



ENSAYOS





REPENSANDO LA ESCUELA DESDE LA COEDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE CHILE

Fecha de recepción: 02 de junio de 2009
Fecha de aceptación: 09 de enero de 2010

ILICH SILVA-PEÑA
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ILICHSP@GMAIL.COM
CHILE

Resumen

El presente artículo entrega un marco general de análisis de la educación en Chile desde una perspectiva de género. Permite visualizar distintos aspectos de las instituciones educativas a través de las cuales se transmite la ideología sexista de nuestra sociedad. Se propone hacer una revisión del concepto Coeducación, que a principios del siglo XX era entendido como un espacio educativo donde cohabitan hombres y mujeres, equiparándolo de esta manera a lo que se entiende como escuela mixta. Se plantea una redefinición del concepto de coeducación basado en los distintos antecedentes teóricos y empíricos que han constatado la existencia de elementos que ayudan a perpetuar las desigualdades entre hombres y mujeres.

PALABRAS CLAVE: género, educación mixta, coeducación.

ABSTRACT

The present article gives a general framework of analysis on the education in Chile from a gender perspective. It shows the different aspects of the Educational System through which the sexism ideology of our society is transmitted. The paper is about the prejudices and stereotypes in the social construction that is made based on the biological differentiation, which results in inequalities between men and women. The text reviews the Coeducation concept. A redefinition of the concept of coeducation considers the different theoretical and empirical antecedents that have stated the elements which help the perpetuation of the inequalities between men and women.

KEY WORDS: coeducation, gender, mixed education.

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo será establecer una discusión acerca del concepto de coeducación que hasta ahora, en diferentes países, ha sido entendida como un sinónimo de la Educación Mixta. Argumento que al mantener esta equivalencia perpetúa las diferencias en la construcción de género que mantiene la sociedad, diferencias que posteriormente se transforman en desigualdades.

El intento por entregar una redefinición del concepto coeducación se inscribe en una visión de educación democrática, inclusiva. Para este análisis se han utilizado distintos estudios desde una perspectiva de género desarrollados en Chile, principalmente en la última década. De todos modos, la mirada que se realiza desde este país, hace posible su transferencia a otras realidades latinoamericanas.

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Al comenzar, es importante realizar la distinción entre los llamados estudios de la mujer y los estudios de género. Los estudios de la mujer principalmente nacen como una manera de denuncia de la condición de subordinación de la mujer respecto al hombre, De Barbieri (1993) señala que estos estudios en general se han centrado en una construcción de conocimiento y acumulación de información acerca de las condiciones de vida, de trabajo de las mujeres, así como también lo que dice en relación con la creación y la cultura generada por ellas. Llegado un momento, el concepto «mujer» comienza una etapa de relativización, puesto que ya no era posible postularlo con un carácter universal y en todos los lugares (Montecino & Rebolledo, 1996). Como un modo de avanzar en torno a ciertos vacíos generados surge el concepto género, que permite acercarnos a esas prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las distintas culturas elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo-fisiológica, dando sentido a diversas expresiones y tipos de relaciones entre las personas. Así, esta categoría abre la posibilidad para el entendimiento de diversas relaciones entre hombres y mujeres, considerando periodos diferentes y contextos distintos.

Aquellas formas o caminos a través de los cuales la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana es lo que Rubin (1975) denominaría como sistema sexo/género. Lamas (1986) por su parte agrega que cada sociedad tiene su sistema de sexo/género, entendido éste como aquel «conjunto de normas por las cuales la materia cruda del sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social y satisfecha de una manera convencional» (p.191).

Utilizando una analogía para explicar el concepto de género y el sistema sexo/género, podemos decir que sexo es a género como raza es a etnia, en el sentido de que tenemos una base biológica que nos distingue, pero que a partir de estas bases biológicas se construye todo un entramado sociocultural que muchas veces se traduce en desigualdad social.

Montecino (1992) define género como «la construcción cultural de las diferencias entre lo masculino y lo femenino» (p.30), esto requiere comprender que ser mujer u hombre no posee características universales y atemporales. Ser hombre o mujer no es igual en cualquier parte. Las dimensiones tiempo y espacio cobran relevancia al asumir la perspectiva de género, no es lo mismo ser hombre en Chile que en China, Suiza o Mozambique, pero tampoco es igual ahora que hace cincuenta o cien años atrás.

Además de coincidir con la definición presentada anteriormente, adscribo a lo que señalan Ortega, Torres & Salguero (2001), quienes plantean que la perspectiva de género es una «opción teórica y metodológica que permite el análisis relacional de hombres y mujeres permite analizar el proceso histórico, cuestionando supuestos, evidenciando sexismos, a fin de transformar identidades tanto masculinas como femeninas. El género nos muestra el carácter de tensión permanente de las relaciones sociales y nos lleva a cuestionar muchas historias acerca del hombre y la mujer, que generalmente damos por naturales y obvias» (p.132). Esto quiere decir que cuando utilizamos una perspectiva de género lo hacemos bajo una visión más amplia que entender sólo la visión desde la mujer o hacia la mujer, comprendiendo única y exclusivamente la construcción de lo femenino. El concepto género implica necesariamente una comprensión de la relación masculino/femenino, o más amplio, de las transformaciones, la interacción y construcción de feminidades y masculinidades.

Entender el concepto de género, significa pensar no solo en la mutilación social, cultural y política de la mujer cuando se les dificulta o se les niega el acceso al espacio público, sino que también significa comprender (como otra cara de la misma medalla) la mutilación en lo sentimental y en el espacio privado que se genera hacia el hombre. Aunque ambas no tienen la misma relevancia en un mundo de imágenes plagadas por el éxito y el dinero, lo cierto es que repercuten en la construcción de nuestra sociedad. Tal como se generan estereotipos y prejuicios para unas, se construyen a su vez prejuicios y estereotipos para otros. A través de diversas agencias de socialización, se entregan un conjunto particular de atributos que es denominado como lo femenino o masculino en un momento determinado, en un espacio determinado.

EXAMINANDO LA EDUCACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La perspectiva de género nos permite profundizar en estas diferencias que se construyen en torno a los sexos, las cuales se transforman en sexismo

cuando estamos en presencia de una discriminación y subvaloración de ciertas construcciones de género por sobre otras. Desde el punto de vista de lo educativo, Contador & Silva Peña (1995) señalan que existirían en Chile tres niveles de discriminación de género o sexismo:

El nivel *institucional*, referido al acceso que tienen hombres y mujeres a las instituciones educativas. En segundo lugar existiría sexismo a través del *currículum explícito*, entendido como aquello que es enunciado en los objetivos, contenidos, planificaciones, es aquél que se expresa claramente en los planes y programas oficiales. Por último está el *currículum oculto* que Altable (1993) lo define como el «conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas en la escuela a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a las alumnas y alumnos».

NIVEL INSTITUCIONAL

En Chile, hoy existe cerca de un 7% de estudiantes que asisten a escuelas segregadas por sexo (MINEDUC, 2007), el cual, no por ser minoritario es menos importante, ya que si hablamos de diversidad hay que entender que también se debe analizar este sector educativo. Es especialmente relevante que los establecimientos que aún se mantienen separados por sexo son aquellos de carácter público llamados «tradicionales», los hay para mujeres y para hombres y están en las principales ciudades del país, muchos de ellos representan la formación de varias generaciones.

A diferencia de lo que sucedió en España en la era post-franquista (Subirats & Brullet, 1992), el proceso de reducción de colegios separados por sexo en el último tiempo ha sido impulsado principalmente desde colegios privados dependientes de algunas congregaciones de la Iglesia Católica. Aunque existen diferencias entre los establecimientos en los modos de asumir el concepto de coeducación, es claro que hay una migración desde la educación segregada a otra en donde al menos se comparten algunos espacios entre hombres y mujeres. En este sentido podemos decir que el Gobierno Chileno aún tiene una deuda pendiente que es por lo menos discutir y analizar acerca de la necesidad de construir espacios de educación mixta en la totalidad de los establecimientos financiados por el Estado.

CURRÍCULUM EXPLÍCITO

Me referiré a curriculum como aquella selección y organización de parte de la cultura para incorporarla al sistema escolar. Dicho proceso no es un proceso azaroso, ni neutro, si no que por el contrario, está cargado ideológica y valóricamente (Madgenzo, 1990). En este proceso se decide qué aspectos de la cultura deben ser incluidos y aquellos que serán excluidos, los que se convierten en conocimiento escolar y que son dispuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Organizar, transmitir y evaluar esta selección son acciones parte del proceso.

En este nivel hacemos referencia a aquella selección de carácter explícito que se realiza de los contenidos. Desde una perspectiva de género podemos hablar de una selección de carácter androcéntrica (es decir centrada en lo masculino) cuando los planes y programas no muestran los aportes de lo femenino, apuntando a una invisibilización de la mujer.

Es una mirada androcéntrica del curriculum cuando, por ejemplo, en Ciencias no se muestra el aporte realizado por mujeres tales como Maria Lavoisier que tuvo que escribir un texto con el nombre de su marido. Tampoco se menciona las teorías de Hildegarde de Bingen que se adelanta a algunos planteamientos de Galileo, o no se incluye el aporte de la Theano la mujer de Pitágoras, entre otros ejemplos (Cañellas, 1989). También es una manera de invisibilización cuando estos ejemplos son considerados como únicos, como la excepción a la regla.

En el caso de algunas asignaturas como Educación tecnológica o Educación Física existiría una tradición de realizar clases por separado, con una selección curricular explícita de carácter diferenciado. Mercado (2003), a través de un análisis a las actitudes de docentes de educación física, muestra una contradicción en lo que plantean en torno a las clases mixtas, mientras ven que en el aspecto social es positivo, no tienen la misma opinión en el ámbito de lo motor. Es posible que esto se deba a estereotipos y prejuicios que están operando tras esta mantención de la tradición de clases separadas y en la selección de actividades diferenciadas.

Se han realizado distintos esfuerzos desde el estado en torno a intervenir en el nivel del curriculum explícito. Desde el propio Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de la generación de cartillas para la formación docente (Alcalay, Milicic, Torretti, 1998) o cursos de perfeccionamiento (Salinas, Aylwin, Labra y Nordenflycht, 1998), acciones en alianza con variadas ONG como la elaboración del manual para la producción de textos escolares no sexistas (Araneda, Guerra, Rodríguez, 1997), a través de la colaboración

Universidad-Estado como fue la generación de programas de estudio (Mendoza, 1998).

Un punto destacado es la acción conjunta realizada por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) con el Colegio de Profesores, que permitió a través de trabajos de investigación docente involucrar a las profesoras como protagonistas del proceso educativo a esta transformación curricular, a través de la utilización de investigación –acción como una manera de reflexión y transformación de su propia práctica docente (Contreras, 2004).

A pesar de los esfuerzos realizados, no existe hoy día evidencia de que se hayan generado cambios, al menos, en el currículum explícito que es un espacio en el cual desde las políticas de estado se puede intervenir directamente (Madrid, 2007, Ávalos, 2003, Guerrero, Valdés & Provoste, 2006).

CURRÍCULUM OCULTO

El currículum oculto, considerado también como «sesgo de género (Altable, 1993) o como «pedagogía oculta de género» (Salinas , Aylwin, Labra y Nordenflych, 1998) actúa como mecanismo de discriminación en diversos aspectos:

- Normas y valores.
- Actitudes en general.
- Organización del centro educativo.
- Relaciones interpersonales, tanto las del profesorado con el alumnado como las que se dan entre alumnos y alumnas.
- El mundo imaginario de expectativas, esquemas y proyectos amorosos y de vida, que conforman los modelos de género, llamado «educación sentimental» (Altable; 1993, 2007).

En este nivel encontramos diversas investigaciones que nos muestran las diferencias que existen en colegios con respecto a las relaciones de género. Entre los estudios de mayor data podemos encontrar los resultados de Márquez (1985), quien pudo constatar que a pesar de la conciencia de dar una educación no diferenciada existía una contradicción entre el discurso y lo que verdaderamente se hace y espera de niños y niñas de parte de la unidad educativa, por otra parte, Contador & Silva Peña (1998) confirmarían estos resultados, aunque esta vez el estudio estaba centrado en el aula y

describe aún más el currículum oculto presente en el discurso de las docentes. Además, ambas investigaciones muestran que al observar comportamiento que manifiestan niños y niñas en el patio, existe un mayor dominio del espacio físico por parte de los varones. En los recreos, las niñas utilizan un espacio más reducido a los costados del patio, esto muestra dominación del espacio público por los niños, a diferencia de las niñas que ocupan un espacio más pequeño, restringido al ámbito de lo privado.

Con respecto a los textos escolares y la utilización del lenguaje en ellos, en Chile, desde hace más de una década se ha planteado el tema. Tanto Prieto (1990) como Binimelis y Blázquez (1992) muestran que en los textos escolares la mujer tiene una menor presencia que los hombres y cuando se las menciona es para considerarlas en labores de asistencia, por ejemplo, si el hombre aparece de médico, la mujer lo hace como enfermera, el hombre jefe, la mujer secretaria, etc. Además, en el caso de los textos de historia existiría una imagen en la que se muestra a los hombres como protagonistas, bajo una invisibilización de la mujeres, los hombres se mencionan como héroes en los relatos y las mujeres, en las pocas menciones en las que se les incluye, se las muestra sólo en función del hombre, como esposa, hermana, madre, etc. (Silva Peña, 1995). Aunque específicamente en el desarrollo de los textos escolares se ha seguido una línea de revisión del lenguaje sexista, actualmente no existen estudios en que se evalúe el impacto de dichas políticas en el ámbito de los materiales educativos.

El currículum oculto es un área donde debe existir mayor investigación, es el nivel que presenta más dificultades para establecer plenas convicciones en cuanto a los modelos reproductivos que se presentan, ya que corresponde a aquello que supuestamente «no se dice», pero se dice y hace igual. El discurso y el actuar al ser transmitido va creando al mundo en el cual se moverá posteriormente la niña o el niño que se está educando.

CONSECUENCIAS DE UNA EDUCACIÓN SEXISTA

Aunque no es posible adjudicar todas las desigualdades de género a la educación, existe claridad en que esta trae consecuencias en la configuración del mundo adulto (Rossetti, 1993), las investigaciones muestran que una educación sexista impacta en la construcción de esta realidad posterior (Vergara, 1997) (Altable, 1998).

Hablamos de Educación sexista como aquella que mantiene los estereotipos y roles que se le asignan culturalmente a uno u otro sexo. Las consecuencias

de una educación sexista pueden ser variadas, tales como la falta de participación política de la mujer (Milicic, 1991), las dificultades en la generación de liderazgo (Silva, 1989) o elementos propios de la configuración de relaciones sentimentales (Altable, 1998). Una educación de este tipo que se configura a partir de la exclusión y negación es desigual, ya que perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres.

EL CONCEPTO TRADICIONAL DE COEDUCACIÓN

Como un modo de avanzar en la democratización de nuestra sociedad y de esta manera construir relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, en Chile, se planteó el concepto de coeducación como un hito destacado en la historia de la educación. Muy adelantado en comparación con otros países en el mundo, esta nueva situación pretendía cambiar la formación escolar que se apoyaba en una educación segregada por sexo con colegios exclusivos de varones, cuya educación era dirigida a la formación de profesionales y por otra parte colegios exclusivos de mujeres (minoritarios por cierto) con una educación destinada a la formación doméstica o de labores cercanas al arte y la literatura, bajo el concepto de que las labores femeninas eran parte del quehacer privado, mundo «propio de la mujer».

El primer intento de incorporación de la coeducación en nuestro país se realizó a través de la reforma del 27 y su decreto 7500, en el cual se hace mención oficial a la coeducación, la cual era entendida como «una educación en donde se comparte, donde cohabitan hombres y mujeres».

La contrarreforma del 28 no permitió aplicar aquellas propuestas de transformación que estaban involucrados en esta reforma, las que además se habían gestado a través de las distintas discusiones entre docentes en los congresos pedagógicos de inicios del siglo XX. Este tipo de formación sólo comienza a hacerse realidad en 1932, cuando Amanda Labarca inaugura el Liceo Manuel de Salas como un Liceo experimental en el que por primera vez se desarrolla la idea de la coeducación, entendida ésta como la formación de varones y mujeres en forma conjunta (Barrios, 1983). Es importante destacar que el avance de las ideas de interacción en un mismo espacio de hombres y mujeres no es accidental, sino que por el contrario forma parte del desarrollo de un movimiento feminista que de manera muy activa trabajó en torno a los avances de las mujeres en el ámbito de la educación y la participación política.

Este concepto de coeducación es el más extendido en nuestro país, de manera que coeducación y educación mixta son frecuentemente utilizados para referirse a lo mismo. Se debe considerar que ese concepto de coeducación -con casi un siglo de existencia en nuestro país y permanece hasta hoy en el sentido común – fue elaborado de acuerdo a los estudios, propuestas políticas y teorías científicas que existían en la época. Es este concepto que era considerado como el elemento que iba a potenciar esta relación entre hombres y mujeres, principalmente se encontraba un espíritu democratizador detrás de esta propuesta, el que debemos seguir manteniendo, pero con una revisión a la luz de nuevos aportes de las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

CÓMO PODEMOS ENTENDER LA COEDUCACIÓN HOY:

Cuando se contrapone educación segregada v/s coeducación es porque entendemos a este último como sinónimo de la educación mixta. Por esta razón es que se plantea que se debe avanzar hacia una nueva comprensión del término coeducación, en la línea de distinguirlo de la educación mixta, ir más allá de la simple coexistencia en espacios compartidos, ya que la actual escuela mixta no es una escuela que se constituya con el objetivo de un término de las desigualdades.

En un seminario realizado hace algunos años en España se debatió en torno al concepto de coeducación (Geanet, 2001), algunos lo explicitan como «una intervención consciente para superar los estereotipos de género, no significa compartir el mismo espacio físico»(p.5). En el mismo documento se plantea que lo importante no es el concepto sino las maneras de aplicarlo. Los acuerdos que existen hasta el momento es que el concepto de coeducación debe ser reinterpretado, en el caso de nuestro país se hace necesaria su reedición para abordar esta escuela sexista y para ello necesariamente debemos contar con una perspectiva de género que abre camino en el análisis de la realidad educativa.

Por estas razones la propuesta es avanzar desde una escuela mixta a la coeducación, pero entendiendo esta coeducación como la acción educativa tendiente a generar espacios educativos donde existe igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres, los que son compartidos en base al respeto, la tolerancia y alejado de todo sexismo. Se debe insistir en el hecho de que no basta con que hombres y mujeres estén compartiendo un mismo espacio escolar, ya que en la educación mixta no existen definiciones en torno a la convivencia de niños y niñas. Podemos comparar con la sociedad

en su conjunto, hombres y mujeres compartimos espacios, pero no es posible decir que por esta razón existe equidad en el trato, acceso y oportunidades para seres de sexos distintos.

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN: REINTERPRETAR EL CONCEPTO DE COEDUCACIÓN Y REPENSAR LA ESCUELA COEDUCACIONAL

La mayoría de los colegios en Chile son mixtos. Contamos con un sistema que pretende de alguna manera establecer ciertas igualdades ofreciendo un espacio de interacción común y una posibilidad «equitativa» de educación para hombres y mujeres. Si bien es cierto, es necesario realizar estudios que nos permitan establecer claramente lo que a nivel institucional puede haber cambiado en la última década del currículum explícito y el currículum oculto. Podemos decir que se siguen reproduciendo prejuicios y estereotipos, manteniendo con ello las desigualdades entre hombres y mujeres, al igual que en otros ámbitos de la sociedad, aunque no sabemos claramente cuánto se ha avanzado en este ámbito.

Entender la reinterpretación del concepto de coeducación más allá de los espacios compartidos significa la incorporación de metodologías no sexistas, pero también un análisis y discusión por parte de los/as docentes de esa metodología. Nos plantea desafíos en torno a la participación de hombres y mujeres en la escuela, participación de las mujeres en términos de las decisiones o en términos del poder que se les otorga: mujer alumna, mujer profesora, mujer apoderada; pero también debemos revisar los roles y estereotipos que tenemos en torno a la participación que según sentido común «correspondería» al hombre en el espacio educativo.

Debemos revisar las actividades que se siguen haciendo en aquellas asignaturas donde son separadas las responsabilidades según sexo, repensar si se siguen manteniendo las diferencias con que fueron educadas la gran generación de profesoras y profesores o transformar la educación hacia una distribución que no se base en estereotipos y prejuicios. Reconsiderar lo que sucede en el aula cuando organizamos el espacio educativo, para la conformación de grupos, por ejemplo, establecer si se permite liderar grupos mixtos a las mujeres o únicamente se distribuyen para ellas labores de asistencia.

El trabajo en las ciencias sociales debe recuperar una historia que se libere del androcentrismo que la nubla. También la historia de las ciencias y el arte debe ser presentada de manera más amplia, considerando los aportes de las mujeres, evitando su invisibilización.

Avanzar en un lenguaje no-sexista, incorporar esta diversidad de mujeres y hombres al lenguaje no sólo debiera ser una tarea de los y las docentes, debe partir del discurso oficial. En este sentido, se hace necesaria una reformulación desde los documentos emanados por la administración central como una muestra de que se apuesta explícitamente por el término de la discriminación, además se debe fomentar este cambio en los ámbitos intermedios y principalmente en el aula.

En cuanto a la organización escolar, se debe incorporar la participación de la mujer a la gestión en proporciones que den cuenta de la distribución por sexo entre docentes, rompiendo con la percepción de que los hombres son mejores para administrar (clara visión sexista).

Tal como se señalara anteriormente, no es posible adjudicar toda la responsabilidad de la discriminación social y las desigualdades a la escuela, pero ésta es una institución que ayuda bastante a la construcción social, aunque también ayuda a desterrar la ignorancia, por tanto existe un ámbito en el que se puede tener esperanzas de transformación.

Décadas atrás se podría haber discutido si la escuela es sexista o no, pero hoy día desde las ciencias sociales y la ciencias de la educación existe abundante literatura que nos permite asegurar que la construcción de estas desigualdades tienen una base sociocultural. Plantear una perspectiva de género y sobre ésta reinterpretar el concepto de coeducación, no solamente aparece como una necesidad social y política, sino que también como una forma de transferir el conocimiento de las ciencias sociales de tal manera que no se asuma la construcción de hombre o mujer como algo natural. Seguir planteando una escuela desde una lógica contraria, es el equivalente a seguir planteando que la raza, es decir nuestra diferencia biológica, debe determinar las desigualdades entre blancos y negros.

Sin lugar a dudas que es posible sembrar la esperanza de que la construcción de un mundo mejor se haga en torno a una sociedad sin discriminación. Es necesario conservar el espíritu democrático de aquellos movimientos feministas del siglo pasado, pero a la luz de los nuevos hallazgos de las ciencias sociales y de la educación. De alguna manera es posible interpretar a una mayoría al mantener el deseo de que nuestra educación deje de lado las prácticas de segregación e intolerancia, aquellas prácticas que en momentos de la historia han mostrado el lado más atroz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalay, Lidia; Milicic, Neva. y Torretti, Alejandra (1998). *Valorando las diferencias busquemos la igualdad*. Chile: MINEDUC.
- Altable, Charo (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau Llibres.
- Altable, Charo (2007). Educar en amor y libertad modelos amorosos que matan, en *Coeducando*, Vol. 1, N° 1. Santiago: UMCE/UNESCO.
- Altable, Rosario (1993). «El currículum oculto: La coeducación sentimental». En: Barattini, C. (ed.). *Educación y género: Una propuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones La Morada/Mineduc.
- Araneda, Patricia; Guerra, Josefina y Rodríguez, Marcela (1997). *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Chile: CPU-MINEDUC-SERNAM.
- Ávalos, Beatrice (2003). *Gender parity and equality in Chile. A case study*. Background Paper for the Global Monitoring Report, Gender and Education for All. UNESCO.
- Barrios, Florencia (1983). *El liceo Experimental Manuel de Salas: Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Binimelis, Adriana. y Blázquez, Marisa (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*. Santiago: SERNAM.
- Cañellas, Carmina (1989). «El sexismo en las matemáticas y en las ciencias experimentales». En: Altable, R. *Proyecto Tenet de formación del profesorado en Coeducación*, No 5. España: Institut Valencia de la Dona.
- Contador, Cynthia. & Silva-Peña, Ilich (1995). Actitudes de estudiantes en educación básica desde una perspectiva de género. Análisis exploratorio. En: *Boletín Metodológico* No1. Santiago: UMCE. 18-20.
- Contreras, María Eugenia (2004). *Educación y Género. Un desafío de la organización Magisterial*. Santiago: SERNAM/Colegio de Profesores.
- De Barbieri, Teresita (1992). «Sobre la categoría de género una introducción teórico metodológica». En: *Fin de Siglo. Cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres* N° 17. Santiago: Isis Internacional.
- GEANET (2001). *Síntesis de seminario: La coeducación como vía para el empoderamiento de las mujeres. Su aplicación a las enseñanzas técnicas*. En: <http://www.geanet.de/GEA%20spanish/Iniciativas/Encuentros/Sevilla/31InformeSEMI.COEDUCACION.doc>. 2001.

- Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Valdés, Alejandra (2006). «Acceso a la Educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas». En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Lamas, Marta (1986). La antropología feminista y la categoría de género. En: *Nueva antropología*, Vol VIII, No 30, México. 173-198.
- Madrid, Sebastián (2007). *Profesorado, política educativa y género en Chile. Balance y propuestas*. Disponible en: http://www.fes.cl/documentos/género/educygenero_smadrid.pdf.
- Magendzo, Abraham (1991). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIIE
- Márquez, Francisca (1985). *Ser Mujer y ser hombre: Reforma Coeducacional y Roles en la escuela*. Memoria para optar al título de antropóloga, Facultad de filosofía, humanidades y educación, Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Mendoza, María Antonieta (COORD) *Propuesta perspectiva de género en los programas de estudio de 6to año básico*. Santiago: SERNAM/UMCE. 1998.
- Mercado, Hernán (2003). «Actitud del profesorado frente a una modalidad mixta de enseñanza de la educación física en la educación secundaria de la novena región de Chile». Ponencia presentada en: *Tercer encuentro Latinoamericano. Participación en Ciencia tecnología y política. Una perspectiva de género*. Universidad de Los Lagos, Osorno.
- MINEDUC (2007). *Estadísticas de la Educación 2006*. Santiago: Mineduc.
- Milicic, Neva (1991). «¿Qué factores influyen en la participación política de la mujer?». En: Santolaya, S. (Ed.) *¿Existe la vocación política de la mujer?*. Chile: Participa, pp. 109-126.
- Montecino, Sonia (1992). «Presencia y ausencia. Género y mestizaje en Chile». En: *Proposiciones* 21. Santiago: Sur.
- Montecino, Sonia. y Rebolledo, Loreto (1996). *Conceptos de Género y desarrollo*. Serie apuntes docentes. Santiago: PIEG.
- Ortega, Patricia ; Torres, Laura y Salguero, Alejandra (2001). «La teoría de género y el enfoque determinista». En: *Psykhe*, V.10, No 1, 129-134.
- Prieto, Marcia (1990). «Modelos culturales masculinos y femeninos para la expresión personal». En: *Revista Perspectiva Educacional*. Instituto de Educación UCV, n° 16.

- Rossetti, Josefina (1993). «La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta». En: Barattini, Claudia (ed.) *Educación y Género: una propuesta pedagógica*. Santiago: La Morada/Mineduc. pp. 37-50.
- Rubin, Gayle (1975). «The traffic in women: Notes on the political Economy of sex». En: *Towards an antropology of Women*. NY: Monthl Review Press.
- Salinas, Cecilia; Aylwin, Pilar; Labra, Lidia y Nordenflycht, María E. (1998). *Hombre=Mujer ¿y en oportunidades?*. Santiago: CPEIP.
- Silva, María de la Luz (1989). «Perspectiva de género en las políticas educacionales». En: *Educación y transición democrática*. Chile: PIIE.
- Silva-Peña, Ilich (1995). «La construcción de género en los textos de historia para educación básica». En: Prado, N. (ed.). *Ensayos, monografías, artículos. Serie cuadernos de terreno No2*. Santiago:PIEG.
- Subirats, Marina y Brullet; Cristina (1992). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer: Madrid.
- Vergara, Ximena (1997). *Recuerdos de la práctica docente en materia de género*. Santiago: UMCE.