

INVESTIGACIONES

*DESCUBRIENDO EL GENERO EN EL CURRÍCULO EXPLÍCITO  
(CURRÍCULO FORMAL) DE LA EDUCACIÓN DE TERCER CICLO,  
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE 2003-2004\**

Discovering gender in the pedagogic speech (formal study plan) of the third  
cycle education, Universidad Austral de Chile 2003-2004

*Estela Arcos G.<sup>1</sup>, Irma Molina V.<sup>2</sup>, Ester Fecci P.<sup>3</sup>, Yanira Zúñiga A.<sup>4</sup>,  
Myriam Márquez M.<sup>1</sup>, Miguel Ramírez<sup>5</sup>, Christian Miranda<sup>6</sup>,  
Laura Rodríguez<sup>7</sup> y Johanna Poblete E.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto Enfermería Materna, Facultad de Medicina. Casilla 567,  
Valdivia, Chile, Fono: 63-221423, E-mail: earcos@uach.cl

<sup>2</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas  
y Administrativas, Valdivia, Chile.

<sup>3</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas  
y Administrativas, Valdivia, Chile.

<sup>4</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Derecho Público, Facultad de Ciencias Jurídicas  
y Sociales, Valdivia, Chile.

<sup>5</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas  
y Administrativas, Valdivia, Chile.

<sup>6</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos,  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, Chile.

<sup>7</sup>Universidad Austral de Chile, Instituto de Arquitectura y Urbanismo,  
Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Valdivia, Chile.

**Resumen**

Desde la universidad la construcción social de perspectiva de género significa mejorar las condiciones de acceso, permanencia y pertinencia en la formación profesional. Objetivos: Identificar especificidades de género en competencias básicas, técnicas y transversales explícitas en la estructura de las asignaturas; Identificar el lenguaje genérico en la estructura pedagógica de los programas. Metodología: Estudio exploratorio con lectura crítica de asignaturas ejecutadas en el período 2003-2004. Resultados: La estructura pe-

**Abstract**

From the university the social construction of gender perspective means to improve the conditions of access, permanency and relevancy in the vocational training. Objectives: a) To identify gender competences in basic, technical and transversal competences indicated in programme structure; b) To identify the gender language in basic, pre-professional and professional-Methodology: Exploratory study with critical reading of subjects executed in the period 2003-2004. Results: The pedagogic structure

\* Este estudio ha sido patrocinado por la Dirección de Investigación y Desarrollo, Universidad Austral de Chile. Código: S-2004-22.

dagógica de las asignaturas estudiadas no incluye perspectiva de género, y el lenguaje invisibiliza las mujeres estudiantes y docentes. Escasas competencias hacia trabajo colaborativo, pensamiento crítico y reflexivo, equidad, convivencias laborales sanas y democráticas. Conclusión: La universidad, a través de la estructura del currículo explícito, refuerza y reproduce pautas culturales de identidad tradicional de género.

*Palabras clave:* género, educación superior, currículo.

of the studied program does not include gender perspective and, the language hidden the student and teacher women's. Scanty competitions towards work collaborative, critical and reflexive thought, equity, and healthy labour and democratic relationships. Conclusion: The university, across the structure of the explicit curriculum, reinforces and reproduces cultural guidelines of traditional identity of gender.

*Key words:* gender, higher education, curriculum.

## INTRODUCCION

La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en la sociedad ocupa un lugar importante en la agenda internacional, y en los últimos años ese interés se ha ido desplazando hacia las políticas y las prácticas necesarias para acelerar el proceso (Naciones Unidas-CEPAL 1997; Blas 1994; Hierro 2003). El cambio social de los roles de género está limitado por factores políticos, jurídicos, religiosos y culturales, que hacen difícil el cambio, ya que, explícita o implícitamente, tienden a perpetuar y/o reforzar los estereotipos de género y la asimetría de las relaciones de género (Ocampo 2000). No hay conciencia suficiente de que con la igualdad de los géneros no sólo se mejora la calidad de vida de las mujeres, sino también la de los hombres. La democracia participativa eficaz sólo puede ponerse en práctica verdaderamente a través de la participación equitativa de hombres y mujeres (Hierro 2003; Kuninobu 2005; Jellema 2006).

Es un hecho que la cultura marca a las personas con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano (Ballarín 2000; Millar 2005; Cox 1989). Los géneros masculino y femenino son elementos de construcción social constantemente afectados por lo ideológico (Freire 1996; Flores 2005; Szazs 2003; Crowther 2005), y como consecuencia, la ciencia, la historia, la política y la cultura están fundamentadas sobre los valores masculinos, desplazando lo femenino (Coronel 2001; Guzmán 2001).

Una de las principales demandas que se hace al sistema educacional se relaciona con la capacidad real que éste tiene de ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades (Freire 1996; Flores 2005); sin embargo, hay evidencias suficientes de que la discriminación por sexo en el sistema educativo existe, y esta discriminación se da en aspectos muy sutiles. Aparece en el lenguaje, en las relaciones interpersonales, en los modelos que se mencionan o que se enseñan, en las perspectivas y en las tareas diarias. Esta discriminación no está, ni mucho menos, superada y el error es pensar que ya estamos en un plano de igualdad (Rossetti 1989). El problema de la integración de las mujeres en la educación pasa a ser no el de 'cuántas mujeres estudian', sino el de cuál es la calidad de la educación y cuál es el contexto de estudio 'pedagogía invisible de género' (Rossetti 1989; Flores 2005). Además, en el sistema educativo siguen saliendo

profesionales mujeres que continúan atendiendo las tareas que ancestralmente han atendido las mujeres: cuidadoras y educadoras; y profesionales hombres que siguen repitiendo los modelos tradicionales de utilización de herramientas o de detentación del poder (Artal 2006; Blas 1994; Millar 2005).

La universidad contribuye a la transmisión de pautas sobre las relaciones de género, en forma explícita o implícita, a través de la presencia o ausencia de perspectiva de género en los contenidos curriculares, en las actividades de investigación, docencia o extensión y mediante el tipo de relaciones que predominan en sus pautas de funcionamiento y en su cultura organizacional (Hierro 2003). Grugeon (1999) señalaba para las niñas: “En el patio de recreo de la escuela hay una cultura que negociar, tan compleja estructurada y sujeta a reglas, como lo pueda ser la que se desarrolla dentro de la clase”. La construcción de la cultura de las interacciones entre hombres y mujeres en la universidad colabora en la construcción de un ideario de lo que es ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad; de este modo, las diferencias y asimetrías son el resultado de los valores asignados a los géneros en las estructuras simbólicas e ideológicas que la cultura institucional establece (Flores 2005; Larrañaga 2003).

La categoría género distingue el sexo biológico de la identidad socialmente construida (Domínguez 2004; Banchs 2005). El género es una construcción sociocultural, es decir, corresponde al conjunto de ideas, representaciones, valores y normas sobre lo que es ser hombre o ser mujer. El género es un producto social, aprendido, representado, institucionalizado y transmitido a lo largo de generaciones (Rossetti 1989; Larrañaga 2003; Banchs 2005). El enfoque de género, como categoría de análisis explicativa, es un instrumento conceptual que ayuda a leer la realidad identificando las desigualdades entre hombres y mujeres y los obstáculos que enfrentan las personas en diferentes espacios societales. Usar perspectiva de género permite comprender las diversas formas como se construye (a nivel simbólico, subjetivo, institucional y normativo) la desigualdad entre mujeres y hombres, incorporando un marco conceptual que descifra la realidad social y los actos cotidianos que la refuerzan (Hierro 2003).

El *currículo*, constructo polisémico y ambiguo, va a ser entendido para este estudio como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por tanto, concebido como una construcción cultural. Esta construcción refleja en sí la racionalidad o cosmovisión de los que construyen el currículo, los que determinan finalmente la forma de concebir la realidad y con ella a los sujetos (Grundy 1991). También será entendido como el conjunto de estudios y prácticas destinados a que las y los estudiantes desarrollen plenamente sus potencialidades (Dörr 1997; Flores 2005; Aguiar de Oliveira 2005; Augé 2005), prácticas que a su vez determinan –de forma consciente e inconsciente– que algunos saberes y no otros sean seleccionados, organizados y transmitidos a las próximas generaciones (Gimeno 1998). El currículo explícito (formal u oficial) hace referencia al documento escrito que establece el enfoque y estrategias pedagógicas, sus objetivos, contenidos, metodología, recursos y criterios de evaluación, etc. (Flores 2005). Currículo oculto de género (COG) es 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 entre hombres y mujeres (Rossetti 1989;

Dörr 1997; Dibiase 2004). El currículo oculto refleja lo que “sucede” en la ejecución de los cursos, en el aula o el taller, es decir, lo que no está previsto formalmente respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes, entre hombres y mujeres: formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, el uso diferenciado de los espacios, de los equipos y herramientas, el nivel de participación, los criterios de disciplina no homogéneos, la valorización de ciertas tareas, la descalificación de algunas necesidades, etc. Corresponde a los temas no tratados ignorar interrogantes respecto a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias, conocimientos, etc. (Rossetti 1989; Dörr 1997; Artal 2006; Dibiase 2004).

Nuestro equipo de trabajo ha asumido que la perspectiva de género debe estar presente en una universidad que se propone la formación integral de hombres y mujeres plenamente auténticos, que actúen en coherencia con sus principios y que desarrollen competencias para compartir, asumir y construir un nuevo pacto social-cultural entre hombres y mujeres. El objetivo final de nuestra tarea educativa es formar personas con expectativas propias carentes de prejuicios, seres libres que puedan decidir cómo ser y qué hacer (Coronel 2001). Lo anterior implica ruptura de paradigmas y puesta en escena de nuevos paradigmas con nuevas formas de relaciones de género y, ante todo, concebir a los demás como “un legítimo otro” (Freire 1996; Larrañaga 2003).

Para potenciar el conocimiento sobre la inclusión del género en la educación terciaria, como cuarta etapa del proyecto marco “Transversalización de la perspectiva de género en la educación de tercer ciclo: Una tarea pendiente”, presentamos los resultados de un estudio exploratorio, cuyo propósito fue descubrir perspectiva de género en la construcción simbólica del discurso pedagógico, currículo formal. La intención es develar los códigos del currículo respecto al género como principio subyacente en la comunicación del discurso pedagógico explícito.

## MATERIAL Y METODOS

Corresponde a un estudio exploratorio para descubrir el género en el proceso pedagógico de la formación de recursos humanos a través del estudio de los programas de asignaturas de pregrado de los currícula de 30 carreras de pregrado de la Universidad Austral de Chile en el período 2003-2004. El discurso pedagógico, oficial y escrito, (programas de asignaturas que representan el currículo formal) fue objeto de estudio, porque es una herramienta pedagógica donde se establece la transmisión de competencias y habilidades, y se construyen el orden, la identidad social y la identidad de género. El discurso pedagógico explícito fue valorado y conceptualizado como el regulador simbólico, consciente e inconsciente, de la selección, creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos para la producción, reproducción y transformación de la cultura institucional de género. Se seleccionó el nivel de concreción curricular meso o intermedio (programas de asignatura), ya que es aquel en que el docente puede intervenir o modificar el currículo oficial o prescrito para introducir –de manera amplia y autónoma– las modificaciones y mejoras necesarias, en atención al contexto en el cual ocurrirá la experiencia educativa (Ruiz 2000).

## MEDICIONES

Se realizó la búsqueda de los objetos del currículo que pueden ser evidenciados en el formato habitual del currículo oficial, a saber: descripción de la asignatura, objetivos generales y específicos, contenidos, unidades temáticas, bibliografía, carga académica de profesoras y profesores, entre otros. Se realizó análisis de los contenidos descritos e identificación de descriptores curriculares a través de la aplicación de listas de cotejo que señalaban presencia, ausencia y frecuencia de los indicadores previamente señalados.

Para el análisis de documentos se utilizó un instrumento con variables relacionadas con el lenguaje genérico (como recurso, inclusivo o de exclusión), en el diseño de programas básicos, preprofesionales, profesionales, optativos y facultativos. Se buscaron especificidades de género y perspectiva de género en: i) competencias básicas, técnicas y transversales explícitas en la estructura del programa; ii) objetivos generales, objetivos específicos, unidades temáticas y contenidos; iii) metodologías, materiales bibliográficos, métodos didácticos, planeamiento de prácticas y ejercicios educativos orientados a modificar pautas culturales que diferencian habilidades, conocimientos y destrezas de manera diferenciada, para hombres y mujeres, incluidos en espacios de aprendizaje común; iv) en la identificación de género en docentes responsables de asignatura. Para contextualizar el escenario en que se ejecutó el proceso pedagógico se incluyeron variables relacionadas con carga académica y laboral, tipo de contrato, categoría académica y sexo de docentes responsables de asignatura, y número, sexo y rendimiento académico de estudiantes. Se incluyeron variables adicionales relacionadas con trabajo colaborativo, relación interpersonal, relación democrática, equidad, análisis crítico.

## RECOLECCION DE LA INFORMACION

Se revisaron 1.473 programas, de 9 facultades y 30 escuelas, ejecutados en última versión durante los períodos académicos 2003 o 2004. El criterio de inclusión fue el registro sobre número y rendimiento académico de estudiantes, identificación, carga académica y condición laboral de docente responsable de la asignatura en los sistemas institucionales. El análisis de documento fue realizado por una investigadora para asegurar uniformidad en los criterios definidos para la lectura crítica. La información sobre variables adicionales fue obtenida por el equipo de trabajo desde los programas, base de datos del sistema de registro oficial, base de datos de Dirección de Personal y del Departamento de Matrículas de la Universidad Austral de Chile.

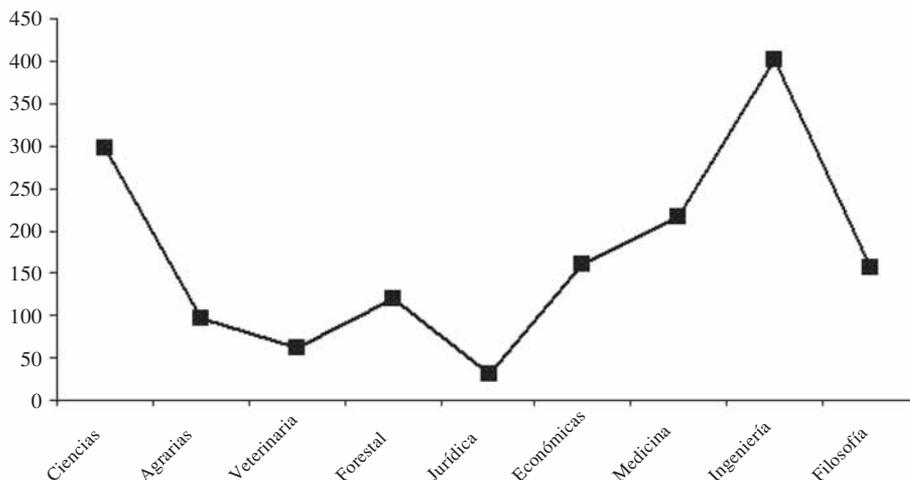
*Procesamiento y análisis de la información:* Se configuraron bases de datos brutas y depuradas. Se calcularon estadígrafos descriptivos de frecuencia, posición y dispersión en la población total y para subgrupos con y sin experiencias de violencia. Para la comparación de las características de los grupos se usaron estadísticas chi cuadrado, Coeficiente de Phi (para tablas 2x2), V de Cramer (tablas kxn) para variables categóricas y t de Student's para variables continuas. Se estableció un nivel de confianza de 95%. Se usaron los programas computacionales SPSS y SPADN para análisis multivariado.

## RESULTADOS

La exploración sobre inclusión del género en estructura y contenido del currículo formal explícito se basó en la revisión de 1.473 programas de asignaturas de 9 Facultades, 30 escuelas y 77 unidades académicas, cuya distribución se presenta en el gráfico 1. Corresponden a asignaturas del ciclo básico (27,6%), preprofesional (22,1%), profesional (41,3%), optativas (8,7%) y facultativas (0,3%), semestrales (96,7%), anuales (3,1%) e intersemestral (0,2%).

*Gráfico 1*

Distribución numérica de 1.473 asignaturas revisadas por facultades, Universidad Austral de Chile, 2003-2004.



En el 4,5% (66/1.473) de los programas asignatura se explicitó en los segmentos iniciales, siempre y frecuentemente, a estudiantes hombres y mujeres y en el 5,2%, siempre y frecuentemente, se usó un lenguaje genérico inclusivo de la participación de hombres y mujeres en todas las estructuras del programa. Fueron, en su mayoría, programas que tienen a mujeres como docentes responsables de asignatura (80,3%), con estudiantes de las Escuelas de Ingeniería Comercial (18,0%), Obstetricia y Puericultura (14,8%), Auditoría (11,5%) y Periodismo (6,6%). Estas asignaturas fueron dictadas por el Centro de Idiomas (55,7%), Enfermería Materna (19,7%), Ciencia Animal y Tecnología de la Carne (4,9%), y en un 3,3% respectivamente por los Institutos de Química, Ciencias Sociales, Filosofía y Estudios Educativos, Administración y Escuela Terapia Ocupacional.

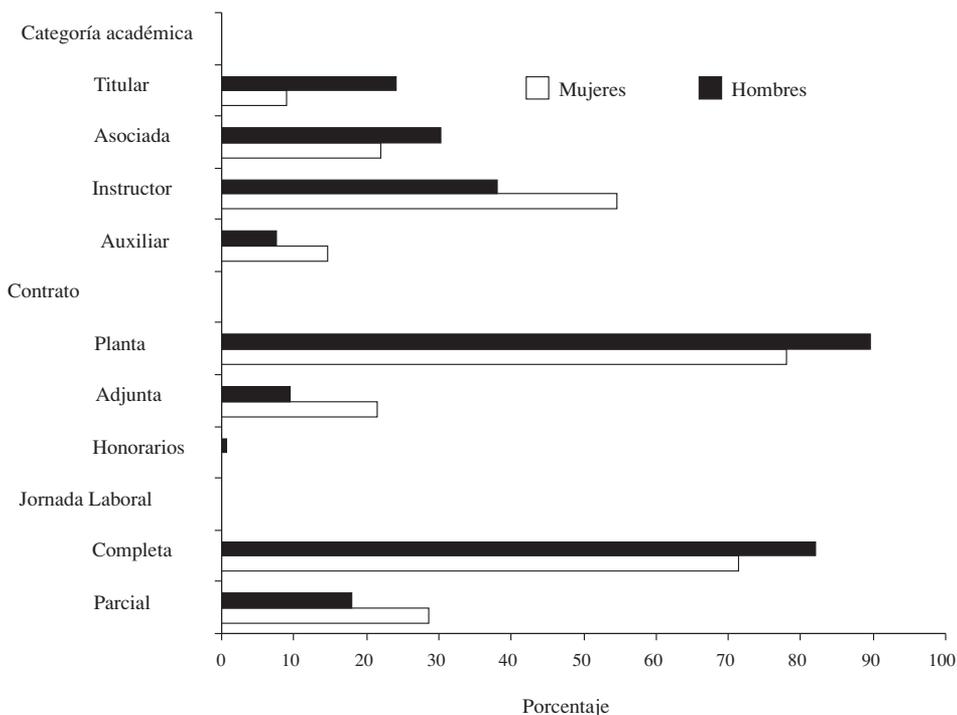
En los programas, tanto en la descripción y objetivos, nunca se describe el efecto diferencial de la disciplina en la población femenina y masculina (99,3 y 99,5%), y en la estructura pedagógica nunca se identificaron (99,2%) las especificidades de competencias básicas, técnicas y transversales con perspectiva de género (objetivos generales 99,4%, y específicos (98,8%). En la presentación de los contenidos o unidades temáticas del

programa están ausentes: i) la promoción del análisis de información, temas de estudio, y bibliografía desagregada por género (98,9%); ii) la selección de métodos que consideran las percepciones de hombres y mujeres sobre la iniciativa, el compromiso con el mejoramiento continuo, la comunicación efectiva, liderazgo, toma de decisiones, considerando las percepciones de hombres y mujeres (99,8%), y iii) la selección de prácticas y ejercicios educativos dirigidos a modificar pautas culturales genéricas (estereotipos) que diferencian habilidades, conocimientos y destrezas (99,9%). De igual manera, prevaleció la ausencia total de oferta de espacios (99,9%) que estimulen el ejercicio de liderazgo de hombres y mujeres en igualdad. A lo anterior se agrega que las mujeres nunca (59,7%) y rara vez (30,4%) son citadas como autoras en la bibliografía recomendada.

En un bajo porcentaje de los programas fue reconocida la identidad genérica de las académicas como docentes responsables de la asignatura (mujeres 24,2% vs. hombres 85,3%,  $p < 0,05$ ). En las asignaturas que tenían mujer y hombre como docentes responsables la identificación genérica fue parcial (57,7%). A la cuasi-invisibilidad de la identificación genérica de las mujeres en la estructura del currículo formal (explícito), se suman las evidencias encontradas en los programas sobre el perfil de docentes responsables, donde una mayor proporción de profesores tenía contrato de planta, jornada completa, y categoría académica titular o asociada (gráfico 2),  $p < 0,05$ .

Gráfico 2

Distribución porcentual de asignaturas con perfil docente responsable de asignaturas según género, Universidad Austral de Chile, período 2003-2004.

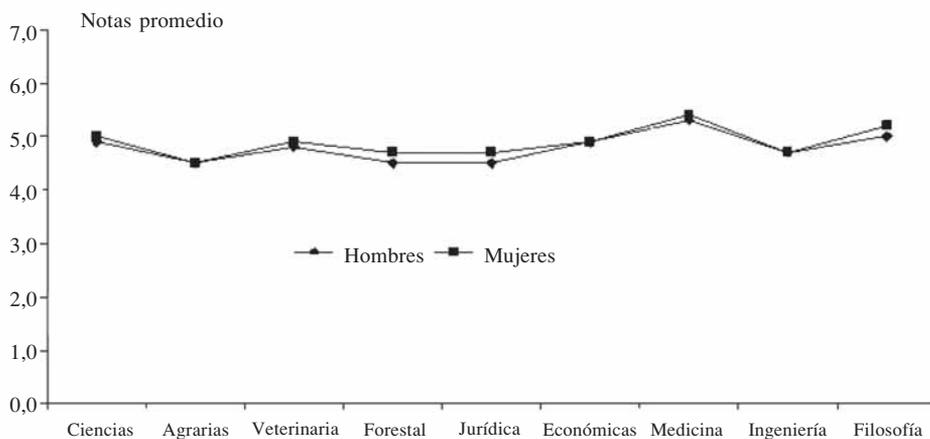


En el universo de asignaturas se encontró una relación 1:1 de estudiantes mujeres y hombres, con similar relación en las Facultades de Ciencias Agrarias, Ciencias Veterinarias y Ciencias Jurídicas. Más mujeres que hombres se registraron en asignaturas de carreras de la Facultad de Medicina (2:1), Ciencias (1,4:1), Ciencias Económicas y Administrativas (1,3:1) y Filosofía y Humanidades (1,7:1). Sólo en asignaturas de las carreras de la Facultad de Ciencias Forestales (2:1) y Ciencias de la Ingeniería se encontró un mayor registro de estudiantes hombres (2:1 y 3,5:1 respectivamente).

En cuanto al rendimiento académico observado por asignaturas, estudiantes hombres y mujeres obtuvieron calificaciones que demuestran un rendimiento global homogéneo (4,8 y 4,9),  $p > 0,05$ . Por facultades y escuelas, no hubo diferencias significativas en las calificaciones promedio de asignaturas según género,  $p > 0,05$ , gráfico 3. El porcentaje promedio de reprobación en las asignaturas fue siempre superior en estudiantes hombres en el total (11,1% hombres y 9,7% mujeres) y por facultades, gráfico 3; tabla 1.

*Gráfico 3*

Distribución notas promedio de asignaturas revisadas por facultades, según género estudiante, Universidad Austral de Chile, 2003-2004.



Es importante destacar los resultados del estudio de temas valóricos transversales en la estructura de los programas, porque nunca se explicitaron orientaciones sobre trabajo colaborativo (91,4%), relación interpersonal (94,0%), relación democrática (99,8%), equidad (98,8%) y análisis crítico (70,2%).

Tabla 1

Distribución de reprobación asignaturas por facultades según rendimiento y género estudiantes, Universidad Austral de Chile, 2003-2004

Facultad	Porcentaje de reprobación	Hombres		Mujeres	
		Nº	%	Nº	%
Ciencias	< 10%	124	59,6	145	67,8
	10% – 25%	44	21,1	34	15,8
	Más del 25%	40	19,3	35	16,4
Ciencias Agrarias	< 10%	50	53,2	53	55,2
	10% – 25%	21	22,3	22	22,9
	Más del 25%	23	24,5	21	21,9
Ciencias Veterinarias	< 10%	39	65,0	45	73,8
	10% – 25%	13	21,7	12	19,6
	Más del 25%	8	13,3	4	6,6
Ciencias Forestales	< 10%	55	48,7	67	65,0
	10% – 25%	32	28,3	18	17,5
	Más del 25%	26	23,0	18	17,5
Ciencias Jurídicas y Sociales	< 10%	14	45,2	16	51,6
	10% – 25%	11	35,5	9	29,0
	Más del 25%	6	19,3	6	19,4
Ciencias Económicas y Administrativas	< 10%	96	60,8	106	66,7
	10% – 25%	32	20,2	30	18,9
	Más del 25%	30	19,0	23	14,4
Medicina	< 10%	179	85,6	191	89,3
	10% – 25%	21	10,0	14	6,5
	Más del 25%	9	4,3	9	4,2
Ciencias de la Ingeniería	< 10%	228	57,6	222	66,9
	10% – 25%	74	18,7	30	9,0
	Más del 25%	94	23,7	80	24,1
Filosofía y Humanidades	< 10%	90	60,4	118	77,1
	10% – 25%	43	28,9	26	17,0
	Más del 25%	16	10,7	9	5,9

## DISCUSION

Reiteradamente se insiste en que la incorporación de perspectiva de género en mallas curriculares, planes y programas permitirá avanzar en equidad de género en la política, las decisiones y la distribución equitativa de recursos en la sociedad (Naciones Unidas-CEPAL 1997; Ocampo 2000; Guzmán 2001). Este supuesto no se corresponde con lo encontrado en este estudio, porque género y perspectiva de género no están presentes en el currículo explícito de las carreras de pregrado de la Universidad Austral de Chile. Al igual que lo reportado en otras investigaciones, los programas en su estructura privilegian, en objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, los valores androcéntricos dominantes en la sociedad global, donde se ignora la participación de la mujer en los procesos educativos (Subirats 1998; Feiner 2006).

En la educación terciaria existe una visión poco optimista de los cambios que puedan lograrse al interior de las universidades, porque es en ellas donde las ideas del sistema patriarcal se forman, legitiman y reproducen (Abramo 2000). Estas instituciones mantienen un discurso patriarcal que establece los límites de lo que es posible en tanto a prácticas, conceptos y explicaciones, con contenidos de materias poco sensibles a los cambios del contexto (Esteve-Volart 2000). En un estudio que reporta resultados sobre análisis de textos de estudio para la formación de profesores en Estados Unidos, se encontró que, cuando se incorporó la temática de género, predominó en el currículo de formación una simple descripción de características genéricas, no ofreciendo al estudiante ninguna crítica al sexismo y menos al sistema patriarcal en su conjunto. Esta tematización ha sido analizada y discutida también en el marco de los programas de estudios de género de las universidades chilenas, estableciéndose una especial vigilancia para que la tematización no constituya una ‘puesta en orden’ que, al separar el discurso de su base social, desnaturalice la fuerza política y el desafío epistemológico que surgen de la perspectiva de género. Aparecen voces de alerta contra la posible “cooptación” o “disciplinamiento” de la temática.

Los resultados observados sobre aspectos valóricos en el discurso pedagógico formal mostraron que en los programas no se incluyen acciones dirigidas a una formación integral que garantice competencias para el trabajo colaborativo, equidad, pensamiento crítico y reflexivo, convivencias laborales sanas y democráticas. En consecuencia, la universidad en su currículo explícito no promueve prácticas convergentes hacia el trabajo vinculante, integrado y proactivo. La educación en valores debe ser un continuo donde convergen espacios y procedimientos destinados al diálogo y reflexión, los cuales deben concretarse en acciones educativas que permitan el desarrollo de la creatividad, el cuestionamiento, la empatía, el uso de la razón, la expresividad y el análisis crítico de lo cotidiano (Freire 1996; Vila Merino 2006). Asumir la responsabilidad social, en su sentido más amplio, significa que las personas se conviertan en sujetos con capacidad para mirar la realidad social, considerando los dilemas y juicios de valor, las opciones ideológicas, los aspectos éticos, los criterios técnicos y educativos, los testimonios de vida, las tradiciones, los sentimientos y los ideales que tienen las otras personas. La universidad tiene la responsabilidad de generar espacios comunes para la reflexión, problematización y debate, porque el desarrollo de competencias hacia la integración garantiza a las personas equidad en la distribución de los beneficios del desarrollo, no discriminación en el acceso a las oportunidades y una convivencia social democrática (Freire 1996; XII Conferencia de Educación 2003).

Respecto a la ausencia observada de lenguaje con perspectiva de género en la estructura del discurso pedagógico y en la identidad de docentes y estudiantes, se ha demostrado cómo los códigos existentes en la construcción del lenguaje provocan que las personas se sientan incluidas o excluidas en los mensajes (Freire 1996). Se afirma que el hecho lingüístico no es neutro, sino reflejo de la relación jerarquizada entre los sexos en el sistema social patriarcal (Blas 1994; Blanco 2001; Araneda 2001; Cabrera 2005). El discurso formal, que pretende ser de universalidad, toma al sujeto masculino como protagonista del género humano en su conjunto. Lo masculino se convierte así en sujeto y objeto de todos los discursos (sujeto en tanto que emisor y receptor de los mensajes lingüísticos, y objeto en cuanto que lo masculino es lo seleccionado como contenido relevante) (Blas 1994). En la literatura revisada se argumenta que el discurso público de docentes se inclina a homogeneizar a mujeres y hombres estudiantes en el “ser alumno”, a utilizar naturalmente siempre el género masculino, y a ignorar e invisibilizar la participación de mujeres en la asignatura. Este hecho contribuye a la formación (inconsciente-consciente) de una identidad femenina desvalorizada, en la que se interioriza la inferioridad respecto del género masculino (Araneda 2001; Blanco 2001; Muñoz 2004). Como consecuencia, las mujeres no desarrollan la confianza en sus propias capacidades de liderazgo y de autoestima (Subirats 1998; Muñoz 2004; Schumin 2005). Es así como la educación legitima las desigualdades, porque, entre otros, no estimula el ejercicio reflexivo cuando asume una sola forma de ver la realidad, hecho que desempeña un papel político y pedagógico central en la teoría de la formación del género sexual (Blanco 2001; Figueroa 2001). Si la coherencia del lenguaje con perspectiva de género no se busca, el discurso conservador y sexista continuará dominando y excluyendo, porque se opta generalmente por lo que dice “el sentido común”, el “siempre ha sido así”, la “tradicición” (Blanco 2001; Coronel 2001).

Con respecto a la población estudiantil, los datos muestran que la distribución por carrera revela que algunas de ellas reciben una población equilibrada en relación al número de hombres y mujeres. Es el caso de las carreras que se dictan en las Facultades de Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Veterinarias, Derecho, Agronomía y Ciencias. La Facultad de Ingeniería es la única unidad académica en la que los hombres son amplia mayoría. La Facultad de Filosofía y Humanidades tiene un alumnado predominantemente femenino. Las carreras de la salud son escogidas por mujeres en un porcentaje que supera al de hombres por un amplio margen. La salud es un ámbito privilegiado para desarrollar prácticas consideradas femeninas, relacionadas con el cuidado de las personas, la ideología de la otredad (Grañeras 2001). Similares resultados se encontraron en España, donde la presencia de estudiantes mujeres en los niveles universitarios es igual a la de hombres, aun cuando se continúan concentrando en determinadas carreras que han sido consideradas tradicionalmente como femeninas. Lo anterior explica la escasa presencia de mujeres en todas aquellas opciones académicas que tradicionalmente se han considerado como masculinas (Artal 2006; Grañeras 2001).

La información precedente no hace más que confirmar la incidencia del género y las percepciones sobre las funciones socialmente asignadas a hombres y a mujeres al momento de elegir una carrera (Larrañaga 2005). En la mayoría de los estudios revisados sobre opciones en el sistema de educación superior se señalan diferencias consistentes entre estudiantes hombres y mujeres. Las carreras a las que optan las mujeres están relacionadas con el sector servicios y los hombres a aquellas relacionadas con la

producción. Al igual que en muchos países, la tendencia indica que no sólo se reproducen los estereotipos sexuales tradicionales, sino que, además, es probable que esto se promueva a través de lo que se ha llamado el “currículo oculto” (Subirats 1998; Parra 1998; Wing 1997; Miron 1997; Muñoz 2004). Reiteradamente se menciona que la elección profesional responde a los atributos de masculinidad y de femineidad construidos por la sociedad; por tanto, encontramos profesiones u ocupaciones para hombres y profesiones u ocupaciones para mujeres, sin que medie para ello una valoración real de capacidades, de habilidades y de desempeños. Tales valoraciones constituyen la razón que nos lleva a encontrar, de manera mayoritaria, a mujeres en actividades laborales de poca valoración social y económica, como la docencia, la enfermería, el trabajo social y otras (Flores 2005; Blas 1994; Domínguez 2004). Un metaanálisis de diferencias de género, en la importancia otorgada a características particulares de trabajo cuando llega la elección de una profesión, mostró que 33% a 40% de los rasgos más sustantivos estaban asociados con la idea de que las mujeres prefieren trabajar con gente y valoran la calidad de las relaciones sobre el trabajo como uno de los principales factores en la elección de una profesión, mientras que los hombres otorgaron mucha importancia a la libertad y autonomía de la actividad. Otro estudio que reporta resultados sobre valores básicos de vida y estereotipos de roles sexuales, entre estudiantes universitarios en diferentes especialidades, demuestra que las mujeres han experimentado más cambios respecto a prioridades emergentes como “logros de éxito” y una “vida variada” (Razumnikova 2005). El perfil de los valores básicos a los que las mujeres les otorgaron más alto puntaje se relaciona con “la inteligencia”, “la armonía o concordancia interna o íntima” y “la independencia”. Observaron que en estudiantes mujeres de todas las especialidades el nivel de masculinidad está incrementado, puesto que la correlación de masculinidad y femineidad cambió en función de la elección de la profesión, especialmente entre estudiantes mujeres que optaron por matemáticas y ciencias de la información (Razumnikova 2005). La conexión observada entre prioridades del rol sexual, en los valores de vida y perfil de cualidades masculino/femeninas como función de la elección de la profesión, puede proporcionar evidencias de que hoy día los estereotipos culturales están permitiendo a las mujeres asumir una nueva visión de los valores de vida que, por consiguiente, contribuye a una expansión de su alcance en la actividad profesional (Razumnikova 2005).

En este estudio, las mujeres responsables de asignaturas representan una tercera parte de la academia, pero se encuentran en situaciones de escalafón de sorprendente desigualdad. En tanto los profesores titulares, es decir, de mayor grado, son en un 88% del sexo masculino, sólo un 12% está integrado por mujeres, quienes se encuentran en su totalidad en el primer nivel del escalafón (A1), en tanto el 30% de los hombres se ubican entre el A2 y el A4. En un estudio realizado en Colombia se da una situación similar (Larrañaga 2003). En un estudio realizado en docentes universitarios de la provincia de Jilin, China, en el año 2002, no se encontraron diferencias significativas respecto a credenciales académicas, grados académicos o títulos profesionales. Una mayor proporción de profesores ocupaba posiciones de liderazgo, generalmente dentro de sus disciplinas, en comparación a lo que lo hicieron las profesoras, situación que, según los autores, se debe a las diferencias fisiológicas y psicológicas de género: los hombres son competitivos mientras las mujeres son adaptables (Schumin 2005).

Objetivamente, para ellos, las profesoras tienen una postura desfavorable para asumir responsabilidades de liderazgo, debido a que ellas están en el período de crianza. El liderazgo en las universidades podría cultivarse en las mujeres aumentando su interés en la política (Schumin 2005).

Para que el sistema educativo se responsabilice de promover con intención la igualdad de oportunidades y generarla en su práctica debe, en primer término, formar docentes con perspectiva de género en su bagaje teórico, para posteriormente incluir el género como dimensión de análisis en el currículo, diseño de la estructura y prácticas de las asignaturas. Si la academia empieza por acercarse a esa teoría y la aprehenden no como “discurso dicho”, sino como “discurso elaborado, construido”, será fácil realizar transformaciones auténticas. Es verdaderamente fácil encontrar docentes que concuerden con estas posturas, lo que no es fácil es ver concretada en la práctica la verdadera igualdad de oportunidades (Coronel 2001).

Los resultados presentados nos permiten concluir que la universidad, a través de la estructura del currículo explícito, refuerza y reproduce pautas culturales de identidad tradicional de género y relaciones de género. Lo anterior es el reflejo de un sistema educativo que no se ha planteado seriamente la igualdad de oportunidades, en general, ni la que hace referencia al género, en particular. Esta falta de planteamiento conduce a la repetición sin fisuras de los modelos patriarcales establecidos desde el punto de vista del género (Artal 2006; Parra 1998).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMO, L.; M. E. VALENZUELA; M. POLLACK. (2000). *Equidad de género en el mundo del trabajo en América Latina. Avances y desafíos cinco años después de Beijing*. Documento 130, Oficina Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 83 p.
- AGUIAR DE OLIVEIRA, S. (2005). El dicho y el no dicho en Favelas de Maceió: La reproducción del discurso de la dominación. *Actas electrónicas, VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*. Disponible en: <http://www.congresoaled2005.puc.cl/pdf/socorro.pdf>
- ARANEDA, P.; J. GUERRA; M. RODRÍGUEZ. (2001). *Lo femenino visible*. Servicio Nacional de la Mujer y Ministerio de Educación de Chile. 108 p.
- ARTAL, M. (2006). *Acerquemos los estudios técnicos a las mujeres jóvenes*. Parc de reserca biomèdica de Barcelona PRRB. Disponible en <http://www.prbb.org/quark/27/027097.htm>
- AUGE, M. (2005). La sociedad disciplinaria: Medicina y control social. En: Sosa, I. *Significados de la salud y la sexualidad en los jóvenes: Un estudio de caso en escuelas públicas de Cuernavaca*. Instituto Nacional de las Mujeres, México. pp. 25-28.
- BALLARIN, P.; V. BALDING; B. BAREKSTEN *et al.* (2000). *Las mujeres en Europa: Convergencias y diversidades*. Colección Feminae, Editorial Universidad de Granada de España. 285 p.
- BANCHS, M. A. (2005). *Representaciones del género en el discurso político, el discurso práctico y el discurso académico*. Disponible en <http://webs.uvigo.es/pmayobre>
- BLANCO, N. *et al.* (2001). *Educación en femenino y masculino*. España: Ediciones Akal. 169 p.
- BLAS, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación* 9:123-145.
- CABRERA, E. (2005). Palabras que dejan huellas: Violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación* 37:49-54.

- COX, C. (1989). Sistema político y educación en los 80: medidas propuestas y silencios. En García-Huidobro, J. E. *Escuela, calidad e igualdad*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE), pp. 7-39.
- CORONEL, M. H. (2001). Un currículo escolar trabajado desde una perspectiva de género. *Correo del Maestro* 64. Disponible en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/septiembre/>
- CROWTHER, J.; I. MARTIN (2005). Twenty-first century Freire. *Adults Learning* 17(2): 7-9.
- DIBIASI, R. M.; J. GUNNOE (2004). Gender and culture differences in touching behaviour. *The Journal Social Psychology* 144(1): 49-62.
- DOMINGUEZ, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: [http://72.14.203.104/search?q=cache:F211VwJs1wJ:www.discapacidad.gov.co/d\\_interes/diversidadedu.doc+equidad+genero+diversidad&hl=es&gl=cl&ct=clnk&cd](http://72.14.203.104/search?q=cache:F211VwJs1wJ:www.discapacidad.gov.co/d_interes/diversidadedu.doc+equidad+genero+diversidad&hl=es&gl=cl&ct=clnk&cd)
- DÖRR, A.; G. SIERRA (1997). El currículum oculto de género *Infancia, Solidaridad en Internet*. Disponible en: <http://www.risolitaria.tdata.cl/Portada/Dirseccion/>
- ESTEVE-VOLART, B. (2000). *Sex Discrimination and Growth*. International Monetary Fund, IMF Working paper. Disponible en: <http://www.imf.org/external/pubs/cat/>
- FEINER, S. (2006). The Economics of Gender. *Chronicle of Higher Education* 52 (23): 47-53.
- FIGUEROA, J. G. (2001). Los procesos educativos como recurso para cuestionar modelos hegemónicos masculinos. *Diálogo y Debate de Cultura Política* 4 (15-16): 7-32.
- FLORES, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* 38: 67-86.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores. 226 p.
- GIMENO, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata. 423 p.
- GRAÑERAS, M. *et al.* (2001). Las mujeres: sistema educativo. Instituto de la Mujer y CIDE. Disponible en: <http://www.mtas.es/mujer>
- GRUGEON, E. (1999). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En: *Género y cultura y etnia en la escuela*. Woods, P. y Hammersley, M. compiladores. Barcelona: Ediciones Paidós. 266 p.
- GRUNDY, SH. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata. 278 p.
- GUZMAN, V. (2001). *La institucionalidad de género en el Estado: Nuevas perspectivas de análisis*. CEPAL, Serie Mujer y Desarrollo 32:1-42.
- HIERRO, G. (2003). *Género y educación*. Disponible en: [http://www.udg.mx/la\\_ventana/libbr2/hierro.html](http://www.udg.mx/la_ventana/libbr2/hierro.html)
- JELLEMA, A.; E. UNTERHALTER. (2006). *Las niñas no pueden esperar: Por qué es importante educar a las niñas, y cómo lograr que ese objetivo se haga realidad*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos. Disponible en: <http://www.iiz-dvv.de/spanisch/default.html>
- KUNINOBU, J. (2005). *Cooperación internacional, educación de la mujer y justicia de género*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos. Disponible en: <http://www.iiz-dvv.de/spanisch/default.html>
- LARRAÑAGA, D. (2003). *Lineamientos generales para implementar la perspectiva de género en la Universidad Católica*. Disponible en: <http://www.ucu.edu.uy/institucional/lineamientos/lineamientos%20sobre%20la%20perspectiva%20de%20genero%20marzo%2031%202003.doc>
- MILLAR, J.; C. HOLLENSHEAD. (2005). Gender, family, and flexibility - Why they're important in the academic workplace. *Change* 37:58-62.
- MIRON, L.; S. KELLER. (1997). Hidden discrimination. *Thrust for Educational Leadership* 26 (6): 4 p.
- MUÑOZ, J. *et al.* (2004). The hidden curriculum of domestication. *Urban Review* 36 (3): 169-187.

- NACIONES UNIDAS-CEPAL (1997). *Acceso al poder y participación en la toma de decisiones América Latina y El Caribe: Políticas de equidad de género hacia el año 2000*. Unidad Mujer y Desarrollo, Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL. 43 p. Disponible en: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/4329/P4329.xml&xsl=/mujer/tpl/p9f.xsl&base=/mujer/tpl/top-bottom.xsl>
- OCAMPO, J. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía: Una visión global. En: *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL. Disponible en: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/4425/P4425.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>
- PARRA, M. E. (1998). *Las desigualdades según el género y su relación con los ámbitos público y privado. Una perspectiva desde lo educacional*. Cinta de Moebio. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frames29.html>
- RAZUMNIKOVA, O. M. (2005). The interaction between gender stereotypes and life values as factors in the choice of profession. *Russian Education and Society* 47 (12): 21-23.
- ROSSETTI, J. (1989). Educación y subordinación de las mujeres. En García-Huidobro, J. E. *Escuela, calidad e igualdad*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE). pp. 7-39.
- RUIZ, J. (2000). *Teoría del currículo: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitaria S.A. 326 p.
- SCHUMIN, J.; Z. GUANGHUI (2005). A statistical comparison of young male and female teachers in institutions of higher education. *Chinese Education and Society* 38 (5): 100-107.
- SUBIRATS, M. (1998). *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación*. CEPAL, Unidad Mujer y Desarrollo, Serie Mujer y Desarrollo 22: 1-38.
- SZAZS, I.; S. LERNER (2003). Aportes teóricos y desafíos metodológicos de la perspectiva de género para el análisis de los fenómenos demográficos. En: Canales, A.; Lerner, S. *Desafíos teóricos metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio*. México: El Colegio de México. pp. 177-209.
- VILA MERINO, E. (2006). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación* 37 (5): 1-12.
- WING, A. (1997). How can children be taught to read differently? Bill's new frock and the 'hidden curriculum'. *Gender & Education* 9 (4): 491-495.
- XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (2003). "La Educación como Factor de Inclusión Social". Documento de Trabajo, disponible en: [http://www.oei.es/xiiiicie\\_doc01.html](http://www.oei.es/xiiiicie_doc01.html)