación de cada actividad del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen lograr?</p> <p>La formulación es mínimamente adecuada y en algunos de los componentes del diseño puede aparecer como moderada. Podría decirse que la prioridad de formación del plan está dada por la intención de formar docentes que puedan salir de cierto “aislamiento” enciclopedista y acrítico que se juzgaba como incorrecto y que se adjudicaba a los “errores” del plan anterior.</p> <p>Los tiempos se correspondían moderadamente con las características de las actividades a cumplir, y algunas de las propuestas de fueron disolviendo como el de la “evaluación internúcleos”.</p> <p>Los únicos recursos consignados con las horas cátedra totales (frente a curso y de costeo) pero no se observan otros elementos que pudieron haber tenido lugar, como propuestas de formación permanente para el profesorado.</p> <p>¿Prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores?</p> <p>No. No está previsto en el plan, más allá de la utilización de las horas de interdisciplina que no se correspondieran con las horas de dictado conjunto frente a curso.</p>
RETROALIMENTACIÓN	<p>Las previsiones de evaluación de seguimiento no están consignadas en el Diseño Curricular.</p> <p>No existe indicación de instrumentos de seguimiento y monitoreo.</p>	<p>¿Se especifican los instrumentos que se utilizarán para monitorear los avances del Diseño Curricular?</p> <p>No hay previsión de evaluación, monitoreo ni seguimiento para los avances del Diseño Curricular.</p> <p>¿Están consignados los nombres o áreas responsables de la evaluación de seguimiento?</p>

ALICIA PINTUS

“Género y Educación Formal: representaciones de género en la Formación Docente Inicial”

		No.
--	--	-----

REFERENCIAS DE LA ESCALA DE PONDERACIÓN:

- 5.-EXCELENTE: **Es óptima la presencia del indicador**
- 4.-SIGNIFICATIVAMENTE: **La presencia del indicador es evidente pero no integral**
- 3.-MODERADAMENTE: **La presencia del indicador se da solamente en algunos componentes o dimensiones**
- 2.-MÍNIMAMENTE: **La presencia del indicador es escasa.**
- 1.-NULO: **El indicador está ausente.**

Análisis del Plan de Estudio de Profesorados de Nivel Inicial y de EGB Primer y Segundo Ciclo- Decreto 564 / 10 abril 2002, Anexos I y II - Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe		
Indicadores Generales	Indicadores Específicos	Referentes empíricos
DIRECCIONALIDAD	El perfil profesional está claramente expresado	<p>¿El perfil profesional expresa con claridad el rol docente que se pretende lograr con la formación...?</p> <p>Sí, el perfil profesional expresa con claridad el rol docente que se pretende lograr con la formación. Los fundamentos generales del diseño remiten a documentos del Consejo Federal de Educación y van realizando una profundización de las diferentes nociones teóricas en las que se asientan. Hay una manifiesta intencionalidad de concebir al docente en formación permanente, tendiendo a la profesionalización, superando la fragmentación de saberes y desarrollando una predisposición hacia la investigación educativa, como instrumento de una práctica pedagógica racional y con posibilidades de innovación. Hay una pretensión de llevar a las prácticas una integración de funciones de la Formación Docente Inicial, como lo son la Investigación y la Capacitación.</p> <p>En esos años próximos a la elaboración de este plan, y a partir de los lineamientos nacionales, las jurisdicciones comienzan un a revisión y reelaboración de sus planes de estudio, en función de obtener la homologación o validez nacional de los títulos para que sus egresados/as puedan ejercer para cualquier región o provincia del territorio nacional. Así aparecen algunas exigencias de equilibrios entre los distintos campos que tiene que comprender la formación (campo de la Formación General Pedagógica, campo de la Formación Especializada y de la Formación de Orientación, además del Trayecto de las Práctica, compuestos por talleres y atravesando los tres campos).</p> <p>Hay un detalle bastante exhaustivo del perfil profesional, en cuanto a las distintas áreas de competencia: a) en relación con los contenidos y su enseñanza (deberá conocer los Contenidos Básicos Comunes del nivel para que se forma, en sus tres dimensiones, fundamentar sus prácticas, interpretar la realidad social para adecuar los CBC al contexto de su Provincia, establecer relación empática con sus estudiantes, capacidad para elaborar proyectos curriculares y diseñar</p>

	<p>Los objetivos del Diseño Curricular están significativamente expresados.</p>	<p>instrumentos de evaluación adecuados); b) en relación con la tarea docente como instancia colectiva de ejercicio del rol profesional (deberá poseer condiciones para establecer relaciones interpersonales e institucionales positivas con familias, grupos, comunidad, participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, conocer y aplicar la normativa); c) en relación con el rol docente en su desempeño como profesional (deberá ser capaz de analizar e interpretar los resultados de su trabajo, y de gestionar la obtención y organización de información, participar en investigaciones de sus propias prácticas, interesarse por los cambios en los planes según los lineamientos nacionales, provinciales e institucionales para participar activamente en innovaciones educativas)⁶⁶.</p> <p>¿La enunciación de los objetivos expresa con claridad los ámbitos de formación que se abordarán en el área? (nivel / ciclo / dimensiones...)</p> <p>¿Los objetivos expresan los niveles de logro que se esperan alcanzar (competencias)?</p> <p>Los objetivos no expresan los niveles de logro que se esperan alcanzar, pero recuperan los propósitos destacados en los fundamentos generales y tienen coherencia con el perfil profesional o académico. Se expresa que se pretende formar docentes capacitados para comprender la realidad educativa, apropiarse críticamente de los contenidos de su formación, desarrollar aptitud favorable al perfeccionamiento docente permanente, fundamentar sus prácticas para la racionalidad de las mismas, propiciar el desarrollo de actitudes vinculadas con la integración social, convivencia, solidaridad, cooperación, apreciar los distintos lenguajes de comunicación personal.</p> <p>El perfil docente incluye no sólo saberes técnicos sino la inclusión de una dimensión ética de la tarea profesional que no debe ser soslayada ni dada por supuesta. Quizás porque justamente esta pretendida profesionalización lleva implícita la ética profesional, como dimensión complementaria del mayor ámbito de autonomía en las prácticas pedagógicas que se promueve desde este anclaje más crítico, de no</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁶⁶ Ver Anexo I y II del Decreto 564/2002 de la Provincia de Santa Fe, págs. 1-7

	<p>La problemática de género no aparece en los fundamentos, objetivos, perfil profesional</p>	<p>mera reproducción.</p> <p>¿La problemática de género aparece explícitamente...?</p> <p>¿La problemática de género está deliberadamente ausente...?</p> <p>A pesar de la claridad en las nociones que estructuran los fundamentos y el perfil profesional, la problemática de género no aparece en el diseño.</p> <p>Es significativo que no aparezca, porque contextualmente ha habido un gran avance en el tratamiento de esta problemática y de hecho, en los Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional para Formación Ética y Ciudadana, ya comenzaba a hacerse visible, al discutir durante su elaboración las categorías de persona, sexo, género e identidad.</p> <p>No se puede afirmar que se trate de una omisión deliberada, pero al menos es significativo que habiendo comenzado a hacerse visible esta problemática en otros ámbitos de los que se nutre este diseño (como las fuentes normativas emanadas del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de Nación), y que ya existía en Santa Fe desde 1992, la Ley 10947 (de incorporación de la educación sexual para los niveles EGB I y II y Educación Polimodal y que daba un lugar especial a los institutos de Formación Docente en cuanto a Capacitación y la inclusión en la formación inicial), se haya excluido el tratamiento de la cuestión.</p> <p>Además en todo el discurso sigue habiendo un claro androcentrismo, tanto en la forma de escritura como en el contenido.</p> <p>Hay un único elemento que emerge en todo el proyecto, que es un material bibliográfico para el espacio curricular POLÍTICA E HISTORIA EDUCATIVA ARGENTINA, que es de Silvia YANNOULAS “Educar ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia” (1879-1930), Kapelusz, Bs. As., 1997. Aunque revisando la síntesis explicativa del espacio y sus contenidos mínimos no se advierte ninguna mención explícita a la cuestión de género en la formación docente.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>PERTINENCIA</p>	<p>Los objetivos del Diseño Curricular responden a las necesidades de formación identificadas y priorizadas.</p> <p>La estructura curricular del plan de estudio y los espacios curriculares delimitados son pertinentes con las exigencias que plantean los objetivos.</p> <p>La problemática de género no atraviesa la formación general</p>	<p>¿Los objetivos enunciados y la estructura curricular responden con pertinencia a los fines de la formación?</p> <p>Los objetivos enunciados responden entre moderada y significativamente a los fines de la formación. Existe una detallada lista de las competencias del perfil profesional que se complementa con la síntesis de los objetivos.</p> <p>¿Hay correlación entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos...?</p> <p>Hay correlación entre los distintos componentes del diseño. Se incluye una estructura curricular organizada por campos de formación, con los balances planteados por las normativas nacionales, y dentro de la variedad de formatos curriculares, se pretende una flexibilidad para adecuar los contenidos a la forma, de modo de cumplir con los objetivos y fundamentos.</p> <p>Tiene una mayor carga horaria frente a curso, pero abre la posibilidad de condiciones o categorías de cursado que admite la semipresencialidad y la opción de rendir asignaturas en carácter de libre, para dar mayor autonomía a los estudiantes.</p> <p>¿Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género...?</p> <p>No, no hay correlación</p>
<p>COHERENCIA</p>	<p>Las prioridades de formación se desprenden con coherencia de los demás componentes del Diseño Curricular</p>	<p>¿Las prioridades de formación guardan relación con los demás componentes del Diseño Curricular?</p> <p>Las prioridades de formación guardan una coherencia entre</p>

	<p>El Diseño Curricular tiene coherencia interna entre sus componentes</p> <p>No hay justificación de la inclusión del enfoque de género, por tanto no puede evaluarse su coherencia con la importancia curricular del mismo.</p>	<p>significativa y moderada entre los otros componentes del Diseño. Se plantean algunos formatos para los espacios curriculares que pretenden dar dinamismo a la propuesta del perfil profesional requerido como los seminarios y en particular el de investigación educativa. El planteo de las condiciones o categorías de alumno regular semipresencial y libre, también están direccionadas en este sentido, aunque en principio surgieran de una demanda más pragmática por parte de las instituciones, que era evitar el desgranamiento y la deserción por un sistema de asistencia, promoción y evaluación demasiado “secundarizado”.</p> <p>¿Existe coherencia entre los componentes del diseño del Proyecto objetivos, actividades, tiempos, recursos... ?</p> <p>En términos generales hay coherencia entre los componentes del diseño, aunque el último año tiene una excesiva cantidad de espacios curriculares que conviven con el Taller de Docencia o las prácticas pedagógicas de la Residencia Docente, lo cual no resulta demasiado viable en la aplicación.</p> <p>¿Guardan relación de coherencia las enunciaciones de la problemática de género con la inclusión de espacios curriculares para su tratamiento...?</p> <p>No hay un tratamiento explícito de la problemática de género. No está incluido en los espacios de la estructura curricular ni en formatos transversales, tampoco se lo menciona en los fundamentos.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VIABILIDAD	<p>El Diseño Curricular responde a los recursos disponibles en las instituciones educativas.</p> <p>La previsión de tiempos es adecuada.</p> <p>El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género NO es real ni suficiente. No hay espacio explícito para la problemática de género.</p>	<p>¿Se han tenido en cuenta los recursos que se disponen para la implementación del Diseño Curricular?</p> <p>El plan Decreto 564/02 tiene algunas horas más que el plan Decreto 830/86. La diferencia en las cargas horarias ha sido tomada en cuenta por el Ministerio del Educación y sostenida económicamente. Sin embargo en las reubicaciones de las horas cátedra no siempre se ha sido riguroso en la selección de los perfiles docentes acordes con los espacios.</p> <p>Los tiempos acordados ¿son compatibles con las exigencias de las actividades diseñadas?</p> <p>En términos generales los tiempos son compatibles con las actividades diseñadas, a excepción de la sobrecarga de espacios curriculares en el 3° año, que conviven con la Residencia Docente y que dificultan la concentración en las prácticas más continuadas de este espacio, que tiene además una coordinación vertical con los Talles de Docencia existentes en los años anteriores y que van generando observaciones y microprácticas.</p> <p>¿Es factible la implementación de las propuestas de tratamiento de la problemática de género en los espacios curriculares de la estructura del plan de estudio...?</p> <p>¿El tratamiento de la problemática de género es solamente transversal...? ¿Aparece en los fundamentos pero no en los espacios curriculares?</p> <p>Como se ha dicho no hay una explicitación del tratamiento de la problemática de género ni en los espacios curriculares ni transversalmente. Tampoco aparece en los fundamentos. Algún espacio como Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, recurriendo a los contenidos específicos del área tanto para el nivel Inicial como para el nivel EGB I y II, puede dar lugar al tratamiento.</p>
-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Pero esto no está explicitado en ningún aspecto ni dimensión del Diseño, sino que depende de las decisiones profesionales del profesorado, o sea que está librado a las posibilidades exclusivamente individuales.
OPERACIONALIDAD	<p>El Diseño Curricular establece con claridad significativa la relación objetivos, perfil y espacios curriculares docentes, tiempos y recursos.</p> <p>El Diseño Curricular no prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores</p>	<p>¿Existe una formulación adecuada que permite la relación entre los objetivos, perfil y los espacios curriculares para cumplir con la finalidad de la formación?</p> <p>¿Los tiempos se corresponden con las características de las actividades a cumplir?</p> <p>¿Están consignados los recursos que demandarán la implementación de cada actividad del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen lograr?</p> <p>Hay una formulación que permite relacionar significativamente los componentes del Diseño, teniendo siempre presente el detalle del perfil profesional. Los tiempos están acordes, a excepción de lo señalado respecto del 3° año y la sobrecarga de exigencias en simultaneidad con la Residencia Docente. Los recursos de horas cátedra han sido previstos, aunque no figura operativamente en el Diseño.</p> <p>¿Prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores?</p> <p>No está prevista ninguna formación/capacitación del profesorado. Sin embargo el plan comienza a implementarse en un periodo en que la Red Federal de Formación Docente Continua había iniciado un proceso de capacitación permanente y en servicio. Además del proceso de evaluación y acreditación institucional de las instituciones y carreras de formación docente, que exigía, entre otros criterios y pautas, la formación permanente a través de postgrados y postítulos, y la investigación como actividad propia de las instituciones formadoras. Esto podría ser cuestionado bajo la idea de que la capacitación y la formación permanente son no solamente un bien individual que deben</p>

		perseguir profesionales de la educación, sino que el sistema educativo y las instituciones deben generar una formación permanente a la medida de las necesidades institucionales y del sistema, que sean contemporánea con los fines y objetivos de la formación. Por supuesto y coherente con la ausencia de la problemática de género de los espacios explícitos, no se previó acciones de capacitación en tal dirección.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Las previsiones de evaluación de seguimiento no están consignadas en el Diseño Curricular.</p> <p>No existe indicación de instrumentos de seguimiento y monitoreo.</p>	<p>¿Se especifican los instrumentos que se utilizarán para monitorear los avances del Diseño Curricular? No, no están previstos instrumentos para monitorear avances.</p> <p>¿Están consignados los nombres o áreas responsables de la evaluación de seguimiento? No. No están consignados, dado que no están previstos los instrumentos de monitoreo, seguimiento y evaluación del plan.</p> <p>Cabe aclarar que el plan del año 2009 (que se analizará a continuación) fue precedido por una investigación bastante exhaustiva de los planes anteriores.</p>

REFERENCIAS DE LA ESCALA DE PONDERACIÓN:5.-EXCELENTE: **Es óptima la presencia del indicador**4.-SIGNIFICATIVAMENTE: **La presencia del indicador es evidente pero no integral**3.-MODERADAMENTE: **La presencia del indicador se da solamente en algunos componentes o dimensiones**2.-MÍNIMAMENTE: **La presencia del indicador es escasa.**1.-NULO: **El indicador está ausente**

Análisis de los Planes de Estudio de Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial Resoluciones Ministeriales 528 y 529 / 12 marzo 2009 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe		
Indicadores Generales	Indicadores Específicos	Referentes Empíricos
DIRECCIONALIDAD	El perfil profesional está claramente expresado	<p>¿El perfil profesional expresa con claridad el rol docente que se pretende lograr con la formación...?</p> <p>El perfil profesional se expresa con claridad significativa en el desarrollo del marco teórico del Diseño Curricular, aunque no hay un apartado o un ítem que tenga la denominación “Perfil Profesional”. Define a la Formación Docente como “praxis” y “experiencia”, partiendo de la educación como un acto político y social, que implica la toma de decisiones en una dinámica que implica la conciliación de la conservación de las tradiciones con la integración de las innovaciones y por tanto implica un rol de mediación cultural. Por tanto la formación debe trascender las fronteras de lo escolar, participando en otros ámbitos de la cultura, el arte, la ciencia. (RM 528/09, 2009: 9 y 10).</p> <p>Debe trabajarse, según el Diseño, en la identidad narrativa del docente, que implica el dar y tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar, y aprender a resistir con inteligencia crítica. (RM 528/2009, 2009; 10). Estos componentes de esa identidad están vinculados en el marco teórico, a partir de la descripción de la época y la necesidad de superar ciertas crisis y rupturas que caracterizan la posmodernidad.</p> <p>Pretende que se supere la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, que incluye la idea de profesional, pedagogo y trabajador cultural.</p> <p>Se hace énfasis en el diseño como parte de la formación y como instrumento político y no sólo técnico. Así se resalta la dimensión ética política que supera y legitima el rol socializador y de transmisión cultural.</p>
	Los objetivos del Diseño Curricular están claramente expresados.	<p>¿La enunciación de los objetivos expresa con claridad los ámbitos de formación que se abordarán en el área? (nivel / ciclo / dimensiones...)</p> <p>¿Los objetivos expresan los niveles de logro que se esperan alcanzar (competencias)?</p> <p>Los objetivos se expresan como “propósitos formativos” con la</p>

	<p>La problemática de género aparece con claridad mínima en los fundamentos, objetivos, perfil profesional</p>	<p>intención de distanciarse de ciertos modelos tecnocráticos imperantes en otros momentos históricos, como así también de otras denominaciones vinculadas con el capitalismo neoliberal subyacente a la Ley Federal de Educación, derogada y sustituida por la Ley de Educación Nacional en el 2006.</p> <p>Así como se señala la incorporación de lo poético en la formación, aparecen los múltiples lenguajes y formas de escritura que dejan abiertas posibilidades de interpretación más multívocas.</p> <p>Los propósitos formativos se organizan en relación a dos ejes: propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”. Se revaloriza la crítica, la pasión, la incertidumbre como estímulo para la indagación, el posicionamiento filosófico y antropológico, la constitución de la identidad que no excluya sino que se asiente en el cuerpo (que incluye las sensaciones, la percepción, la imaginación, las emociones y lo conceptual), la incursión en nuevas formas de lo colectivo, con tramas de afectos y responsabilidades y de la escuela, y de la actividad docente como práctica política, con estrategias para dirimir conflictos, para una cultura de la paz, interviniendo y transformando la realidad.</p> <p>¿La problemática de género aparece explícitamente...?</p> <p>¿La problemática de género está deliberadamente ausente...?</p> <p>La problemática de género aparece en distintas dimensiones y componentes del diseño, aunque no está explicitado en el Marco Teórico, dentro de los distintos fundamentos a los que se alude. No obstante en la página 4, hay una cita al pie, la que refiere a la fuentes de información utilizadas y una aclaración significativa: “Asimismo, en la redacción de este material, se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista”. Esto se lleva a cabo relativamente, porque el texto no tiene una revisión cuidadosa y en algunos párrafos se deslizan formas de escritura que no respetan la intención inicial de la utilización de un lenguaje no sexista.</p> <p>En los fundamentos, propósitos formativos y perfil profesional la problemática de género aparece con una explicitud mínima, sin embargo en otros componentes del Diseño esto se hace explícito,</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		incluyendo espacios curriculares de la estructura del plan de estudio y espacios transversales que permiten y propician explícitamente el tratamiento de la problemática de género, con fines a la equidad.
PERTINENCIA	<p>Los objetivos del Diseño Curricular responden significativamente a las necesidades de formación identificadas y priorizadas.</p> <p>La estructura curricular del plan de estudio y los espacios curriculares delimitados son pertinentes con las exigencias que plantean los objetivos.</p> <p>La problemática de género atraviesa moderadamente la formación general</p>	<p>¿Los objetivos enunciados y la estructura curricular responden con pertinencia a los fines de la formación?</p> <p>Se ha aclarado que en vez de “objetivos” se prefiere utilizar esta categoría más amplia y flexible de “propósitos formativos” . Hay una correlación entre estos componentes de Diseño que es significativa. El plan deja abiertos espacios para la creatividad y la innovación.</p> <p>¿Hay correlación entre el perfil profesional, los objetivos de la formación, la estructura curricular y los fundamentos...?</p> <p>Hay una correlación que es significativa. Se observa un esfuerzo por dar sentido y coherencia a los componentes del plan.</p> <p>¿Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género...?</p> <p>Hay correlación entre el enfoque pedagógico y el planteo de la problemática de género. Si bien no aparece explícitamente en los fundamentos o los propósitos formativos, hay espacios curriculares en los que el tema emerge entre los contenidos mínimos sugeridos. Pero además hay un espacio curricular, con el formato de un Seminario, “Sexualidad Humana y Educación”, en el 4to. Año, con una carga horaria de cuatro horas cuatrimestrales, que está destinado a trabajar cuestiones propias de la problemática de género. En los fundamentos de este seminario se reconoce la relación entre el enfoque de género y el modo en que esto influye en la organización de la clase. Se explicita que el propósito de la inclusión de este espacio curricular es “...la necesidad de que los/as futuros/as docentes tengan una formación</p>

		<p>apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los niños/as, jóvenes y adultos, como su capacidad para generar condiciones para igualar el acceso a la información.” (RM 528/2009, 2009; 94).</p> <p>En otros espacios curriculares aparece entre los contenidos mínimos referencias a las cuestiones de género, como en Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II, en la que se menciona expresamente el tema “problemática de género y sexualidad en el ámbito rural” (RM 528/2009, 2009; 80). O en “Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina”, que aparece “Género, educación y trabajo docente” (RM 528/2009, 2009; 37).</p>
COHERENCIA	Las prioridades de formación se desprenden con coherencia de los demás componentes del Diseño Curricular	<p>¿Las prioridades de formación guardan relación con los demás componentes del Diseño Curricular?</p> <p>Sí, hay coherencia entre los demás componentes del Diseño. Tanto en la estructura curricular como en la dinámica y formatos sugeridos para espacios de definición institucional, así como propuestas que implican una apertura hacia la formación en la comunidad con un espacio transversal como “Itinerarios por el Mundo de la Cultura” que deben acreditarse fuera de la institución en organizaciones intermedias, ONG, etc. También los Trayectos de Producción Pedagógica con espacios de intersección entre alumnos/as del instituto de formación docente, los/as profesores/as y maestros/as, como un ámbito de investigación que tiene sede fuera de las instituciones escolares, produciendo una ruptura semántica respecto de ciertas tradiciones formativas y horizontalizando a los y las protagonistas para llevar adelante un proceso de aprendizaje conjunto, “de” y “con” otros, además de potenciar la inclusión de otros lenguajes en ese proceso. Todo esto tendiente a preparar a los futuros y futuras maestros y maestras con esa diversidad que les permita la innovación y la creatividad frente a las nuevas subjetividades que están encontrando en las escuelas.</p> <p>¿Existe coherencia entre los componentes del diseño del Proyecto objetivos, actividades, tiempos, recursos... ?</p>

	<p>El Diseño Curricular tiene coherencia interna entre sus componentes</p> <p>La justificación de la inclusión del enfoque de género es coherente con la importancia curricular del mismo.</p>	<p>Conjuntamente con la elaboración e implementación del plan se produjo un proceso de titularización de los y las docentes del Nivel Superior, para asegurar la estabilidad y poder dar márgenes confiables para la reubicación en nuevas horas y funciones.</p> <p>También se está dando un acompañamiento de capacitaciones para los y las docentes formadores/as, con intenciones de no dejar el plan únicamente en el papel del diseño, sino fortalecer una implementación que sea coherente con los supuestos.</p> <p>Se están generando recursos y hay flexibilidad en los tiempos.</p> <p> </p> <p>¿Guardan relación de coherencia las enunciaciones de la problemática de género con la inclusión de espacios curriculares para su tratamiento...?</p> <p>Hay coherencia pero no está totalmente explicitado en los fundamentos sino que la problemática va emergiendo en los espacios, en algunos momentos del discurso y en algunos espacios como “Sexualidad Humana y Educación” y “Movimiento y Cuerpo I y II”.</p> <p>Tal vez se pueda decir que la inclusión es más fuerte que la explicitación que se hace de esta cuestión a nivel de fundamentos y propósitos formativos.</p> <p>De todos modos, de los tres planes analizados, es el primero en que estas cuestiones ocupan un lugar real y explícito en el Diseño Curricular</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VIABILIDAD	<p>El Diseño Curricular responde a los recursos disponibles en las instituciones educativas.</p> <p>La previsión de tiempos es adecuada.</p> <p>El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género es real y suficiente</p>	<p>¿Se han tenido en cuenta los recursos que se disponen para la implementación del Diseño Curricular?</p> <p>Se están generando los recursos que no estaban presentes en las instituciones, con cargos y horas cátedra y espacios de capacitación para nuevos formatos.</p> <p>Los tiempos acordados ¿son compatibles con las exigencias de las actividades diseñadas?</p> <p>Los tiempos están flexibilizándose en la aplicación. Espacios nuevos que han requerido recursos y capacitaciones (como los Trayectos de Producción Pedagógica, Itinerarios por el Mundo de la Cultura, Movimiento y Cuerpo I y II) se han puesto en marcha gradualmente, incorporando a los y las estudiantes a partir de los segundos años en la primera cohorte y desde el primer año, en la segunda cohorte (2010)</p> <p>¿Es factible la implementación de las propuestas de tratamiento de la problemática de género en los espacios curriculares de la estructura del plan de estudio...?</p> <p>¿El tratamiento de la problemática de género es solamente transversal...? ¿Aparece en los fundamentos pero no en los espacios curriculares?</p> <p>El espacio brindado al tratamiento de la problemática de género es real. No se lo ha dejado como un espacio transversal que pueda diluirse entre asignaturas con cargas horarias claras en la estructura del plan, sino que se ha creado un espacio que no existía para tratar estas problemáticas.</p> <p>Tal vez se pueda cuestionar si esto es suficiente. No se puede decir que todo el Diseño Curricular esté organizado desde un enfoque de equidad de género como prioridad. Pero si observamos las tablas de análisis de los planes anteriores, aquí hay un avance significativo cuyo impacto merecerá ser investigado mientras se van dando las finalizaciones de las primeras cohortes y la necesaria evaluación que debería hacerse.</p>
OPERACIONALIDAD	El Diseño Curricular establece con claridad la relación	¿Existe una formulación adecuada que permite la relación entre los

	<p>objetivos, perfil y espacios curriculares docentes, tiempos y recursos.</p> <p>El Diseño Curricular prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores</p>	<p>objetivos, perfil y los espacios curriculares para cumplir con la finalidad de la formación?</p> <p>¿Los tiempos se corresponden con las características de las actividades a cumplir?</p> <p>¿Están consignados los recursos que demandarán la implementación de cada actividad del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen lograr?</p> <p>Hay relaciones claramente establecidas y también hay una complementación de las ausencias, carencias y necesidades que se va generando a través de normas de inferior jerarquía que operativizan esta implementación (como Circulares, Memorandums, etc)</p> <p>¿Prevé la formación/capacitación de las y los docentes formadoras y formadores?</p> <p>Sí. Aunque no lo dice el Diseño Curricular hay un proceso de capacitación para los y las docentes, que resulta, también, novedoso, porque generalmente los planes anteriores se aplicaron sin estos apoyos.</p>
<p>RETROALIMENTACIÓN</p>	<p>Las provisiones de evaluación de seguimiento están consignadas en el Diseño Curricular.</p> <p>Existe indicación de instrumentos de seguimiento y monitoreo.</p>	<p>¿Se especifican los instrumentos que se utilizarán para monitorear los avances del Diseño Curricular?</p> <p>Los instrumentos de monitoreo no están incluidos en el Diseño Curricular pero están siendo implementados a través de las capacitaciones y en particular de la organización de los Trayectos de Producción Pedagógica, en los que, además de las evaluaciones propias de la acreditación del espacio, se está estimulando la producción de una memoria de quienes participaron para dar lugar a relatos de experiencia, que puedan constituirse en insumos para retroalimentar el proceso y aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas en las distintas instituciones involucradas (tanto escuelas primarias y de nivel inicial asociadas como institutos de formación docente)</p> <p>¿Están consignados los nombres o áreas responsables de la evaluación de seguimiento?</p>

ALICIA PINTUS

“Género y Educación Formal: representaciones de género en la Formación Docente Inicial”

		<p>No es habitual que figuren responsables de seguimiento en un Diseño Curricular de un plan de estudio, pero las Direcciones Provinciales están encargadas de la tarea.</p> <p>No hay una publicidad, todavía, de los instrumentos de seguimiento y monitoreo, a excepción del Trayecto de Producción Pedagógica que tiene coordinadores seleccionados por el Ministerio de Educación que trabajan con varias instituciones a la vez, desde un sector que centraliza las líneas prioritarias de acción y se retroalimenta con las actividades realizadas por esos pequeños grupos mixtos de investigación.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFERENCIAS DE LA ESCALA DE PONDERACIÓN:

5.-EXCELENTE: **Es óptima la presencia del indicador**

4.-SIGNIFICATIVAMENTE: **La presencia del indicador es evidente pero no integral**

3.-MODERADAMENTE: **La presencia del indicador se da solamente en algunos componentes o dimensiones**

2.-MÍNIMAMENTE: **La presencia del indicador es escasa.**

1.-NULO: **El indicador está ausente**

ANEXO II

Corresponde al Capítulo V Análisis de las representaciones de género y las concepciones implícitas en estudiantes y docentes del Profesorado en Rosario, Santa Fe, Argentina.

En la versión en papel, se agrega copia de los cuestionarios respondidos por docentes y estudiantes.

Aquí se incluye:

- A.- Cuadro con información de las características de los grupos de docentes que participaron
- B.- Modelo de cuestionarios para docentes y estudiantes
- C.- Síntesis/resumen de respuestas tabulados por grupo de informante clave y por pregunta
- D.- Planillas de vuelco de respuestas abiertas de docentes y estudiantes

DOCENTES

Sexo	Edades	Antigüedad	Carrera en la que trabajan	Instituciones	Titulación
39 Mujeres	Menos de 35= 9	5 años= 12	Inicial = 4	Gestión Estatal= 6	Carreras humanísticas= 33
6 Hombres	De 35 a 45= 12	Más de 5 años= 2	Primaria= 27	Gestión Privada= 37	Ciencias Naturales / Matemática= 8
	De 46 a 55= 21	Más de 10 años= 3	Ambas= 14	Ambas= 2	Educación Física= 2
	Más de 55= 3	Más de 15 años= 8			No responden= 2
		Más de 20 años= 20			

CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y PROFESORAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Las preguntas están referidas al contexto de la Formación Docente Inicial y no se involucran, salvo que se explicita, niveles anteriores de formación escolar. Completar, colocar una cruz o hacer un círculo según corresponda en cada caso:

Edad	Sexo	
Antigüedad en la Formación Docente	5 años	
	Más de 5 años	
	Más de 10 años	
	Más de 15 años	
	Más de 20 años	
Titulación		
Carrera	Profesorado para el Nivel Inicial	
	Profesorado para el Nivel Primario	
Asignatura o Cargo:		Curso
Institución Formación Docente	Gestión Estatal	Gestión Privada
1. ¿Usted considera que aprenden diferente estudiantes mujeres y estudiantes varones?	SÍ	NO
2. ¿Cree que estudiantes varones y mujeres tienen equivalente nivel de capacidades?	SÍ	NO

3. Si observa diferencias entre estudiantes varones y mujeres: ¿En qué aspectos se detectan?

4. ¿Tiene diferentes expectativas respecto de estudiantes varones y estudiantes mujeres?
SÍ - NO

a) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes varones?

b) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes mujeres?

5. ¿Usted considera que brinda el mismo espacio de participación para sus estudiantes varones y mujeres?	SÍ	NO
6. ¿Quiénes considera requieren mayor atención...? a) Mayor atención estudiantes varones b) Mayor atención estudiantes mujeres c) Igual atención estudiantes varones y estudiantes mujeres d) Depende de otros factores (mencionar):		
7. ¿Emplea un lenguaje o un tono verbal diferente según se dirijan a varones y mujeres?	SÍ	NO
8. ¿En cuanto al clima áulico y la disciplina: emplea las mismas reglas y criterios para estudiantes varones y estudiantes mujeres?	SÍ	NO
9. ¿Evalúa de forma diferente a estudiantes varones y a estudiantes mujeres? SÍ- NO a) ¿Puede explicitar esas diferencias?		
10. ¿En qué áreas se destacan más: a) los estudiantes varones?		

b) las estudiantes mujeres?
11. ¿Quiénes son mejores estudiantes? a) Varones b) Mujeres c) Indistinto d) ¿Qué características tienen los y las mejores estudiantes?
12. ¿Qué rasgos caracterizan, en general:...? a) a los estudiantes varones b) a las estudiantes mujeres
13. ¿Cómo definiría “sexo”?
14. ¿Cómo definiría “género”?
15. ¿Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?
16. ¿Ha sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar? Sí- NO a) ¿Puede comentar la experiencia?
17. ¿Qué haría o ha hecho si en clase observa conductas o materiales que puedan ser sexistas o propendan a la discriminación de género?
18. ¿Cómo ha respondido o cómo respondería a preguntas de sus estudiantes que estuvieran vinculadas con las identidades sexuales y las diferentes preferencias sexuales?
19. ¿Ha incluido temáticas relativas al género en sus asignaturas? SÍ - NO a) ¿Puede describir o explicitar de qué modo lo ha realizado, si lo ha hecho?
20. Se dice que la docencia es una “profesión femenina”. ¿Qué podría estar significando esa afirmación?

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Las preguntas están referidas al contexto de la Formación Docente Inicial y no se involucran, salvo que se explicita, niveles anteriores de formación escolar. Completar, colocar una cruz o hacer un círculo según corresponda en cada caso:

Edad	Sexo			
Carrera	Profesorado para el Nivel Inicial- Plan			
	Profesorado para el Nivel Primario- Plan			
Curso	Institución Formación Docente	Gestión Estatal	Gestión Privada	
1. ¿Usted considera que los profesores y las profesoras tratan en forma diferente a estudiantes mujeres y a estudiantes varones?			SÍ	NO
2. ¿En qué observa esas diferencias?			SÍ	NO
a) ¿Los profesores y las profesoras brindan el mismo espacio de participación para sus estudiantes varones y para las estudiantes mujeres?				
b) ¿Profesores y profesoras emplean un lenguaje o un tono verbal diferente según se dirijan a varones y a mujeres?				
c) ¿Profesores y profesoras evalúan de forma diferente a estudiantes varones y a estudiantes mujeres?				
d) ¿Profesores y profesoras prestan mayor atención según el género o el sexo de sus estudiantes?				
e) ¿Profesores y profesoras consideran “mejor estudiante” según el género o el sexo?				
f) (otros).....				
3. ¿En qué otros sentidos puede conceptualizar esas diferencias?				
4. ¿Quiénes se destacan más: estudiantes varones o estudiantes mujeres? ¿Por qué?				
5. ¿En qué áreas consideras que se destacan más varones y en cuáles las mujeres?				
6. ¿Qué rasgos te parece que caracterizan a los estudiantes varones y cuáles a las estudiantes mujeres?				
7. ¿Cómo definiría “sexo”?				
8. ¿Cómo definiría “género”?				
9. ¿Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?				
10. ¿Ha sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar? ¿Puede comentar la experiencia?				

<p>11. ¿Ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia? SÍ - NO a) ¿Dónde? ¿Quiénes se la han brindado?</p>
<p>12. Si no ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia: ¿Cómo, cuándo y dónde ha buscado obtenerla?</p>
<p>13. ¿En alguna asignatura o espacio de la Formación Docente han tratado la temática de género? SÍ - NO a) ¿En cuáles? b) ¿De qué manera?</p>
<p>14. ¿Considera que la temática de género es necesaria para su formación como futuro/a docente? SÍ - NO a) ¿Por qué?</p>

Resumen- Síntesis de respuestas de DOCENTES al cuestionario

Pregunta N° 1 ¿Usted considera que aprenden diferente estudiantes mujeres y estudiantes varones?

	N°	%
Sí	17	37,77
No	28	62,22
Sin respuesta	---	--

Pregunta N° 2 ¿Cree que estudiantes varones y mujeres tienen equivalente nivel de capacidades?

	N°	%
Sí	35	77,77
No	9	20
Sin respuesta	1	2,2

Pregunta N° 3- Si observa diferencias entre estudiantes varones y mujeres ¿En qué aspectos se detectan?

Diferencias	N°	%
No observa diferencias / Sin respuesta	28	62,22
Observa diferencias	17	37,77

Mujeres	N°	%	Varones	N°	%
Más dedicadas/ aplicadas/ metódicas	5	11,11	Más prácticos	4	8,88
Más comprensivas	2	4,44	Menos dedicados	1	2,22
Expresión oral y escrita	1	2,22	Más estructurados	1	2,22
Inteligente	1	2,22	Capacidad para simplificar	1	2,22

Perseverantes	1	2,22	No tienen demasiado desarrollo en la expresión	1	2,22
En las estrategias de trabajo	1	2,22	Se consideran especiales	1	2,22

Pregunta N° 4 ¿Tiene diferentes expectativas respecto de estudiantes varones y estudiantes mujeres?

	N°	%
Sí	8	17,77
No	37	82,22
Sin respuesta	---	

Pregunta N° 4 a) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes varones?

Pregunta N° 4 b) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes mujeres?

Varones	N°	%	Mujeres	N°	%
Entusiasmo	1	2,22	Entusiasmo	1	2,22
Interés y participación	1	2,22	Subjetividad	1	2,22
Mayor dedicación/ compromiso /responsabilidad	3	6,66	Originalidad / Innovación	2	4,44
Mayor organización	1	2,22	Compromiso	1	2,22
Prácticos- Seguros	1	2,22	No maternalismo	1	2,22
Propuestas concretas	1	2,22	Mayor participación	1	2,22
Vagancia- Irresponsabilidad	1	2,22	Mejor Cumplimiento /rendimiento	2	4,44
Visión diferente	1	2,22	Dedicación /responsabilidad	1	2,22
Vocación	1	2,22			
Igual para ambos casos	4	4,44	Igual para ambos casos	4	8,88
No responden	31	68,88	No responden	31	68,88

Pregunta N° 5 ¿Usted considera que brinda el mismo espacio de participación para sus estudiantes varones y mujeres?

	N°	%
Sí	39	86,66
No	4	8,88
Sin respuesta	2	4,44

Pregunta N° 6 ¿Quiénes considera requieren mayor atención...?

	N°	%
a) Mayor atención estudiantes varones	1	2,22
b) Mayor atención estudiantes mujeres	---	
c) Igual atención estudiantes varones y estudiantes mujeres	32	71,11
d) Depende de otros factores (mencionar):	10	22,22
Sin respuesta	2	4,44

Pregunta N° 7 ¿Emplea un lenguaje o un tono verbal diferente según se dirijan a varones y mujeres?

	N°	%
--	----	---

Sí	6	13,33
No	38	84,44
Sin respuesta	1	2,22

Pregunta N° 8 ;En cuanto al clima áulico y la disciplina: emplea las mismas reglas y criterios para estudiantes varones y estudiantes mujeres?

	N°	%
Sí	36	80
No	5	11,11
Sin respuesta	4	8,88

Pregunta N° 9 ;Evalúa de forma diferente a estudiantes varones y a estudiantes mujeres?

	N°	%
Sí	5	11,11
No	39	86,66
Sin respuesta	1	2,22

Pregunta N° 9 a) ;Puede explicitar esas diferencias?

	N°	%
Responden NO	40	88,88
Responden SÍ pero no explicitan	4	4,44
Mismos derechos y obligaciones	1	2,22

Pregunta N° 10 a) ;En qué áreas se destacan más los estudiantes varones?

Pregunta N° 10 b) ;En qué áreas se destacan más las estudiantes mujeres?

Varones	N°	%	Mujeres	N°	%
Ninguna	1	2,22	Todas	1	2,22
Práctica / síntesis conceptual	3	6,66	Juego / sensibilidad/ expresivas/ artísticas	4	6,66
Científicas /tecnológicas	3	6,66	Sociales/ humanísticas/ lengua	5	11,11
Lógico/matemática	4	8,88	Didácticas /Talleres	1	2,22
Deportes	4	8,88	Estudio/ dedicación	1	2,22
Música	1	2,22	Moda/ sexualidad	1	2,22
			Pensamiento abstracto	1	2,22
No observa diferencias	2	4,44			
No tiene que ver con el sexo/ indistinto / depende de otros factores	21	46,66	No tiene que ver con el sexo/ indistinto / depende de otros factores	20	44,44
No responde	11	24,44	No responde	11	24,44

Pregunta N° 11 ;Quiénes son mejores estudiantes?

	N°	%
a) Varones	---	
b) Mujeres	2	4,44
c) Indistinto	42	93,33
Sin respuesta	1	2,22

Pregunta N° 11 d) ;Qué características tienen los y las mejores estudiantes?

	N°	%
Equilibrio de habilidades y capacidades	1	2,22
Claridad en las metas	1	2,22
Responsabilidad /dedicación/ esfuerzo/ tenacidad	10	22,22
Voluntad/ actitud	1	2,22
Participación activa	1	2,22
Crítica/ autocrítica	3	6,66
No responde	29	64,44

Pregunta N° 12 a) ;Qué rasgos caracterizan, en general, a los estudiantes varones?**Pregunta N° 12 b) ;Qué rasgos caracterizan, en general, a las estudiantes mujeres?**

Varones	N°	%	Mujeres	N°	%
Simplicidad / practicidad/ síntesis	12	26,66	Sensibilidad aguda	1	2,22
Reflexión/ Abstracción	2	4,44	Dedicadas / detallistas/ minuciosas /Responsables	10	22,22
Más expeditivos	1	2,22	Soñadoras	1	2,22
Desinteresados/ revoltosos	2	4,44	Inseguras	1	2,22
Se creen con más derechos	1	2,22	Menos organizadas y menos sintéticas	1	2,22
			Tienden a victimizarse	1	2,22
			Tranquilas	1	2,22
			Reflexivas	1	2,22
No tiene que ver con el sexo/ indistinto / depende de otros factores	21	46,66	No tiene que ver con el sexo/ indistinto / depende de otros factores	20	44,44
No responde	21	46,66	No responde	11	24,44

Pregunta N° 13 ;Cómo definiría “sexo”?

	N°	%
Relacionado con lo orgánico / biológico	23	51,11
Diferencias M y F / División especie humana	5	11,11
Sexo/ órganos genitales/ genitalidad	4	8,88
Distinción en género/ proceso combinación	2	4,44
No responde	5	11,11

Pregunta N° 14 ;Cómo definiría “género”?

	N°	%
Identidad sexual/ Femenino - masculino	5	11,11
Construcción psicosocial/ cultural/ histórica/ personal/ subjetividad	16	35,55
Conjunto/ clases de cosas/ características comunes	7	15,55

Cualidades definidas por los órganos genitales / sexo otorga género	2	4,44
Elección / sentirse varón - mujer	2	4,44
No responde	5	11,11

Pregunta N° 15 ¿Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?

	N°	%
Es casi lo mismo	1	2,22
Se vinculan en función de las prácticas sociales	1	2,22
Relación con la sexualidad / factores socioculturales	2	4,44
Sexo no determina género/ no siempre alguien de un sexo se considera del mismo género	9	20
La constitución subjetiva refiere a lo biológico/ sexo punto de apoyo para configuración género/ sexo parte del género/ sexo otorga género	4	8,88
Sexo masculino/femenino como género/ características comunes	3	6,66
Sexo biológico / género elección	2	2,22
Relaciones complejas/ biológica-cultural	3	6,66
No responde	10	22,22

Pregunta N° 16 ¿Ha sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar?

	N°	%
Sí	5	11,11
No	39	86,66
Sin respuesta	1	2,22

Pregunta N° 16 a) ¿Puede comentar la experiencia?

	N°	%
Se les tiene más paciencia a los varones y se les exige menos que a las mujeres	1	2,22
El personal jerárquico de una Institución fue increpado por un varón con esta expresión “es hora de que te pongas los pantalones”.	1	2,22
No responde	43	95,55

Pregunta N° 17 ¿Qué haría o ha hecho si en clase observa conductas o materiales que puedan ser sexistas o propendan a la discriminación de género?

	N°	%
Me opondría explícitamente/ queja o denuncia a la superioridad/ intervendría para evitarlo	5	11,11
Debate/ reflexión/ diálogo	34	75,55
Proponer reparación	1	2,22
Encarar causas que originaron la situación	1	2,22
No se debe discriminar	2	4,44

No he tenido hechos de ese tipo	1	2,22
No responde	1	2,22

Pregunta N° 18 ¿Cómo ha respondido o cómo respondería a preguntas de sus estudiantes que estuvieran vinculadas con las identidades sexuales y las diferentes preferencias sexuales?

	N°	%
Con prudencia, tolerancia, respeto, apertura al diálogo	31	68,88
Pediría que investiguen/ tiempos y espacios propicios para abordar el tema	2	4,44
Dios creó varón o mujer con un propósito/ desde la convicción de mi fe/	2	4,44
No me siento capacitada para responder	1	2,22
Los alumnos de este nivel no hacen preguntas y lo que hacen los adultos a “puertas cerradas” es su responsabilidad	2	4,44
Cuando charlamos en clase sobre sexualidad siempre se muestran muy interesados	1	2,22
No responde/ no ha tenido oportunidad	5	11,11

Pregunta N° 19 ¿Ha incluido temáticas relativas al género en sus asignaturas? SÍ - NO

	N°	%
Sí	18	40
No	25	55,55
Sin respuesta	2	4,44

Pregunta N° 19 Si ha incluido temáticas de género en sus planificaciones a) ¿Puede describir o explicitar de qué modo lo ha realizado, si lo ha hecho?

	N°	%
Describiendo el aporte de la mujer en la historia de la Filosofía/ una alumna tomó el tema de “filósofa mujer” y no encontraba material	2	4,44
Transversalmente/ con relación a otras temáticas	3	6,66
Educación sexual	1	2,22
Textos o materiales sobre diversidad	2	4,44
Desde el análisis de la profesión docente	3	6,66
En contenidos conceptuales	3	6,66
En charlas y debates/ estrategias	2	4,44
Desde la Divinidad que incluye lo masculino y femenino	1	2,22
No / no responde	27	60

Pregunta N° 20 Se dice que la docencia es una “profesión femenina”. ¿Qué podría estar significando esa afirmación?

	N°	%
Que hay menos hombres en la actividad y que los que hay no son muy varoniles / que la desarrollan sobre todo mujeres	14	31,11
Pone en evidencia un prejuicio/ estereotipo	10	22,22

social/ discriminación sexista		
Es una representación social que tiene que ver con el inicio histórico de la formación docente en Argentina/ escuela equivalente a “hogar” y maestra a “segunda mamá”	19	42,22
Que las mujeres son más predispuestas y dedicadas	1	2,22
Nada	1	2,22
Es una falacia / no estoy de acuerdo	2	4,44
No responde	4	8,88

Resumen- Síntesis respuestas de ESTUDIANTES al cuestionario

Pregunta N° 1 ¿Usted considera que los profesores y las profesoras tratan en forma diferente a estudiantes mujeres y a estudiantes varones?

	N°	%
NO	107	71,33
SÍ	22	14,66
No responde	21	14

Pregunta N° 2 ¿En qué observa esas diferencias?

	N°	%	N°	%
	SÍ		NO	
a) ¿Los profesores y las profesoras brindan el mismo espacio de participación para sus estudiantes varones y para las estudiantes mujeres?	89	59,33	18	12
b) ¿Profesores y profesoras emplean un lenguaje o un tono verbal diferente según se dirijan a varones y a mujeres?	18	12	89	59,33
c) ¿Profesores y profesoras evalúan de forma diferente a estudiantes varones y a estudiantes mujeres?	11	7,33	96	64
d) ¿Profesores y profesoras prestan mayor atención según el género o el sexo de sus estudiantes?	14	9,33	93	62
e) ¿Profesores y profesoras consideran “mejor estudiante” según el género o el sexo?	10	6,66	97	64,66
f) (otros).....				
No responde	43	28,66		

Pregunta N° 3 ¿En qué otros sentidos puede conceptualizar esas diferencias?

	N°	%
No observa diferencias	35	23,33
Puede haber diferencias en conductas, trabajos, nivel social/ tiempos y tareas	7	4,66
Las docentes mujeres suelen tratar mejor a los alumnos varones o estar más atentas a ellos	3	2
Las docentes mujeres son más suaves o están más cómodas con alumnas mujeres	2	1,33
Algunos docentes tienen concepciones machistas o privilegian a los varones en cuestiones de conocimiento	2	1,33
Por afinidad	2	1,33
No hay varones en el curso	2	1,33
Somos diferentes en todo sentido, ideológico /cultural, etc.	1	0,66
Sin respuesta / No sabe	96	64

Pregunta N° 4 ¿Quiénes se destacan más: estudiantes varones o estudiantes mujeres? ¿Por qué?

	N°	%
Indistinto / Son todos iguales/ Ambos / Ninguno en especial	45	30
No depende del sexo o del género	13	8,66
Depende del área, materia o carrera	5	3,33
Mujeres	41	27,33
Varones	7	4,66
Somos todas mujeres / no hay varones	10	6,66
Sin respuesta	29	19,33

Mujeres	N°	%	Varones	N°	%
Tienen más iniciativa	1	0,66	Quieren llamar la atención y ser el centro	1	0,66
Son más responsables / dedicadas/ aplicadas/ se esmeran más/ perseveran	32	21,33	Ponen más empeño en sus objetivos y metas	1	0,66
Son mayoría	6	4	Son más desinhibidos	1	0,66
Es una carrera más femenina / inclinada a lo maternal	3	2	La trayectoria machista de la humanidad los privilegia	1	0,66
Es competitiva / tiene interés por aprender	1	0,66	Son menor cantidad	1	0,66
Mucho tiempo se pensó a la mujer como “ama de casa” y eso cambió	1	0,66			

Pregunta N° 5 ¿En qué áreas consideras que se destacan más varones y en cuáles las mujeres?

Mujeres	N°	%	Varones	N°	%
Humanidades/ Pedagogía/ Ciencias Sociales	11	7,33	Humanidades/ Psicología/ Ciencias Sociales	3	2
Dibujo/ Arte/ Manualidades	9	6	Dibujo/ Arte	3	2
Lengua	8	5,33	Lengua	1	0,66
Ciencias / Ciencias Naturales	7	4,66	Ciencias Naturales	1	0,66
Matemática	4	2,66	Matemática	15	10
Materias “de estudio”	3	2	Materias “teóricas”	1	0,66
Educación Física	1	0,66	Educación Física/ Gimnasia/ Utilización de fuerza o destreza física	17	11,33
			Áreas técnicas / Informática/ trabajo manual / prácticas	12	8
			N°	%	
Indistinto / No depende del género o sexo/ Ninguno/ Por igual			33	22	
Sin respuesta / No sabe / No hay varones			68	45,33	

Pregunta N° 6: ¿Qué rasgos te parece que caracterizan a los estudiantes varones y cuáles a las estudiantes mujeres?

	N°	%
No observa diferencias/ ningún rasgo/ igual	23	15,33
No depende del sexo o el género	1	0,66
No sabe/ no hay varones	8	5,33
Sin respuesta	75	50

Mujeres	N°	%	Varones	N°	%
Disciplinadas/ responsables/ cumplidoras/ aplicadas	17	11,33	Bruscos/ inquietos/ rebeldes/ revoltosos/ impulsivos	9	6

Detallistas/ prolijas	7	4,66	Despreocupados/ desorganizados	8	5,33
Más expresivas/ charlatanas/ se explayan más	4	2,66	Concretos/ simplifican/ prácticos	8	5,33
Delicadas/ maternas	3	2	Perseverantes/ tenaces/ trabajadores	4	2,66
Compañeras/comprendivas	3	2	Más memoriosos	2	1,33
Pacientes/ tranquilas	2	1,33	Reflexivos/ razonadores	2	1,33
Mayoría	1	0,66	Menos problemáticos	1	0,66
Desinhibidas	1	0,66	Maduros	1	0,66
Complicadas	1	0,66	Comunicativos/expresivos	1	0,66
Cómodas	1	0,66	Vergonzosos	1	0,66
Introvertidas	1	0,66	Respetuosos	1	0,66
Competitivas	1	0,66			

Pregunta N° 7 ;Cómo definiría “sexo”?

	N°	%
Diferencias entre masculino y femenino / División especie humana en hombres y mujeres	45	30
Relacionado con lo orgánico / biológico/ estructura física - corporal/ genética	35	23,33
Diferencias en términos de aparato reproductor/ Sexo/ órganos genitales/ genitalidad	20	13,33
Relación sexual/ contacto físico que genera placer	8	5,33
No responde / No sabe	24	16

Pregunta N° 8 ;Cómo definiría “género”?

	N°	%
Femenino- Masculino / Diferencias entre hombre y mujer/ vinculado con el sexo	75	50
Identidad/ elección/ opción/ lo que sentimos que somos/ mentalidad de un individuo/ Elección / sentirse varón - mujer	22	13,33
Características socio-culturales asignadas en función del sexo/ rol social asignado en función del sexo	12	8
Se aprende y puede ser manipulado	1	0,66
No responde / No sabe	35	23,33

Pregunta N° 9 ;Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?

	N°	%
Respuestas ambiguas: todo/ lo mismo/ muchas/ puede existir o no la relación	28	18,66
Pueden coincidir o no/ Puede sentirse que nació con un sexo y pertenece a otro género/ Con el sexo se nace, el género se elige/ Sexo es lo biológico y género, lo social/ Diferencian al hombre y la mujer	25	16,66
Sexo y género forman parte de la persona	6	4
No responde / No sabe	91	60,66

Pregunta N° 10 ¿Ha sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar? ¿Puede comentar la experiencia?

	N°	%
NO	138	92
SÍ	10	6,66
No responde	2	1,33

Comentarios	N°	%
Discriminación en general entre compañeros de clase por parte de compañeros	3	2
Discriminación sexista por parte de profesores varones hacia mujeres	3	2
Discriminación sexista por parte de profesoras mujeres hacia mujeres	2	1,33

Pregunta N° 11 ¿Ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia? SÍ - NO

c) ¿Dónde? ¿Quiénes se la han brindado?

	N°	%
NO	19	12,66
SÍ	127	84,66
No responde	4	2,66

Dónde	N°	%	Quiénes	N°	%
Sólo en la escuela	76	50,66	Sólo de docentes	37	24,66
			Sólo de profesionales externos / empresas de productos de protección femenina / municipalidad	30	20
			Profesionales y docentes	9	6
Sólo en el hogar (De padres / hermanos/ familia en general)	18	12			
En la escuela y en el hogar	28	18,66			
Internet / libros / -tv	2	1,33			
En la iglesia	1	0,66			

Pregunta N° 12 Si no ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia: ¿Cómo, cuándo y dónde ha buscado obtenerla?

	N°	%
No recibieron educación o información sexual	35	23,33
No responde	115	76

Cómo, cuándo, dónde ha buscado	N°	%
De amigos del barrio y la escuela/ pares/ novio	14	9,33
Preguntando a la familia	12	8
En libros, diarios y revistas/ Internet/ TV	8	5,33
En Centros de Salud / con profesionales	3	2
No busqué / me fui enterando/ por propia cuenta	4	2,66

Pregunta N° 13 ¿En alguna asignatura o espacio de la Formación Docente han tratado la temática de género?**SÍ - NO**

d) ¿En cuáles?

e) ¿De qué manera?

	N°	%
SÍ	39	26
NO se ha tratado la temática	108	72
No responde	3	2

Espacios curriculares	N°	%	Modo o manera	N°	%
Taller de Problemáticas Contemporáneas de la Educación (Inicial o Primaria)	19	12,66	Charlas/ debates/ trabajos prácticos/ trabajos grupales/ lecturas/ con material de la cátedra	27	18
Psicología / Psicología de la Educación/ Sujeto de la Educación	9	6	Oralmente/ charlas informales/ charlas al comienzo del año/ superficialmente	5	3,33
Ciencias Naturales / Biología	6	4			
Ética / Formación Ética	2	1,33			
Movimiento y Cuerpo	2	1,33			
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)	2	1,33			

Pregunta N° 14¿Considera que la temática de género es necesaria para su formación como futuro/a docente?**SÍ - NO**

f) ¿Por qué?

	N°	%
SÍ	114	76
NO	26	17,33
No responde/ no sabe	10	6,66

Argumentos por el SÍ	N°	%	Argumentos por el NO	N°	%
Para saber cómo tratar a cada quien/ Mostrar imagen correcta respecto del tema/ No hacer diferencias que discriminen	33	22	Sería discriminatorio	3	2
Porque es un tema de actualidad/ por los cambios actuales de la sociedad/ porque todavía existe maltrato, violencia, discriminación/ para atender a la diversidad	29	19,33	No se enseña en base al género	1	0,66
Es necesario en la formación como docentes / Es preciso capacitarse, informarse para educar	28	18,66			
Porque es importante	3	2			
No sé	1	0,66			

Planilla de vuelco de preguntas abiertas DOCENTES

Pregunta N° 3- Si observa diferencias entre estudiantes varones y mujeres ¿En qué aspectos se detectan?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	La mujer es más inteligente y metódica	
2.	No responde. No observa diferencias	
3.	No responde. Observa diferencias	
4.	No responde. No observa diferencias	
5.	No responde. No observa diferencias	
6.	No responde. No observa diferencias	
7.	Los varones son más prácticos y simples. No tienen demasiado desarrollado la expresión	
8.	Motivación, intereses en general	
9.	No responde. No observa diferencias	
10.	No responde. No observa diferencias	
11.	No responde. No observa diferencias	
12.	No responde. No observa diferencias	
13.	No responde. No observa diferencias	
14.	Los varones se consideran “especiales” debido a la diferencia numérica	
15.	No responde. No observa diferencias	
16.	No responde. No observa diferencias	
17.	Nivel de comprensión y aplicación	
18.	Formas de relación social. Formas de resolución de situaciones cotidianas y de aprendizaje	
19.	No responde. No observa diferencias	
20.	No responde. No observa diferencias	
21.	No responde. No observa diferencias	
22.	Distracción	
23.	No responde. No observa diferencias	
24.	No responde. No observa diferencias	
25.	Noto en la mayoría de los varones, una capacidad de simplificar, sintetizar contenidos	
26.	No responde. No observa diferencias	
27.	Las mujeres son más comprensivas, los varones más prácticos	
28.	No observa	
29.	A veces en la manera de resolver las cosas, los varones son más prácticos	
30.	No detecto. El alumnado es de sexo femenino	
31.	Ninguno	
32.	Ninguna diferencia	
33.	Mayor dedicación en las mujeres	
34.	Los varones resuelven situaciones problemáticas con más practicidad que las mujeres	
35.	No observo	
36.	No responde. No observa diferencias	
37.	No responde. No observa diferencias	
38.	No responde. No observa diferencias	
39.	En la voluntad	
40.	No responde. No observa diferencias	
41.	En la expresión oral y escrita	
42.	Las mujeres son más aplicadas, perseverantes	
43.	En las estrategias de trabajo. Las mujeres son más dedicadas	
44.	En la formación docente, son los varones más estructurados y menos dedicados	
45.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	

Pregunta N° 4 a) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes varones?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Vagancia. Irresponsabilidad.	
2.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
3.	Que se muestren más prácticos , seguros, que resuelvan con eficacia los problemas que se les presentan	
4.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
5.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
6.	Los mismos que de las mujeres. Respondió NO en la pregunta relacionada	
7.	Aportan una visión o postura diferente. Respondió NO en la pregunta relacionada	
8.	Que desarrollen su vocación y comprendan la importancia de la profesionalización docente mediante una sólida formación. Interés y participación. Respondió NO en la pregunta relacionada	
9.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
10.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
11.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
12.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
13.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
14.	Responsabilidad. Respondió No en la pregunta relacionada	
15.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
16.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
17.	Mayor organización. Mayor dedicación	
18.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
19.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
20.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
21.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
22.	Su aplicación y compromiso con la acción Respondió No en la pregunta relacionada	
23.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
24.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
25.	En los dos casos igual: escucha, atención, trabajo, participación	
26.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
27.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
28.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
29.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
30.	Espero la misma actitud hacia el estudio en ambos sexos	
31.	Idénticos a las mujeres	
32.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
33.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
34.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
35.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
36.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
37.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
38.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
39.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
40.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
41.	Propuestas de actividades concretas y preparación de trabajos prácticos	
42.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
43.	Actitud de entusiasmo para la formación docente y de trabajo responsable	
44.	Dedicación responsable y preocupados por ser buenos docentes	
45.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	

Pregunta N° 4 b) ¿Qué comportamientos espera de estudiantes mujeres?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Cumplimiento serio. Buen rendimiento.	
2.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
3.	Que aporten una cuota de subjetividad	
4.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
5.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
6.	Los mismos que de los varones. Respondió NO en la pregunta relacionada	
7.	Que sean más originales en la elaboración de planes. Respondió NO en la pregunta relacionada	
8.	Las mismas que los de los estudiantes varones. También para ambos la superación personal y el interés por la investigación pedagógica. Respondió NO en la pregunta relacionada	
9.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
10.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
11.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
12.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
13.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
14.	Mayor compromiso y menos maternalismo. Respondió No en la pregunta relacionada.	
15.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
16.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
17.	Menos ansiedad. Mejor desempeño	
18.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
19.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
20.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
21.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
22.	Su aplicación y compromiso con la acción. Respondió No en la pregunta relacionada	
23.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
24.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
25.	En los dos casos igual: escucha, atención, trabajo, participación	
26.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
27.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
28.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
29.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
30.	Espero la misma actitud hacia el estudio en ambos sexos	
31.	Idénticos a las mujeres	
32.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
33.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
34.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
35.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
36.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
37.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
38.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
39.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
40.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
41.	Mayor participación en clase. Propuestas innovadoras	
42.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	
43.	Actitud de entusiasmo para la formación docente y de trabajo responsable	
44.	Dedicación responsable y preocupados por ser buenos docentes	
45.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	

Pregunta N° 9 a) ¿Puede explicitar esas diferencias?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
2.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
3.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	

4.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
5.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
6.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
7.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
8.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
9.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
10.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
11.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
12.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
13.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
14.	Todos tienen los mismos derechos y obligaciones	
15.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
16.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
17.	Responde Sí. Considera el proceso como medular a la hora de evaluar	
18.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
19.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
20.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
21.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
22.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
23.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
24.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
25.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
26.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
27.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
28.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
29.	No responde. RESPONDIÓ SI en la pregunta relacionada	
30.	No responde. RESPONDIÓ SI en la pregunta relacionada	
31.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
32.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
33.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
34.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
35.	No responde. RESPONDIÓ SI en la pregunta relacionada	
36.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
37.	No responde.	
38.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
39.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
40.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
41.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
42.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
43.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
44.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada.	
45.	No responde. Respondió NO en la pregunta relacionada	

Pregunta N° 10 a) ¿En qué áreas se destacan más los estudiantes varones?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Ninguna	
2.	En las de naturaleza práctica o que requieren síntesis conceptual	
3.	Científicas y tecnológicas	
4.	Considero que no tiene que ver con el sexo por lo tanto en general no hay una cuestión que tenga que ver con varones o mujeres en relación a las áreas del conocimiento	
5.	No responde	
6.	Es indistinto	
7.	No tengo suficiente información, total de cómo es la actuación en otros espacios	
8.	No hay diferencia en cuanto al género. Las diferencias se dan conforme las capacidades cognitivas y/o actitudinales de cada alumno frente a su	

	aprendizaje. También depende del esfuerzo y la responsabilidad.	
9.	No responde	
10.	Indistinto. Hay alumno/as reflexivos, creativos y lectores en todos los géneros.	
11.	Indistinto	
12.	No responde	
13.	Áreas lógico-matemáticas y prácticas	
14.	No responde	
15.	No veo diferencias	
16.	No se me ocurren áreas específicas que destaquen varones y mujeres	
17.	Elaboración y síntesis Filosofía y Pedagogía	
18.	Es indistinto. Depende de los intereses, habilidades y capacidades de cada uno	
19.	No responde	
20.	No encuentro diferencias de rendimiento relacionadas con el género	
21.	No responde	
22.	Deportes	
23.	Creo que según el interés de cada uno	
24.	Indistinto	
25.	No creo que se destaquen en particular en áreas diferentes	
26.	En la mayoría de los casos, creo que en áreas numéricas	
27.	No hay diferencias notorias, eso depende de las motivaciones particulares	
28.	No responde	
29.	No considero que haya diferencias, todo depende de los intereses particulares	
30.	No responde	
31.	En las materias lógicas en general, pero no siempre. Sin embargo en las áreas expresivas se destacan ambos de la misma manera	
32.	Educación Física. Matemática. Ciencias	
33.	Depende de los intereses de cada uno	
34.	A los varones les interesan la música, el deporte	
35.	Igual	
36.	No responde	
37.	No responde	
38.	No responde	
39.	Lo referido a sistemas, tics	
40.	No depende del género sino de las capacidades intelectuales, volitivas, etc.	
41.	Actividades deportivas	
42.	Depende de las capacidades y la modalidad de trabajo que se propone	
43.	No se puede generalizar depende de las expectativas de ellos	
44.	No se puede generalizar en realidad depende de las expectativas personales de cada alumno	
45.	Pensamiento práctico	

Pregunta N° 10 b) ¿En qué áreas se destacan más las estudiantes mujeres?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Todas	
2.	En las que ponen en juego la sensibilidad y/o la capacidad expresivo/explicativa	
3.	Sociales	
4.	Considero que no tiene que ver con el sexo por lo tanto en general no hay una cuestión que tenga que ver con varones o mujeres en relación a las áreas del conocimiento	
5.	No responde	
6.	Es indistinto	
7.	En las didácticas, elaboración de planes, talleres de expresión u otros	
8.	No hay diferencia en cuanto al género. Las diferencias se dan conforme las	

	capacidades cognitivas y/o actitudinales de cada alumno frente a su aprendizaje. También depende del esfuerzo y la responsabilidad.	
9.	No responde	
10.	Indistinto. Hay alumno/as reflexivos, creativos y lectores en todos los géneros	
11.	Indistinto	
12.	No responde	
13.	En las áreas que requieren mayor estudio y dedicación	
14.	No responde	
15.	No veo diferencias	
16.	No se me ocurren áreas específicas que destaquen varones y mujeres	
17.	Lengua y ciencias	
18.	Es indistinto. Depende de los intereses, habilidades y capacidades de cada uno	
19.	No responde	
20.	No encuentro diferencias de rendimiento relacionadas con el género	
21.	No responde	
22.	Áreas Artísticas	
23.	Creo que según el interés de cada uno	
24.	Indistinto	
25.	No creo que se destaquen en particular en áreas diferentes	
26.	Hay variedad, pero creo que, se destacan más en las áreas humanísticas (por ejemplo)	
27.	No hay diferencias notorias, eso depende de las motivaciones particulares	
28.	No responde	
29.	No considero que haya diferencias, todo depende de los intereses particulares	
30.	No responde	
31.	En las humanísticas, pero no siempre. Sin embargo en las áreas expresivas se destacan ambos de la misma manera	
32.	Artística. Lengua	
33.	Depende de los intereses de cada uno	
34.	A las mujeres la moda y hablar de sexualidad	
35.	Igual	
36.	No responde	
37.	No responde	
38.	No responde	
39.	Lo referido a la expresión tanto oral como escrita	
40.	No depende del género sino de las capacidades intelectuales, volitivas, etc.	
41.	Trabajo de expresión oral y representación gráfica	
42.	Depende de las capacidades y la modalidad de trabajo que se propone	
43.	No se puede generalizar depende de las expectativas de ellos	
44.	No se puede generalizar en realidad depende de las expectativas personales de cada alumno	
45.	Pensamiento abstracto	

Pregunta N° 11 d) ¿Qué características tienen los y las mejores estudiantes?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	No responde	
2.	Un equilibrio de habilidades y capacidades. Es decir donde hay predominio de un más que otras (tomando como referencia el concepto de inteligencias múltiples de Gardner)	
3.	Tienen claro lo que quieren y cómo conseguirlo, son dedicados y disciplinados.	
4.	No responde	

5.	No responde	
6.	No responde	
7.	No responde	
8.	No responde	
9.	No responde	
10.	No responde	
11.	No responde	
12.	Responsabilidad, organización, lectura ágil y comprensiva	
13.	No responde	
14.	Dedicación, esfuerzo, tenacidad	
15.	No responde	
16.	Dedicación, responsabilidad, interés	
17.	Se dedican más y se plasma en su desempeño	
18.	No responde	
19.	No responde	
20.	Carácter formado, voluntad, actitud	
21.	No responde	
22.	No responde	
23.	No responde	
24.	Participación activa en clase, lecturas previas de la bibliografía sugerida, consulta de dudas, asistencia a clase	
25.	Además de una mayor capacidad, son también estudiosos y responsables con sus trabajos	
26.	No responde	
27.	No responde	
28.	No responde	
29.	No responde	
30.	No responde	
31.	No responde	
32.	Constancias, perseverancia en el estudio, dedicación, voluntad, curiosidad por aprender e investigar	
33.	Capacidad intelectual, interés, curiosidad, constancia, organización	
34.	No responde	
35.	No responde	
36.	No responde	
37.	Constancia, dedicación, voluntad, curiosidad, capacidades	
38.	No responde	
39.	No responde	
40.	Sistemáticos, críticos, creativos	
41.	No responde	
42.	No responde	
43.	Responsabilidad, capacidad de estudio y de autocrítica	
44.	Responsabilidad, capacidad de estudio y de autocrítica	
45.	Responsabilidad	

Pregunta N° 12 a) ¿Qué rasgos caracterizan, en general, a los estudiantes varones?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Remite a pregunta #4 No responde	
2.	Simplicidad, practicidad, síntesis.	
3.	Son sintéticos	
4.	No responde	
5.	Practicidad	
6.	No responde	
7.	Prácticos, sintéticos, reflexivos, ecuánimes	
8.	No responde	
9.	No responde	
10.	Indistinto	

11.	No responde	
12.	No responde	
13.	Son más expeditivos a la hora de estudiar	
14.	Se creen con más derechos	
15.	No responde	
16.	Características comunes	
17.	Prácticos, de buen ánimo	
18.	Menos conflictivas las relaciones entre pares	
19.	No responde	
20.	No responde	
21.	Practicidad	
22.	Desinteresados	
23.	Prácticos	
24.	Prácticos	
25.	Practicidad, capacidad de abstracción	
26.	Educación, respeto, vergüenza, raciocinio	
27.	Son más prácticos	
28.	No responde	
29.	Ninguno	
30.	Encuentro rasgos característicos relacionados con cada estudiantes en particular y no con su sexo	
31.	No responde	
32.	No responde	
33.	Mayor facilidad para la síntesis	
34.	No responde	
35.	No responde	
36.	No responde	
37.	No responde	
38.	No responde	
39.	Mayor practicidad	
40.	No responde	
41.	Prácticos y concisos	
42.	No responde	
43.	No responde	
44.	No responde	
45.	Más revoltosos	

Pregunta N° 12 b) ¿Qué rasgos caracterizan, en general, a las estudiantes mujeres?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Remite a pregunta #4 No responde	
2.	Explicitación de ideas. Sensibilidad aguda.	
3.	Muy inseguras	
4.	No responde	
5.	Dedicación	
6.	No responde	
7.	Soñadoras, detallistas, minuciosas	
8.	No responde	
9.	No responde	
10.	Indistinto	
11.	No responde	
12.	No responde	
13.	Cuesta más la organización y la síntesis	
14.	Tienden a victimizarse	
15.	No responde	
16.	Características comunes	

17.	Responsables, dinámicas	
18.	Gran disposición para organizar y llevar adelante proyectos	
19.	No responde	
20.	No responde	
21.	Reflexión	
22.	Aplicadas	
23.	Más detallistas	
24.	Ordenadas, detallistas	
25.	Aplicadas, atención, detalles, trabajos minuciosos y completos, prolijidad	
26.	Ha cambiado bastante en los últimos años, en mi opinión van al choque y no importa con quién, creo que estamos dejando de lado valores como una distinción de género	
27.	Más reflexivas, detallistas	
28.	No responde	
29.	Ninguno	
30.	Encuentro rasgos característicos relacionados con cada estudiantes en particular y no con su sexo	
31.	No responde	
32.	No responde	
33.	Más analíticas, mayor constancia para el estudio, más organización	
34.	No responde	
35.	No responde	
36.	No responde	
37.	No responde	
38.	No responde	
39.	Más voluntariosas	
40.	No responde	
41.	Meticulosas, detallistas	
42.	No responde	
43.	No responde	
44.	No responde	
45.	Más tranquilas	

Pregunta N° 13 ¿Cómo definiría “sexo”?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Diferencias entre M y F	
2.	Concepto que remite a la condición orgánico-biológica de un ser vivo.	
3.	Como una condición biológica	
4.	Biológico	
5.	Tiene que ver con la estructura biológica	
6.	División que hace a la especie humana entre hombre (sexo masculino) y mujeres (sexo femenino)	
7.	Lo que cada ser humano es. Hombre o Mujer tiene que ver con lo biológico	
8.	No responde	
9.	Está determinado por lo orgánico	
10.	Refiere a lo biológico	
11.	Sexo femenino -masculino	
12.	Término de la biología que da cuenta de la variedad del organismo humano en cuanto a sus funciones de reproducción y otras diferencias físicas (rasgos faciales, tono de voz, vello, etc)	
13.	Condición que divide a los hombres de las mujeres	
14.	Se refiere a los órganos genitales	
15.	Lo relaciono con la genitalidad	
16.	No responde	
17.	Condición orgánica que define el género	
18.	Característica biológica: gonadal, genética, funcional y cromosómica	
19.	Conjunto de características que diferencian a los varones y mujeres	

20.	Define lo femenino y lo masculino en sus particularidades	
21.	Tiene que ver con lo biológico y lo orgánico	
22.	Lo que determina al hombre y la mujer	
23.	Es lo que define a lo orgánico-biológico. Define varón y mujer	
24.	Sexo es el ser varón o mujer dado naturalmente, con los órganos que lo definen	
25.	Sexo: parte orgánica del ser humano, lo que nos distingue como hombres o mujeres	
26.	Como una distinción en género	
27.	Tiene que ver con lo orgánico y lo biológico	
28.	Las características físicas, biológicas y anatómicas que diferencian al varón y a la mujer	
29.	Tiene que ver con lo biológico, con los órganos genitales	
30.	Se hace referencia a las características biológicas del ser humano	
31.	No responde	
32.	No responde	
33.	Ligado a lo biológico	
34.	Es la característica que a simple vista observamos y diferenciamos a un hombre de una mujer. Características biológicas (vello, voz, genitales)	
35.	Proceso de combinación y no solo de rasgos	
36.	Es el género que nos distingue entre varones y mujeres	
37.	No responde	
38.	Referido a lo corporal, fisiológico	
39.	Tiene relación con lo biológico exclusivamente	
40.	Condición en relación a las características físicas genitales	
41.	Tiene relación con lo biológico	
42.	Es la característica biológica, es lo que somos	
43.	Es la característica biológica que nos define (hombre, mujer)	
44.	Viene genéticamente determinado	
45.	Relacionado con lo biológico	

Pregunta N° 14 ¿Cómo definiría “género”?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Identidad sexual	
2.	Concepto que incluye características de orden identitario, y que por tanto es más inclusivo que el anterior (sexo)	
3.	Como una serie de conductas psico-sociales que muestran a los individuos de un mismo sexo	
4.	Construcción personal y cultural	
5.	Con un criterio más amplio e incluso (que sexo)	
6.	Conjunto de cosas, objetos o personas que poseen características en común	
7.	Lo masculino, diferente de lo femenino con sus particularidades y el sentido de pertenencia a uno u otro	
8.	No responde	
9.	Está ligado a factores psicológicos, culturales, históricos, políticos. La identidad sexuada (sentirse hombre o mujer) es algo que se construye a partir del intercambio con los otros.	
10.	Constitución subjetiva de la identidad	
11.	Características en común	
12.	Término de la psicología que da cuenta de una construcción social para lo masculino y femenino, más que biológica, identidad de género. No está determinada por el sexo biológico	
13.	Clase a la que pertenecen las personas o las cosas	
14.	Se refiere a las cualidades que están definidas por los órganos genitales	
15.	Lo relaciono con lo femenino o masculino	
16.	No responde	

17.	Seres con características comunes	
18.	Categoría que responde al orden socio-cultural configurado sobre la base de la sexualidad	
19.	Conjunto de cosas o seres que tienen características esenciales comunes	
20.	Define lo femenino y lo masculino en general. El género es más que lo genital	
21.	Para mí el sexo tiene que ver con lo biológico y el género con la elección más allá del mismo	
22.	Femenino: mujer/ Masculino: hombre	
23.	Es la elección de “sentirse” hombre o mujer	
24.	Es el masculino y el femenino que puede o no coincidir con el sexo	
25.	Para mí el género remite a aquello que nos caracteriza a las mujeres y a los hombres. Es decir, las características comunes	
26.	El sexo otorga el género	
27.	Es una construcción cultural	
28.	Es una construcción social y cultural que asigna determinados roles y funciones al varón y a la mujer según las épocas	
29.	Es una construcción cultural	
30.	Género hace referencia a las distintas identificaciones, roles y comportamiento otorgados por lo social, cultural a hombres y mujeres	
31.	No responde	
32.	No responde	
33.	Como una construcción cultural	
34.	Género es una construcción social	
35.	Masculino y femenino	
36.	Es lo que siente cada uno a pesar del sexo al que pertenece	
37.	No responde	
38.	Construcción bio-psíquica-cultural-social	
39.	Es una construcción cultural	
40.	Construcción cultural que va más allá de la condición física genital	
41.	Está en relación con lo cultural	
42.	Es una construcción cultural	
43.	Concepto cultural	
44.	Construcción cultural que se refiere a los comportamientos esperables para el hombre y la mujer	
45.	Relacionado con la identidad, con los rasgos que ubican en un grupo común	

Pregunta N° 15 ¿Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Es casi lo mismo	
2.	Se vinculan por el sentido de las prácticas sociales de hombres y mujeres que de manera regular definen su identidad.	
3.	La sexualidad está atravesada por factores socio-culturales	
4.	El sexo no determina al género. Son cuestiones independientes	
5.	No responde	
6.	Dentro del género humano hay una división entre sexos, éste puede ser femenino o masculino	
7.	No siempre un ser humano de determinado sexo se considera perteneciente a ese género (masculino o femenino)	
8.	No responde	
9.	Pueden coincidir o no	
10.	En ocasiones la constitución subjetiva refiere a lo biológico (fem/masc)	
11.	Sexo femenino (género) características en común	
12.	No está determinada por el sexo biológico	
13.	No responde	
14.	Vagina y pechos (naturales) femenino-mujer	

	Pene y testículos (naturales) masculino-hombre	
15.	En general sexo y género se relacionan entre sí, pero en la actualidad existen en la práctica cambios	
16.	No responde	
17.	Características y funciones diferentes	
18.	Que el sexo (la sexualidad como cualidad humana) constituye el punto de apoyo sobre el que cual se configura un género, en la dimensión socio-cultural. Influyen recíprocamente constituyendo la integridad de la persona	
19.	No responde	
20.	El sexo es parte del género	
21.	No responde	
22.	Femenino= mujer. Masculino= hombre	
23.	Sexo es lo biológico y el género es la elección	
24.	No responde	
25.	En cierta forma, se vinculan, por nuestro sexo o nuestras elecciones sexuales nos hacen pertenecer a un género.	
26.	El sexo otorga el género	
27.	El sexo es lo biológico y el género va más allá de lo biológico	
28.	No siempre coinciden, a veces la diferenciación puede derivar negativamente en discriminación, subordinación y hasta el maltrato	
29.	Tienen mucho que ver porque van marcando a la persona sobre sus gustos, obligaciones, etc.	
30.	Una relación que encuentro es que el sexo predeterminará la identificación con su género	
31.	La sexualidad de una persona puede o no coincidir con su género y esto no es de incumbencia en la profesión	
32.	No responde	
33.	No siempre coincide el sexo con el género	
34.	Esa construcción social lo cual determina, en muchos casos, por ejemplo a las mujeres desde su nacimiento a realizar cosas de mujeres, por ej: jugar a las muñecas	
35.	No siempre van de la mano	
36.	La diferencia del sexo	
37.	No responde	
38.	Relación entre características e identidad	
39.	No responde	
40.	Las relaciones son complejas como la realidad social	
41.	Comparten características	
42.	Se da a través de los vínculos-relación de planos biológico y cultural	
43.	Cuestión de relación vincular entre ambos conceptos	
44.	Relación vincular entre ambos conceptos	
45.	Suelen coincidir	

Pregunta N° 16 a) ¿Puede comentar la experiencia?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Responde No en la pregunta vinculada	
2.	Responde No en la pregunta vinculada	
3.	Responde No en la pregunta vinculada	
4.	Responde No en la pregunta vinculada	
5.	Responde No en la pregunta vinculada	
6.	Responde No en la pregunta vinculada	
7.	Responde No en la pregunta vinculada	
8.	No responde	
9.	Responde No en la pregunta vinculada	
10.	Responde No en la pregunta vinculada	
11.	Responde No en la pregunta vinculada	
12.	Responde No en la pregunta vinculada	

13.	Responde No en la pregunta vinculada	
14.	Se les tiene más paciencia a los varones y se les exige menos que a las mujeres	
15.	Responde No en la pregunta vinculada	
16.	Responde No en la pregunta vinculada	
17.	El personal jerárquico de la Institución fue increpado por un varón con esta expresión “es hora de que te pongas los pantalones???”	
18.	Responde No en la pregunta vinculada	
19.	Responde No en la pregunta vinculada	
20.	Responde No en la pregunta vinculada	
21.	Responde No en la pregunta vinculada	
22.	Responde No en la pregunta vinculada	
23.	Responde No en la pregunta vinculada	
24.	Responde No en la pregunta vinculada	
25.	Responde No en la pregunta vinculada	
26.	Responde No en la pregunta vinculada	
27.	Responde No en la pregunta vinculada	
28.	Responde No en la pregunta vinculada	
29.	Responde No en la pregunta vinculada	
30.	Responde No en la pregunta vinculada	
31.	Responde No en la pregunta vinculada	
32.	Responde No en la pregunta vinculada	
33.	Responde No en la pregunta vinculada	
34.	Responde No en la pregunta vinculada	
35.	Responde No en la pregunta vinculada	
36.	Responde No en la pregunta vinculada	
37.	Responde No en la pregunta vinculada	
38.	Responde No en la pregunta vinculada	
39.	Responde No en la pregunta vinculada	
40.	Responde No en la pregunta vinculada	
41.	Responde No en la pregunta vinculada	
42.	Responde No en la pregunta vinculada	
43.	Responde No en la pregunta vinculada	
44.	Responde No en la pregunta vinculada	
45.	Responde NO en la pregunta relacionada	

Pregunta N° 17 ¿Qué haría o ha hecho si en clase observa conductas o materiales que puedan ser sexistas o propendan a la discriminación de género?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Me opondría explícitamente	
2.	Ponerlos sobre la “mesa de debate”. Priorizar el derecho sobre los prejuicios de unos en relación a otros.	
3.	Aprovechar la circunstancia para reflexión	
4.	Diálogo	
5.	Lo propondría como tema de debate	
6.	Si son expuestos con respeto diría que está planteado y sino remarcaría qué debe hacerse con respeto para no dañar al sexo opuesto y las diferentes elecciones	
7.	No tengo vivencias de ese tipo	
8.	No responde	
9.	Intervendría marcando dichas conductas como injustas o soberbia	
10.	Poner en evidencia la discriminación encubierta	
11.	Dialogaría	
12.	Enseñaría a respetar las diferencias aunque no se compartan los criterios	
13.	Se encararían las causas que originaron tal situación{on se abordaría en forma grupal	
14.	Expongo mi queja y charlo sobre la situación	

15.	Buscar a través del diálogo la solución a la problemática, involucrando a todos en la misma	
16.	Dialogaría sobre el tema	
17.	Detendría la clase y abordaría desde lo formativo, la experiencia	
18.	Tratar el tema. Reflexionar acerca de esas conductas. Brindar aportes teóricos para favorecer la formación personal	
19.	No he tenido ningún hecho	
20.	Lo señalo e intento proponer una reparación	
21.	Aclararía posturas y pondría el respeto por encima de todas ellas	
22.	Dialogaría para tratar el tema	
23.	Aclararía y trataría de que se privilegio el respeto	
24.	Conversaría con la/s persona/s que presentan esta conducta, averiguando cuáles son los motivos de dicha actitud	
25.	Hablaría sobre el tema, lo pondría en evidencia	
26.	Charlar sobre el tema, siempre respetando la postura del otro	
27.	Propondría respeto	
28.	Hablar sobre esas conductas o materiales, analizarlos. Aclarar conceptos y representaciones y proponer actitudes superadoras	
29.	Lo hablaría	
30.	Propongo análisis, debate y reflexión	
31.	Los analizamos, los criticamos, debatimos las ideas	
32.	Trataría de conversar sobre el tema, debatirlo, y tratar de que se cambie la actitud.	
33.	Promovería un diálogo sobre el tema para fomentar la tolerancia y el respeto	
34.	Se llevaría a cabo una charla	
35.	No solo por sexo de debe discriminación. No se debe disc.	
36.	Reflexionar sobre el tema con el grupo en general	
37.	Exponemos el problema y hablamos sobre los derechos de las personas, elecciones personales, para que no vuelva a suceder	
38.	Intervenir con ética	
39.	Evitarlas, llegar a un diálogo, profundizar el tema, respetar opiniones.	
40.	Llevaría a la reflexión al grupo, si es necesario tomando medidas	
41.	Trataría de intervenir para evitarlo	
42.	Dialogando, proponiendo vínculos sanos, trabajando valores como respeto y responsabilidad	
43.	Intervendría para reflexionar. Propondría la construcción de vínculos sanos y respetuosos	
44.	Intervenir para reflexionar sobre la actitud equivocada	
45.	Realizar la denuncia pertinente a la autoridad superior	

Pregunta N° 18 ¿Cómo ha respondido o cómo respondería a preguntas de sus estudiantes que estuvieran vinculadas con las identidades sexuales y las diferentes preferencias sexuales?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Con prudencia y tolerancia	
2.	Con total autenticidad desde mi postura, de ante todo, respetar el derecho que le asiste a cada persona	
3.	Con respecto a la identidad sexual considero que es un proceso de construcción en el cual cada individuo debe responsabilizarse de las decisiones que toma.	
4.	Considero que es un derecho ligado a la identidad por lo tanto tratar de respetar este derecho.	
5.	Género= biológico / Género- igualdad -desigualdad	
6.	Respondería que cada persona tiene derecho a elegir su identidad o preferencia sexual sin prejuicios	
7.	Nunca pasé una experiencia de ese tipo	

8.	No responde	
9.	Siempre insistiendo en el respeto al otro sean cuáles sean sus elecciones sexuales. Intentando reflexionar sobre los propios prejuicios en relación a la sexualidad	
10.	Con respeto, cada cual realiza sus elecciones	
11.	No	
12.	Presentaría o pediría que investiguen sobre las distintas posturas al respecto de manera que cada uno tome la suya	
13.	Se acordarían tiempos y espacios propicios para abordar la temática	
14.	Dios nos creó varón o mujer porque respondemos a su propósito cada uno decide si quiere cumplir con el plan divino	
15.	Que la sociedad se construye con tolerancia y respeto entre todos y hacia todos	
16.	Con amplitud de criterio y respeto por las identidades múltiples que puede tener un ser humano	
17.	Con naturalidad y desde mi confesión de fe	
18.	Igual a lo expresado anteriormente; incluyendo el respeto como valor a trabajar	
19.	Nunca me ha sucedido pero trataría de ser más clara posible	
20.	Con claridad y mucho respeto	
21.	Con verdad y respeto	
22.	Con la mayor precaución posible para no dañar ningún sentimiento	
23.	No me siento capacitada para responder, pero trataría con respeto de averiguar cómo explicarlo	
24.	Siempre las escucho con respeto y respondo con sinceridad, dando prioridad al cuidado del propio cuerpo y la salud	
25.	Siempre les hablé desde mis conocimientos, tratando de ser objetiva, sin interferir en sus elecciones sexuales pero abriendo el diálogo para intercambiar opiniones	
26.	No se me ha dado la situación, creo que la manejaría con cautela y dando información, no opiniones personales	
27.	Que hay que tener respeto y tolerancia de las elecciones de cada uno	
28.	Ante todo con respeto, dialogando y buscando aclarar la dignidad y la libertad de cada persona	
29.	El respeto a la persona ante todo y su derecho a elegir	
30.	Facilitando la conversación y aclarando dudas si las hubiera y respetando ideas	
31.	Los alumnos de este nivel no hacen preguntas, pero respondería, llegado el caso, que lo que ocurre entre dos adultos, con las “puertas cerradas”, es responsabilidad de ellos	
32.	No responde	
33.	El nivel terciario no se plantea el tema de la identidad sexual	
34.	Cuando charlamos en clase sobre sexualidad siempre se muestran muy interesados, se crea un ambiente de respeto y escucha	
35.	Atendiendo, escuchando, explicando, en la medida de lo posible	
36.	No he tenido	
37.	Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Hay que respetar las decisiones e identidades	
38.	Con respeto, mucha escucha y prudencia	
39.	Se dialoga acorde con las diferentes posturas, no se olvida la escala de valores, la pluralidad y la tolerancia	
40.	Con mi opinión personal, respetando el ideario	
41.	Respetaría las preferencias y respondería lo más concretamente posible a las preguntas de las estudiantes	
42.	Respetando principios personales e ideario	
43.	A partir de un marco de respeto	
44.	Explicaría cómo se adquiere la identidad y la necesidad de que todos sean respetados por ser persona	
45.	Con respeto por la diversidad	

Pregunta N° 19 a) ¿Puede describir o explicitar de qué modo lo ha realizado, si lo ha hecho?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Describiendo el importante aporte de la mujer en la historia de la Filosofía	
2.	Sin embargo, transversalmente son temáticas que siempre aparecen y que de particular modo se incluyen en algunos tópicos de unidades curriculares puntuales.	
3.	Al incluir la educación sexual como contenido de aprendizaje supone abarcar temas como embarazo adolescente, violencia familiar	
4.	Las temáticas tienen que ver con la diversidad cultural. Se ha incluido textos o materiales en relación al tema.	
5.	No responde. Responde No en la pregunta vinculada	
6.	No responde. Responde No en la pregunta vinculada	
7.	No responde. Responde No en la pregunta vinculada	
8.	No responde	
9.	No responde.	
10.	Sí, una alumna quiso desarrollar una clase basada en una “filósofa mujer”. Sus posibilidades de elección han sido escuetas (expresó)	
11.	NO	
12.	Se analizó desde la profesión docente. La docencia en la Argentina, a nivel primario, estuvo atribuida al sexo femenino por sus “condiciones” diferentes de los hombres	
13.	Desde los contenidos conceptuales inherentes a las cátedras de psicología	
14.	Yo doy educación física y formación cristiana. Trato de charlar en forma natural, sin forzar y cuando surge la inquietud	
15.	NO	
16.	Como parte de los temas que atraviesan a la docencia hoy	
17.	NO	
18.	NO	
19.	NO	
20.	Cupo femenino, voto a la mujer en Argentina y en el Mundo. Análisis e investigación	
21.	NO	
22.	NO	
23.	NO	
24.	NO	
25.	A través de la lectura de textos literarios y las posteriores interpretaciones	
26.	NO	
27.	NO	
28.	NO	
29.	No responde	
30.	No como contenido puntual sino en relación a otras temáticas (aclarando definiciones)	
31.	NO	
32.	NO	
33.	NO	
34.	NO	
35.	NO	
36.	NO	
37.	NO	
38.	La Divinidad incluye lo masculino y lo femenino= como integración – comunión íntima de un tú + yo= nosotros	
39.	Charlas y debates sobre género (es tema de Formación Ética y Ciudadana)	
40.	Trabajo esos contenidos en la curricula	
41.	En la formación docente la tradición normalizadora, cuando los maestros eran solo mujeres y presento luego la evolución de esta tradición hasta la	

	actualidad	
42.	A través de estrategias	
43.	NO	
44.	NO	
45.	NO	

Pregunta N° 20 Se dice que la docencia es una “profesión femenina”. ¿Qué podría estar significando esa afirmación?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Que hay menos hombre en la actividad, y que los que hay no son muy varoniles.	
2.	Pone en evidencia un prejuicio, claramente discriminatorio que considero se asienta en una naturalización del vínculo entre tarea docente y condición materna (femenina) tan fuertemente ligado a la formación docente de principios del Siglo XX o normalismo de finales del XIX.	
3.	Que la desarrollan sobre todo las mujeres	
4.	En un momento histórico esto fue así o mejor dicho estuvo fuertemente ligado con el género femenino. En la actualidad esto continúa pero en menor medida.	
5.	Hace alusión a una “cultura institucional” relacionada con la aparición de la “profesión docente”.	
6.	No creo que sea así, lo que sí observo es que en su mayoría quienes deciden estudiar docencia son mujeres	
7.	Creo que la presencia de varones docentes considero que sería muy buena. Deberían ser más	
8.	No responde	
9.	Es la representación social que persiste aunque ahora están apareciendo más cantidad de docentes hombres. Tiene que ver con la manera a la que se inicia la carrera en nuestro país, ligada a la idea de vocación, sacrificio, apostolado, también influye la poca retribución económica que tiene la profesión, y la equiparación entre la docencia y la maternidad (2da. Mamá)	
10.	“Profesión femenina” impulsada por Sarmiento (feminización del Magisterio) refiere a la docencia como vocación, apostolado. No es así en otros países (ej. España)	
11.	Es un estereotipo social	
12.	Discriminación. Conductas sexistas	
13.	Ya que en ocasiones se sigue considerando a la escuela como “segundo hogar”, donde se necesita una persona que cumpla el rol maternal.	
14.	Ya que hay más mujeres que varones que la ejercen. Debido al menoscabo hacia la mujer, tal vez sea una especie de discriminación encubierta	
15.	Históricamente se considera una profesión femenina. En la actualidad no es así, aunque cuantitativamente las mujeres somos más	
16.	Una construcción social, cultural y contextual	
17.	Tal vez porque por mucho tiempo se la igualó a una función maternal, 2° mamá, pero creo que un varón puede desempeñar esta profesión	
18.	Podría describir un aspecto cuantitativo ya que la mayoría de los profesionales de la educación son mujeres	
19.	Que es un preconcepto errado	
20.	Una desvalorización y un error que lleva a considerar a la maestra como la 2° mamá cuando en realidad es una profesional	
21.	Está asociado a características maternas de protección que por mucho tiempo sólo se asoció al sexo femenino	
22.	Que las mujeres son más predispuestas y dedicadas	
23.	Se asocia con características maternas, protección	
24.	Creo que el significado que tiene esta afirmación es debido a la cantidad de mujeres que eligieron esta carrera. O porque el cuidado y educación de los niños se ha delegado desde hace mucho tiempo a las mujeres.	

25.	Que gran parte de los docentes, son mujeres, además siempre existió una especie de asociación entre madre-maestra, lo cual podría ser otro aspecto a tener en cuenta	
26.	Tiene una interpretación sexista. En realidad no es así.	
27.	Porque se asocia con las características maternas de protección, contención.	
28.	No la considero apropiada, aunque la elijan en su mayoría mujeres. La expresión podría estar denotando cierta asociación despectiva o caracterizada por una cierta desvalorización.	
29.	Es una impronta de la pedagogía tradicional y de considerar a la docente como la “segunda mamá”	
30.	No estoy de acuerdo y en todo caso estamos pensando en la docencia a nivel primario e inicial, ya que es cierto que prevalecen alumnos, pero en nivel medio, terciario y universitario cambian las proporciones. Esta afirmación podría estar significando más, el rol maternal atribuido a las maestras, que la profesión en sí misma.	
31.	La afirmación es una falacia. Hay muchos docentes varones que trabajan igual que yo	
32.	Yo no estoy de acuerdo en esta afirmación. La docencia es en la actualidad una profesión indistinta.	
33.	Creo que porque pocos varones eligen esta profesión	
34.	No responde	
35.	Nada	
36.	No responde	
37.	En la universidad he tenido profesores mujeres y varones, pero en el profesorado donde trabajo los alumnos son mujeres en su totalidad y somos mayoría las mujeres profesoras.	
38.	No responde	
39.	En nuestro país la educación tradicionalmente estuvo en manos de mujeres, desde el hogar hasta los estudios superiores. Una constante que debe quebrarse para equilibrar los planteles docentes en las instituciones.	
40.	El alto porcentaje de mujeres que la ejercen	
41.	Por lo que comenté antes, es una tradición que hay que superar.	
42.	Históricamente lo fue, hoy se cuenta con cupos masculinos	
43.	Considero que esto forma parte de una construcción cultural tradicional	
44.	Una discriminación	
45.	Un prejuicio arraigado en la antigua imagen de “la maestra”	

Planilla de vuelco de preguntas abiertas ESTUDIANTES

Pregunta N° 3 ¿En qué otros sentidos puede conceptualizar esas diferencias?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	No hay diferencias	
2.	NO RESPONDE	
3.	NO RESPONDE	
4.	NO RESPONDE	
5.	En los actos	
6.	NO RESPONDE	
7.	Iguals	
8.	En mi opinión no se dan esas diferencias	
9.	NO RESPONDE	
10.	No veo tales diferencias	
11.	NO RESPONDE	
12.	No existen diferencias	
13.	NO RESPONDE	

14.	NO RESPONDE	
15.	Somos diferentes en todo sentido, ya sea ideológico, cultural, etc.; cada uno es único y es actor, responsable de sus actos	
16.	NO RESPONDE	
17.	NO RESPONDE	
18.	NO RESPONDE	
19.	En ninguno, no veo diferencias	
20.	NO RESPONDE	
21.	NO RESPONDE	
22.	NO RESPONDE	
23.	No existen diferencias	
24.	NO RESPONDE	
25.	NO RESPONDE	
26.	No hay diferencias	
27.	NO RESPONDE	
28.	No sé	
29.	NO RESPONDE	
30.	NO RESPONDE	
31.	En ningún sentido	
32.	NO RESPONDE	
33.	No existen tales diferencias	
34.	NO RESPONDE	
35.	NO RESPONDE	
36.	No hay diferencias	
37.	NO RESPONDE	
38.	No hay diferencias	
39.	NO RESPONDE	
40.	NO RESPONDE	
41.	NO RESPONDE	
42.	NO RESPONDE	
43.	No hay diferencias	
44.	NO RESPONDE	
45.	NO RESPONDE	
46.	NO RESPONDE	
47.	Creo que esto depende de los aspectos socioculturales de cada institución docente, etc.	
48.	No podemos conceptualizar diferencias porque no tenemos compañeros varones	
49.	No podemos conceptualizarla ya que solo se encuentran mujeres dentro del establecimiento	
50.	El docente, por lo general, está atento en algunos comportamientos al varón tras su crecimiento.	
51.	NO RESPONDE	
52.	Respetando al alumno que sea partícipe de la enseñanza y el aprendizaje	
53.	NO RESPONDE	
54.	NO RESPONDE	
55.	NO RESPONDE	
56.	NO RESPONDE	
57.	NO RESPONDE	
58.	NO RESPONDE	
59.	NO RESPONDE	
60.	En ninguna	
61.	NO RESPONDE	
62.	NO RESPONDE	
63.	NO RESPONDE	
64.	NO RESPONDE	
65.	NO RESPONDE	

66.	NO RESPONDE	
67.	NO RESPONDE	
68.	NO RESPONDE	
69.	NO RESPONDE	
70.	NO RESPONDE	
71.	NO RESPONDE	
72.	NO RESPONDE	
73.	NO RESPONDE	
74.	NO RESPONDE	
75.	NO RESPONDE	
76.	NO RESPONDE	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	
79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	NO RESPONDE	
82.	NO RESPONDE	
83.	NO RESPONDE	
84.	NO RESPONDE	
85.	NO RESPONDE	
86.	NO RESPONDE	
87.	NO RESPONDE	
88.	NO RESPONDE	
89.	NO RESPONDE	
90.	NO RESPONDE	
91.	NO RESPONDE	
92.	NO RESPONDE	
93.	En ningún sentido	
94.	En ningún sentido	
95.	No lo veo en otros aspectos	
96.	En ningún sentido	
97.	En ningún sentido	
98.	En ningún sentido	
99.	En ningún sentido	
100.	En ningún sentido	
101.	Ningún sentido	
102.	En ningún sentido	
103.	En ningún sentido	
104.	Ninguno	
105.	Ningún sentido	
106.	No hay diferencias	
107.	No hay diferencias	
108.	No hay diferencias, lo explico de otro ámbito porque acá no hay varones en este curso	
109.	Puede haber diferencias en la presentación de trabajos escritos, prolijidad, orales, exposición	
110.	En algún trabajo	
111.	Diferencias hay en cuanto a tiempos y tareas que tiene cada uno de éstos. Por tanto creo que la mujer puede ser que tenga hijos. El hombre no es siempre el que está en casa.	
112.	NO RESPONDE	
113.	NO RESPONDE	
114.	NO RESPONDE	
115.	NO RESPONDE	
116.	En cuestiones de conocimiento suelen ser más conocidos entre el sexo masculino y no se toma en consideración la opinión de la mujer	
117.	NO RESPONDE	
118.	NO RESPONDE	

119.	Con respecto al nivel social que ven cada alumno, en algunas circunstancias hacen diferencia	
120.	No creo que haya diferencias o por lo menos nunca las vivencíe	
121.	No me parece que haya diferencias en cuanto al sexo	
122.	A veces, no siempre	
123.	Creo que no hay diferencia	
124.	NO RESPONDE	
125.	NO RESPONDE	
126.	NO RESPONDE	
127.	Me parece que algunas diferencia radican en una concepción machista que algunos docentes poseen	
128.	Al ser la mayoría de los docentes mujeres, pueden tener una inclinación hacia los varones por ser de otro sexo	
129.	NO RESPONDE	
130.	NO RESPONDE	
131.	NO RESPONDE	
132.	NO RESPONDE	
133.	NO RESPONDE	
134.	NO RESPONDE	
135.	NO RESPONDE	
136.	NO RESPONDE	
137.	NO RESPONDE	
138.	Preferentemente si las docente son jóvenes, tratan mejor a los varones y son más accesibles y carismáticas con ellos que con las mujeres	
139.	NO RESPONDE	
140.	Tal vez puede darse por afinidad o no	
141.	En sentirse más cómodas las profesoras de trabajar con mujeres que con hombres	
142.	Ninguna	
143.	NO RESPONDE	
144.	En el trato más suave para con las mujeres	
145.	NO RESPONDE	
146.	Por afinidad. Por si le cayó bien o mal	
147.	NO RESPONDE	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 4 ¿Quiénes se destacan más: estudiantes varones o estudiantes mujeres? ¿Por qué?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	Son todos iguales (ambos sexos)	
3.	Creo que ambos se destacan de manera distinta	
4.	Somos iguales. Se destacan algunas personas debido a su personalidad, no el sexo.	
5.	Mujeres. Porque se las nota con más iniciativa.	
6.	NO RESPONDE	
7.	Realmente no encuentro motivo para destacar	
8.	Todos sean varones o mujeres se destacan por igual	
9.	Ambos estudiantes	
10.	Ambos por igual	
11.	Ninguno. Se destaca más el que más se esfuerza.	
12.	No hay quien se destaque más	
13.	Los dos se destacan de igual manera, depende del esfuerzo individual	
14.	Que un estudiante se destaque no tiene que ver con sexo o el género de una persona	

15.	Para mí para que una persona se destaque más no depende de si es varón o mujer sino de la voluntad, el tiempo y la responsabilidad que le pone a las cosas que haga	
16.	Ninguna	
17.	Ninguno. Porque todos se esmeran por igual	
18.	Para mí se destacan por igual, porque en sí todos somos iguales	
19.	Mujeres. Son más responsables	
20.	Las mujeres, ya que son más dedicadas	
21.	Estudiantes mujeres porque son más aplicadas	
22.	Ambos	
23.	Ambos se destacan de igual manera	
24.	Estudiantes mujeres porque es mayoría	
25.	Mujeres. Se esmeran más. Es mayoría	
26.	No hay diferencia	
27.	NO RESPONDE	
28.	Los dos porque son iguales	
29.	No hay diferencias	
30.	Mujeres, por ser más cantidad y responsables	
31.	Las mujeres se destacan más en esta institución porque somos muchas más	
32.	Varones y mujeres son iguales porque no hay diferencia	
33.	Como no hay estudiantes de sexo masculino, quienes se destacan más son las mujeres	
34.	NO RESPONDE	
35.	Mujeres porque es una carrera más femenina que masculina	
36.	NO RESPONDE	
37.	NO RESPONDE	
38.	No hay diferencia	
39.	NO RESPONDE	
40.	NO RESPONDE	
41.	NO RESPONDE	
42.	NO RESPONDE	
43.	Ambos	
44.	Ambos	
45.	Mujeres. Porque creo que es una carrera más femenina, inclinada a lo maternal.	
46.	NO RESPONDE	
47.	Las estudiantes mujeres se destacan más porque le dedican más tiempo y tiempo a las cosas	
48.	Indiferente del sexo	
49.	Creo que el tema del género es indiferente, ya que solo se destaca quien tenga intención y voluntad. Y no si es hombre o mujer.	
50.	Se destacan más las mujeres porque en el caso de los hombre a través de la rebeldía abandonan los estudios	
51.	En algunos casos los varones	
52.	Los varones se destacan más porque ahora quieren llamar la atención, ser el centro del mundo.	
53.	Creo que el sexo es indiferente a la hora de evaluar quiénes son más destacados, creo que tiene que ver más con una motivación personal	
54.	Las mujeres, porque los varones es como que dejan la escuela, abandonan	
55.	Depende la materia pueden variar los géneros al momento de destacarse	
56.	Estudiantes mujeres, porque las mujeres se dedican más, mientras que la mayoría de los varones desertan	
57.	Se destacan más las mujeres porque los varones, muchas veces, abandonan la escuela	
58.	Para mí se destacan más las mujeres por la dedicación que ponen en las tareas.	
59.	Se destacan más los varones, por lo que viven, la facultad a la que acuden,	

	que los varones ponen más empeño, fuerza y cumplen el objetivo de recibirse.	
60.	Se destacan más estudiantes mujeres, porque la mayoría de los hombres cuando llegan, dejan de estudiar y se dedican a trabajar.	
61.	Cualquiera de los dos pueden llegar a destacarse más según la voluntad de cada uno.	
62.	Se destacan más las estudiantes mujeres, ya que se dedican más al estudio que los varones.	
63.	Para mí se destacan más las estudiantes mujeres porque una gran parte de los alumnos varones llegan al nivel secundario y abandonan la escuela	
64.	Se destacan más las mujeres porque la mujer es competitiva y además pone más interés para aprender	
65.	Se destacan más las mujeres porque son las más aplicadas y varones por cuestión de trabajo, abandonan.	
66.	Yo creo que se destacan más las mujeres porque son las que más participan en clase y las más aplicadas	
67.	NO RESPONDE	
68.	Se destacan más mujeres. Porque las mujeres participan más en clase, son más aplicadas.	
69.	NO RESPONDE	
70.	NO RESPONDE	
71.	NO RESPONDE	
72.	NO RESPONDE	
73.	Somos todas mujeres	
74.	NO RESPONDE	
75.	Somos todas mujeres. No hay diferencia	
76.	Somos todas mujeres.	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	
79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	NO RESPONDE	
82.	NO RESPONDE	
83.	NO RESPONDE	
84.	NO RESPONDE	
85.	Ninguno porque son estudiantes iguales para todos	
86.	Ninguno, me parece que ambos tienen importancias en el ámbito educativo	
87.	Ambos	
88.	Los dos por igual	
89.	Ninguno de los dos, los dos por igual	
90.	Las mujeres en algunos aspectos y los varones, también. Las mujeres son detallistas, estructuradas y los varones son más concretos	
91.	Las mujeres son más detallistas y aplicadas, aunque no en todos los casos	
92.	A mi entender el tema de destacarse no tiene que ver con el sexo de la persona	
93.	Creo que se destacan las estudiantes mujeres porque generalmente son más mujeres y se desempeñan como docentes.	
94.	No se pueden observar estas diferencias porque no hay estudiantes varones	
95.	No tenemos estudiantes varones por lo tanto no puedo establecer diferencias	
96.	Estudiantes mujeres, porque creo que prestan más atención en clase y dedican más tiempo al estudio	
97.	Somos todas mujeres en el grupo	
98.	Estudiantes mujeres porque en este curso somos solo mujeres	
99.	Somos sólo mujeres en mi curso	
100.	Ninguno	
101.	Somos todos iguales a pesar de nuestras diferencias	

102.	Todos iguales	
103.	Son todos iguales	
104.	Ninguno	
105.	Iguals	
106.	Somos todos iguales	
107.	Somos todas mujeres	
108.	NO RESPONDE	
109.	Estudiantes mujeres en general, creo porque son un poco más aplicadas (algunas)	
110.	Depende del tipo de carrera, por ej. En la nuestra se destacarían más las mujeres ya que es una carrera para el género femenino	
111.	Ambos, no lo sé, creo pensar así	
112.	Para mí pensar, no se destacar alguno en general	
113.	En este momento son muy pocos los que se destacan y gran parte de este grupo son mujeres. Esto no quiere decir que sean superior a los varones o más inteligentes, sino que los varones optan por trabajar cada vez a más temprana edad y no le prestan mucha importancia al estudio	
114.	Las mujeres porque se considera “socialmente” por su “esencia maternal” que son “mejores” como docentes del nivel	
115.	Para mí no tiene que ver con el sexo sino el interés y capacidad de cada persona	
116.	Estudiantes varones porque suelen ser más desinhibidos por cuestiones socioculturales	
117.	Considero que depende en qué carreras se encuentren los estudiantes, se van a destacar más los varones que las mujeres	
118.	Se destacan los dos sexos, porque los dos van por el mismo camino	
119.	Estudiantes mujeres porque son mayoría a la hora de decidir seguir una carrera terciaria o universitaria	
120.	Se destacan más las mujeres porque muchos años se nos pensó solamente como “amas de casa” y hoy en día pudimos demostrar que no es así.	
121.	No depende del sexo	
122.	Estudiantes mujeres. No sé, por estadística	
123.	Creo que ninguno. Todos somos iguales	
124.	Creo que es indiferente	
125.	Creo que a los varones, por la trayectoria machista de la humanidad, se cree que el hombre varón puede contestar correctamente	
126.	Se destacan más las estudiantes mujeres porque tienen más tiempo en el estudio. Distinto al varón que tiene que salir a trabajar	
127.	Mujeres porque somos más detallistas, más responsables, nos hacemos notar más que los varones.	
128.	Varones porque por lo general hay menos cantidad y eso de alguna manera, los destaca	
129.	No considero que uno se destaque más que otro	
130.	Pienso que en cuanto a destacarse según el nivel rendimiento, mujeres. Creo que la mujer se exige un poco más y el hombre se destaca en cuanto a la atención	
131.	Depende de cada estudiante. Es indistinto del sexo	
132.	Creo que se destacan más los varones, no puedo especificar por qué.	
133.	Según creo se destacan más las mujeres quizás por son más responsables, tienen una madurez mayor o suelen tomar las cosas con más compromiso.	
134.	Yo personalmente no creo que por una cuestión de género alguno se destaque más	
135.	Depende del área. Para Cs. Exactas (Matemática) considero que los estudiantes varones se destacan más	
136.	Los dos. Depende de cada uno en forma individual. No el sexo	
137.	Generalmente las mujeres suelen ser más aplicadas y los hombres más dispersos	
138.	Depende del curso. Generalmente se destacan más las mujeres porque son más aplicadas y cumplen más con las cosas del colegio	

139.	Depende de la personalidad de cada estudiante, porque los dos (hombres y mujeres) tienen la misma capacidad intelectual para aprender	
140.	Es relativo. Porque para mí no hay diferencia, sólo que algunos nos destacamos más en una materia que otros, tal vez por gusto o por mayor interés.	
141.	Estudiantes mujeres porque son más aplicadas	
142.	No depende de que sea varón o mujer, depende de la persona	
143.	Ambos. No hay diferencia	
144.	Mujeres. Son más aplicadas por lo general	
145.	Las mujeres, por ser más aplicadas y responsables en el estudio	
146.	En mi carrera somos todas mujeres. No conozco “maestros jardineros”. Creo que no saben cómo manejar un grupo de estas características.	
147.	Creo que ambos, porque si uno elige en que especificarse no hay forma de que nadie se destaque más.	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 5 ¿En qué áreas consideras que se destacan más varones y en cuáles las mujeres?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	En ninguna, se distinguen por igual	
3.	NO RESPONDE	
4.	NO RESPONDE	
5.	Varones: gimnasia / Mujeres: dibujo y matemática	
6.	Creo que depende de cada persona y no por su género	
7.	NO RESPONDE	
8.	NO RESPONDE	
9.	NO RESPONDE	
10.	Según sus capacidades, para algunos es más fácil lengua y otros en matemática	
11.	En ninguna	
12.	No existe las consideraciones en ningún área	
13.	NO RESPONDE	
14.	No considero que hombre o mujeres se destaquen más en un área en particular	
15.	Realmente creería que los varones se destacan más en cosas que tengan que ver con utilizar la fuerza y las mujeres en cosas más delicadas	
16.	Todos por igual	
17.	Ninguna	
18.	En ninguna	
19.	Varones: disciplina / orden/ matemática- Mujeres: explicación/ psicología	
20.	Se destacan por igual en la mayoría de las materias	
21.	NO RESPONDE	
22.	No sé	
23.	Varones se destacan más en el área de matemática y en educación artística; mujeres, lengua y Cs. Naturales	
24.	NO RESPONDE	
25.	NO RESPONDE	
26.	No hay diferencia	
27.	NO RESPONDE	
28.	Ninguna	
29.	NO RESPONDE	
30.	NO RESPONDE	
31.	En todas las áreas se destacan varones o mujeres por igual	
32.	Los varones en matemática y las mujeres en psicología	
33.	NO RESPONDE	
34.	NO RESPONDE	

35.	NO RESPONDE	
36.	NO RESPONDE	
37.	NO RESPONDE	
38.	NO RESPONDE	
39.	La carrera docente desde mi punto de vista es más femenina	
40.	NO RESPONDE	
41.	NO RESPONDE	
42.	NO RESPONDE	
43.	No hay diferencias (es relativo)	
44.	NO RESPONDE	
45.	NO RESPONDE	
46.	NO RESPONDE	
47.	Esto depende de los intereses personales de cada uno, ambos pueden destacarse en diferentes áreas.	
48.	Indiferente del sexo	
49.	Creo que todos tenemos múltiples actividades en las cuales podemos destacarnos pero muchas veces solemos relacionar a los hombres con todo lo referido a las ciencias exactas	
50.	Los hombres por general las área que eligen son naturales, humanidades o directamente eligen la escuela técnica y las mujeres humanidades y naturales	
51.	Mujeres en lengua e historia. Varones: matemática	
52.	Los varones se destacan más en informática, manualidades. Las mujeres se destacan en matemática	
53.	Creo que las mujeres se destacan más en materias humanísticas	
54.	En matemática más los varones y las mujeres en las ciencias	
55.	Las mujeres suelen ser las destacadas, porque los varones en muchos casos desertan	
56.	En áreas relacionadas con la matemática se resaltan más los hombres	
57.	NO RESPONDE	
58.	Los hombres se destacan más en la de las Cs. Exactas o matemática. Las mujeres se destacan más en áreas de las ciencias sociales.	
59.	Hombres en las áreas electrónicas, de matemática, tecnología. Mujeres: lengua, ciencias, educación física	
60.	Los varones se destacan en educación física y las mujeres en materias pedagógicas	
61.	Los varones en gimnasia y las mujeres en materias como ciencias naturales, lengua	
62.	Los varones se destacan más en tecnología y dibujo y las mujeres en lengua	
63.	NO RESPONDE	
64.	Los varones se destacan en gimnasia y las mujeres en otras áreas de más estudio	
65.	Los varones se destacan en áreas como educación física, taller y las mujeres en áreas de estudio.	
66.	No sé	
67.	NO RESPONDE	
68.	NO RESPONDE	
69.	NO RESPONDE	
70.	NO RESPONDE	
71.	NO RESPONDE	
72.	NO RESPONDE	
73.	NO RESPONDE	
74.	NO RESPONDE	
75.	Se destacan sólo mujeres	
76.	NO RESPONDE	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	

79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	NO RESPONDE	
82.	NO RESPONDE	
83.	NO RESPONDE	
84.	NO RESPONDE	
85.	NO RESPONDE	
86.	Me parece que varía, no considero ninguna en general	
87.	Según las personas	
88.	Considero que los varones se destacan más en educación física y las mujeres en manualidades	
89.	Depende del gusto de cada uno, en cada materia	
90.	Las mujeres en manualidades y los varones en teoría	
91.	En áreas deportivas, varones y manualidades, las mujeres	
92.	Considero que las mujeres suelen destacarse más en las manualidades y quizás los varones en lo deportivo	
93.	Creo que en el área de educación física se destacan más los varones y en tecnología, también. En las demás se destacan las mujeres	
94.	En ningún área	
95.	NO RESPONDE	
96.	Los varones en las áreas que son más prácticas, mientras que las mujeres, para mí, en lengua, cs. Naturales, etc.	
97.	No tenemos compañeros varones	
98.	No sé	
99.	No sé	
100.	No existen diferencias en ningún área	
101.	En ninguna	
102.	En todas las áreas se destacan iguales	
103.	Nadie se destaca más o menos en ninguna área	
104.	En ninguna	
105.	Iguales	
106.	NO RESPONDE	
107.	Somos todas mujeres	
108.	NO RESPONDE	
109.	Los varones creo que se destacan más en las áreas físicas (deportes), computación, las mujeres más matemática o lengua	
110.	Varones en áreas donde se emplea la fuerza. Mujeres en áreas donde se emplea la mente	
111.	NO RESPONDE	
112.	En lengua- contabilidad: varones y en cs. Naturales, mujeres	
113.	Áreas deportivas, los varones y las mujeres en diferentes áreas	
114.	Varones: no conozco varones que hagan estos profesorados. Mujeres en áreas artísticas	
115.	No es que se destaquen más por ser varón o mujer, sino por cada uno cómo son	
116.	Creo que en áreas estético-expresivas y las mujeres en materias teóricas.	
117.	Los varones se destacan más en áreas que necesitan más destreza física	
118.	Depende de cada carrera que contiene cada uno, el empeño que le ponga y su participación	
119.	Varones: ingeniería / mujeres: profesorados	
120.	Varones: medicina y mujeres: abogacía	
121.	Indistinto	
122.	Varones: ingeniería / mujeres: profesorados y cs. humanas	
123.	La verdad que ni idea	
124.	NO RESPONDE	
125.	Varones: matemáticas, disciplinas más duras y lógicas/ mujeres lengua, aquello con más estética	
126.	NO RESPONDE	

127.	Ciencias exactas y actividades prácticas: mujeres / hombres: Cs. Sociales y educación física	
128.	Varones en matemática, son más concisos al resolver. Las mujeres en áreas pedagógicas, porque se interesan más, tienen otros criterios sobre la realidad.	
129.	NO RESPONDE	
130.	Mujeres: en aquellas que sean creativas o de intelecto y hombres: aquellas que sean físicas, computación o idioma	
131.	Indistinto del área, queda en la persona	
132.	Varones: matemáticas y carreras técnicas. Mujeres: letras	
133.	Muchos varones se destacan más en actividades deportivas y las mujeres en exponer temas	
134.	NO RESPONDE	
135.	Cs. Exactas: varones y Cs. Sociales: mujeres	
136.	Los varones se destacan más en gimnasia y en las mujeres en las materias de estudio (normalmente)	
137.	Los hombres en matemática, física, todo lo relacionado con ciencias exactas. Las mujeres en lengua, historia, ciencias sociales	
138.	Los hombres se destacan más en las materias prácticas como física, química y matemática, informática. Y las mujeres en las área de estudio, lengua, literatura	
139.	Los varones se destacan más en química, matemática y las mujeres en ciencias naturales	
140.	Creo que ambos es relativo	
141.	En las áreas físicas	
142.	NO RESPONDE	
143.	No sé si específicamente en qué área, pero capaz que tienen más entusiasmo en áreas que el otro sexo no tiene	
144.	No lo sé	
145.	Los varones se destacan más en matemática y las mujeres en lengua	
146.	En áreas, no sé, pero en carreras, sí: primaria, secundaria y las especiales	
147.	NO RESPONDE	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 6 ¿Qué rasgos te parece que caracterizan a los estudiantes varones y cuáles a las estudiantes mujeres?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	NO RESPONDE	
3.	Los varones son más prácticos y generan menores problemas que las mujeres	
4.	Mujeres: responsabilidad, creatividad/ Varones despreocupados	
5.	Mujeres: delicadas / compañeras – Varones: bruscos / inquietos	
6.	NO RESPONDE	
7.	Ninguno	
8.	NO RESPONDE	
9.	No hay diferencias	
10.	No sé	
11.	En ninguno	
12.	No hay diferencia	
13.	Ninguno	
14.	NO RESPONDE	
15.	Quizás la forma de expresarse, de vestirse, etc	
16.	NO RESPONDE	
17.	NO RESPONDE	
18.	No encuentro ningún rasgo	
19.	NO RESPONDE	

20.	Varones: comunicativos/ expresivo- Mujeres: responsables, cumplidoras, compañeras	
21.	NO RESPONDE	
22.	No sé	
23.	NO RESPONDE	
24.	NO RESPONDE	
25.	NO RESPONDE	
26.	No hay diferencia	
27.	NO RESPONDE	
28.	No sé	
29.	NO RESPONDE	
30.	NO RESPONDE	
31.	Los dos por iguales. Cada persona tiene su particularidad	
32.	NO RESPONDE	
33.	Opino que una mujer enfoca su carrera más desde un lado maternal	
34.	NO RESPONDE	
35.	NO RESPONDE	
36.	NO RESPONDE	
37.	NO RESPONDE	
38.	NO RESPONDE	
39.	La carrera docente desde mi punto de vista es más femenina	
40.	NO RESPONDE	
41.	NO RESPONDE	
42.	NO RESPONDE	
43.	NO RESPONDE	
44.	NO RESPONDE	
45.	NO RESPONDE	
46.	NO RESPONDE	
47.	Los estudiantes varones son más prácticos, y las mujeres más detallistas	
48.	No existen características específicas de varones y de mujeres	
49.	El hombre dirige más su atención a lo práctico y simple y la mujer se da más por explayarse	
50.	Los estudiantes varones tras la adolescencia son más rebeldes y las mujeres hay dos tipos, las que experimentan y otras que estudian con el propósito de ser alguien en la vida	
51.	Es una minoría varones y una mayoría de mujeres	
52.	Las son más estudiosas, más constantes. Las varones se desenvuelven más en construir objetos.	
53.	NO RESPONDE	
54.	NO RESPONDE	
55.	El lenguaje, la forma de comunicarse con los demás	
56.	NO RESPONDE	
57.	Las mujeres son más constantes, responsables. Los varones son más irresponsables, inquietos	
58.	NO RESPONDE	
59.	Hombres son perseverantes. Mujeres, pacientes	
60.	A las mujeres las características que se ocupan más al estudiar y la mayoría de los varones prefieren otras cosas.	
61.	Los varones, la letra y las mujeres la prolijidad	
62.	Los varones son más revoltosos y las mujeres más tranquilas	
63.	NO RESPONDE	
64.	NO RESPONDE	
65.	NO RESPONDE	
66.	NO RESPONDE	
67.	NO RESPONDE	
68.	NO RESPONDE	
69.	NO RESPONDE	
70.	NO RESPONDE	

71.	NO RESPONDE	
72.	NO RESPONDE	
73.	NO RESPONDE	
74.	NO RESPONDE	
75.	Ninguna	
76.	NO RESPONDE	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	
79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	NO RESPONDE	
82.	NO RESPONDE	
83.	NO RESPONDE	
84.	NO RESPONDE	
85.	NO RESPONDE	
86.	Ninguno	
87.	NO RESPONDE	
88.	NO RESPONDE	
89.	Al ser estudiantes, las dos. Por igual, tienen los mismos rasgos	
90.	Mujeres: detallistas, centradas, estructuradas, aplicadas y varones desorganizados	
91.	Mujeres: puntualidad, organización y prolijidad y varones: rapidez, agresividad, desorganización	
92.	Mujeres: más aplicas y hombres: desorganizados	
93.	Los rasgos de estudiantes varones serán su tenacidad, carácter más imponente mientras que las mus mujeres muestran ser más comprensivas y dedicadas con el grupo	
94.	NO RESPONDE	
95.	En el caso de las mujeres estamos más familiarizadas con los niños (más si son madres)	
96.	No tenemos compañeros de sexo masculino, pero lo que recuerdo de la escuela primaria o secundaria es que eran más activos	
97.	La diferencia de género	
98.	No sé porque no comparto el aula con estudiantes varones	
99.	No lo sé	
100.	Las características son similares	
101.	Ninguna	
102.	Ningunos	
103.	Ninguno en especial	
104.	Ninguno	
105.	Somos todas mujeres	
106.	Ninguno	
107.	Somos todas mujeres	
108.	NO RESPONDE	
109.	Los varones son dispersos y las mujeres tienden a prestar más atención	
110.	NO RESPONDE	
111.	NO RESPONDE	
112.	En la forma de ver las cosas	
113.	NO RESPONDE	
114.	Mujer: profesionalismo y varones: paciencia	
115.	A lo mejor se lo considera desprolijo o inquieto. Mujer más prolija, más atenta	
116.	La personalidad de los estudiantes varones y los aspectos físico de las mujeres	
117.	NO RESPONDE	
118.	No considero ningún rasgo pues ya que cada uno se destaca como quiere	
119.	Varones: memoria / Mujeres: comprensión	
120.	NO RESPONDE	

121.	Los rasgos no se relacionan con el sexo	
122.	Varones más trabajadores y mujeres, por ahí más cómodas porque saben que lo traen	
123.	Ninguno	
124.	NO RESPONDE	
125.	NO RESPONDE	
126.	NO RESPONDE	
127.	Mujeres: detallistas, responsables, expresivas, prolijas y varones: prácticos, vergonzosos, respetuosos	
128.	Mujeres más desinhibidas y varones más reflexivos	
129.	NO RESPONDE	
130.	Las actitudes	
131.	Varones: sensación de madurez, mujeres más responsables y ordenadas	
132.	Los varones son más concretos y simplifican todo. Las mujeres somos más complicadas y nos preocupamos más	
133.	Los varones son más impulsivos y las mujeres más introvertidas, les cuesta más expresar ciertos temas	
134.	NO RESPONDE	
135.	Practicidad en varones/ competitividad en mujeres	
136.	NO RESPONDE	
137.	Los hombres suelen ser más concisos y no se explayan en respuestas. Las mujeres son más expresivas y redundantes	
138.	Los estudiantes varones suelen ser vagos, molestos, contestadores e irrespetuosos/ las mujeres son charlatanas y tienden a desconcentrarse	
139.	NO RESPONDE	
140.	Sigue siendo relativo. Hay varones que se destacan en matemática y mujeres que no	
141.	Los estudiantes varones son más dispersos y las estudiantes mujeres son más disciplinadas	
142.	NO RESPONDE	
143.	Los varones el tono de voz, las mujeres sus posturas y formas de caminar	
144.	Los varones son más apresurados	
145.	Estudiantes varones en razonamiento y mujeres en perseverancia y estudio	
146.	A mí me parece que son más compradores, pero creo que ambos tienen las mismas capacidades	
147.	A lo que más se destaquen o cómo se desenvuelven	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 7 ¿Cómo definiría “sexo”?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Aparato reproductor	
2.	NO RESPONDE	
3.	El sexo se refiere a lo biológico, a lo que fue otorgado por Dios	
4.	Es una característica con la cual toda persona nace. Debido a los órganos correspondientes de cada sexo.	
5.	Sexo. Tiene que ver con si es mujer o varón, con los órganos genitales	
6.	Condición entre los seres humanos	
7.	El sexo está referido a la estructura física	
8.	De acuerdo a la estructura física	
9.	Sexo tiene que ver con lo biológico, la genitalidad	
10.	Sexo referido a la estructura física	
11.	Lo que define a la persona como hombre o mujer	
12.	Diferencia genital/ mujer- varón	
13.	Es lo que tiene que ver con la genitalidad	
14.	Creo que sexo tiene que ver con lo biológico, con lo que uno nace: “hombre”, “mujer”	

15.	Sexo es diferencia innata que tenemos al nacer	
16.	Femenino- Masculino	
17.	Femenino- Masculino	
18.	Estructura física	
19.	Sexo: Características biológica por lo que se distinguen los femeninos y los masculinos	
20.	Miembro o parte interna que caracteriza a la mujer y al varón	
21.	Genitales externos	
22.	Diferencias de genitales	
23.	Condición orgánica que distingue a la mujer del hombre	
24.	Genitales externos que diferencian a las personas	
25.	Son los genitales externos que diferencian a las personas	
26.	Genitales externos	
27.	Está relacionado a los genitales	
28.	Órganos genitales	
29.	Órganos genitales	
30.	NO RESPONDE	
31.	Biológicamente si la persona nace hombre o mujer	
32.	Definiría sexo entre dos personas de diferente sexo o sea a lo que lo identifica	
33.	Lo físico, se nace varón o mujer	
34.	NO RESPONDE	
35.	NO RESPONDE	
36.	Diferencia entre femenino y masculino	
37.	El sexo está determinado por las características genéticas que diferencian a los seres humanos	
38.	Diferencia entre femenino y masculino	
39.	NO RESPONDE	
40.	Características físicas que construyen a un ser humano	
41.	Son las características propias de los seres orgánicos	
42.	Características físicas que constituyen a un ser	
43.	El sexo nace con la persona, se nace mujer o varón (características físicas)	
44.	Es lo que nos diferencia a las mujeres de los hombres	
45.	Es lo corporal, lo que nos distingue a los hombres y mujeres	
46.	Características físicas que constituyen a un ser	
47.	El sexo viene determinado desde nacimiento. El sexo puede ser masculino o femenino	
48.	Femenino- masculino	
49.	Lo que traemos al nacer y nos define como hombres o mujeres	
50.	Lo defino que son completamente diferentes	
51.	Órganos reproductores: femenino y masculino para satisfacción hormonal	
52.	A lo que uno siente, es algo personal, un sentimiento de cada uno	
53.	NO RESPONDE	
54.	NO RESPONDE	
55.	Sexo: alude a un cuerpo, contacto con otra persona de diferente sexo, pasión y amor	
56.	Contacto físico que se da entre dos personas	
57.	Contacto físico que genera placer	
58.	Es lo que diferencia y caracteriza a las personas masculino y femenino	
59.	Es una palabra de sentidos amplios: refiere para una diferentes personas, de diferentes género, las cuales viven en una sociedad y todas deben ser respetadas	
60.	Tener relaciones sexuales, entregarse mutuamente con el otro	
61.	Diferentes tipos de géneros	
62.	Sexo: masculino y femenino	
63.	NO RESPONDE	
64.	NO RESPONDE	
65.	NO RESPONDE	

66.	Son características biológicas y físicas que convierten a una personas en hombre o mujer	
67.	Es el aparato reproductor con el que nace cada persona	
68.	Definiría al sexo, sería femenino y masculino. Se expresa en forma de relaciones, deseos, etc, sino todo lo que somos	
69.	El sexo sería femenino y masculino	
70.	Se refiere a las características biológicas y física que convierten a la persona en hombre o mujer	
71.	Lo que paseemos al nacer	
72.	Características biológica y físicas de una persona que definen si es hombre o mujer	
73.	Características que convierten a una persona en hombre o mujer	
74.	El sexo puede ser femenino o masculino	
75.	Características biológicas y física que convierten a una persona en hombre o mujer, en el momento de su nacimiento	
76.	Que alguien le transmite cariño a otros (ambos lo hacen)	
77.	Masculino y femenino	
78.	Masculino y femenino	
79.	Masculino y femenino	
80.	Masculino y femenino	
81.	Masculino y femenino	
82.	NO RESPONDE	
83.	Masculino y femenino	
84.	Es para mí el área genital que identifica individualmente a cada persona	
85.	Prefiero no contestar porque no sé cómo expresarme	
86.	La diferencia física entre hombre y mujer	
87.	Es lo que diferencia a hombre y mujer físicamente	
88.	Es lo que diferencia físicamente al hombre y la mujer	
89.	Es lo que diferencia al hombre y a la mujer físicamente	
90.	Diferencias entre el hombre y la mujer en cuanto a lo físico	
91.	Relación entre personas	
92.	Es lo que diferencia al hombre y a la mujer	
93.	Sexo es lo que diferencia a un hombre de una mujer, tanto a nivel físico como genital	
94.	Sexo es la diferencia entre mujer y hombre	
95.	Sexo es la cualidad que nos diferencia mujer de varón	
96.	La forma de diferencias a un hombre de una mujer	
97.	Una forma de distinguirse entre otros	
98.	Es lo que se distingue entre el hombre y la mujer	
99.	Sexo: signo que diferencia las características de un cuerpo humano. Femenino/ masculino	
100.	Como una característica biológica	
101.	Es lo que diferencia al femenino del masculino	
102.	La diferencia que existe entre el hombre y la mujer	
103.	Identifica a un varón distinto de una mujer	
104.	Lo que distingue al hombre de la mujer	
105.	El que identifica a una mujer de un varón	
106.	Lo que identifica a un hombre de una mujer	
107.	Lo que diferencia el hombre de la mujer	
108.	La diferencia entre hombre y mujer	
109.	Género= masculino o femenino	
110.	Varias opciones de sexo, puede ser en el sentido de distinción cómo varones y mujeres y otra en tema de sexualidad	
111.	Hombre y mujer	
112.	Hombre y mujer	
113.	NO RESPONDE	
114.	Es cuando se divide a los humanos en femenino y masculino	
115.	Femenino - masculino	

116.	Diferencias físicas entre hombres y mujeres	
117.	NO RESPONDE	
118.	Como femenino y masculino	
119.	Parte de uno	
120.	Mujer / hombre	
121.	Mujer / hombre	
122.	Sexo: diferencia biológica de las personas	
123.	Diferencias entre H y M	
124.	NO RESPONDE	
125.	Como lo relativo a los aparatos sexuales que nos definen como mujeres u hombres	
126.	NO RESPONDE	
127.	Su condición física	
128.	Como una condición física que diferencia a los sexos	
129.	NO RESPONDE	
130.	Diferencia entre hombre y mujer	
131.	Palabra que diferencia hombre o mujer	
132.	No sabía definir el término	
133.	Órganos femeninos y órganos masculinos	
134.	NO RESPONDE	
135.	Masculino o femenino determinado biológicamente	
136.	Diferencia biológica (Hombre- mujer)	
137.	Se refiere al sexo físico	
138.	Como la diferencia biológica entre hombre y mujeres	
139.	El sexo es lo que caracteriza o diferencia a una persona de otra, por sus rasgos genitales se dividen en femenino y masculino	
140.	Sexo hace referencia a los sistemas genitales de las personas	
141.	Lo que define si somos hombres o mujeres	
142.	NO RESPONDE	
143.	Sexo, lo reproductor femenino y masculino	
144.	Relación sexual	
145.	NO RESPONDE	
146.	El contacto entre dos personas que se quieren	
147.	Identifica la relación entre diferente géneros o cómo se difiera	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 8 ¿Cómo definiría “género”?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	Femenino / Masculino	
2.	NO RESPONDE	
3.	El género tiene que ver, desde mi punto de vista, con las características propias de hombres y mujeres	
4.	Es una afirmación o una elección del sexo con el cual nacemos	
5.	Tiene que ver con femenino o masculino	
6.	Indica el sexo: él o ella	
7.	El género refiere a la mentalidad del individuo	
8.	De acuerdo al cuerpo y mentalidad	
9.	Género es femenino, masculino, general	
10.	El género se refiere a la mentalidad del individuo	
11.	NO RESPONDE	
12.	Femenino- masculino	
13.	Es más general se definiría por femenino y masculino	
14.	Para mí tiene que ver con lo que uno elige ser, con lo que uno se identifica	
15.	Género es la identidad que uno tiene en su ideología	
16.	Es el conjunto de los aspectos sociales de la sexualidad	
17.	Es el conjunto de los aspectos sociales de la sexualidad	

18.	Mentalidad y al cuerpo	
19.	Género son las características propias de cada sexo femenino y masculino	
20.	Características y distinción entre femenino y masculino	
21.	Diferencia entre masculino y femenino	
22.	Diferencia entre masculino y femenino	
23.	Femenino y masculino	
24.	Diferencia entre femenino y masculino	
25.	Masculino- femenino. Puede ser cuando un hombre siéndolo físicamente se siente mujer. No depende del sexo	
26.	Femenino o masculino	
27.	A la diferencia entre hombre y mujer	
28.	Femenino -masculino	
29.	Femenino- masculino	
30.	Diferencia entre femenino y masculino	
31.	El sexo que opta cada persona	
32.	El género de cada persona	
33.	Cómo se siente cada uno	
34.	NO RESPONDE	
35.	Lo que nosotros sentimos que somos	
36.	Categoría que distingue entre femenino y masculino como uno se siente a pesar de sus características	
37.	Las características sociales asignadas socialmente a las personas en función de su sexo	
38.	Categoría que distingue entre femenino y masculino. Como uno se siente a pesar de sus características físicas.	
39.	NO RESPONDE	
40.	Es como se siente cada uno a pesar del sexo las características físicas de cada uno	
41.	Es como uno se siente a pesar de las características físicas	
42.	Es como se siente cada uno a pesar de las características físicas	
43.	El género es relativo, hay mujeres que eligen ser hombre y viceversa (masculino o femenino, lo que siente cada persona)	
44.	Tiene que ver con lo que sentimos que somos	
45.	Con lo que nosotros nos sentimos que somos	
46.	Como se siente cada persona a pesar del sexo	
47.	El género varón o mujer se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado	
48.	Femenino- masculino	
49.	Está más relacionado con las características de cada sexo. Si es femenino y masculino	
50.	El género hoy en día hay una opción liberadora	
51.	Femenino- masculino- heterosexual	
52.	Como lo femenino o masculino	
53.	NO RESPONDE	
54.	NO RESPONDE	
55.	Género: forma de distinguir a las personas. Género masculino y género femenino	
56.	El género es lo que nos diferencia y distingue de las demás personas	
57.	Género es la diferencia entre personas, género masculino, género femenino	
58.	Género es lo que la sociedad considera como correcto o incorrecto de la acción del hombre o la mujer	
59.	Es lo que determina cuando una persona es femenina o masculina	
60.	Como los masculino y lo femenino	
61.	Masculino: hombre. Femenino: mujer	
62.	NO RESPONDE	
63.	NO RESPONDE	
64.	NO RESPONDE	

65.	NO RESPONDE	
66.	Identificación de lo sexual de acuerdo al contexto social	
67.	Es la identificación de lo sexual de acuerdo a su contexto socio-cultural	
68.	La identidad generada por el rol sexual de las personas, sería las conductas de identificación sexual asociadas a miembros de una sociedad	
69.	La conducta de identificación sexual asociada a miembros de una sociedad	
70.	Pensamiento cultural de la sociedad, conductas de identificación sexual	
71.	Identifica según lo que siente	
72.	Es la postura que otorga la sociedad con su cultura	
73.	Género: femenino - masculino	
74.	Identificación que le da la sociedad, identificación sexual	
75.	Identidad generada de identificación sexual, femenino, masculino	
76.	Identidad generada por el sexual de las personas	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	
79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	No sé la definición	
82.	NO RESPONDE	
83.	No sé la definición	
84.	Es la identidad generada por las personas según su rol sexual y bienestar de cada persona	
85.	Prefiero no contestar porque no sé cómo expresarme	
86.	NO RESPONDE	
87.	Forma más formal de caracterizar al sexo	
88.	NO RESPONDE	
89.	Género masculino/femenino sería una forma formal de diferencias al hombre y a la mujer	
90.	Como femenino y masculino	
91.	Género masculino y femenino	
92.	Género femenino / género masculino	
93.	Es la diferencia entre femenino y masculino	
94.	Género es la diferencia de femenino o masculino	
95.	El género se refiere a lo que expresa exteriormente la persona (masculinidad o femineidad)	
96.	Género masculino y género femenino o sea diferentes rasgos	
97.	Singular de femenino / masculino	
98.	Femenino/ masculino	
99.	El/ la	
100.	Es una características exterior propia del sexo	
101.	Hablar de género es diferencia masculino y femenino	
102.	Se refiere al masculino y femenino	
103.	Se refiere a masculino o femenino	
104.	NO RESPONDE	
105.	NO RESPONDE	
106.	Se refiere a masculino o femenino	
107.	Se refiere al masculino y al femenino	
108.	Masculino o femenino	
109.	Sexo: masculino o femenino	
110.	El género es femenino o masculino	
111.	Femenino - masculino	
112.	Femenino- masculino	
113.	NO RESPONDE	
114.	Se divide en mujer y varón	
115.	Hombre- mujer	
116.	Femenino y masculino	
117.	NO RESPONDE	
118.	Como hombre - mujer	

119.	Diferencia entre sexo	
120.	Femenino - masculino	
121.	Femenino- masculino	
122.	Género masculino o femenino	
123.	NO RESPONDE	
124.	NO RESPONDE	
125.	Una diferencia un poco más general que sexo	
126.	NO RESPONDE	
127.	Ser hombre o mujer	
128.	El ser hombre o mujer	
129.	NO RESPONDE	
130.	Diferencia entre hombre y mujer	
131.	Género femenino y género masculino	
132.	No sabría definir el término	
133.	Distintas aptitudes que diferencia al hombre de la mujer	
134.	NO RESPONDE	
135.	Determinado por el aspecto psicológico, no determinado por el sexo biológico	
136.	NO RESPONDE	
137.	Género se refiere a masculino o femenino	
138.	Género: femenino y masculino, nombre que adquiere el sexo	
139.	NO RESPONDE	
140.	El género es masculino o femenino	
141.	Femenino - masculino	
142.	NO RESPONDE	
143.	Género masculino y femenino	
144.	La diferencia entre femenino y masculino	
145.	NO RESPONDE	
146.	Género masculino y femenino	
147.	Generalización de un grupo o diferenciación	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	Yo tengo entendido que los géneros son masculino y femenino (nunca me hablaron de género)	

Pregunta N° 9 ¿Qué relaciones puede establecer entre sexo y género?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	NO RESPONDE	
3.	NO RESPONDE	
4.	NO RESPONDE	
5.	Que las personas de diferente géneros tienen diferentes sexos	
6.	Están ampliamente relacionados	
7.	Puede o no existir	
8.	El cuerpo, mentalidad y valores	
9.	La relación que se establece es que ambas forman parte de una persona	
10.	NO RESPONDE	
11.	NO RESPONDE	
12.	Puede existir relación como no	
13.	La relación que se establece es que ambos forman parte de una personalidad	
14.	El sexo y el género forman parte de una persona	
15.	Sexo y género muchas veces se relacionan porque la persona nace por ejemplo varón y él se siente con ese sexo que nació pero muchas veces, no.	
16.	NO RESPONDE	
17.	NO RESPONDE	
18.	NO RESPONDE	

19.	El género se relaciona con las características físicas de cada sexo	
20.	Se relacionan	
21.	El género se relaciona con las características del sexo	
22.	NO RESPONDE	
23.	NO RESPONDE	
24.	NO RESPONDE	
25.	Con el sexo nacemos y al género lo adquirimos en el transcurso de la vida	
26.	Diversidad	
27.	NO RESPONDE	
28.	NO RESPONDE	
29.	NO RESPONDE	
30.	Nacemos con un sexo determinado y el género lo formamos en nuestro camino de la vida	
31.	NO RESPONDE	
32.	La identidad y la relación	
33.	El que nace mujer y se siente como tal o quien nace varón y se siente así.	
34.	NO RESPONDE	
35.	NO RESPONDE	
36.	Es casi lo mismo	
37.	NO RESPONDE	
38.	Es casi lo mismo	
39.	Sexo: hombre- mujer. Género: considero que es lo que se siente cada persona	
40.	NO RESPONDE	
41.	Se nace con un determinado sexo, puede morir con otro género	
42.	Con el sexo se nace, el género se elige	
43.	¿Qué es esta pregunta?	
44.	Deberían coincidir las características entre género y número	
45.	Lo físico/corporal de lo que pasa y siente internamente cada uno	
46.	Con el sexo se nace, el género se elige	
47.	Se pueden establecer muchas relaciones de acuerdo a cada persona	
48.	Todo	
49.	Si bien, como dije anteriormente, todos traemos un sexo a nacer, a lo largo de la vida uno va seleccionando a través de gustos y preferencias, un género que lo identifique	
50.	Hoy en día está a la vista hombre con hombre (gay) y mujer con mujer (lesbiana)	
51.	NO RESPONDE	
52.	A veces coincide y a veces, no	
53.	NO RESPONDE	
54.	NO RESPONDE	
55.	NO RESPONDE	
56.	NO RESPONDE	
57.	NO RESPONDE	
58.	NO RESPONDE	
59.	NO RESPONDE	
60.	NO RESPONDE	
61.	NO RESPONDE	
62.	NO RESPONDE	
63.	NO RESPONDE	
64.	NO RESPONDE	
65.	NO RESPONDE	
66.	NO RESPONDE	
67.	NO RESPONDE	
68.	NO RESPONDE	
69.	NO RESPONDE	
70.	NO RESPONDE	
71.	NO RESPONDE	

72.	NO RESPONDE	
73.	NO RESPONDE	
74.	Todos tenemos sexo y género	
75.	NO RESPONDE	
76.	NO RESPONDE	
77.	NO RESPONDE	
78.	NO RESPONDE	
79.	NO RESPONDE	
80.	NO RESPONDE	
81.	NO RESPONDE	
82.	NO RESPONDE	
83.	NO RESPONDE	
84.	El sexo es algo biológico de cada uno y el género es algo que le provoca bienestar según el ambiente social	
85.	NO RESPONDE	
86.	NO RESPONDE	
87.	Los dos hablan de lo mismo	
88.	NO RESPONDE	
89.	Los dos se relacionan por la formación del hombre y la mujer, son manera de caracterizarlos	
90.	Para mí se relacionan entre sí	
91.	NO RESPONDE	
92.	Se refieren a lo mismo	
93.	NO RESPONDE	
94.	La relación entre estos dos no siempre se da paradójicamente	
95.	NO RESPONDE	
96.	NO RESPONDE	
97.	Muchos	
98.	Varios	
99.	Muchas	
100.	NO RESPONDE	
101.	Se asemejan	
102.	Ninguna	
103.	Ninguna	
104.	NO RESPONDE	
105.	NO RESPONDE	
106.	Ambos tienen que ser en algún sentido con la mujer y el hombre	
107.	NO RESPONDE	
108.	Que los dos te separan o diferencian dos cosas	
109.	Creo que tienen un mismo significado	
110.	Puede ser que en el trabajo se ve bien marcado los dos tipos de género, el hombre con mayor posibilidad y en otros ámbitos, las mujeres lo hacen	
111.	NO RESPONDE	
112.	NO RESPONDE	
113.	NO RESPONDE	
114.	NO RESPONDE	
115.	NO RESPONDE	
116.	Una es la diferencia genética en el sexo y la otra, lo social	
117.	NO RESPONDE	
118.	NO RESPONDE	
119.	Forman parte de uno	
120.	NO RESPONDE	
121.	NO RESPONDE	
122.	NO RESPONDE	
123.	NO RESPONDE	
124.	NO RESPONDE	
125.	Son dos categorías que diferencia tajantemente a hombres y mujeres	
126.	NO RESPONDE	

127.	Sexo hace relación al gusto, género a su nacemos hombre o mujeres. Puede ser sinónimos	
128.	Depende el sexo (varón o mujer) será de un género diferente	
129.	NO RESPONDE	
130.	Los mismos	
131.	Relacionan entre ambas que cada uno por su parte hace una distinción entre los dos	
132.	NO RESPONDE	
133.	Según sea el sexo se relaciona con cosas características del mismo	
134.	NO RESPONDE	
135.	NO RESPONDE	
136.	NO RESPONDE	
137.	El sexo no implica que sea de determinado género, ya que este último puede variar de acuerdo a lo que se sienta la persona psico-emocionalmente	
138.	Sexo: femenino y masculino, género	
139.	NO RESPONDE	
140.	Porque a cada sexo le corresponde un género	
141.	NO RESPONDE	
142.	NO RESPONDE	
143.	NO RESPONDE	
144.	No sé	
145.	NO RESPONDE	
146.	Se lo confunde sexo y género, lo relacionan con masculino y femenino	
147.	La relación que tienen entre ellos	
148.	NO RESPONDE	
149.	NO RESPONDE	
150.	NO RESPONDE	

Pregunta N° 10 ¿Ha sido testigo o víctima de comportamientos de discriminación sexista en la institución escolar? ¿Puede comentar la experiencia?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	NO RESPONDE	
3.	No, siempre me han tratado de excelente manera	
4.	NO	
5.	NO	
6.	NO	
7.	NO	
8.	NO	
9.	NO	
10.	NO	
11.	NO	
12.	NO	
13.	NO	
14.	NO	
15.	NO	
16.	NO	
17.	NO	
18.	NO	
19.	NO	
20.	NO	
21.	NO	
22.	NO	
23.	NO	
24.	Sí - no	
25.	NO	

26.	NO	
27.	NO	
28.	NO	
29.	NO	
30.	NO	
31.	NO	
32.	NO	
33.	NO	
34.	NO	
35.	NO	
36.	NO	
37.	NO	
38.	NO	
39.	NO	
40.	NO	
41.	NO	
42.	NO	
43.	NO	
44.	NO	
45.	NO	
46.	NO	
47.	NO	
48.	NO	
49.	NO	
50.	NO	
51.	NO	
52.	NO	
53.	NO	
54.	NO	
55.	NO	
56.	NO	
57.	NO	
58.	NO	
59.	NO	
60.	Sí, con un amigo que actuaba en forma afeminada	
61.	NO	
62.	NO	
63.	NO	
64.	NO	
65.	NO	
66.	Sí, de discriminación	
67.	NO	
68.	NO	
69.	NO	
70.	NO	
71.	NO	
72.	NO	
73.	NO	
74.	NO	
75.	NO	
76.	NO	
77.	NO	
78.	NO	
79.	NO	
80.	NO	
81.	NO	
82.	NO	
83.	NO	

84.	NO	
85.	NO	
86.	NO	
87.	NO	
88.	NO	
89.	NO	
90.	NO	
91.	NO	
92.	NO	
93.	NO	
94.	NO	
95.	NO	
96.	NO	
97.	NO	
98.	NO	
99.	NO	
100.	NO	
101.	NO	
102.	NO	
103.	NO	
104.	NO	
105.	NO	
106.	NO	
107.	NO	
108.	NO	
109.	NO	
110.	NO	
111.	NO	
112.	NO	
113.	NO	
114.	Tuve en la secundaria, un profesor que hacía varios comentarios machistas muy ofensivos para mí y mis compañeras, pero para él parecía algo natural	
115.	NO	
116.	NO	
117.	NO	
118.	NO	
119.	NO	
120.	NO	
121.	NO	
122.	NO	
123.	NO	
124.	NO	
125.	NO	
126.	NO	
127.	NO	
128.	NO	
129.	NO	
130.	NO	
131.	NO	
132.	NO	
133.	NO	
134.	NO	
135.	Testigo. Maltrato verbal/despectivo hacia mujeres por docente mujer	
136.	NO	
137.	NO	
138.	NO	
139.	NO	

140.	NO	
141.	Sí, pero no de parte de profesores, pero sí de un alumno a otro por ser gordo, por ser morocho, etc.	
142.	NO	
143.	NO	
144.	NO	
145.	NO	
146.	Sí, en la secundaria, en un examen un compañero no sabía nada y lo aprobaron y teníamos los dos las mismas respuestas y yo no lo aprobé	
147.	NO	
148.	Sí, la profesora de plástica en la secundaria decías que mis dibujos eran feos y los comparaba con los de un chico.	
149.	Sí (no comenta)	
150.	Sí, una profesora tenía como preferencia a un alumno varón	

Pregunta N° 11 ¿Ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia? SÍ - NO
 ¿Dónde? ¿Quiénes se la han brindado?

Nro encuesta	Relato	Código
1.	NO RESPONDE	
2.	En mi escuela, la brindó la municipalidad	
3.	En mi hogar: mis padres y mi hermana mayor	
4.	En la secundaria, por mis profesores	
5.	NO	
6.	NO	
7.	En casa, mis padres	
8.	En casa	
9.	En mi hogar, mi mamá	
10.	Sí, en la primaria y secundaria. La brindaron los profesores de dichas materias	
11.	En la escuela	
12.	NO	
13.	En la escuela, profesionales y en mi casa, mi padres	
14.	En la escuela (7° grado) recibí educación sexual, fue brindada por mi maestra de Ciencias Naturales. Mi mamá también me brindó información	
15.	En las escuela, mis profesores y maestros	
16.	NO RESPONDE	
17.	Casa: por medio de mis padres / Escuela: docente y especialistas	
18.	En la adolescencia, en la escuela secundaria, los mismos profesores las brindaban	
19.	En la escuela (maestros) – Libros – amigos – hermanos- padres- TV (propagandas)	
20.	Familia	
21.	NO	
22.	Casa, padres	
23.	Médicos, especialistas en educación sexual, amigos, adultos	
24.	En mi hogar, en mi familia	
25.	En mi familia, padres/ en la secundaria, maestros / amigos	
26.	NO	
27.	Mis padres	
28.	En la secundaria	
29.	En la secundaria	
30.	En la escuela primaria, por medio de especialistas	
31.	En la escuela y en el hogar	
32.	En la escuela cuando cursaba la secundaria. Algunas veces me brindaban la información mi mamá y a veces los profesores de la secundaria	
33.	NO	
34.	En la escuela, especialistas	
35.	Mi familia. En la escuela	

36.	En mi casa, mis padres	
37.	Escuela – docente y familia- padres	
38.	Sí, mis padres me la brindaron	
39.	Sí, he recibido información sexual como primera instancia y luego en la escuela	
40.	En mi casa. Me la han brindado mis padres	
41.	En mi casa, mi familia	
42.	Sí, en la escuela secundaria y en mi casa	
43.	En el colegio secundario, dictada por profesionales (doctores, ginecólogos y psicólogos)	
44.	Muy poca, de amigos o familia	
45.	Mi familia, mis médicos, mi colegio	
46.	Mi familia	
47.	En la escuela secundaria, una ginecóloga	
48.	NO	
49.	En casa, mayormente por mi madre	
50.	En la escuela / los maestros con una agrupación de profesionales	
51.	Del entorno familiar, mi escuela	
52.	En la adolescencia, en la escuela secundaria	
53.	En la escuela primaria, no. En la escuela secundaria nos brindó información la docente de formación ética y ciudadana con una ginecóloga.	
54.	En la escuela secundaria	
55.	Recibí educación sexual n mi adolescencia en el establecimiento y me ha brindado especialista en educación sexual	
56.	En mi casa, en la escuela	
57.	En la casa y la escuela. Mi familia. Maestros	
58.	En la escuela secundaria, la brindaban profesores	
59.	Sí recibí en la escuela primaria, la clase sexual fue dictada por médicos, psicólogos y maestros. También en la secundaria recibí una clase sexual	
60.	Primero en mi casa, luego en 7° grado mis maestras	
61.	En mi familia, en la escuela secundaria	
62.	En la escuela secundaria (profesores y especialistas) . Familia (mamá y papá)	
63.	En la escuela secundaria y en mi casa. Los profesores y mis padres	
64.	Sí, recibí, en la escuela la brindó una médica ginecóloga	
65.	En las escuelas, familia	
66.	Mis padres y hermanos	
67.	En el secundario. Profesores	
68.	Recibí la información sexual en la secundaria. Profesora de biología	
69.	Escuela secundaria. Maestra de biología	
70.	En la escuela. Profesores y profesionales (charlas especiales) . En casa, padres	
71.	En mi familia	
72.	En la escuela secundaria	
73.	Profesor de educación sexual. En la escuela secundaria	
74.	En la escuela profesores. En casa, padres	
75.	En la escuela. El docente	
76.	Sí, en la escuela secundaria para bien	
77.	Recibí información en la escuela primaria. La información fue brindada por docente y médicos invitados a darnos una charla. También recibí información por parte de mis padres	
78.	En la escuela primaria, un médico clínico	
79.	En la secundaria, cuando cursaba 3° año, me lo brindaron ginecólogos y médicos pediatras	
80.	En la escuela primaria y secundaria. Padres y médicos	
81.	En la escuela secundaria, en la adolescencia, en el último año	
82.	Desde el colegio primario, la maestra y en casa, mis padres	

83.	En la escuela primaria y secundaria, la información la brindaron médicos	
84.	La he recibido por parte de la escuela y en mi casa por conversaciones con mis padres	
85.	NO	
86.	En el colegio secundario, a modo de “charla” y estaba a cargo de médico/a	
87.	Educación no, pero sí charlas en el colegio secundario a cargo de un médico	
88.	En la escuela secundaria. La brindó una doctora de la ciudad	
89.	NO	
90.	En el secundario, la ginecóloga de Arroyo Seco	
91.	En la escuela, una charla con especialistas	
92.	En el colegio primario, una charla brindada por un médico	
93.	En colegio secundario, brindada por ginecólogo	
94.	Recibimos educación sexual en la escuela secundaria a cargo de un doctor	
95.	En la escuela secundaria en primer año	
96.	No, solamente en el área cs. Naturales: el aparato reproductor	
97.	En la secundaria, información brindada por médicos	
98.	En mis estudios secundarios, profesores que se encargan de esos temas	
99.	En la secundaria. Especialistas	
100.	En la escuela primaria y secundaria, en el primer caso una docente, y en el 2°, un médico	
101.	En la escuela secundaria, profesora de Biología	
102.	En la escuela primaria	
103.	NO	
104.	En la escuela secundaria, los profesores	
105.	En la escuela primaria y secundaria. Lo brindaron docentes	
106.	NO	
107.	En la escuela secundaria. Mi familia	
108.	Primero en la primaria, brindada por las maestras en 7°. Segundo fue en 3° del Polimodal dada por los alumnos o sea por nosotros.	
109.	Familia- iglesia (padres- líderes/ concejeros)	
110.	NO	
111.	En la primaria, en 6° grado. Una maestra	
112.	NO	
113.	Información de la familia y educación en la secundaria	
114.	NO	
115.	Sí, en mi entorno familiar	
116.	En la escuela secundaria y fue brindada por empleados de empresa multinacional	
117.	En la escuela secundaria, por profesores o por algún grupo que se acercaba a la escuela para brindarnos una clase de educación sexual	
118.	En la escuela secundaria, por ginecólogos	
119.	Escuela- maestros	
120.	Hogar- escuela / Padres, hermanos, maestros	
121.	Hogar- escuela	
122.	NO RESPONDE	
123.	En la escuela y sobre todo mi madre	
124.	En casa por parte de mis padres	
125.	Sí, recibí en el último año de secundaria de parte de profesores y especialistas	
126.	En la escuela secundaria	
127.	En la escuela primaria y secundaria. Docentes y gente de las marcas que hacen productos de protección femenina	
128.	En la escuela secundaria, por doctores y en mi casa	
129.	NO	
130.	En mi casa, mi familia	
131.	NO	
132.	NO	

133.	En la escuela, un grupo de especialistas que vino a la escuela	
134.	En la escuela, por los docentes	
135.	En la escuela, docentes	
136.	En el colegio, un grupo que se llevó al colegio para dar el tema	
137.	En la escuela secundaria tenía dos profesoras que daban la materia “educación sexual”	
138.	NO	
139.	Mi familia y la escuela a la que asistía, además he buscado información por internet	
140.	En el colegio secundario. Me la ha brindado la profesora de Ciencias Naturales y por parte de mi familia	
141.	Sí, en la escuela una profesora	
142.	NO	
143.	En la escuela. Fue un especialista a comentar y a brindar información	
144.	En el colegio, maestras	
145.	NO RESPONDE	
146.	En la primaria y después en la secundaria. Docentes y un sexólogo	
147.	Parte en la escuela primaria y otra, mis padres	
148.	Escuela	
149.	Escuela	
150.	Escuela, padres	

Pregunta N° 12 Si no ha recibido educación o información sexual en su infancia o adolescencia: ¿Cómo, cuándo y dónde ha buscado obtenerla?

Nro encuesta	Relato	Cuándo	Dónde	Código
	Cómo			
1.	NO RESPONDE			
2.	NO RESPONDE Recibió información			
3.	NO RESPONDE			
4.	NO RESPONDE			
5.	Amigos en la primaria		barrio	
6.	Hablando con amigos	adolescencia	En mi casa nunca se hablaba del tema	
7.	NO RESPONDE			
8.	NO RESPONDE			
9.	NO RESPONDE			
10.	NO RESPONDE			
11.	NO RESPONDE			
12.	Por mis propios medios			
13.	NO RESPONDE			
14.	NO RESPONDE			
15.	NO RESPONDE			
16.	NO RESPONDE			
17.	NO RESPONDE			
18.	NO RESPONDE			
19.			En revistas como Cosmopolitan	
20.	NO RESPONDE			
21.	Con mis padres, primos, tías, amigas			
22.	NO RESPONDE			
23.	NO RESPONDE			
24.	NO RESPONDE			
25.	NO RESPONDE			
26.	Entre pares			

27.	NO RESPONDE			
28.			En la secundaria	
29.	NO RESPONDE			
30.	NO RESPONDE			
31.	NO RESPONDE			
32.			Centros de salud, enfermeras y ginecólogos	
33.			Libros, internet	
34.	NO RESPONDE			
35.	NO RESPONDE			
36.	NO RESPONDE			
37.	NO RESPONDE			
38.	NO RESPONDE			
39.	NO RESPONDE			
40.	NO RESPONDE			
41.	NO RESPONDE			
42.	NO RESPONDE			
43.	NO RESPONDE			
44.	NO RESPONDE			
45.	NO RESPONDE			
46.	NO RESPONDE			
47.	NO RESPONDE			
48.		adolescencia	profesionales	
49.	NO RESPONDE			
50.			Padres y amigos	
51.			Charla con especialista en salud	
52.		En la escuela secundaria	Mirando televisión, con amigos	
53.	NO RESPONDE			
54.	NO RESPONDE			
55.	NO RESPONDE			
56.	NO RESPONDE			
57.	NO RESPONDE			
58.	NO RESPONDE			
59.	NO RESPONDE			
60.	Recibí			
61.	NO RESPONDE			
62.	NO RESPONDE			
63.	NO RESPONDE			
64.	NO RESPONDE			
65.	NO RESPONDE			
66.	NO RESPONDE			
67.	NO RESPONDE			
68.	NO RESPONDE			
69.	NO RESPONDE			
70.	NO RESPONDE			
71.	NO RESPONDE			
72.	NO RESPONDE			
73.	NO RESPONDE			
74.	NO RESPONDE			
75.	NO RESPONDE			
76.	NO RESPONDE			
77.	NO RESPONDE			
78.	NO RESPONDE			
79.	NO RESPONDE			
80.	NO RESPONDE			

81.	NO RESPONDE			
82.	NO RESPONDE			
83.	NO RESPONDE			
84.	NO RESPONDE			
85.	NO RESPONDE			
86.	NO RESPONDE			
87.	NO RESPONDE			
88.	NO RESPONDE			
89.	No la busqué, uno se entera a medida que crece			
90.	NO RESPONDE			
91.	NO RESPONDE			
92.	NO RESPONDE			
93.	NO RESPONDE			
94.	NO RESPONDE			
95.	NO RESPONDE			
96.	Por mi familia			
97.	Recibí			
98.	Recibí			
99.	Recibí			
100.	Recibí			
101.			Entre amigos e internet	
102.	NO RESPONDE			
103.	Me enseñó mi familia			
104.	NO RESPONDE			
105.			Obtuve pero hay libros para niños con explicaciones	
106.		En ningún momento		
107.	NO RESPONDE			
108.	NO RESPONDE			
109.	NO RESPONDE			
110.			Amigos, familia	
111.	NO RESPONDE			
112.		Siempre busqué	Libros, amigos	
113.	NO RESPONDE			
114.			Familia	
115.			Algunas cosas hablaba con mis amigas	
116.	NO RESPONDE			
117.	NO RESPONDE			
118.	NO RESPONDE			
119.	NO RESPONDE			
120.	NO RESPONDE			
121.	NO RESPONDE			
122.			En los medios y mis padres	
123.			Internet	
124.	NO RESPONDE			
125.	NO RESPONDE			
126.	NO RESPONDE			
127.	NO RESPONDE			
128.	NO RESPONDE			
129.	Trataba de buscar la mejor respuesta		Hermana mayor, amigas	
130.	NO RESPONDE			

131.		Adolescencia, 15 años	Con mamá y amigas	
132.	No he buscado. Mis padres me hablaban con palabras erradas de educación sexual		He aprendido de lo que contaban las amigas en el momento	
133.	NO RESPONDE			
134.	NO RESPONDE			
135.	NO RESPONDE			
136.	NO RESPONDE			
137.	NO RESPONDE			
138.			Entre amigas, con mi mamá y mi novio	
139.	NO RESPONDE			
140.	Recibí pero he buscado por otros medios		Internet, diarios, revistas	
141.			Amigos	
142.			Televisión, preguntando a personas	
143.	NO RESPONDE			
144.	NO RESPONDE			
145.	NO RESPONDE			
146.	NO RESPONDE			
147.	NO RESPONDE			
148.	NO RESPONDE			
149.	NO RESPONDE			
150.	NO RESPONDE			

Pregunta N° 13 ¿En alguna asignatura o espacio de la Formación Docente han tratado la temática de género?

SÍ - NO

¿En cuáles?;¿De qué manera?

Nro encuesta	Relato ¿En cuáles?	¿De qué manera?	Código
1.	NO RESPONDE		
2.	No		
3.	No		
4.	No		
5.	No		
6.	No		
7.	Taller de Problemática de la Educación	Debatimos en clase	
8.	Taller de Problemática de la Educación	La desarrollamos con puestas en común (charlas, debates, etc)	
9.	Taller de Problemática de la Educación	Hablamos del concepto de “género”	
10.	Taller de Problemática de la Educación	Lectura de material	
11.	Taller de Problemática de la Educación	Lectura y puesta en común	
12.	Taller de Problemática de la Educación	Desarrollamos conceptos de género	
13.	Taller de Problemática de la Educación	Definición del concepto	
14.	Taller de Problemática de la Educación	Hablamos del concepto	
15.	NO RESPONDE		
16.	Taller de Problemática de la Educación	Material dado por la docente	
17.	Taller de Problemática de la	Material dado por la docente	

	Educación		
18.	Taller de Problemática de la Educación	La desarrollamos de manera muy reducida, sólo lo debatimos	
19.	Ciencias Naturales		
20.	No		
21.	No		
22.	No		
23.	No		
24.	No		
25.	Taller de Problemática de la Educación	Charlas	
26.	No		
27.	No		
28.	No		
29.	No		
30.	No		
31.	Taller de Problemática de la Educación	Características y definiciones de género según diferentes autores	
32.	A principio del año	Hablándonos, aconsejándonos	
33.	No	Pero hablamos sobre el tema	
34.	No		
35.	No		
36.	No		
37.	No		
38.	No		
39.	No		
40.	No		
41.	No		
42.	No		
43.	No		
44.	No		
45.	No		
46.	No		
47.	Psicología	A través de diferentes lecturas de textos informativos sobre el tema	
48.	No		
49.	Biología	Desde la reproducción	
50.	No		
51.	Biología (Cs. Naturales)	Célula, órgano reproductor, F-M	
52.	En Ética		
53.	No		
54.	Sí, pero NO RESPONDE		
55.	No		
56.	En Psicología		
57.	En Movimiento y Cuerpo		
58.	En Psicología de la Educación	Muy por arriba dimos lo que significaba género y sexo, pero luego lo profundizaremos	
59.	En Psicología	A través de manuales, charlas en grupo, powerpoint	
60.	Ciencias Naturales	Hombres y mujeres por separado	
61.	No		
62.	No		
63.	No		
64.	No		
65.	No		
66.	No		

67.	En Psicología		
68.	No		
69.	No		
70.	No		
71.	No		
72.	En Psicología	Tratando los temas de esquema corporal, imagen corporal, cuerpo	
73.	No		
74.	No		
75.	No		
76.	En Psicología		
77.	No		
78.	No		
79.	No		
80.	No		
81.	No		
82.	No		
83.	No		
84.	Cuerpo y Movimiento / Psicología	Aprendiendo los esquemas corporales y el género individualmente	
85.	No		
86.	No		
87.	No		
88.	No		
89.	No		
90.	No		
91.	No		
92.	No		
93.	No		
94.	No		
95.	No		
96.	No		
97.	No		
98.	No		
99.	No		
100.	No		
101.	No		
102.	No		
103.	No		
104.	No		
105.	No		
106.	No		
107.	No		
108.	No		
109.	No		
110.	No		
111.	No		
112.	No		
113.	No		
114.	Sujeto de la Educación Inicial		
115.	No		
116.	No		
117.	No		
118.	No		
119.	Taller de Problemática de la Educación	Trabajos Prácticos	
120.	Taller de Problemática de la Educación	Lecturas, charlas	

121.	Taller de Problemática de la Educación	Debate	
122.	Taller de Problemática de la Educación	Con respecto a los niños	
123.	Taller de Problemática de la Educación	En forma de dispositivo	
124.	No		
125.	Taller de Problemática de la Educación	Mediante juegos para conocer las diferencias entre los cuerpos	
126.	No		
127.	No		
128.	No		
129.	No		
130.	No		
131.	No		
132.	No		
133.	No		
134.	No		
135.	No		
136.	No		
137.	No		
138.	No		
139.	Ciencias Naturales y Tecnologías de la Información	Oralmente, escuchando al docente, fue una charla casi informal	
140.	Ciencias Naturales y Tecnologías de la Información	En forma oral	
141.	No		
142.	No		
143.	No		
144.	No		
145.	NO RESPONDE		
146.	No		
147.	E Formación Ética y Ciudadana	general	
148.	No		
149.	No		
150.	No		

Pregunta N° 14 ¿Considera que la temática de género es necesaria para su formación como futuro/a docente?

SÍ - NO

¿Por qué?

Nro encuesta		Relato
1.	Sí	NO RESPONDE
2.	No	NO RESPONDE
3.	Sí	Considero que es necesario porque en un futuro voy a trabajar con niños en desarrollo y es importante que una sepa sobre el tema; para poder enseñar a los alumnos
4.	Sí	Para saber y conocer cuál es la forma de trato hacia cada uno
5.	Sí	Hoy en día está muy de moda esas palabras y son necesarias para la identidad
6.	Sí	Porque es muy importante ya que hoy en día sigue existiendo diferencias y maltratos. Tiene que ver mucho con la violencia y la discriminación
7.	Sí	Necesitamos mostrar una imagen correcta
8.	Sí	NO RESPONDE
9.	Sí	Porque es importante
10.	No	Porque sería discriminatorio hacer diferencias entre hombres y mujeres
11.		NO RESPONDE

12.	No	Sería discriminatorio	
13.	Sí	Porque de esta manera no se hace diferencia entre las personas	
14.	Sí	Porque es importante para la formación docente	
15.		NO RESPONDE	
16.	Sí	NO RESPONDE	
17.	Sí	Porque sirve no sólo para nosotras como futuras docentes sino también para nuestros futuros alumnos	
18.	Sí	Porque sirve para no discriminar a los demás	
19.	Sí	NO RESPONDE	
20.	Sí	Es fundamental a la hora de abarcar el tema	
21.	Sí	NO RESPONDE	
22.	No		
23.	Sí	Es necesario que se aborde dicha temática ya que es una problemática de la sociedad actual	
24.	Sí	Por las situaciones que se están dando en la actualidad en que vivimos	
25.	Sí	Por la actualidad de la sociedad en la que vivimos. Debido a la ley de matrimonio igualitario	
26.	Sí	NO RESPONDE	
27.	No		
28.	Sí	NO RESPONDE	
29.	No	Porque todos somos iguales y no debemos establecer diferencias	
30.	No		
31.	Sí	NO RESPONDE	
32.	Sí	Para tener y saber más	
33.	Sí	Es importante en tiempos que corren para evitar la discriminación	
34.		NO RESPONDE	
35.	Sí	NO RESPONDE	
36.	No	NO RESPONDE	
37.	Sí	Porque como futuros educadores tenemos que estar capacitados para poder educar a cualquier persona no importa el sexo o el género	
38.	No	NO RESPONDE	
39.	Sí	NO RESPONDE	
40.	Sí	Voy a educar a hombres y mujeres, a pesar que haya personas de otro género, a pesar de sus características físicas	
41.	Sí	Porque me gustaría saber tratar sin realizar ninguna discriminación	
42.	Sí	Tenemos que estar informados para saber de qué manera tratar	
43.	Sí	Porque vamos a educar alumnos de diferentes sexos o elección de género y debemos saber cómo atender a la diversidad	
44.	Sí	Porque hoy en día las sociedades y las personas cambiaron mucho y hay que saber y aprender a enfrentarse a distintas situaciones que se nos van a presentar	
45.	Sí	Puede ser, porque creo que necesitamos estar capacitados para resolver situaciones futuras, ya que no sabemos quiénes serán nuestros alumnos y qué decidirán ellos para su vida	
46.	No	NO RESPONDE	
47.	Sí	Porque hoy en día es un tema que los alumnos viven y escuchan a diario y que les resulta de interés	
48.	Sí	Para saber actuar ante una situación que se refiere al tema y poder responder dudas de los niños eficazmente	
49.	Sí	NO RESPONDE	
50.	Sí	Para comprender otras realidades y con respeto	
51.	Sí	Debido a la nueva forma o aceptación del otro	
52.	Sí	Porque nosotros nos formamos con nuestra identidad, a través de valores, actitudes, culturas, costumbres	
53.	Sí	Para poder brindar información a los alumnos	

54.	Sí	NO RESPONDE	
55.		NO RESPONDE	
56.	Sí	NO RESPONDE	
57.	Sí	Prque hoy en día es necesario hablar con los chicos, porque hay casos como violación, maltrato físico, etc.	
58.	Sí	Es necesario para nuestra formación para estar preparadas para enfrentar la diversidad de géneros y cualquier situación que se nos presente	
59.	Sí	Para estar informado, actual en la sociedad en la que vivimos. Ya que en la actualidad hay muchas clases de género es importante aceptar la diversidad	
60.	Sí	NO RESPONDE	
61.	No	NO RESPONDE	
62.	Sí	Para tener en cuenta y respetar la diversidad de los alumnos	
63.	Sí	Para tener el respeto de la diversidad. Respetar lo del “otro”	
64.	Sí	Para poder responder ayudar a los alumnos, las preguntas o inquietudes que tiene poder informales de alguna manera	
65.	Sí	Para poder entender la actualidad	
66.	---	NO RESPONDE	
67.	No sé		
68.	---	NO RESPONDE	
69.	Sí	El día de mañana, mis alumnos me lo van a preguntar a mí	
70.	Sí	Porque es importante	
71.	Sí	Para poder tener en claro la temática de género y así poder explicarlo en caso de ser necesario	
72.	Sí	NO RESPONDE	
73.	Sí	Para estar informados	
74.	Sí	Para saber tratar el tema	
75.	Sí	Para informarnos e informar después	
76.	Sí	NO RESPONDE	
77.	Sí	Porque la sociedad ha cambiado y es importante	
78.	Sí	Porque la sociedad te lo exige y cambia día a día	
79.	Sí	Porque la sociedad va cambiando, avanza y lo exige	
80.	Sí	Porque la sociedad va sufriendo cambios y lo exige	
81.	Sí	Para estar informados y estar capacitados	
82.	Sí	Porque la sociedad va cambiando y uno debe aprender a adaptarse	
83.	Sí	Porque es necesario para la formación del docente	
84.	Sí	Porque día a día hay socialmente hechos que hacen que un docente necesite estar capacitado para responder a futuro estas inquietudes	
85.	No	NO RESPONDE	
86.	Sí	Porque me parece necesario, ya que el día de mañana como docente me puede tocar educar sobre el tema	
87.	No	NO RESPONDE	
88.	No	NO RESPONDE	
89.	No	NO RESPONDE	
90.	Sí	Porque es una realidad que nos abarca a todos	
91.	Sí	Porque es una realidad que nos abarca a todos	
92.	Sí	Ya que es necesario para la formación de los niños en un futuro	
93.	Sí	Porque nos ayuda a estar capacitados para abordar dicha temática	
94.	Sí	Porque es vital el conocimiento y respeto ante la diversidad en el curso	
95.	Sí	Ateniéndonos a la cultura que nos rodea, vemos necesaria que se nos brinden herramientas para cuando la práctica las requiera	
96.	Sí	Porque quiero estar capacitada para enseñarle a mis alumnos sobre esta importante temática	

97.	Sí	Porque hoy en día los chicos tienen que tenerlo claro ya que hoy el género es importante	
98.	No	NO RESPONDE	
99.	Sí	Para poder explicarles a los chicos que tienen que respetar su cuerpo	
100.	Sí	Porque es necesario para brindar información a los alumnos. Deben estar informados cada vez a edad más temprana	
101.	Sí	Informar siempre es importante	
102.	No	NO RESPONDE	
103.	Sí	Para tener respuestas exactas frente a nuestros futuros alumnos	
104.	No	NO RESPONDE	
105.	Sí	Por las diferencias que se presentan hoy en día	
106.	Sí	NO RESPONDE	
107.	Sí	NO RESPONDE	
108.	Sí	No sé bien cuál sería la diferencia si al final en el ámbito docente somos iguales tanto hombre como mujer. Pero lo que puede pasar es por ahí el hombre se cree superior y muchos no aceptan la igualdad o sea que seamos capaces de superarlos como ellos.	
109.	Sí	Porque es necesario que cada uno tenga su lugar y se lo respete	
110.	No se		
111.	Sí	NO RESPONDE	
112.	No	Porque la enseñanza no se basa en el género	
113.	No	Ya tomar la temática como algo importante lo tomo como una forma de marcar que hay una diferencia	
114.	Sí	Porque considero que el Nivel Inicial no hay que hacer diferencias de género	
115.	Sí	NO RESPONDE	
116.	Sí	Para marcar que no todos son iguales y que sin embargo podemos alcanzar las mismas metas	
117.	Sí	Porque como docentes en las aulas nos vamos a encontrar con diferentes alumnos , con diferentes situaciones	
118.	No	NO RESPONDE	
119.	Sí	NO RESPONDE	
120.	No	NO RESPONDE	
121.	No	NO RESPONDE	
122.	Sí	Porque no sé qué es y no lo diferencio mucho del sexo	
123.	Sí	NO RESPONDE	
124.	---	NO RESPONDE	
125.	Sí	Porque es necesario para todo para tomar conciencia o sólo por el hecho de estar informados	
126.	Sí	NO RESPONDE	
127.	Sí	Para evitar discriminaciones y si las hay, saber cómo tratarlas	
128.	Sí	Porque los niños tiene incertidumbres acerca de las diferencias de género y deberíamos ser capaces de orientarlos	
129.	No	NO RESPONDE	
130.	No	NO RESPONDE	
131.	Sí	Puede ser que el tema sea interesante saberlo; para instruirse más	
132.	Sí	Considero necesario para la formación todo aquellos que amplíe los saberes y para comprender más a los alumnos es que ello aporta	
133.	Sí	Porque es importante que logremos transmitir a los niños y adolescentes que existen diferencias reales físicas y psíquicas y guiarlos a ellos en su camino	
134.	No	NO RESPONDE	
135.	Sí	En mi caso siendo varón, para poder manejarlo con mayor soltura en situaciones de inferioridad numérica	
136.	No	NO RESPONDE	
137.	Sí	Porque la sociedad actual lo requiere	
138.	Sí	Para saber cómo tratarlos una vez que se los conoce más a los alumnos	

139.	Sí	Ya que cada vez está más distorsionado el género y nosotras como futuras docentes debemos responder a todas las dudas e inquietudes de los niños	
140.	Sí	Porque es necesario, ya que como futuras docentes debemos adecuarnos a la realidad que vivimos actualmente	
141.	Sí	Para entender mejor todas las características propias del hombre o la mujer	
142.	Sí	Por la discriminación de género	
143.	Sí	Porque para estar informado y poder brindarles a los alumnos cuando lo necesiten	
144.	Sí	NO RESPONDE	
145.		NO RESPONDE	
146.	Sí	Es una manera de explicar a los niños y enseñarles los cuidados que deben tener, que su cuerpo es una propiedad privada	
147.	Sí	Al tratar con ambos sexos (femenino – masculino)	
148.	Sí	Es bueno saber sobre el tema para estar al tanto como se da hoy en día en la sociedad	
149.	Sí	NO RESPONDE	
150.	Sí	NO RESPONDE	