

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN:  
UN ANÁLISIS CON MÉTODO MIXTO DE LAS  
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EQUIDAD DE GÉNERO EN PUERTO RICO**

Disertación presentada al Programa Doctoral de Trabajo Social  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Como requisito para obtener el grado de  
Doctora en Filosofía con especialidad en Trabajo Social  
(Tomos I y II)

**Marta Angélica Mercado Sierra**

**Junio 2011**

Esta Disertación es propiedad conjunta de la autora y de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. No podrá ser duplicada en parte o en su totalidad sin el consentimiento por escrito de la autora y la Escuela.

UMI Number: 3473068

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent on the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI 3473068

Copyright 2011 by ProQuest LLC.

All rights reserved. This edition of the work is protected against unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC.  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106 - 1346

## Índice de Contenido

### TOMO I

ÍNDICE DE CONTENIDO .....	I
LISTA DE FIGURAS Y TABLAS.....	IV
LISTA DE APÉNDICES .....	VII
CERTIFICACIÓN DEL COMITÉ.....	IX
RESUMEN.....	X
ABSTRACT .....	XII
AUTOBIOGRAFÍA .....	XIV
DEDICATORIA .....	1
AGRADECIMIENTOS .....	2
<b>CAPITULO I: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
TEMA DE INVESTIGACIÓN .....	5
CONTEXTO CONCEPTUAL.....	9
<i>Construcción Social</i> .....	10
<i>Perspectiva de Género</i> .....	28
<i>Políticas Educativas de Equidad de Género en Puerto Rico</i> .....	30
<i>Marcos de Análisis de Políticas Públicas</i> .....	32
REVISIÓN DE LITERATURA.....	35
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	39
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	40
<b>CAPITULO II: MÉTODO.....</b>	<b>42</b>
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	48
PROCEDIMIENTO.....	51

<i>Fase Cuantitativa</i> .....	53
<i>Fase Cualitativa</i> .....	71
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	92
VINCULACIÓN CON LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ABORDADAS .....	94
PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....	98
<i>Fase Cuantitativa</i> .....	98
<i>Fase Cualitativa</i> .....	101
<i>Congruencias y complementariedades entre el construccionismo social y el análisis     crítico del discurso.</i> .....	108
<i>Triangulación</i> .....	112
MODELO DE ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	113
<b>CAPITULO III: HALLAZGOS .....</b>	<b>116</b>
COMPONENTE I: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO.....	117
<i>Desarrollo de la Política Educativa de Equidad de Género en Puerto Rico</i> .....	118
<i>Debates Público sobre Medidas Legislativas y Ejecutivas Relacionadas con la         Equidad de Género entre el 2004 y el 2008 en Puerto Rico</i> .....	121
<i>Estatus de las Política Educativa de Equidad de Género luego de los Comicios         Eleccionarios del 2008 en Puerto Rico</i> .....	124
COMPONENTE II: ANÁLISIS DE INTERCAMBIOS, INTERACCIONES Y RELACIONES HACIA EL MANTENIMIENTO O LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL .....	125
<i>Fase Cuantitativa</i> .....	126
<i>Fase Cualitativa</i> .....	168
COMPONENTE III: ANÁLISIS DE LOS ESTATUTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ...	264

EQUIDAD DE GÉNERO .....	264
<i>Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006</i> .....	264
<i>Carta Circular 3: 2008-2009</i> .....	267
<b>TOMO II</b>	
<b>CAPÍTULO IV: REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>276</b>
REPENSANDO EL GÉNERO Y EL SEXO DESDE LA EXPERIENCIA ESCOLAR .....	277
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: EJE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EJE DEL DEBATE .....	286
TRASCENDIENDO EL DEBATE .....	293
GARANTIZAR UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO .....	300
<i>Legitimando la Equidad de Género</i> .....	301
<i>Equidad de Género de Facto, hacia el Cambio Cultural</i> .....	304
LIMITACIONES Y RETOS DEL ESTUDIO.....	307
RECOMENDACIONES .....	308
<i>A las Instituciones Gubernamentales:</i> .....	309
<i>A las Comunidades Escolares:</i> .....	310
<i>A la Academia:</i> .....	312
<i>A los Grupos de Interés:</i> .....	313
NUEVAS PREGUNTAS Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES .....	314
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>318</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>334</b>

## Lista de Figuras y Tablas

### Capítulo II: Método

<b>Figuras</b>	<b>Página</b>
Figura 1: Diseño: Método mixto secuencial.....	49
Figura 2: Sexo: Estudiantes.....	65
Figura 3: Edad: Estudiantes.....	66
Figura 4: Nivel educativo de las personas encargadas 1.....	67
Figura 5: Nivel educativo de las personas encargadas 2.....	68
Figura 6: Denominación religiosa del estudiantado.....	69
Figura 7: Frecuencia con que el estudiantado asiste a la iglesia.....	69
Figura 8: Frecuencia con que el estudiantado participa en organizaciones deportivas.....	70
Figura 9: Frecuencia con que el estudiantado participa de organizaciones comunitarias.....	70
Figura 10: Esfera de acción política para el análisis crítico del discurso.....	107
<b>Tablas</b>	
Tabla 1: Tasa de respuesta de estudiantes.....	64
Tabla 2: Nacionalidad: Estudiantes.....	66
Tabla 3: Edad: Grupo focal magisterio.....	79
Tabla 4: Nacionalidad: Grupo focal magisterio.....	79
Tabla 5: Estudios subgraduados: Grupo focal magisterio.....	80
Tabla 6: Estudios graduados: Grupo focal magisterio.....	80
Tabla 7: Materia académica que ofrecía: Grupo focal magisterio.....	81
Tabla 8: Total de años que lleva enseñando: Grupo focal magisterio.....	81
Tabla 9: Nacionalidad: Facultad entrevistada.....	86
Tabla 10: Estudios subgraduados: Facultad entrevistada.....	86
Tabla 11: Estudios graduados: Facultad entrevistada.....	87
Tabla 12: Documentos revisados.....	91

### Capítulo III: Hallazgos

#### Figuras

Figura 11: Arraigo a creencias estereotipadas por género.....	128
Figura 12: Preocupación por la apariencia física.....	137
Figura 13: Compartir la toma de decisiones con novio/a.....	138
Figura 14: Colaborar fregando y limpiando la casa.....	140
Figura 15: Participación en actividades públicas vs. actividades en el hogar.....	141
Figura 16: Percepciones en torno a la promoción de las mismas oportunidades entre los géneros.....	146
Figura 17: Percepciones en torno al trato igual de los géneros.....	147
Figura 18: Percepciones en torno al apoyo en la decisión sobre estudios, profesiones y ocupaciones.....	148
Figura 19: Percepciones en torno la justificación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.....	149
Figura 20: Percepciones en torno a la aprobación de mayores privilegios para un género.....	150
Figura 21: Percepciones en torno al rechazo y marginación de personas que asumen posturas y prácticas diferentes.....	150
Figura 22: Percepciones en torno a que se justifique que un hombre le pegue a su pareja.....	155
Figura 23: Percepciones en torno a que se justifique la violación de una mujer.....	156
Figura 24: Percepciones sobre expresiones en torno a que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a la prole.....	156
Figura 25: Percepciones sobre expresión en torno a que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar.....	157
Figura 26: Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos tilden a otra estudiante de machúa.....	158
Figura 27: Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos vacilen a un compañero de afeminado.....	158
Figura 28: Percepciones en torno al deseo de una muchacha practicar algún deporte entendido para hombres.....	159

Figura 29: Percepciones en torno consideración o decisión de una muchacha estudiar hojalatería.....	160
Figura 30: Percepciones en torno al deseo de un muchacho querer practicar alguna actividad entendida para mujeres.....	160
Figura 31: Percepciones en torno a la consideración o decisión de un muchacho estudiar enfermería.....	161
Figura 32: Percepciones sobre la práctica de un muchacho de abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño.....	162
Figura 33: Percepciones sobre la práctica de una muchacha ‘janguear’ solo con muchachos.....	163
Figura 34: Grupos con mayor influencia en la construcción social de género.....	167

### **Tablas**

Tabla 13: Arraigo a creencias estereotipadas por género.....	128
Tabla 14: Arraigo a creencias estereotipadas por género en promedio.....	132
Tabla 15: Arraigo a creencias estereotipadas por género en por ciento.....	133
Tabla 16: Prácticas estereotipadas por género.....	136
Tabla 17: Identificación de participantes para el análisis cualitativo.....	170

## **Capítulo IV: Reflexiones Finales y Recomendaciones**

### **Figuras**

Figura 35: Modelo: Grupo escolar con mayor influencia en el estudiantado...	303
Figura 36: Modelo: Discursos ideológicos por eje temático.....	304
Figura 37: Modelo: De la igualdad de jure a la igualdad de facto.....	306

## Lista de Apéndices

<b>Apéndices</b>	<b>Página</b>
A. Autorización de Investigación del CIPSHI (IRB).....	335
B. Autorización de Investigación del Departamento de Educación de Puerto Rico.....	336
C. Carta a la Dirección de la Escuela para Proceder con la Investigación.....	339
D. Carta a la Dirección de la Escuela para Informar la Culminación de la Intervención en la Escuela.....	343
E. Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes.....	345
F. Guía de Revisión del Cuestionario para el Panel de Personas Expertas.....	349
G. Cuestionario: Prueba Piloto.....	353
H. Guía de Entrevista Grupal de la Prueba Piloto.....	359
I. Carta de Presentación a Persona(s) Encargada(s) y Estudiante: Prueba Piloto.	361
J. Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado: Prueba Piloto.....	364
K. Cuestionario.....	368
L. Relación de Objetivos y Preguntas de Investigación con el Cuestionario.....	378
M. Carta de Presentación de Investigación a Persona(s) Encargada(s) y Estudiante.....	380
N. Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado.....	383
O. Cartel de Promoción de Estudiantes.....	389
P. Cartel de Recordatorio de Estudiantes.....	391
Q. Ocupaciones de las Personas Encargadas del Estudiantado.....	393
R. Guía de Grupo Focal: Estudiantes.....	398
S. Guía de Grupo Focal: Magisterio.....	400
T. Hoja Datos Sociodemográficos: Grupo Focal Estudiantes.....	402
U. Hoja Datos Sociodemográficos: Grupo Focal Magisterio.....	404
V. Invitación a Participar del Grupo Focal de Estudiantes.....	406
W. Comunicación de Agradecimiento por el Interés de Participar del Grupo Focal de Estudiantes.....	408

X. Carta de Presentación de la Investigación a la Facultad.....	410
Y. Hoja de Consentimiento Informado Grupo Focal: Magisterio.....	413
Z. Cartel de Promoción de Facultad.....	418
AA. Cartel para Orientaciones Individuales y Reclutamiento de la Facultad.....	420
BB. Invitación a Participar del Grupo Focal del Magisterio.....	422
CC. Guía de Entrevista Semiestructurada: Docencia.....	424
DD. Hoja Datos Sociodemográficos: Entrevistas Semiestructurada.....	427
EE. Hoja de Consentimiento Informado Entrevistas: Docentes y Dirección.....	429
FF. Guía de Revisión de Documentos.....	433
GG. Registro de Documentos sobre las Políticas Educativas de Equidad de Género (enero 2005 - enero 2010).....	434
HH. Criterios de Selección para la Revisión de Documentos.....	442
II. Ley 108 de 26 de mayo de 2006.....	444
JJ. Carta Circular 3: 2008-2009, Declaración de Política Pública sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Pública Puertorriqueña.....	447
KK. Carta Dejando Sin Efecto la Carta Circular 3: 2008-2009.....	451
LL. Dimensiones de Análisis del Análisis Crítico del Discurso.....	453
MM. Modelo de Análisis de las Políticas Educativas desde una Perspectiva de Género y Método Mixto.....	455
NN. Percepciones del Estudiantado sobre Creencias y Prácticas Sexistas de Colectivos y Grupos Sociales.....	459
OO. Percepciones del Estudiantado sobre Posturas Sexistas de Grupos Profesionales de la Comunidad Escolar.....	461

## **Certificación del Comité**

Certificamos que hemos leído esta disertación y que en nuestra opinión es adecuada en el alcance y calidad de su contenido para el grado de Doctorado en Filosofía con especialidad en Trabajo Social de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

---

Carmen D. Sánchez Salgado, Ph.D.  
Directora del Comité de Disertación  
Escuela Graduada de Trabajo Social  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Puerto Rico

---

José Toro Alfonso, Ph.D.  
Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Puerto Rico

---

Loida M. Martínez Ramos, Ed.D.  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico

## Resumen

El Departamento de Educación de Puerto Rico aprobó, en el 2008, la Carta Circular 3: 2008-2009, Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña, cumpliendo con la Ley 108 de 26 de mayo de 2006. Sin embargo, se dejó sin efecto en enero de 2009, desarticulándose un esfuerzo muy significativo dirigido hacia la transformación cultural necesaria para adelantar la equidad entre los géneros. Este contexto político motivó el análisis de las políticas de equidad de género en la educación en Puerto Rico, análisis que se llevó a cabo desde las perspectivas de género y la construcción social.

El objetivo de la investigación fue analizar las concepciones y percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género, desde los conocimientos, los paradigmas y las ideologías de las personas concernidas: la comunidad escolar, los grupos de interés y las personas que determinan las políticas educativas. Esto provocó análisis críticos desde posturas diversas; la identificación de brechas para una política educativa de equidad de género; y la contribución de perspectivas teóricas y análisis críticos para la implantación de políticas educativas dirigidas hacia la equidad entre los géneros, la justicia social y el respeto por los derechos humanos.

Se adoptó el método mixto secuencial de carácter exploratorio, con una perspectiva de transformación. El diseño de investigación permitió el análisis de las políticas educativas desde diferentes dimensiones, así como la recopilación de datos utilizando diferentes técnicas investigativas (encuesta, grupo focal, entrevista

semiestructurada, revisión de documentos) y recursos de información. El diseño también facilitó la triangulación intra y entre métodos.

La información recopilada se analizó a partir del Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género, el cual se elaboró considerando el contexto conceptual y el método, incluyendo el análisis crítico del discurso. Los resultados analizados revelan brechas que propician la implantación de una política educativa de transformación cultural, a la vez que visibilizan intercambios, interpretaciones y relaciones en la vida cotidiana que promueven la equidad entre los género, a pesar de estar en competencia constante con posturas y prácticas sexistas.

## **Abstract**

In 2008 the Department of Education of Puerto Rico approved Circular 3: 2008-2009, Declaration of Public Policy Regarding the Incorporation of the Perspective of Gender in the Puerto Rican Public Education System, in compliance with Act 108 of May 26, 2006. Nevertheless, this policy was rescinded in January 2009, putting on hold a very significant attempt towards the cultural transformation necessary to advance gender equity. This political context motivated an analysis of educational policies regarding gender equity in Puerto Rico. This study was conducted from a social construction and gender perspectives.

The objective of this research was to examine the concepts and perceptions regarding the influence of formal education on the social construction of gender, taking into account knowledge, paradigms and ideologies of those involved: school community, interest groups and individuals who determine educational policies. This provoked a critical analysis from different perspectives, the identification of opportunities that enable gender equity policies, and the contribution of theoretical perspectives that will facilitate the implementation of educational policies targeted towards gender equity, social justice and the respect of human rights.

An exploratory sequential mixed method design, embedded in a transformation perspective, was implemented. This research design allowed the analysis of educational policies from different dimensions, as well as the compiling of data using a variety of techniques (survey, focus groups, semi-structured interviews, review of documents) and information resources. The design also facilitated the triangulation within and between methods.

The information obtained was analyzed by means of a Gender Perspective Analysis Model for Educational Policies, which was developed considering the conceptual framework and method, including critical discourse analysis. The findings reveal opportunities that promote the implementation of an education policy of cultural transformation and, at the same time, made visible interactions, interpretations and relationships in daily life that promote gender equity, despite being in constant competition with sexist postures and practices.

## Autobiografía

Marta Angélica Mercado Sierra nació el 10 de julio de 1972 en Fajardo Puerto Rico. Es hija de Marta C. Sierra Santiago y Miguel A. Mercado Soto y hermana mayor de Ziomara y Wanda. En el 1977 comenzó sus estudios elementales en el Colegio Santiago Apóstol en Fajardo, Puerto Rico. A los ocho años migro al estado de Texas con su madre y hermanas. Terminó sus grados primarios en la escuela *David Bowie Elementary School*. Luego pasa a cursar el nivel intermedio en *Andrew Jackson Middle School*. Terminando el primer semestre de escuela superior en *South Grand Prairie High School* retornó a Puerto Rico en enero 1987 para vivir junto a su abuela y tías maternas. Luego de siete años fuera de Puerto Rico regresa al Colegio Santiago Apóstol donde culmina su educación secundaria en el 1990 como estudiante becada. Durante esos años se destaca como líder en varias organizaciones estudiantiles por ejemplo vice-presidir la Sociedad de Honor, pertenecer al Comité de graduación y cofundar un Club de Inglés y su publicación semestral.

En agosto de 1990 fue admitida a la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao donde culmino un bachillerato en Artes con concentración en Trabajo Social en 1994. Se graduó con honores y además obtuvo un reconocimiento por Creatividad al iniciar, junto con otros compañeros de estudio, un Proyecto Comunitario al servicio de la comunidad de Daguao en Naguabo, Puerto Rico. Inmediatamente comenzó a laborar como trabajadora social en Casa de la Bondad, Inc. recientemente fundada en Humacao. Codesarrolló todos los programas comunitarios, educativos y de servicio de intervención en situaciones de violencia doméstica y la estructura administrativa de la organización. En el 1995 inicio estudios graduados en la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz

Lassalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras donde fue otorgada becas de honor hasta culminar su Maestría en Trabajo Social con una concentración en Administración y Supervisión de Agencias de Servicios Humanos (mayo 1998).

En el 1997 fue nombrada Directora Ejecutiva de Casa de la Bondad donde laboró hasta el 2001 cuando fue nombrada como Ayudante Especial de la Procuradora de la Oficina de las Mujeres de Puerto Rico. Entre el 2002 y 2007 ocupó los puestos de Procuradora Auxiliar de Educación y Servicios de Apoyo y el de Subprocuradora en dicha agencia. En enero de 2008 fue recomendada por mujeres y organizaciones feministas; y de base comunitaria y nombrada por el entonces gobernador de Puerto Rico, Aníbal Acevedo Vilá, como Procuradora de las Mujeres de Puerto Rico. Su experiencia laboral la ha expuesto a participar en la formulación e implantación de políticas públicas, proyectos y programas innovadores a beneficio de las mujeres, sus familias y sus comunidades. Además, ha dictado cursos en varias universidades en Puerto Rico, presentado sus trabajos en conferencias, foros nacionales, internacionales, académicos, y ha representado a Puerto Rico en organismos regionales de las Naciones Unidas.

Mientras se destacaba por su compromiso con la lucha contra la violencia y el discrimin hacia las mujeres fue admitida al Programa Doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle con una concentración en Análisis y Administración de Políticas Sociales en el 2004. Su propuesta de disertación fue merecedora de la Beca por Mérito y Ejecutorias Excepcionales y la Beca de Disertación, Tesis, o Proyectos Equivalente de la Universidad de Puerto Rico. Aspira a continuar su compromiso de vida por una sociedad equitativa desde la academia y las comunidades junto a su esposo Omar D. Reyes Fernández y su hijo Diego José.

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN:  
UN ANÁLISIS CON MÉTODO MIXTO DE LAS  
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EQUIDAD DE GÉNERO EN PUERTO RICO**

**Dedicatoria**

Para ti abuela, doña Dominga. Te perdí físicamente en este proceso, sin embargo, todas tus enseñanzas de vida cobraron mayor presencia. Tú sabiduría opacó la falsa intelectualidad, tú humildad restó a la arrogancia, tú esperanza alimentó mi perseverancia y tú humanidad guió mi camino. Aunque no compartíamos lazos de sangre, tú gran compasión y amor incondicional nos unirán hasta siempre. Gracias.

### **Agradecimientos**

A mi esposo y compañero, Omar David, por amarme incondicionalmente y estar presente en este proceso y en todos los anteriores. Gracias por apoyarme, acompañarme y sostenerme, no podría contar con mejor compañero de vida.

A nuestro hijo, Diego José, por saber esperar y posponer a tan temprana edad. Hijo, gracias por darle al pedal de la transcritora y por creer haberme ayudado a escribir algunas páginas de este “libro” en la maquinilla que Abuela me regaló hace más de 20 años. Gracias por levantarte de la cama y acostarte entre mis brazos mientras escribía de madrugada. Gracias por tus carcajadas y llantos que me interrumpían y me hacían consciente de mi razón de vivir, AMAR.

A Titi Marisa sin cuyos apoyo y amor incondicional, este proceso hubiese sido mucho más arduo.

A Mami y a mis hermanas, Ziomara y Wanda, que desde lejos me apoyaron siempre y apostaban a mí.

A Evelyza, mi gran amiga y hermana escogida, por acompañarme fielmente en este proceso también.

A mí estimado Comité de Disertación, Carmen Delia, José “Joe” y Loida, el mejor equipo con quien podía contar. Gracias por guiarme y a la vez permitirme crear. Ustedes pusieron a mi disposición sus recursos, tiempo y conocimientos desprendidamente. Tengo que agradecer de forma especial a Joe, gracias por dedicarme tanto tiempo, por darme el espacio para aclarar, debatir y filosofar. Agradezco inmensamente, también, todo lo que haces por el estudiantado de esta Universidad. Eres ejemplo de un gran mentor universitario a emular.

A mis mentoras feministas y amigas: Luisa, María Dolores, Ana Irma y Sara por todos los años de aprendizaje y por los retos a los que me expusieron. A mis amigas Carmen Enid, Karina y Sandra por su solidaridad y apoyo continuo en este proceso.

A todo el personal administrativo de la Escuela Graduada de Trabajo Social por su apoyo, en especial a Carmen, Ivonne y Migdalia por su solidaridad en estos últimos tres años. Al profesor Jorge Benítez Nazario por su mentoría a través de mis años doctorales y por, finalmente, encaminarme a mi tema de disertación.

A Jomarie, Mara, Paola, Aitza, Karen, Israel y Yarimar por asistirme en las diferentes etapas de esta investigación; a los y las estudiantes del nivel subgraduado, del Prof. José “Joe” Toro, por colaborar en la entrada de datos a SPSS; al profesor Nelson Varas y las profesoras Blanca Ortiz y Sara Benítez por sus observaciones y recomendaciones al cuestionario; a los profesores Luis Avilés y Víctor Bonilla por sus recomendaciones en el fase cuantitativa y; a la profesora Maribel Tamargo por su solidaridad y editar este trabajo.

A mi grupo doctoral: Zoraida, Marisel, Evelyza, Emilia, Germán y Marinilda. El compartir de nuestras experiencias, las discusiones fogosas en las clases, nuestra camaradería, me enriquecieron profesional y personalmente.

Al Decanato de Estudios Graduados e Investigación, en especial a su dedicado personal, por otorgarme las becas de Merito Académico y Ejecutorias Excepcionales y de Disertación, Tesis o Proyecto Equivalente que me permitieron dedicarme a tiempo completo al desarrollo de la propuesta y llevar a cabo esta investigación.

Agradezco también a las facultades y estudiantado de las escuelas públicas donde llevé a cabo la prueba piloto y la investigación; al personal de las Bibliotecas Monserrate

Santana de Palés en la Escuela Graduada de Trabajo Social, Gerardo Sellés Solá en la Facultad de Educación y Ángel Quintero Alfaro en la Facultad de Estudios Generales; al personal de la Unidad de Investigación de la Escuela Graduada de Trabajo Social; y al personal del Centro Académico de Cómputos de la Facultad de Ciencias Sociales.

Finalmente quiero reconocer de forma anónima, a todas las personas que me han apoyado, inspirado y retado a través de mi vida, ustedes también me ayudaron a lograr esta meta académica.

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

Puerto Rico se ha destacado como uno de los países, de este lado del hemisferio, con políticas públicas de avanzada dirigidas a erradicar y prevenir las diferentes manifestaciones de opresión contra las mujeres. Sin embargo, las situaciones de discrimen y violencia por razón de género continúan. Este contexto me convoca hacia el análisis, la conceptualización y la promoción de políticas públicas que incidan en transformaciones culturales que superen la desigualdad y la subordinación por razón de género y trasciendan, por consiguiente, el contexto normativo. Para fines de esta investigación me circunscribiré al análisis de las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico, la Ley 108 de 26 de mayo de 2006 y la Carta Circular 3- 2008-2009, la última dejada sin efecto en enero 2009.

#### **Tema de Investigación**

A pesar de los adelantos constitucionales y normativos en Puerto Rico, las mujeres continuamos en situaciones de discrimen y de opresión por razón de género. La Carta de Derechos de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952) reconoce la igualdad entre toda la ciudadanía y prohíbe la discriminación por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, o ideas políticas o religiosas. Existen, además, leyes y otras políticas públicas e instituciones gubernamentales dirigidas a fomentar la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado. Algunas de estas normativas giran en torno al derecho de familia, como la Reforma de Familia en el 1976; al empleo; a la maternidad; a la acción afirmativa; al hostigamiento sexual; a la violencia doméstica; a las agresiones sexuales; a

la equidad en el deporte, entre otras. Sin embargo, las estadísticas demuestran manifestaciones de desigualdad y de opresión por razón de género en los ámbitos sociales, políticos y económicos.

Aunque Puerto Rico ha dado importantes pasos hacia la igualdad y equidad entre hombres y mujeres en las leyes, aún no se han dado pasos fundamentales hacia la igualdad sustantiva. Entrado el siglo XXI, las mujeres aún no participan equitativamente con los hombres en los ámbitos económicos, políticos y sociales, y sufren en mayor escala la violencia por razón de género. Varias estadísticas sustentan esta realidad estructural.

En las elecciones del 2008 las mujeres sólo ocupamos el 31 por ciento de los cargos electivos en ambas cámaras legislativas y el 6.4 por ciento como directivas de los 78 municipios (Comisión Estatal de Elecciones de Puerto Rico, 2008). La tasa de participación de las mujeres en Puerto Rico no ha variado mucho en los últimos años. Datos del Departamento del Trabajo y Recursos Humanos muestran que la tasa de participación de las mujeres en la fuerza laboral es de un 38 por ciento, aunque son más de la mitad de la población (Tendenciaspr, 2006). Según informes de la Policía de Puerto Rico, 26 mujeres fueron asesinadas en el 2008 y 16 en el 2009 en situaciones de violencia doméstica, en comparación con un hombre cada año (Tendenciaspr, 2011). También informó que fueron mujeres las que reportaron 84 por ciento de los incidentes de violencia doméstica del 2008 y 81 en el 2009 (Tendenciaspr, 2011).

Estas son solo algunas de las estadísticas que demuestran la desigualdad y la violencia por razón de género. Es decir, que a pesar de todas las regulaciones relacionadas con la situación, los datos apuntan hacia una sociedad donde conviven la

desigualdad, el discrimen y la opresión por razón de género. Si las políticas públicas de Puerto Rico van encaminadas a minimizar las condiciones y manifestaciones de opresión contra las mujeres y a fomentar nuestra participación activa y equitativa, me pregunté ¿por qué, a pesar de todo este andamiaje normativo, no hemos logrado la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Qué falta por hacer?

Si analizamos detenidamente las políticas públicas concernidas, todas van encaminadas a mejorar las situaciones de las mujeres atendiendo una situación particular de opresión y de desigualdad. Sin embargo, ninguna se ha desarrollado para atender la raíz de todos esos problemas, la subordinación de las mujeres. Según Gil (1992, 1998) la erradicación de los problemas sociales, cuando se enfrentan de manera aislada y respondiendo a una situación específica, es muy improbable resolverlos debido a que se trabajan con los diferentes síntomas en vez de la raíz de los problemas. Además, nos advierte sobre la tendencia de elaborar políticas sociales estáticas, basadas en el “status quo”, en vez de variables según las dinámicas y cambios culturales.

No podemos negar que el estado normativo es necesario y es un paso cualitativo, sin embargo, tenemos que reconocer que por sí solo no ha logrado erradicar la desigualdad y la opresión contra las mujeres. Facio (2006) sostiene que la igualdad en la normativa se concibe solo como un medio para lograr la realización práctica del principio de igualdad. Esto indica que las políticas públicas son sólo uno de los mecanismos para trabajar hacia la igualdad que quisiéramos palpar y vivir en nuestras relaciones y convivencia social. Facio (1996; 2006) plantea que el derecho, incluyendo la legislación, puede ser un instrumento de cambios estructurales, culturales y personales que a largo plazo redundarán en mejorar las condiciones de vidas en que vivimos las mujeres.

Prevalece entonces, la necesidad de hacer cambios fundamentales en una cultura sexista y androcéntrica para que ésta vaya acorde con los ideales que persiguen nuestra Constitución, las legislaciones, las políticas públicas y los principios de derechos humanos que han guiado la normativa actual. Estoy convencida de la necesidad de reflexionar y actuar sobre la transformación social y cultural para sobrepasar la subordinación y opresión de las mujeres. Por lo tanto, se hace necesario y urgente promover, desarrollar, apoyar y poner en acciones propuestas concretas, así como políticas públicas, basadas en la transformación de valores, ideologías y principios, y cimentadas en el reconocimiento de la igualdad, la equidad y el respeto para las personas en todas sus diversidades y diferencias.

Para esto debemos, de forma transversal, reflexionar e intercambiar ideas y paradigmas en torno a la inclusión de perspectivas dirigidas a la transformación cultural en las políticas sociales. Este análisis debe considerar nuevos paradigmas para superar la desigualdad, la inclusión de personas implicadas en la formulación de las políticas públicas, y otros grupos de interés. Las políticas dirigidas a efectuar cambios culturales en este sentido requieren un cuerpo teórico desarrollado que permita analizar los significados, las creencias, las prácticas, los símbolos, las representaciones, los discursos y las ideologías que las personas en la sociedad puertorriqueña construyen a partir de la diferenciación por género.

Debido a que la institución educativa es uno de los espacios sociales donde se construyen, se deconstruyen y se reconstruyen los significados, las creencias y las prácticas esenciales de la cultura y desde donde se transmiten a futuras generaciones a través de la socialización y formación de hombres y mujeres, es imperativo abordarla. Me

propongo, entonces, explorar las influencias de la educación formal en la construcción social de género a partir de los significados, las percepciones y las perspectivas atribuidas por las personas que participan en ese escenario, a saber, estudiantes, docentes y profesionales de servicios de apoyo, quienes se involucran en la implantación de la política educativa de equidad por género. A partir de ahí, examinaré, analizaré y discutiré las políticas educativas conceptualizadas desde una perspectiva de género, así como los debates generados en torno a éstas. Además, identificaré las brechas que potencien una política educativa de equidad entre los géneros.

Esta investigación aportará perspectivas teóricas y análisis críticos que incidan en el desarrollo de políticas educativas que se dirijan hacia la justicia social, la defensa por la equidad e igualdad entre los géneros y los derechos humanos. Asimismo, provocará un análisis y una reflexión crítica desde una conciencia diversa y diferente, elaborando así un posible modelo teórico para la formulación e implantación de políticas educativas de equidad.

### **Contexto Conceptual**

Para fines de esta investigación, me apoyaré en un contexto conceptual basado en el construccionismo social, la perspectiva de género, las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico y en dos marcos de análisis de políticas públicas desde un enfoque de transformación social. Estas herramientas conceptuales convergen, se complementan y facilitan el abordaje del tema de investigación en varios niveles de análisis: las posturas individuales; las prácticas, las interacciones y las relaciones de la vida cotidiana en la comunidad escolar; los debates y alianzas entre los grupos sociales en el ámbito político; y el análisis de las políticas educativas.

## **Construcción Social**

El construccionismo social permite una mirada al mundo social desde la vida cotidiana de comportamientos subjetivamente significativos, que se originan en los pensamientos de integrantes ordinarios de la sociedad (Berger & Luckmann, 1968). Según estos sociólogos, la realidad de la vida cotidiana se acepta como algo dado. Sin embargo, la realidad cotidiana de cada persona, se basa en una diversidad de experiencias, “Todo el cúmulo social de conocimiento se actualiza en cada biografía individual” (Berger & Luckmann, 1968, p.106). La perspectiva de Berger y Luckmann se puede sintetizar de la siguiente manera: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad tanto objetiva como subjetiva; y el hombre [la mujer] es un producto social.

Berger y Luckmann (1968) comprenden la realidad social a través de un proceso dialectico de tres etapas: la externalización, la objetivación y la internalización. La primera, la externalización, se conforma con la reacción y acción de las personas ante el mundo. La segunda, la objetivación, es el proceso mediante el cual se logra el consenso social en cuanto a una definición compartida de la realidad social. La tercera, la internalización, se refiere al momento en que, una vez definida la realidad social, ésta adquiere un carácter concreto, autónomo e indisputable. Estos procesos no se dan necesariamente de forma lineal, más bien de forma simultánea. Sin embargo, en el nivel individual se da en secuencia temporal.

Uno de los postulados del construccionismo social, según Gergen (2009), establece que la forma en que se construye, se describe y se explica el mundo es el resultado de las relaciones. Gergen (1996; 2009) se basa en que las fuentes de la acción

humana, las relaciones y la comprensión misma del funcionamiento individual, quedan remitidas al intercambio comunitario. Esos intercambios se dan dentro de una vida cultural. La comprensión del mundo se logra a través de la coordinación entre las personas, las negociaciones, los acuerdos, la comparación de puntos de vista, y así sucesivamente.

Gergen (2009) reconoce que las construcciones que las personas hacen del “yo” y del mundo son elementos constitutivos de la cultura y a la vez son instrumentos por medio de los cuales se dan las relaciones. La cultura se transmite a través de las familias, las escuelas, las religiones, y cada vez más, por los medios de comunicación. Según García Canclini (2002), la cultura abarca el conjunto de procesos a través de los cuales representamos e instituimos imaginariamente lo social; concebimos y gestionamos las relaciones con los otros, o sea las diferencias; y ordenamos su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad (local y global) y los actores que la “abren” a lo posible.

A partir de la diversidad de interpretaciones de la realidad, el socioconstruccionismo tiene una gran sensibilidad hacia las perspectivas de diferentes grupos y épocas. Esto facilita la demostración de variaciones significativas en el modo como la gente da cuenta del “yo” y del mundo. Aunque el construccionismo social provee para asumir una postura crítica hacia lo que se da por sentado, dado a que no apoya una verdad objetiva y absoluta, también reconoce la legitimidad de valores en competencia, cada uno con su tradición. Gergen (2009), además, plantea que el mayor

desafío, aunque también la mayor utilidad, del construccionismo social es considerar cómo se maneja el aumento de los conflictos de valores en el mundo.

### **Comunicación y lenguaje.**

Debido a que la comunicación y el uso del lenguaje son característica únicas de las personas, la construcción social las clasifica como fundamentales para el análisis social. Según Gergen (2009), y Berger y Luckmann, (1968), en el lenguaje se entiende el pasado, se cimienta el presente y se va formando el futuro, describiéndolo y explicándolo. Establecen que el diálogo es el contenido y el instrumento más importante, tanto para la socialización, como para mantener, y a la vez modificar y reconstruir continuamente la realidad subjetiva (Berger & Luckmann, 1968).

Lamas (2007a) concuerda con los teóricos anteriores aunque especifica que el lenguaje es el elemento básico de la matriz cultural. Facio (1996) añade que el lenguaje es una de las principales formas de comunicación, porque por medio de él se transmiten, de generación en generación, los hábitos culturales. Para Gergen (2009) el lenguaje es un conducto para transferir significados a otras personas. Añade que las narraciones, más que reflejar la verdad, crean el sentido de «lo que es verdad», debido a que las formas narrativas utilizadas «cuentan la verdad» como un acto inteligible.

Maturana (1992) y Gergen (2009) ambos consideran que el lenguaje es un sistema de símbolos de comunicación compartidos, aunque Maturana especifica que los símbolos son secundarios al lenguaje. Las experiencias como personas, según estos dos críticos, se llevan a cabo en el lenguaje, en un flujo de coordinaciones consensuales, de acciones que ponemos de manifiesto en el lenguaje (Maturana, 1992, 1995). Gergen describe una

dinámica parecida a la que define Maturana como coacción/ correflejo/ cocreación (en inglés: coordinated action/ co-reflecting/ co-creating).

El lenguaje como fenómeno no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones, y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción (Maturana, 1992). Maturana plantea que “sin una historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas, donde haya aceptación mutua en un espacio abierto a las coordinaciones de acciones, no podemos esperar que surja el lenguaje” (1992, p. 22). Añade que en la medida en que el lenguaje tiene que ver con la acción, siempre el lenguaje nos atrapa en el quehacer.

Gergen (2009) y Maturana (1992) expresan que el lenguaje, no solo revela nuestro pensar, sino que proyecta el curso de acción, el quehacer. Como dispositivos lingüísticos, las narraciones pueden usarse para indicar acciones venideras, pero no son en sí mismas la causa o la base determinante para tal tipo de acciones; en este sentido, las auto narraciones funcionan como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad. La interacción y el intercambio continuo entre las personas son la base del lenguaje y lo hacen posible. Por tanto, Gergen define que la realidad está basada en el resultado de las conversaciones con el que nos comprometemos.

Según Gergen (2009) lo que consideramos conocimiento del mundo crece a partir de las relaciones, y no está únicamente enclavado en las mentes individuales, sino dentro de las tradiciones interpretativas y colectivas. Junto a Berger y Luckmann (1968), plantea que la comunicación y el lenguaje nos permiten conocer y reconocer las definiciones sociales vigentes de la realidad, así como la ideología. Estos teóricos también suponen que el estudio de la ideología permite ver la dimensión adicional del proceso de

socialización: la inmersión de la persona dentro de un proceso colectivo de reproducción de las condiciones de existencia. Según sus posturas, las personas se integran a la vida social y se preparan para reproducir los elementos congruentes con su idea de la misma.

### **Procesos de Socialización.**

El proceso por el cual se da la internalización es la socialización. La socialización es la internalización de los significados y las creencias sociales y culturales de la realidad, que han sido dictados de forma inmediata a las próximas generaciones. Berger y Luckmann (1968) precisan la socialización en dos etapas: la primaria y la secundaria. La socialización primaria crea en la conciencia del niño y de la niña una abstracción progresiva que va de los roles y las actitudes de otros específicos (individual), a los roles y actitudes en general (social). Cuando los niños y las niñas se identifican con otros significantes en una variedad de formas emocionales, se produce la internalización y se apropian de ellos. Esto lleva a que desarrollen una identidad subjetivamente coherente y plausible.

La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones, o sea, es la adquisición del conocimiento específico de roles que directa o indirectamente están arraigados en la división del trabajo. Los roles surgen tan pronto se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento. Ese comportamiento se vuelve “ipso facto”. En este caso los roles representan el orden institucional y, a su vez, a las personas actoras que se han sometido al control social. El proceso de socialización adquiere poder coercitivo hasta lograr la interiorización. Berger y Luckmann (1968) aclaran que, en el caso de normas para roles socialmente definidos, el acatarlas y el no

acatarlas es opcional, aunque por supuesto, se sancionarán con diferentes grados de severidad.

La socialización es la adquisición del conocimiento específico de roles. Requiere de la adquisición de vocabulario específico de roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos en la vida cotidiana dentro de un área institucional. Los submundos y el mundo pueden ser contradictorios así como coherentes. Este proceso entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. Por lo tanto, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización.

Por otro lado, las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad. En efecto, las posturas y los comportamientos dependen de esas tipificaciones de identidad, que se pueden observar en la vida cotidiana, ya que son productos sociales (Berger & Luckmann, 1968; Lamas, 2007b); Lamas, 2007). La identidad se forma, se mantiene, se modificada o se reforma por procesos sociales, entiéndase relaciones sociales determinadas por la estructura social (Berger & Luckmann, 1968).

### **Construcción social de géneros.**

Según Berger y Luckmann (1968) el éxito máximo de la socialización probablemente se obtiene en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento. En esta sociedad arquetípica, se reproducen entidades socialmente predefinidas, con un alto grado de homogeneidad, que representan totalmente una realidad objetiva. Esta realidad se puede traducir en un orden simbólico, un orden social.

Nuestra realidad social, económica, política y cultural ya no es rudimentaria, por ende requiere estrategias más sofisticadas para la configuración de un orden social. Por consiguiente, en sociedades más complejas, la hegemonía adquiere una función imprescindible. La hegemonía manipula, de forma persuasiva, las mentes de las personas construyendo un consenso de una idea como orden social (van Dijk, 1998). Esta idea tiene como propósito dominar y por ende “Lo hegemónico se conforma en contraposición de lo subordinado” (Toro-Alfonso, 2009, p. 16).

En este caso, la sexualidad hegemónica configura las creencias y prácticas sociales dicotómicas -de mujeres y hombres- que dictaminan las relaciones entre estos dos grupos sustentando el dominio de los hombres y la subordinación de las mujeres. De esta forma, la sexualidad hegemónica sostiene preceptos que definen las características, los roles y las funciones sociales para las mujeres definiéndolas como femeninas, y para los hombres categorizándolos como masculinos. Esta perspectiva adquiere significado en el proceso de socialización de hombres y mujeres y, por consiguiente, en la construcción social de género.

Para fines de esta investigación, significaremos la construcción social de géneros como experiencias dialécticas, personales y colectivas, por las cuales tanto hombres como mujeres diferenciadamente aprenden, internalizan y descartan ideas, creencias, valores, actitudes y representaciones, a través de los intercambios, las interpretaciones y las relaciones de poder en la vida cotidiana, contextualmente. Esto resulta en la formación de identidades de género subjetivas que legitiman y reproducen, o transgreden y transforman las masculinidades y las feminidades de las personas. Esto nos lleva a examinar algunas definiciones de la categoría género.

Existe una diversidad de interpretaciones de la categoría género. La mayoría converge en las diferenciaciones sociales y culturales que se elaboran para los hombres y para las mujeres. Sin embargo, las conceptualizaciones de la categoría han ido evolucionando, ampliándose y complejizándose. Para Lamas (2000), el género era una simbolización de las diferencias sexuales, traducidas en un conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones construidas socialmente, que han definido a la mujer (femenino) y al hombre (masculino) como complementarios y con diferencias naturales. Este sistema de símbolos es una producción histórica y cultural en torno a las diferencias entre los sexos y engendra las muchas versiones de la dicotomía hombre-mujer. Plantea también que el género se convierte en un modelo de expectativas sociales y creencias que definen cómo está organizada la vida colectiva y que conducen a la desigualdad con respecto a la forma en que las personas responden a las acciones de los hombres y de las mujeres.

Este modelo implica que las mujeres y los hombres proveen la plataforma de un sistema de reglamentos, prohibiciones y opresiones establecido y sancionado por un orden simbólico. Esta perspectiva, también contribuye al mantenimiento de este orden simbólico, que se reproduce y es reproducido con roles, funciones y prácticas que varían según el lugar y el tiempo. Además, ilustra cómo desde la niñez se hacen representaciones de lo femenino y de lo masculino a través del lenguaje y de expresiones materiales de la cultura. Es decir, este discurso habita en nuestras conciencias (Lamas, 2000).

Scott (1996) y Montaña-Virreira (2007) añaden una dimensión a la definición de género imprescindible para este estudio: las relaciones sociales. Para Montaña, género es

la construcción social de las relaciones entre hombres y mujeres, aprendidas a través del proceso de socialización, que cambian con el tiempo y que presentan una gran variedad entre las diversas culturas y, aun, dentro de la misma cultura. Es importante subrayar que Montañó apunta hacia, no solo las diferencias entre culturas, sino también en la misma cultura.

Scott (1996) presenta integralmente dos proposiciones que definen género: el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de las relaciones significantes de poder. Para el análisis, ella presenta cuatro elementos constitutivos e interrelacionados de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y el género. Estos son: 1) los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; 2) los conceptos normativos – es decir, las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de hombre y mujer, masculino y femenino- que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas, 3) las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregados por sexo, las instituciones educativas, la política; y 4) la identidad subjetiva: los hombres y mujeres reales no satisfacen siempre o literalmente los términos de las prescripciones de la sociedad o de nuestras categorías analíticas.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008) significa género como todas aquellas prácticas, valores, costumbres y tareas que la sociedad, la cultura y la costumbre -no la naturaleza- le han asignado, de forma distinta, a cada uno de los sexos,

de manera que tenemos un género femenino y un género masculino; por lo tanto, se hace posible la transformación de estas categorías. Se resalta de esta definición la posibilidad de transformación debido a que el género es una construcción social.

Partiendo del interés por la transformación social para erradicar las prácticas discriminatorias y un proceso de reflexión, una década después, Lamas (2007a) presenta una mirada diferente a su conceptualización de la categoría género. Indica que es recomendable explorar y reflexionar sobre el género desde tres dimensiones del cuerpo: lo biológico, lo psíquico y los procesos de identificación. Hace un llamado a considerar el aspecto biológico y la sexuación, con especial cuidado de no privilegiar el primero. Esta postura le otorga un carácter multidisciplinario al análisis de las construcciones de género.

### **Poder.**

No se puede omitir el vínculo del poder con el uso del lenguaje, la socialización y la construcción social de género. Facio (1996) articula que el poder de definir (el lenguaje) es el poder de conformar la cultura, es el poder de establecer lo que es y lo que no es, es el poder de escoger los valores que guiarán a una determinada sociedad. Gergen (2009) amplía esta postura explicando que el lenguaje tradicionalmente está fundado en las instituciones sociales. Por otro lado, Berger y Luckmann (1968) planteaban que en el lenguaje se construye el edificio de la legitimación. Estas llegan a tener autoridad sobre lo que es la realidad, sobre quien tiene la razón y sobre la definición de lo que es correcto. Las instituciones son sumamente importantes en la determinación de la sociedad en la que vivimos.

Foucault (2002), por otro lado, afirma que el poder y el saber se articulan en el discurso. Define discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Describe ampliamente que existe una multiplicidad de elementos discursivos que puedan actuar en estrategias diferentes; pueden a la vez ser instrumentos y efectos de poder, pero también obstáculos, topes, puntos de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. Foucault aclara también que el discurso transporta y produce poder; lo refuerza, pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Los discursos, además, son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia; pueden, por el contrario, circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas.

La construcción social se da a partir de las relaciones, o sea, del intercambio y de las coordinaciones de acciones que se dan entre ellas. Maturana (1992) sugiere que las relaciones humanas se fundamentan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Esto significa que las que no se den bajo estas circunstancias, no son relaciones sociales. La negación mutua, implícita, produce las relaciones jerárquicas, las cuales traen consigo la experiencia de obediencia y entrega de poder. Entonces el poder surge con la obediencia, y la obediencia constituye el poder como relación de mutua negación. Para Maturana las relaciones jerárquicas son relaciones fundadas en la sobrevaloración y en la desvaloración, y se constituyen, en el poder y la obediencia, por lo tanto, no son relaciones sociales. Foucault (2002) amplía esta visión indicando que el poder se ejerce en el juego de relaciones móviles, no igualitarias. Ambos concuerdan con que el poder se desplaza en relaciones no igualitarias, entiéndase jerárquicas.

Foucault (2002) añade que las relaciones de poder no están en el exterior con respecto a otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimientos, relaciones sexuales), sino que son inherentes; constituyen los efectos inmediatos de las divisiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones. Amplía, asimismo, que las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción, sino que desempeñan, donde actúan, un papel directamente productivo.

Foucault (2002) aclara que el poder no es una institución, no es una estructura, no es una potencia, es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada. Para Foucault las relaciones de fuerzas múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión, que recorren el conjunto del cuerpo social. Se dan insinuaciones de poder en la vida cotidiana. Foucault lo denomina como la omnipresencia del poder porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, en toda relación de un punto a otro. Añade que el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes.

Maturana (1992) abunda sobre las relaciones y el poder. Explica que el poder no es algo que una u otra persona tiene sino una relación en la que se concede algo o alguien a través de la obediencia. Explica que se necesita de la obediencia para que el otro tenga poder. La obediencia se constituye cuando uno hace algo que no quiere hacer para cumplir una petición. Dice "... el que obedece se niega a sí mismo al obedecer y decirse: 'no quiero hacer esto, pero si no obedezco me expulsan o me castigan, y no quiero que me expulsen o me castiguen'" (Maturana, 1992, p. 64). Foucault (2002) añade que donde

hay poder hay resistencia. Esas resistencias desempeñan varios papeles en las relaciones de poder: el de adversario, el de blanco y el de apoyo. Explica que estos puntos de resistencias son móviles y transitorios, que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos. Estos puntos de resistencia tornan posible una revolución, al mismo tiempo que el Estado reposa en la integración institucional de las relaciones de poder.

Foucault (2008) sostiene que por poder hay que comprender lo siguiente: primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; segundo, el juego que por medio de las luchas y los enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; tercero, los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman una cadena o un sistema, o, al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras; y cuarto, las estrategias, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los apartados estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. Foucault exhorta a que se dejen de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”, sino que se figure que produce: produce realidad, y produce ámbitos de objetos y rituales de verdad.

### **Transformación como propósito.**

Maturana (1995) desde su perspectiva como biólogo, escribe: “El futuro de un organismo nunca está determinado en su origen” (p.26). Como sociólogos Berger y Luckmann (1968) están convencidos de que los universos construidos socialmente tienen

posibilidad de cambio ya que son productos históricos de la actividad humana, y el cambio es producido por las acciones concretas de los seres humanos. La socialización es una actividad humana, por ende, implica la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse. Ambas posturas revelan la oportunidad de cambio, de transformación.

Para desarrollar este componente de forma inteligible, me basé en los procesos de transformación planteados por el trabajador social Natalio Kisnerman (2005): deconstrucción, construcción y reconstrucción. La deconstrucción es un proceso de destruir, desestructurar y desedimentar lo construido a través de la conversación. Berger y Luckmann (1968) afirman que se necesita una reinterpretación radical del significado de los hechos o personas de la propia biografía pasada. En este proceso se identifican definiciones de la realidad en competencia, que se presentan socialmente y se interpretan como amenazas directas al mantenimiento de la interpretación de la realidad “objetiva” (Berger & Luckmann, 1968). Como proceso, Kisnerman define la deconstrucción como la exploración y comprensión que tienen como fin crear unos nuevos significados y una narrativa, a partir de la conversación con las personas implicadas en la situación. Se trata de identificar cómo se ha ido construyendo la situación, qué preconceptos, representaciones, prejuicios, supuestos están operando como barreras u obstáculos para intentar, desde la situación construida, reconstruir, mediante nuevas prácticas, una situación superadora.

Gergen (2009) inserta en el proceso de transformación la identificación de rupturas o desviaciones. Plantea que las desviaciones son rupturas en la definición vigente de la realidad social, es un quiebre en el orden simbólico vigente. La persona, el grupo o los grupos desviados interpretan elementos de la realidad de cierta forma; a la

vez esta realidad es interpretada por otras personas y grupos como distinta. Esa ruptura puede dar paso a un proceso de cambio social paradigmático en la visión de mundo prevaleciente, si otras personas logran unirse. Según Berger y Luckmann (1968) las alteraciones requieren procesos de resocialización.

Para Kisnerman (2005), la construcción es el proceso de articular todo lo que surgió en la narrativa de los sujetos e interpretarlo para distinguir aquello que es preciso transformar. Este proceso ofrece la posibilidad de formular enunciados probabilísticos no causales, ya que es imposible llegar a determinar con absoluta precisión la causalidad de los hechos sociales. El resultado de la construcción es que democráticamente las personas, actoras sociales, modelan nuevas realidades y prácticas para la transformación de lo existente.

Kisnerman (2005) apuesta a un futuro con una mejor calidad de vida para grupos o poblaciones con los que trabajamos los profesionales de trabajo social a través de la reconstrucción. Se trata del proceso de construir una situación nueva a partir de una planificación estratégica. El proceso conlleva un diseño de acciones articuladas por profesionales y actores involucrados en un escenario específico para lograr determinados objetivos mediante la utilización de recursos concretos. Kisnerman aclara que, contrariamente a la planificación tradicional o normativa, que se impone desde las macroestructuras a las microestructuras, este diseño plantea la estrategia como lucha entre opuestos.

Se reconoce que este proceso es político ya que se realiza en situaciones de poder coexistentes, venciendo las resistencias o barreras que interponen los oponentes. Gergen (2009) plantea que los cambios en funciones implican solo una alteración a las unidades

estructurales que componen un sistema y a la manera en que éstas se relacionan sin alterar las ideas y valores en que se basa el mismo. Diferente es el cambio en forma; éste sí significa un cambio en los valores, las premisas y las metas que guían un sistema en particular, o sea, implica un cambio en ideología. Berger y Luckmann (1968) explican que el requisito conceptual más importante para la alteración social consiste en disponer de un aparato legitimador para las transformaciones. En resumen, la transformación cultural requiere realizar cambios ideológicos desde una estructura legitimadora.

### *Educación como medio de transformación.*

De la misma manera que la educación informal, es decir, las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa como la familia, la religión, los clubes, las asociaciones, los medios masivos de comunicación, entre otras, la educación formal contribuye obligatoriamente a la socialización de la persona, a través del sistema educativo de un país. Esta institución social hace una importante contribución al conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen en la forma de pensar y comportarse de la gente. Considero la escuela como un ente socializador, así como una institución encargada de formar éticamente a través de la enseñanza de ideas, juicios, habilidades y actitudes. Los sistemas educativos tienen la misión de formar una persona íntegra con valores democráticos, que acate la igualdad y que aprecie la diferencia y la diversidad, y que manifieste respeto a la dignidad humana. Desafortunadamente, algunas experiencias de la educación formal pueden legitimar y perpetuar actitudes y comportamientos discriminatorios por razón de género, raza, condición social o económica que contradicen estas aspiraciones.

Reconocemos que la escuela no fomenta transversalmente, uniformemente y consistentemente la igualdad entre los géneros y el valor de la democracia. Rosenberg (1997) nos reitera que la escuela refuerza y reproduce estereotipos sexuales, que son visibles a través de la ocupación del espacio enclavado del currículum, y de las relaciones entre el magisterio y el estudiantado y entre los integrantes del mismo grupo. Tanto la educación formal como la informal reproducen los estereotipos de género: el mensaje de que hay cuestiones "propias" para niños y otras para niñas. A menudo los libros y las láminas que se utilizan en las escuelas muestran a las mujeres, a los hombres y a las familias en roles tradicionales. Esto cobra forma en las actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares: taller de mecánica para varones, de costura para muchachas. Respecto al deporte se llega incluso a plantear que, a la hora del recreo, el patio es territorio masculino (Lamas, 1996).

Estos estereotipos sexuales se basan en la idea de los roles sociales adquiridos en el desarrollo de las mujeres y los hombres a través de la vida cotidiana, donde las mujeres deben formarse para destacarse en el ámbito del hogar y los hombres en el ámbito público. El sistema educativo ha sido un espacio tanto para la modificación de pautas sexistas, como para su refuerzo. Dada las estadísticas que confirman las desigualdades de participación entre los hombres y las mujeres en la vida pública, es lógico concluir que aún existe la desigualdad y el discrimen por razón de género; puede ser voluntario o involuntario, pero existe. Por esto, se hace urgente desarrollar mecanismos de una intervención educativa que provea modelos para el cambio; a la vez se deben sancionar las conductas discriminatorias para hacerlas desaparecer de nuestra convivencia y de las estructuras sociales. Es importante desarraigar la discriminación que afecta a la población

femenina en el terreno educativo; es crucial eliminar las imágenes y discursos que validan y perpetúan los estereotipos de género.

Lamas (Lamas, 1996b) nos advierte que cualquier propuesta antidiscriminatoria, entendida como el conjunto de programas y soluciones normativas, jurídicas, educativas y comunicativas destinadas a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, y a prevenir su aparición en el futuro, debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el "problema" de las mujeres. Esto supone desarrollar una visión sobre los problemas de la relación hombre-mujer con una perspectiva de género capaz de distinguir correctamente el origen cultural de muchos de éstos y plantear alternativas sociales, como la educación, para su resolución.

La escuela es un lugar fundamental para la construcción, deconstrucción y reconstrucción de aquellos valores esenciales de nuestra cultura que se transmiten a futuras generaciones. La educación formal se considera como un medio de socialización y formación de hombres y mujeres. Asimismo, ejerce un rol vital en la promoción y desarrollo del valor de la acción ciudadana y toma en consideración los valores esenciales de la democracia y de una sociedad justa y equitativa. A partir del reconocimiento de que toda la ciudadanía recibe educación por ley, las escuelas ofrecen una oportunidad privilegiada para influir en las personas en pleno proceso de formación y socialización y para implementar estrategias que desarrollen y fortalezcan los valores de igualdad y promuevan la inclusión equitativa por género y el respeto a la diversidad.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de promover y sustentar los principios, los derechos, las responsabilidades y los deberes plasmados en la Constitución y las leyes dirigidas hacia la consolidación de la democracia equitativa y de la igualdad

de derechos entre los géneros. Los principios de los derechos humanos como el respeto a la diversidad, la solidaridad, la cooperación, la justicia, la igualdad y la libertad deberían ser ejes fundamentales en la educación de un país. Si aspiramos a una sociedad democrática que promueva y respete la igualdad entre toda su ciudadanía, debemos educar hacia esta finalidad. Touraine (2005) nos llama a que retornemos la escuela, que la pensemos como una oportunidad para reflexionar sobre las ideas y las opciones, “es hacia la escuela hacia donde hay que volverse en primer lugar, porque se trata de un sector de la vida social en el que se enfrentan, no sólo ideas, sino opciones efectuadas por los propios enseñantes,” (p. 163).

A través del proceso educativo las personas son capaces de hacer realidad su potencial humano y, al hacerlo, de convertirse en responsable de la transformación de la cultura. Los sistemas educativos tienen la misión de formar una persona íntegra con valores democráticos, acatamiento a la igualdad, apreciación de la diferencia y la diversidad y respeto a la dignidad humana.

### **Perspectiva de Género**

La perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos: el diseño de libros de texto; los servicios y programas no sexistas; el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras y aquéllas dirigidas al estudiantado; y los programas de desarrollo y capacitación que dan continuidad y permanencia a esta meta, no sólo en las escuelas sino también en las universidades que preparan a los y las profesionales que implantan la política pública.

Todas estas estrategias fueron identificadas por la CEDAW en su Artículo 10 donde estimula a los Estados miembros a que adoptaran todas las medidas apropiadas

para eliminar la discriminación contra las mujeres, a fin de asegurarles la igualdad de derechos con los hombres en la esfera de la educación y, en particular, para asegurar las condiciones de igualdad entre los hombres y las mujeres. A continuación incluyo algunas de las recomendaciones: (a) proveer las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional; (b) proveer acceso a los mismos programas de estudios y a los mismos exámenes, a un personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad; (c) asegurar la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y los programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; (d) ofrecer las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física y (e) proveer acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia. Este Artículo estipula también la modificación de los libros, los programas escolares y los métodos de enseñanza para eliminar los conceptos estereotipados en la esfera de la educación.

En esta investigación se considerará la perspectiva de género como un enfoque teórico y herramienta conceptual de análisis que facilita examinar las relaciones de poder entre los géneros, en este caso entre los hombres y las mujeres, así como sus necesidades

y sus fortalezas particulares, tomando en consideración la diversidad de las construcciones sociales y culturales en un contexto histórico. De la misma manera, esta perspectiva nos facilita desarrollar herramientas prácticas que fomenten el respeto y la dignidad humana y la justicia, tanto la equitativa como la de igualdad. Es imprescindible que estas prácticas se den de forma transversal desde y a través de los diversos grupos (entre hombres y mujeres; entre hombres y hombres, entre mujeres y mujeres; entre clases, edades, razas, etnias, entre otros), dimensiones (desde la cotidianidad a lo institucional) y sectores sociales (políticos, económicos, sociales y culturales).

### **Políticas Educativas de Equidad de Género en Puerto Rico**

El 26 de mayo de 2006 se firmó la Ley Núm. 108 para enmendar la Ley Orgánica del Departamento de Educación del 1999. Esta enmienda provee para que el Departamento de Educación (DEPR), en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM), desarrollara un currículo de enseñanza dirigido a promover la equidad por género y la prevención de la violencia doméstica. Además, obliga a implantar este currículo a través de los ofrecimientos académicos regulares, e integrarlo a los programas académicos y otras modalidades educativas. La legislación es un mandato contundente para promover los valores fundamentales de equidad y de rechazo a la violencia en las relaciones de pareja. Provee una perspectiva general para la implantación de la política pública.

Marta Lamas (1996a, 1996b) nos señala que una de las estrategias para lograr la transformación social es la incidencia que podamos tener en la elaboración e implantación de las políticas sociales. Es imprescindible implantar políticas públicas que

tomen en cuenta las condiciones, socioeconómicas, políticas y culturales de los diferentes grupos excluidos; pero el reto descansa en garantizar su implantación.

En cumplimiento con la Ley 108, el DEPR emitió la Carta Circular Núm. 3-2008-2009 (Carta Circular). Esta política fue originalmente desarrollada por el DEPR, la OPM y académicas universitarias que colaboraron en ese esfuerzo. Con esta política educativa, el DEPR reconoció que el sistema educativo puertorriqueño, no podía estar ajeno a las desigualdades sociales y que le correspondía contribuir al desarrollo de la igualdad entre los hombres y las mujeres. En la Carta Circular, el DEPR se comprometió a afianzar e institucionalizar la perspectiva de género en todas las disciplinas académicas, los niveles, las iniciativas y los proyectos. Por esta razón, el DEPR se dispuso a fomentar prácticas curriculares, a proveer servicios y a difundir información que propendiera a la equidad entre los géneros.

La Carta Circular estipulaba el desarrollo de una guía para la incorporación transversal de la equidad de género en el currículo, entendida en un sentido amplio, es decir, que tendría un impacto transversal en las prácticas curriculares, en todas las disciplinas académicas en todos los niveles, en todos los programas y en todos los servicios de la escuela pública puertorriqueña. Esto suponía que el personal docente en su totalidad, no docente, administrativo y ejecutivo, participaría en la implantación de esta política pública. Además de revisar el currículo de los cursos y los libros de textos de todos los niveles, el personal a cargo de diseñar y de tomar decisiones y el profesorado a cargo de implantar el currículo deberían, no sólo comprometerse con la política pública educativa vigente en ese momento, sino también debería asumir los valores en su práctica diaria.

A principios del 2009, el pasado Secretario de Educación, y ahora presidente de la Junta Consultiva de Educación, Carlos Chardón (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2009), dejó sin efecto la Carta Circular debido a las presiones de grupos conservadores y religiosos y a la promesa de la campaña política del 2008 del partido que actualmente administra al país.

### **Marcos de Análisis de Políticas Públicas**

Según planteado, las perspectivas, los valores y las ideologías se construyen histórica y contextualmente, y pasan por un proceso de apropiación social. Aunque se reconoce la diversidad de perspectivas, valores e ideologías, el construccionismo social sostiene que existe un grupo que pauta la ideología dominante y resiste la diversidad. De acuerdo con el construccionismo social, las clasificaciones, los estereotipos y los prejuicios sirven para tipificar a diversos grupos sociales y crear “realidades”. Estas realidades, pautadas por los estereotipos creados, son las que informan y determinan las políticas públicas, particularmente las sociales, en el caso de este estudio, las prácticas y políticas educativas.

Es imprescindible contar con referentes que propongan guías de análisis de políticas públicas para esta investigación. Destaco dos metodologías de análisis de políticas sociales: una elaborada por la abogada Facio (1996) y la otra por el trabajador social Gil (1992; 1998). Facio y Gil provienen de diversas disciplinas y experiencias. Por esta razón, integrar sus metodologías enriquece el análisis de las políticas educativas presentadas. En forma de resumen, Facio se concentra en analizar políticas públicas, específicamente las legislativas, desde una perspectiva de género. Gil pone énfasis en el análisis de las políticas sociales desde un marco de aspiración a la construcción de un

sistema integrado de políticas que atiendan los problemas sociales y no sus causas, que ha sido la tradición en la política pública de nuestro país. Igualmente, Gil y Facio impulsan que las políticas sociales vayan dirigidas a la igualdad, la equidad y la libertad reconociendo las diferencias y necesidades particulares.

La metodología propuesta por Facio (1996) está basada en un marco teórico desde una perspectiva de género y constituido por una concepción ampliada del fenómeno jurídico. Enfatizaré en el contenido de los pasos de la metodología. Su método consta del análisis de los principios que fundamentan la normativa y revisa lo que profesionales del derecho, entre otros, tienen que decir. Su metodología no es muy diferente a los pasos de investigación establecidos por la comunidad investigativa, pero se diferencia por el cuestionamiento sobre cómo se debe proceder en los métodos sin llegar a conclusiones sexistas. Específicamente, le presta importancia a lo que las mujeres tienen que decir sobre el hecho en cuestión, le da importancia a hechos relevantes que no han sido considerados anteriormente y analiza cómo ha sido conceptualizado el fenómeno jurídico por juristas androcéntricos. Su metodología consta de seis pasos.

El primer paso consiste en crear conciencia de que las experiencias individuales de sumisión son una experiencia colectiva, además de política, de opresión (Facio, 1996). Se cuestiona al “hombre/varón” como parámetro de lo humano así como el negar que exista un hombre como parámetro para todos los hombres y una mujer como parámetro de todas las mujeres. Los hombres, por su parte, pueden pasar por este proceso de concientización desde sus privilegios. El segundo paso requiere identificar las distintas manifestaciones de sexismo en el texto. Las manifestaciones sexistas las adopta de Eichler (1988). El tercero pone énfasis en identificar las mujeres que excluimos, las

preguntas que deben hacerse son: ¿cuál es la mujer privilegiada? y ¿cómo afecta esta política a la diversidad de las mujeres?

En cuanto al cuarto paso, se pretende descubrir la concepción de mujer utilizada en la política social: la mujer-madre, la mujer-reproductora, la mujer-familia, la mujer-objeto sexual, o la mujer-persona, siendo la última sobre la que menos se legisla. Aquí también se pretende evaluar si la política se legisló para atender y proteger a un ser débil, distinto o inferior al paradigma hombre-varón, o para satisfacer necesidades distintas. Se reconoce que los hombres son diferentes entre sí, así como las mujeres. Se exponen algunas preguntas guías según los casos. En casos de derechos: ¿Cuáles son las razones objetivas para otorgar ese derecho solo a las mujeres?, ¿En realidad no lo necesitan también los hombres? En casos de prohibición: ¿Están justificadas? ¿Perjudican a las mujeres? Si es un texto que se refiere a ambos géneros, Facio nos señala que vale la pena preguntarse si el texto cae en familismo, si se conceptualiza al hombre ajeno a la familia y sólo como proveedor material, entre otras preguntas. Si en el texto se le imponen obligaciones solo al hombre, ¿Cuál es la razón para imponérselas? ¿Serán obligaciones que implican gran poder sobre quienes se tiene esa obligación?

El quinto paso plantea dos tareas generales: primero, tomar en cuenta todos los aspectos de los componentes para tener una idea del contenido que la gente y las cortes le darán a la redacción en particular, y, segundo, redactar política para el componente formal normativo de forma tal que afecte el elemento cultural y estructural. El último paso consta de socializar la información recopilada y analizada, a la vez que se concientiza a las personas sobre una perspectiva de género.

Gil (1992; 1998) nos presenta un marco metodológico para analizar políticas sociales desde una perspectiva de los grupos de oprimidos. A diferencia de Facio (1996), Gil desarrolla una metodología más sistémica de todos los componentes de análisis de una política social. Este marco de análisis viene a contestar cinco preguntas: (a) ¿Cuáles de las áreas o ámbitos que conciernen a una sociedad constituyen el foco de atención para esta política social?, (b) ¿Cómo esta política social afectaría el ámbito social en términos substantivos?, (c) ¿Cómo la sociedad como un todo podría afectarse por las consecuencias substantivas de la política social en cuestión?, (d) ¿Qué efectos se esperan de la interacción de la política social con los asuntos que afectan la vida social? y (e) ¿Qué políticas sociales alternas pueden desarrollarse para lograr los mismos o diferentes objetivos de la política social del ámbito estudiado? En el segundo componente de la guía se deben identificar los objetivos implícitos y explícitos, además de las orientaciones ideológicas y premisas valorativas. Entre las variables a evaluarse también indica explorar el apoyo y el compromiso políticos.

### **Revisión de Literatura**

La experiencia de Puerto Rico con respecto a la integración de las mujeres y los géneros a la educación está íntimamente ligada a las olas de luchas feministas que emergen en la década de los sesenta, en el contexto de esos movimientos contestatarios que surgen tanto en Puerto Rico como en el ámbito mundial (Martínez-Ramos & Tamargo-López, 2003). Con la colaboración de la academia, los grupos feministas, la ahora Oficina de la Procuradora de las Mujeres y la anterior Comisión para Asuntos de la Mujeres se desarrollaron varios proyectos y publicaciones en torno a la reflexión y

revisión del currículo dirigidos hacia la equidad por género en la educación en la institución educativa de Puerto Rico.

Alguna de las áreas abordadas en la experiencia puertorriqueña son: la evaluación de textos escolares, el ofrecimiento de talleres y adiestramientos dirigidos al magisterio, el desarrollo de módulos y suplementos orientados al cambio de actitudes para el estudiantado, el desarrollo de guías para evaluar sexismo en el currículo, entre otros. Cabe destacar alguno de estos esfuerzos.

En el 1977, la CAM publicó la Serie para Maestros de Escuela Elemental. A finales de esa misma década se desarrollaron lecturas suplementarias de primero a sexto grado para estudios sociales. En la década del '90 se realizó el Proyecto de Equidad y a principios del siglo XXI se desarrollaron dos módulos educativos para prevenir la violencia contra las mujeres, uno dirigido a estudiantes de escuela intermedia y superior, y otro a nivel elemental.

Isabel Picó (1979) en su investigación publicada, *Machismo y educación*, expresa la necesidad de legislar para prohibir el discrimen en todas las instituciones educativas del país e incluir disposiciones relativas al área de currículo y los materiales educativos. Según Picó, esta legislación debería incluir una disposición a los fines de que el Departamento de Educación estimule el uso de materiales educativos que presenten una visión equilibrada de las aportaciones históricas, culturales, literarias, científicas y políticas de la(s) mujer(es), y desalienten los textos y materiales que contienen visiones estereotipadas de los sexos. También recomendaba que esta legislación debería requerir a las instituciones educativas que proveyeran adiestramiento al personal docente, al administrativo, de consejería y a los técnicos de currículo sobre la estereotipación por

sexo, por raza o por condición social, en los libros de textos y guías de orientación ocupacional.

Casi dos décadas después se celebró la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en el 1995 (Organización de las Naciones Unidas, 1995). En esta Conferencia se reafirmó que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. Además, exalta que la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa, manera conduce, en última instancia, a relaciones más igualitarias entre las mujeres y los hombres. Se afirma que la creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y a los hombres y a las niñas y a los niños, en el que se les aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres, contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres.

Para esto proponen las siguientes medidas: establecer un sistema docente que tome en cuenta las cuestiones relacionadas con el género; proporcionar servicios de orientación escolar y programas de preparación de maestros no discriminatorios y que consideren las diferencias basadas en el género a fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos y de ampliar sus futuras oportunidades de carreras; formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de textos y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza; elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores

que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces de enseñanza con orientación de género, y elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza, en particular fomentando la inclusión en los planes de estudios de enseñanza superior. Como podemos apreciar, las propuestas esbozadas en este documento y en el de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) (Organización de las Naciones Unidas 1979), ya se han ido poniendo en práctica, en Puerto Rico, a lo largo de las últimas tres décadas.

Según sugiriera Pico (1979) hace tres décadas, solo quedaba legislar para prohibir el discrimin por género en las instituciones educativas. En el 2006 se aprobó en Puerto Rico un proyecto de ley que obliga al Departamento de Educación a establecer un currículo dirigido a la equidad entre los hombres y las mujeres y a la prevención de la violencia doméstica. Además, se continúa investigando sobre el tema de educación y género. Las investigaciones realizadas en Puerto Rico se enfocan principalmente en el análisis y evaluación de textos escolares y currículo, y las experiencias del magisterio en los niveles primario y de educación superior.

Las investigaciones recientes sobre género en la educación se centraron en el tema del currículo. Canales- Guzmán (2008) observó los juegos de estudiantes preescolares en Centros de *Head Start* y su vínculo con las construcciones de género. Una de sus recomendaciones fue que había que reflexionar, analizar y debatir en torno a estos temas para después poder concretar en políticas públicas elementos que propicien una educación menos sexista. Luego de analizar los discursos sobre género latentes en los

textos de español de duodécimo grado, Vadi-Fantauzzi (2009) le recomendó al Departamento de Educación que continúe con el diálogo en torno a la perspectiva de género y su importancia en el desarrollo de una sociedad justa y democrática. Los dos estudios se realizaron luego de aprobarse la Ley 108, sin embargo, no se había implantado la Carta Circular 3: 2008-2009. Por otro lado, ambas investigaciones hacen un llamado a implantar una política pública que promueva una educación no sexista para una sociedad más justa y democrática. Estas recomendaciones, el contexto político de las políticas educativas de equidad de género, la situación de desigualdad y opresión por razón de género en Puerto Rico, y la necesidad de promover transformaciones imprescindibles para una sociedad equitativa fundamentan los objetivos de esta investigación.

### **Objetivos de Investigación**

1. Explorar cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género.
2. Examinar cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género.
3. Explorar las opiniones de la comunidad escolar en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.
4. Analizar el debate público generado en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.

5. Analizar las políticas educativas relacionadas a la equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.
6. Distinguir y explicar a la luz de los resultados, las brechas ideológicas para potenciar la transformación social basada en la equidad de género desde la comunidad escolar.

### **Preguntas de Investigación**

1. ¿Cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género?

#### *Preguntas Cuantitativas*

- 1.1. ¿En qué medida el estudiantado asume creencias estereotipadas por género?
- 1.2. ¿Qué prácticas estereotipadas por género son ejercidas por el estudiantado?

#### *Preguntas Cualitativas*

- 1.3. ¿Cómo el estudiantado significa género, feminidad y masculinidad?
  - 1.4. ¿Cuáles son los atributos que el estudiantado les asigna a las mujeres y a los hombres?
  - 1.5. ¿Cómo el personal docente significa género, feminidad y masculinidad?
  - 1.6. ¿Cuáles son los atributos que el personal docente les asigna a las mujeres y a los hombres?
2. ¿Cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género?

#### *Pregunta Cuantitativa*

- 2.1. ¿Cómo el estudiantado percibe que la comunidad escolar acepta posturas sexistas?

#### *Preguntas Cualitativas*

- 2.2. ¿Cómo el estudiantado percibe que la comunidad escolar influye en la construcción social de género?
- 2.3. ¿Cómo el personal docente percibe que la comunidad escolar influye en la construcción social de género?
3. ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a las políticas educativas de equidad de género y en que se fundamentan?
  - 3.1. ¿Qué significados son atribuidos al concepto de perspectiva de género por la comunidad escolar?
  - 3.2. ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito escolar?
  - 3.3. ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a las políticas educativas de equidad de género?
4. ¿En qué se fundamenta el debate público generado en torno a las políticas educativas de equidad de género?
5. ¿Qué y cómo propone y a quiénes benefician las políticas educativas de equidad de género?
6. ¿Qué brechas ideológicas se pueden identificar para potenciar la transformación social basada en la equidad de género desde la comunidad escolar?

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

Para realizar esta investigación se utilizó el método mixto, particularmente el método mixto secuencial presentado por Tashakkori y Teddlie (2003b), y los criterios del diseño de transformación elaborados en Creswell y Plano Clark (2011). La investigación fue exploratoria, aplicada desde los métodos cuantitativo y cualitativo de forma secuencial con la intención de incidir en la formulación e implantación de las políticas educativas de equidad de género. El método mixto secuencial con una perspectiva de transformación implantada contribuyó a la identificación de brechas para potenciar la equidad de género. Este método permitió el análisis de las políticas educativas desde diferentes dimensiones, así como las diversas posturas de diferentes grupos sociales, en especial las de aquéllos a quienes se les escuchan y considera menos al formular e implantar políticas públicas. El método mixto es poco utilizado en las investigaciones de las ciencias sociales, y menos aún en el análisis de las políticas públicas en Puerto Rico. Esto justifica explicar, a continuación, en qué consisten y cuáles son las ventajas de los métodos mixtos.

Este es un diseño de investigación en el cual, a través del proceso de un estudio, se aplican fundamentos cualitativos y cuantitativos. La integración de los fundamentos puede darse desde la selección de marcos filosóficos, paradigmáticos y teóricos; la construcción de las preguntas; el desarrollo de la metodología; la selección de métodos; el proceso de colección de datos; los procedimientos de análisis; y el desarrollo de inferencias (Creswell, 2010; Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007, 2011; Greene & Caracelli, 2003; Hesse-Biber, 2010; Tashakkori &

Teddlie, 2003a, 2010). Para fines de esta investigación integro los criterios metodológicos principalmente de Creswell, Tashakkori y Teddlie.

El método de investigación que implanté (a) facilitó la contestación de preguntas de investigación que otras metodologías no proveen; (b) permitió hacer mejores y más sustentables inferencias; y (c) proveyó la oportunidad de presentar una gran diversidad de puntos de vistas divergentes, siendo éstas, precisamente, algunas de las ventajas del uso de métodos mixtos (Hesse-Biber, 2010; Tashakkori & Teddlie, 2003a). Primero, la metodología aplicada me facilitó contestar las preguntas de investigación dirigidas a explorar significados, percepciones, ideologías y conocimientos de varias fuentes de información, como también alcanzar los objetivos de la investigación a pesar de su diversidad. Las feministas Hesse-Biber y Leavy (Hesse-Biber, 2010; 2007) sustentan que la utilidad del diseño que utiliza un método o el otro (cualitativo o cuantitativo) de forma separada no necesariamente contribuye a lograr las metas de un estudio. Además, añaden que el método mixto disminuye la falsificación de nociones macro-estructurales que perfilan las teorías y da la oportunidad de extender puentes entre lo micro y lo macro. La práctica de métodos mixtos posibilita aumentar las dimensiones de significados de conocimientos subyugados y voces silenciadas, y exponer las experiencias de mujeres en un contexto sociopolítico más amplio (Hesse-Biber, 2010).

Uno de los propósitos de esta investigación es provocar análisis y reflexiones críticas desde conocimientos y creencias diversas y diferentes. El contexto conceptual presentado, principalmente la perspectiva de la construcción social, se basa en el entendimiento de la realidad social tomando en consideración las múltiples visiones subjetivas de diversidad de personas. Para recopilar estos puntos de vista se requieren

varias técnicas de recopilación de datos dependiendo de la accesibilidad de las fuentes de información. El método mixto me permitió recoger información tanto cualitativa como cuantitativa de diferentes poblaciones de la comunidad escolar y de grupos sociales.

Otro asunto que sustenta el uso de este diseño tiene que ver con los objetivos de explorar lo que opina y piensa el estudiantado sobre los temas identificados en las preguntas de investigación. Dado al escenario escolar y el hecho de que esta población contaba con tiempo limitado, la encuesta era la mejor forma de recopilar datos de un mayor número de personas. Sin embargo, deseaba profundizar en el tema desde las voces del estudiantado y la metodología mixta me facilitó implantar ambas técnicas. Es preciso recordar que la fase cualitativa tiene prioridad en esta investigación.

Los métodos mixtos son auspiciados y promocionados por agencias gubernamentales, fundaciones y grupos de interés para explorar asuntos de política social (Hesse-Biber, 2010). La metodología mixta permitió mantener un enfoque cualitativo, que se entendía era imprescindible para el análisis de fenómenos relacionados con la construcción y las relaciones de géneros, y a la misma vez hará posible llevar el contenido a las personas que formulan política pública y a otros grupos enfocados en resultados cuantitativos por cuestiones de objetividad y sesgos ideológicos. El método mixto es una forma efectiva para promover cambios y políticas sociales (Creswell & Plano Clark, 2011; Hesse-Biber, 2010).

El uso de métodos mixtos ayuda a entender y hacer inferencias de instituciones multifacéticas, de realidades y de fenómenos sociales complejos (Greene & Caracelli, 1997; Hesse-Biber, 2010; Hesse-Biber & Leavy, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2003a). El beneficio de la producción de inferencias mejores y sustentables, se refiere a que cada

método, el cualitativo y el cuantitativo, tiene fortalezas y debilidades. Este método me permitió ampliar el ejercicio de recopilación y profundizar en la provisión de elementos para el análisis. Greene, Caracelli y Graham (1989) desarrollan cinco funciones del método mixto: triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión. Las primeras dos coinciden con múltiples inferencias que se confirman o se complementan entre sí y las restantes guían las preguntas o diseño de fases posteriores. La triangulación aplicada en este estudio se verá en detalle más adelante.

El uso de métodos mixtos provee la oportunidad de presentar una gran diversidad de puntos de vistas divergentes y nos lleva a ver no solo puntos de complementariedad, sino también puntos contradictorios, diversos en coexistencia. Estos hallazgos e inferencias son valiosos ya que reflejan diferentes voces y perspectivas. Creswell y Plano Clark (2007) postulan que la implantación de ambas metodologías de investigación permite entender múltiples realidades y perspectivas que diferentes grupos de personas le ofrecen a una misma situación o experiencia. Dada la oportunidad de analizar fenómenos complejos, como lo es la temática de la construcción social de los géneros, y la de presentar voces y perspectivas diversas, muchas veces invisibilizadas, consideré que el método mixto desde un diseño de transformación era el más adecuado para llevar a cabo esta investigación.

Una vez presentado en qué consisten la utilidad y las ventajas del método mixto, paso a definir, describir y distinguir el diseño del método mixto aplicado. Los diseños de métodos mixtos son aquellos donde se recopilan datos cualitativos y cuantitativos, y se analizan de forma concurrente (dos tipos de datos recopilados y analizados paralelamente), de forma secuencial (un tipo de dato da pie a la recopilación de otro tipo

de dato) o donde los mismos datos se convierten y analizan nuevamente (Tashakkori & Teddlie, 2003b). A continuación presento las propuestas de tipologías de métodos mixtos estudiados para el desarrollo del diseño de esta investigación.

Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson (2003) establecen tipologías generales en el propósito, la secuencia y la perspectiva teórica de la investigación en la disciplina de la educación. Clasifican tres tipos generales de diseños mixtos: el convergente, el explicativo y el exploratorio. En el diseño convergente se recopilan ambos datos, cualitativos y cuantitativos, se fusionan los datos y se usan los resultados para entender mejor el problema o situación investigada. Estos autores explican que este diseño se da de forma simultánea/paralela. El diseño explicativo, consiste en primero recoger los datos cuantitativos y luego recoger los datos cualitativos para elaborar sobre los datos cuantitativos. En los diseños explicativos y exploratorios los componentes cualitativos y cuantitativos se dan de forma secuencial.

De estos tres tipos de diseño se desprenden seis prototipos: explicativo secuencial, exploratorio secuencial, transformativo secuencial, triangulación concurrente, anidado concurrente y transformativo concurrente. Creswell adopta de Morgan (1998) el determinar y priorizar entre el método cuantitativo y cualitativo. Creswell con Plano Clark (2011) revisa y presenta seis tipos de diseños: convergente, exploratorio, explicativo, *anidado*, multifacético y el de transformación. Este último fue considerado en esta investigación.

El diseño de transformación se destaca por tomar en consideración un marco conceptual o teórico basado en paradigmas de cambio o transformación hacia la justicia social, identificando los desequilibrios de poder y el empoderamiento de personas o

comunidades (Creswell & Plano Clark, 2011). La construcción social, la perspectiva de género y los marcos de análisis de políticas públicas presentados en el contexto conceptual, se abordan en la metodología, principalmente en la parte de interpretación y análisis. Aquí solo expongo la relación de algunos conceptos elaborados en el contexto conceptual con los criterios del diseño de transformación de Creswell y Plano Clark y los propósitos del estudio.

Parte del marco conceptual contiene las relaciones de poder entre los géneros y diferentes grupos sociales relacionados con las políticas educativas en cuestión. Además, enmarca la deseabilidad de la transformación social aplicada a la desigualdad entre los géneros. Los propósitos relacionados con identificar brechas para una política educativa de equidad de género y contribuir con perspectivas teóricas y análisis críticos que incidan en la formulación e implantación de políticas educativas integrales y transversales, dirigidas hacia la equidad e igualdad entre los géneros, la justicia social y el respeto de los derechos humanos, se vinculan íntimamente con las características del diseño de transformación descrito por Creswell y Plano Clark (2011). Estas características pueden apreciarse también en los contenidos del instrumento y en las guías de recopilación de datos. Profundizaré en esta relación al realizar la interpretación y el análisis de los hallazgos.

Los diseños presentados por Tashakkori y Teddlie (2003b) se aplican a multiniveles, son enfoques en que las personas investigadoras utilizan diferentes tipos de métodos en los diferentes niveles de incorporación de datos. Su tipificación se basa en procedimientos, y se desarrollan así sus propuestas de métodos y modelos mixtos (Tashakkori & Teddlie, 2003b, 1998). Estos son estudios que combinan el método

cualitativo y el cuantitativo en las siguientes fases del proceso de investigación: la formulación de las preguntas de investigación; el procedimiento para recopilar datos y método de investigación; la interpretación de los resultados para hacer inferencias a través de todas las fases del estudio o al final. Pueden ser estudios exploratorios o confirmatorios.

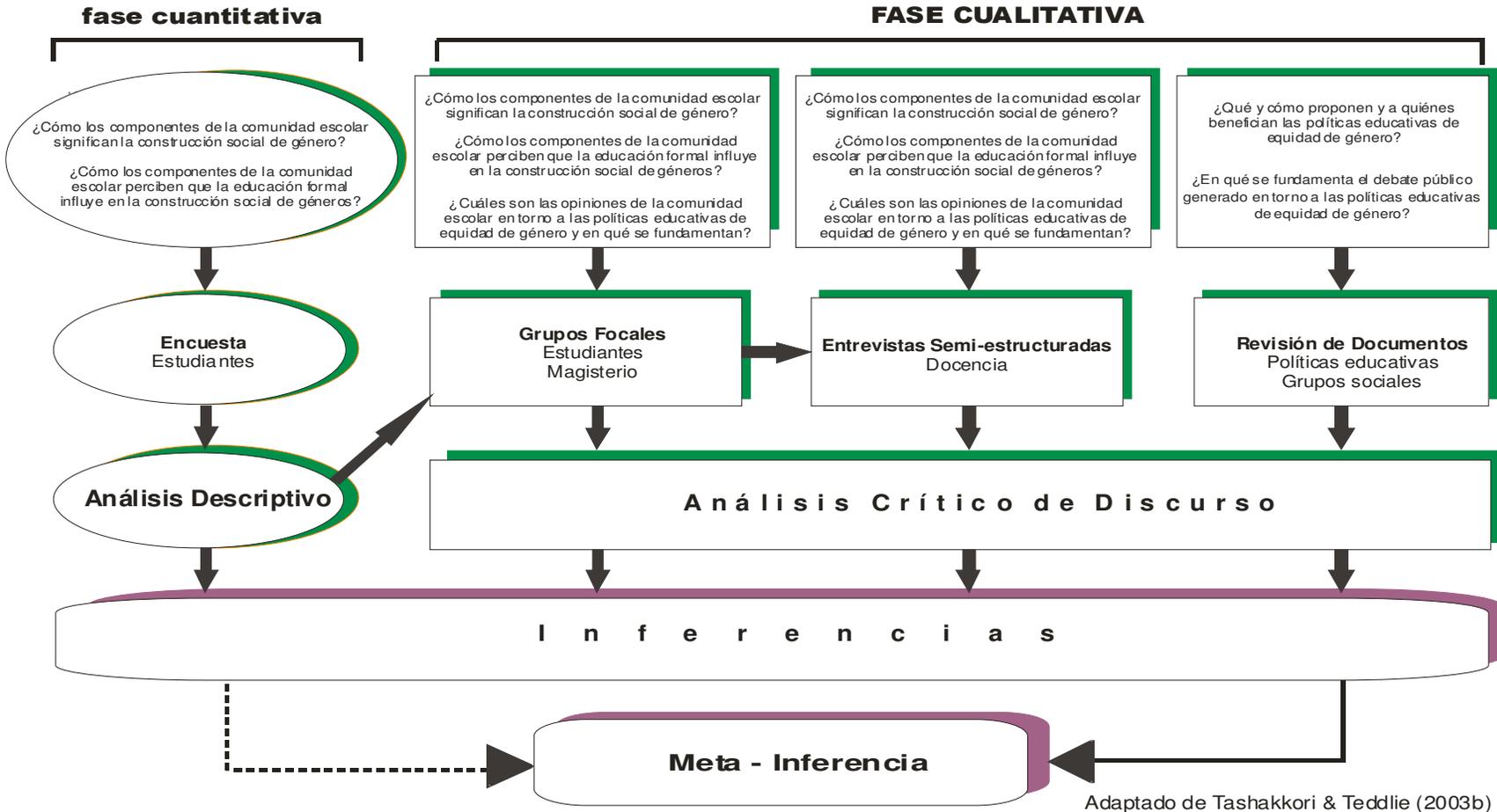
Tashakkori y Teddlie (2003b) presentan ocho diseños de metodologías mixtas: diseños de método mixto concurrente, de secuencial o de conversión y modelo mixtos concurrente, secuencial o de conversión. Elaboraré sólo en el que utilicé de referencia para este estudio, el método mixto secuencial. Este diseño metodológico implica dos fases de modo secuencial. Dicho método parte de un tipo de pregunta de investigación (exploratoria o confirmatoria; cualitativa o cuantitativa). Según propuesto por los autores, se recopilan dos tipos de datos de forma secuencial con uno dependiente de otro, y analizados de forma separada. Como resultado del análisis, se presenta un solo tipo de inferencia al final. La segunda fase surge como respuesta a, o durante el análisis de, la primera fase. Este método permite la triangulación de los contenidos de los diferentes datos a recopilarse en el estudio.

### **Diseño de Investigación**

El diseño de esta investigación consiste en preguntas de tipo exploratorias; la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial con el último dependiente del primero, priorizando en el método cualitativo, analizados de forma separada y la formulación de inferencias. Además se presentó una metainferencia a partir de las inferencias que surgieron de ambas fases (véase Figura 1).

Figura 1

Diseño: Método Mixto Secuencial



Como mencioné anteriormente, incorporé a este método los criterios del diseño de transformación establecidos por Creswell y Plano Clark (2011). Estos se vinculan estrechamente a la definición del problema, al marco conceptual, a la revisión de literatura, a la identificación del diseño de investigación, a la identificación de fuentes de información y personas informantes, a la construcción y al contenido del cuestionario y de las guías de recopilación de información, al análisis y a la interpretación de los datos, a las inferencias, a la meta inferencia, y, finalmente, a las recomendaciones.

Según el diseño propuesto, implanté la fase cuantitativa y luego la cualitativa. En la fase cuantitativa administré un cuestionario a estudiantes de una escuela superior. Luego interpreté y analicé dichos datos. Antes de comenzar la segunda fase revisé las guías de grupos focales y de las entrevistas de la segunda fase a partir de los hallazgos cuantitativos.

Luego, llevé a cabo el grupo focal de estudiantes y posteriormente el grupo focal con integrantes del magisterio (maestras y maestros). Proseguí a realizar las entrevistas semiestructuradas con el grupo de docentes (magisterio y profesionales de servicios de apoyo). La guía de entrevistas fue revisada nuevamente de acuerdo con la información surgida de los grupos focales. Finalmente, seleccioné y revisé los documentos con posturas de los diferentes de grupos sociales con interés en las políticas educativas de equidad de género, la legislación (Ley 108) y la política institucional (Carta Circular).

Luego de haber analizado e interpretado los hallazgos tanto cualitativos, como cuantitativos desarrollé las inferencias correspondientes. Las inferencias constituyen una conclusión, un entendimiento o una explicación de eventos, de comportamientos, de relaciones o de un caso; o sea, es el resultado de una investigación (Tashakkori &

Teddlie, 2003a). Finalmente, elaboré la metainferencia del estudio, aunque el método mixto secuencial no lo requiere, según Tashakkori y Teddlie (2003b). La metainferencia surge de la integración de las inferencias cuantitativas y cualitativas. Los detalles sobre el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos, las triangulaciones, y el desarrollo de inferencias y metainferencias se abordarán al final del capítulo en la sección sobre el proceso de análisis e interpretación de la información recopilada.

### **Procedimiento**

El escenario donde se implantó la investigación fue una escuela superior de la Región Escolar de San Juan, del Departamento de Educación, de septiembre a noviembre de 2010. Seleccioné la escuela considerando su población estudiantil diversa, su accesibilidad y la disponibilidad del personal directivo. Al momento de la investigación la escuela tenía 605 estudiantes (332 mujeres y 273 hombres) de décimo a duodécimo grado. La escuela cuenta con los siguientes programas: regular, mercadeo y educación especial.

Se seleccionó este escenario para llevar a cabo la investigación debido a que era inherente e imprescindible recoger las perspectivas y posiciones de las personas que son impactadas directamente con la política educativa bajo análisis. Mi postura en el análisis y la administración de las políticas públicas es que la ciudadanía debe participar directamente y de forma activa en la elaboración de éstas; al menos se debe contar con el insumo de las personas a las cuales van dirigidas las políticas que, en este caso, son las personas que componen el escenario educativo. Seleccioné la Región Escolar de San Juan por su diversidad en torno a las variables, principalmente la de clase y la de nacionalidad.

Luego de aprobada la propuesta de investigación solicité concurrentemente la

autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Le sometí a este último, la Solicitud de autorización para llevar a cabo la recopilación de datos en el DEPR, en cumplimiento con la Carta Circular 5-2001-2002.

Luego de las autorizaciones de CIPSHI (véase Apéndice A) y del DEPR (véase Apéndice B) le comuniqué por escrito, a la persona que dirigía la escuela, las autorizaciones de dichas instituciones. Le incluí en la misiva las gestiones realizadas, según acordadas anteriormente y el calendario propuesto. Asimismo, le solicité participar de una reunión de Facultad para promocionar las actividades correspondientes a la docencia y le pedí la autorización para colocar carteles de reclutamiento en el plantel (véase Apéndice C). Anteriormente me había reunido con la persona enlace asignada y la había orientado sobre la investigación. Junto a esta persona, preparé un calendario para llevar a cabo la encuesta, los grupos focales y las entrevistas en la escuela. El calendario incluía: la promoción de la investigación a la población estudiantil y a la docencia; las orientaciones grupales al estudiantado y a la docencia; el reclutamiento; la administración del cuestionario; la facilitación de grupos focales y entrevistas.

La colaboración de la persona enlace fue esencial en la identificación de estrategias viables para presentarme a la comunidad escolar, reclutar a las personas participantes del estudio, e identificar espacios físicos y periodos posibles para llevar a cabo las actividades. También conté con la asistencia de dos estudiantes subgraduadas voluntarias del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Estas participaron en la administración del cuestionario y la cofacilitación de

los grupos focales. El proceso de iniciar el contacto, la promoción, la orientación, el reclutamiento y la recopilación de datos e información en la escuela se extendió por un periodo aproximado de tres meses. Al final del proceso, le envié una carta a la dirección de la escuela con el objetivo de informar la culminación de la recopilación de datos e información en la escuela, agradecer el apoyo de la comunidad escolar y recordarles la invitación hecha para que asistan a la presentación de los hallazgos de la investigación (véase Apéndice D).

A continuación especifico el procedimiento detallado de la recopilación de datos e información en dos fases: Fase Cuantitativa y Fase Cualitativa. En la fase cuantitativa llevé a cabo una encuesta y en la fase cualitativa facilité dos grupos focales, realicé cuatro entrevistas y revisé 11 documentos. En cada una, justifico las técnicas de recopilación de información aplicadas; describo el instrumento de datos o la guía de recopilación de información utilizada, según corresponda; el proceso de reclutamiento de las personas participantes o la selección de documentos y la recopilación de datos o revisión de documentos; y la descripción de las personas participantes o de los documentos revisados.

### **Fase Cuantitativa**

En esta fase utilicé la encuesta como técnica de recopilación de datos cuantitativos, la cual provee una descripción cuantitativa de opiniones, creencias, actitudes y prácticas sobre la construcción social de género de la muestra de estudiantes. Esta estrategia de recopilación de datos tiene varias ventajas: es un proceso económico y es una forma rápida de recoger datos (Creswell, et al., 2003; Johnson & Turner, 2003). También, facilita ser administrada a grupos y a muestras por disponibilidad. Además, el

por ciento de respuesta es alto debido a que la percepción de anonimato es mayor, y la validez es de alta a moderada en cuestionarios bien contruidos y pilotados (Johnson & Turner, 2003). Sin embargo, es imprescindible destacar que aunque la encuesta como diseño de investigación tiene el propósito de generalizar a partir de las contestaciones de un grupo representativo, éste no es el objetivo de esta investigación.

Dado a que la política actual del Departamento de Educación es limitar el tiempo lectivo de estudiantes y docentes a actividades curriculares, y minimizar las actividades extracurriculares, la encuesta es una de las mejores estrategias para recopilar datos en ese escenario. Con el uso de la encuesta pude maximizar el tiempo al recopilar una mayor información en un tiempo reducido.

Otra de las razones para utilizar la encuesta fue que la misma provee una vía para introducir el tema de investigación a las discusiones de política pública. Miner-Rubino y Jayaratne (2007) justifican el uso de métodos cuantitativos, específicamente la encuesta, basándose en que provee un medio para introducir asuntos de sexismo, racismo, clasismo, heterosexismo en las discusiones del *mainstream*. Como ya había adelantado, los datos con más credibilidad, para las personas que formulan las políticas públicas, tradicionalmente son los cuantitativos. Partiendo de esta construcción social, el uso de la encuesta como técnica de investigación sería más aceptada por los grupos de interés políticos que pretendo informar.

La encuesta abordó los siguientes objetivos generales de investigación: explorar cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género, y examinar cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género. Los objetivos y las

preguntas específicas que se abordan se encuentran detalladas en el Apéndice E: Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes.

### **Proceso de desarrollo del cuestionario.**

Se encuestó a estudiantes de undécimo y duodécimo grado de una escuela superior del área metropolitana, Región de San Juan, administrándoles un cuestionario estructurado. Primeramente, sometí el instrumento a evaluación por personas expertas y antes de ser administrado hice una prueba piloto. Estos dos pasos fueron tomados en consideración e implantados como criterios de calidad en la encuesta.

### ***Evaluación del instrumento.***

Desarrollé un cuestionario de 70 reactivos (premisas) dirigido al estudiantado, como parte de la propuesta de investigación. Este constó de cinco partes: (a) datos socio-demográficos; (b) dos inventarios sobre identidad y representación; (c) dos preguntas cerradas sobre el significado del concepto de perspectiva de género; (d) una escala en torno a creencias sobre identidades y representaciones de género; y (e) cinco inventarios concerniente a las percepciones del estudiantado sobre la influencia de la comunidad escolar en la construcción de géneros. Este instrumento fue sometido a evaluación por un panel de personas expertas compuesto por un catedrático y dos catedráticas con una vasta experiencia en las áreas de investigación, género y juventud.

El panel evaluó y sometió recomendaciones en torno a: (a) la pertinencia y relevancia de los constructos con los objetivos y las preguntas de investigación, (b) la pertinencia y relevancia de los reactivos con los constructos, (c) las instrucciones y (d) la adecuación de la terminología utilizada para la población a encuestar. Les envié a los

integrantes del panel una comunicación resumiéndoles los objetivos y la metodología de investigación así como las instrucciones del proceso de evaluación del instrumento.

También adjunté una tabla con los objetivos y las preguntas específicas de investigación, las técnicas, los informantes, los constructos y la propuesta de análisis; por último, incluí la Guía de revisión del cuestionario para panel de personas expertas (véase Apéndice F).

Una de las recomendaciones fundamentales del panel fue revisar las escalas del cuestionario a partir de escalas de roles de género previamente utilizadas o validadas en el contexto puertorriqueño. Para la revisión de estas evalué varias escalas sobre normas, creencias y prácticas de género adaptadas, probadas y validadas en Puerto Rico (Ortiz-Torres et al., 2010; Pérez-Jiménez, Varas-Díaz, Serrano-García, Cintrón-Bou, & Cabrera-Aponte, 2004; Toro-Alfonso & Varas-Díaz, 2002; Vázquez-Gascot, 2007). Aunque recurrí a varios reactivos de las escalas previamente señaladas, finalmente mantuve la escala de creencias y el inventario de prácticas, previamente desarrollados de acuerdo con los objetivos particulares de la investigación y la población a encuestar.

Posteriormente, sometí el instrumento a evaluación por dos expertos en estadísticas a recomendaciones del panel. Luego de revisar el instrumento con las recomendaciones de las personas expertas, sometí el mismo al Comité de Disertación para sus recomendaciones finales y su aval. Luego de revisado el instrumento preliminar, el Cuestionario Prueba Piloto constó de cinco partes y 48 premisas: (a) datos socio-demográficos, (b) escala de arraigo a creencias estereotipadas por género, (c) escala de arraigo a prácticas estereotipadas por género, (d) inventario sobre percepciones sobre creencias y prácticas sexistas de grupos sociales, incluyendo la escuela e (e) inventario sobre posturas sexistas de profesionales de la comunidad escolar (véase Apéndice G).

*Administración de la prueba piloto.*

La administración de la prueba piloto cumplió con los siguientes objetivos: (a) cotejar la consistencia interna y el coeficiente de confiabilidad de las escalas, (b) examinar el contenido de los inventarios, (c) medir el tiempo promedio para completar el cuestionario, (d) medir la comprensión de conceptos e instrucciones, (e) evaluar si las experiencias y percepciones formuladas en el cuestionario correspondían a la población encuestada (jóvenes de ambos sexos) y (f) recibir recomendaciones del estudiantado. Los datos obtenidos correspondientes a los primeros dos objetivos fueron analizados con el Programa Statistical Package for the Social Sciences v.12 (SPSS). Los restantes se atendieron a través de una entrevista cognoscitiva grupal según recomiendan Fowler (2009) y Miner-Rubino y Jayaratne (2007) (véase Apéndice H). La información que surgió de la entrevista grupal también aportó a las enmiendas del cuestionario. El proceso de implantación y evaluación de la prueba piloto tomó aproximadamente un mes y medio.

Administré la prueba piloto a 38 estudiantes de undécimo grado de una escuela superior pública del área este de Puerto Rico. Seleccioné una escuela fuera del área metropolitana para minimizar la probabilidad de contaminación y por la disponibilidad de la administración de la escuela. Le solicité a la dirección de la escuela autorización para llevar a cabo la prueba piloto. Luego de conseguir dicha autorización me reuní con la Consejera encargada de los grupos de undécimo grado. La orienté sobre el propósito de la investigación, la necesidad de administrar una prueba piloto del cuestionario y la población a la cual iba dirigida la encuesta. En dicha reunión se preparó un calendario para orientar al estudiantado y administrar el cuestionario.

Por disponibilidad de tiempo del estudiantado, de los once grupos de undécimo grado (de aproximadamente 300 estudiantes) orienté a tres grupos de forma separada, un grupo del Programa Regular, uno del Programa Vocacional (Técnica de Colisión Automotriz) y uno del Programa de Comercio (Contabilidad). Participaron un total de 70 estudiantes en dichas orientaciones y se discutieron varios asuntos: el tema y el propósito de la investigación; el propósito de administrar una prueba piloto; los criterios para participar, como la edad (15-18 años); el proceso y el tiempo para administrar la prueba; y las fechas de reclutamiento y administración de la prueba. También, les entregué y expliqué a los grupos de estudiante los detalles de la carta de presentación de la investigación para la(s) persona(s) encargada(s) (véase Apéndice I) y la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado (véase Apéndice J).

El día de la administración de la prueba piloto repasé de forma grupal la sección de asentimiento con el estudiantado que entregó la parte del consentimiento de la(s) persona(s) encargada(s), debidamente firmada. Luego de aclarar todas las dudas los y las estudiantes que decidieron participar procedieron a firmar la parte de asentimiento. Procedí a administrar la prueba a los tres grupos; les tomó un promedio 20 minutos contestar el cuestionario. Luego realicé una entrevista grupal con cada grupo con el objetivo de recoger sus impresiones sobre el proceso y el contenido del cuestionario.

Un total de 38 estudiantes de undécimo grado participó de la prueba piloto. El 37 por ciento (14) fue estudiantes hombres y el 63 por ciento (24) estudiantes mujeres. Las edades del estudiantado informante fluctuaron entre 15-16 años. El 100 por ciento del estudiantado se identificó de nacionalidad puertorriqueña.

Examiné la consistencia interna de la escala de arraigo a creencias estereotipadas

por género (Parte II, 16 reactivos) utilizando el alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Este arrojó un  $\alpha = 0.77$ , sin embargo, al examinar la cantidad de reactivos por ámbito (doméstico, escuela, relaciones, juegos, ocupaciones, sentimientos y apariencia) eliminé los reactivos 16 y 17, correspondientes al ámbito de sentimientos debido a que la escala contenía más premisas de este contenido que de los otros ámbitos. Además, el estudiantado coincidió con el Comité de Disertación en que algunas premisas estaban redactadas de forma negativa, justificando así la supresión de los ítems antes mencionados. Además garanticé que todas las premisas estuvieran redactadas en sentido neutral. La confiabilidad de la escala luego del ajuste tuvo un  $\alpha = 0.76$ .

La escala de arraigo a prácticas estereotipadas por género (Parte III, 10 reactivos) Le añadí dos premisas referentes a relaciones y ocupaciones para equiparar la cantidad por estereotipos por género. Esta modificación surge a partir de las observaciones hechas en la entrevista grupal con el estudiantado donde se identificaron más ítems estereotipados correspondientes a la femineidad que a la masculinidad. Posteriormente, en la etapa de análisis de los datos con la muestra de la investigación esta escala confrontó problemas con la consistencia interna de los reactivos por lo cual la analicé como un inventario.

Los dos inventarios relacionados con las percepciones de posturas sexistas sufrieron cambios en formato y contenido debido a las observaciones y recomendaciones de las entrevistas grupales. Justifican estos cambios generales el que el estudiantado tuvo dificultad con la comprensión de las instrucciones y se le dificultó contestar algunas premisas por falta de alternativas, como no aplica o ninguno. Discuto a continuación el detalle por inventario. En la Parte IV, el inventario sobre las percepciones del

estudiantado sobre creencias y prácticas sexistas de grupos sociales (familia, profesionales de la comunidad escolar, líderes de la iglesia, amistades y líderes de la comunidad y de deportes), eliminé la premisa número 30 dado a que se repetía en la número 32. También, modifiqué el formato de la tabla para añadir niveles de aceptación de las premisas por grupo social.

En cuanto a la Parte V, el inventario sobre las percepciones del estudiantado en torno a las posturas sexistas de parte de profesionales de la comunidad escolar, particularmente de la docencia y dirección, el estudiantado piloteado recomendó que se especificaran los grupos de la comunidad escolar por premisa y sugirió aumentar las premisas en este inventario. Por lo tanto, modifiqué el formato de la tabla para desglosar los grupos de la comunidad escolar por premisa y sustituir las alternativas categóricas de rechaza y acepta por niveles de aceptación. El número de premisas y su contenido se mantuvo igual. En esta parte, añadí una pregunta nominal como respuesta a los comentarios de gran parte del estudiantado encuestado de que el magisterio influía más que los textos, aunque los pares influían más que el magisterio. Finalmente, destaco cuatro percepciones generales del estudiantado piloteado que surgieron de la entrevista grupal: que las premisas del cuestionario planteaban situaciones reales, que actualmente se confrontan con posturas inherentes “al machismo” y “al discrimen”, que la extensión del cuestionario fue adecuada y que, en general, se les hizo fácil contestar el mismo.

*Descripción del cuestionario final.*

El cuestionario administrado en la encuesta constó de 54 reactivos y cinco partes (véase Apéndice K). La Parte I del cuestionario recogió información sociodemográfica de la muestra encuestada; incluye: edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo y ocupación de la o las personas encargada(s), asistencia a la iglesia, participación en organizaciones deportivas, entre otras (9 premisas). La Parte II es una escala para medir el arraigo a las creencias estereotipadas por género. Esta estuvo constituida por 14 premisas en una escala Likert de cinco puntos que fluctuaba desde totalmente de acuerdo (5 puntos) a totalmente en desacuerdo (1 punto). El estudiantado señaló su nivel de acuerdo con cada premisa. Estas giraban en torno a creencias relacionadas con el ámbito doméstico, la escuela, las relaciones, los juegos infantiles, las ocupaciones, los sentimientos y la apariencia.

La Parte III es un inventario de 12 premisas que exploró el arraigo a las prácticas estereotipadas por género. El estudiantado seleccionó cuán frecuente realizaba cada actividad presentada en cada premisa. Las cinco alternativas fluctuaban entre siempre (5 puntos) y nunca (1 punto). Las premisas comprendían prácticas relacionadas con lo doméstico y la escuela; las ocupaciones, las relaciones, las emociones y la apariencia; y los juegos infantiles.

La Parte IV (6 premisas) es un inventario donde el estudiantado seleccionó el nivel de aceptación (mucho, poco, nada) de creencias y prácticas sexistas de diferentes grupos sociales, incluyendo entre éstos a los grupos profesionales de la comunidad escolar, a partir de su percepción en su relación con ellos. La Parte V (12 premisas) es un inventario que recogió las percepciones del estudiantado sobre el nivel de aceptación

(mucho, poco, nada) de posturas sexistas de parte de los grupos profesionales de la comunidad escolar (el magisterio, los profesionales de apoyo y la dirección). El cuestionario concluye con una pregunta nominal (reactivo núm.54) que exploró qué o quiénes en la escuela tiene(n) más influencia sobre el desarrollo del estudiantado como hombre o como mujer. Para relacionar los objetivos y las preguntas de investigación cuantitativa con el cuestionario pueden referirse al Apéndice L.

### **Proceso de reclutamiento de las personas informantes.**

Orienté a los ocho grupos de undécimo grado de la escuela para reclutar un mínimo de 100 estudiantes por disponibilidad. Ciento once mujeres y ochentaicinco hombres constituían la población (196 estudiantes) de este grado. La orientación incluyó: (a) el tema y el propósito de la investigación, (b) la descripción de lo que es una encuesta y un grupo focal, (c) los criterios para participar en cada una de las actividades (d) el tiempo requerido para participar en cada una de ellas, (e) el periodo de reclutamiento, (f) el proceso de administración del cuestionario y (g) en qué consistía un grupo focal. También, les entregué la carta de presentación de la investigación para la(s) persona(s) encargada(s) (véase Apéndice M) y la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado (véase Apéndice N), la cual le expliqué; en ese momento, aclaré las dudas que surgieron.

Consistentemente surgió la pregunta sobre el criterio de la edad para participar (16 - 18 años). Potenciales informantes tenían 15 años y cumplían 16 años durante ese mismo semestre. Considerando que la diferencia de edad era mínima y compartían experiencias similares en el ámbito académico, procedí a solicitar el aval del Comité de

Disertación y se modificó el criterio de edad de 15 - 18. De una vez, informé a los grupos que estudiantes de 15 años de edad podían participar en las actividades.

Durante los días de orientación coloqué carteles de promoción en varios salones hogares de undécimo grado (véase Apéndice O). El proceso de reclutamiento se extendió por un período de tres semanas. Durante las tres semanas pasé semanalmente por los 11 grupos para recoger las Hojas de Consentimientos debidamente firmadas y recordarles las fechas de la administración del cuestionario. También coloqué carteles de recordatorio en los salones pertinentes (véase Apéndice P). Al momento de administrar el cuestionario solo había reclutado 32 estudiantes.

Como resultado de la poca participación del estudiantado de undécimo grado, docentes de la escuela me recomendaron reclutar estudiantes de duodécimo grado. Le presenté la alternativa al Comité de Disertación y este avaló la recomendación ya que el estudiantado cumplía con el criterio de edad (15-18 años). Procedí a orientar y reclutar de la misma manera a los siete grupos de duodécimo grado. Orienté y entregué la carta de presentación de la investigación y la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado a 122 de 188 estudiantes de duodécimo grado. Recluté un total de 68 estudiantes de ese grado en un periodo de dos semanas.

Luego de administrar los 100 cuestionarios propuestos detuve el proceso de reclutamiento. Este proceso se dio luego de haber administrado el cuestionario de los grupos de undécimo grado. En la Tabla 1 resumo la tasa de respuesta de la población de los grupos estudiantiles elegibles para participar de la encuesta (N = 384).

**Tabla 1***Tasa de Respuesta de Estudiantes*

Etapas del proceso de reclutamiento y administración del cuestionario	Cantidad	%
Estudiantes matriculados en Grados 11 y 12	384	100
Estudiantes orientados	318	83
Consentimientos firmados	103	27
Asentimientos firmados	100	26
Cuestionarios administrados	100	26
Cuestionarios analizados	99	26

**Proceso de administración del cuestionario.**

En la administración del cuestionario, procedí igualmente con todos los grupos de undécimo y duodécimo grado. Previamente les había informado a los grupos las fechas y horarios para completar los cuestionarios. Acepté Hojas de Consentimiento debidamente firmadas por la(s) personas encargada(s) hasta el mismo día de la administración del cuestionario. Si la persona participante me había entregado previamente la Hoja de Consentimiento firmada, y se ausentó el día de la administración del cuestionario, realicé arreglos con ella y le administré el cuestionario en o antes de la fecha de la administración del último grupo en el calendario.

Antes de administrarle el cuestionario al estudiantado, repasé la Hoja de Asentimiento. Luego de aclarada todas las dudas, les pregunté si deseaban participar en el proyecto y contestar la encuesta. Todas las respuestas fueron afirmativas e inmediatamente firmaron la Hoja de Asentimiento. Luego procedí a administrar los cuestionarios ya previamente codificados. En o antes del día de la administración del cuestionario les entregué copia de la Hoja de Consentimiento y Asentimiento firmada por las tres partes (las persona(s) encargada(s), el/la estudiante y la investigadora).

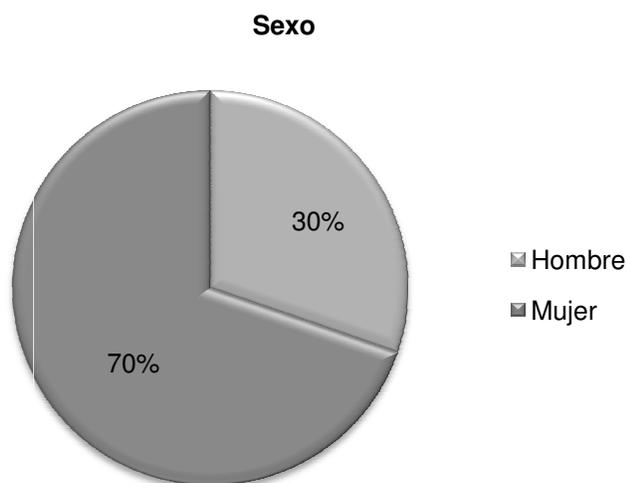
**Descripción de las personas participantes de la encuesta.**

De las cien personas que contestaron la encuesta, una de ellas dejó más del cincuenta por ciento de los reactivos en blanco, por ende, procedí a eliminar el cuestionario. La muestra final que consideré para la tabulación y análisis de los datos de la investigación se computó a partir de 99 estudiantes ( $n = 99$ ).

La muestra se compuso predominantemente por mujeres (69 estudiantes).

**Figura 2**

*Sexo: Estudiantes*



El 90 por ciento se identificó de nacionalidad puertorriqueña y el 10 por ciento de otras nacionalidades, destacándose la dominicana (véase Tabla 2). El 32 por ciento de las muestra se encontraba cursando el undécimo y el 68 por ciento el duodécimo grado. La edad promedio del total de la muestra fue de 16.5 y fluctuó entre los 15 y 18 años (véase Figura 3).

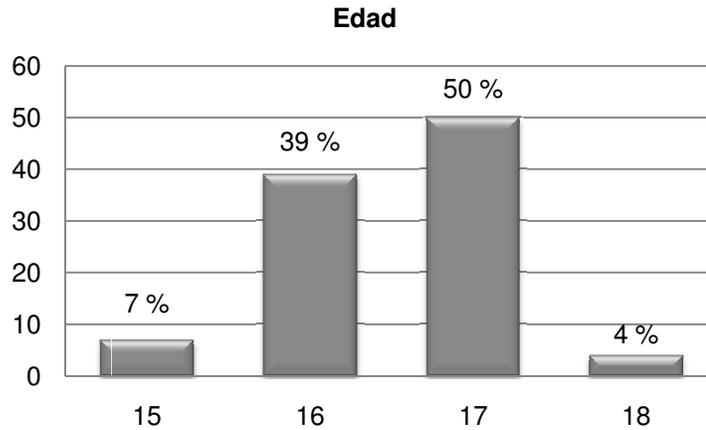
**Tabla 2**

*Nacionalidad: Estudiantes*

Nacionalidad (n=99)	Frecuencia	%
Puertorriqueña	89	90
Dominicana	8	8
Colombiana	2	2
Total	99	100

**Figura 3**

*Edad: Estudiantes*



Además de las características sociodemográficas presentadas, recopilé información sobre algunas relaciones que sostenía el estudiantado y sobre los espacios donde participaba. Esta información resulta pertinente, dado a que los dos inventarios del cuestionario se basaban en las relaciones que tenía el estudiantado con diferentes personas y grupos sociales.

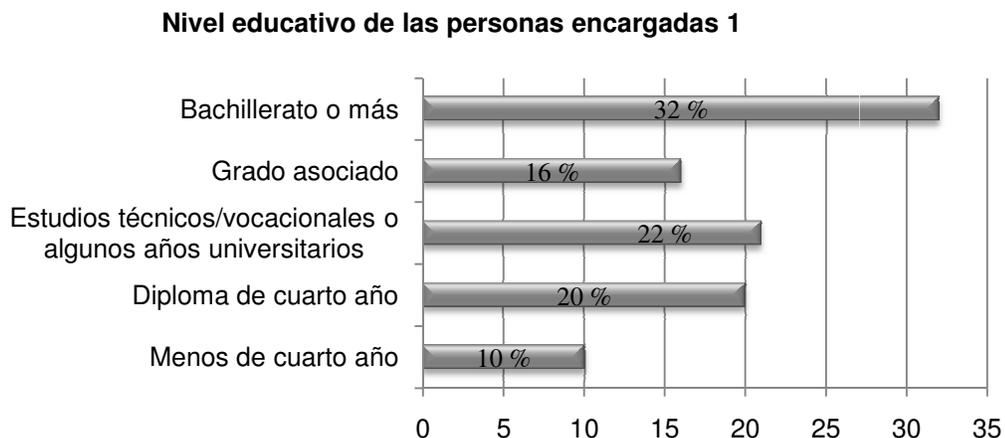
El cuestionario le solicitó a la muestra estudiantil que indicara el nivel educativo más alto completado de la o las personas encargada(s). Les proveí dos espacios para que proveyera dicha información, según la cantidad de personas que decidieran reportar. Los

espacios estaban rotulados: padre/madre/encargada/o 1 y padre/madre/encargada/o 2. No se le requirió que estableciera el sexo, ni la relación precisa que tenía con la persona, o si vivían o no bajo el mismo techo.

La Figura 4 reporta el nivel educativo más alto completado del padre, la madre o la persona encargada del estudiantado. La mayoría de la muestra (n = 98) reportó que la persona, o una de las personas encargadas (1) tenía un nivel de bachillerato o más completado (32 por ciento). Sin embargo, si se suman los por cientos del grupo de personas encargadas que no completaron y del que completaron el cuarto año, estos suman un 30 por ciento, casi el mismo por ciento que el de las personas en el renglón de mayor educación.

**Figura 4**

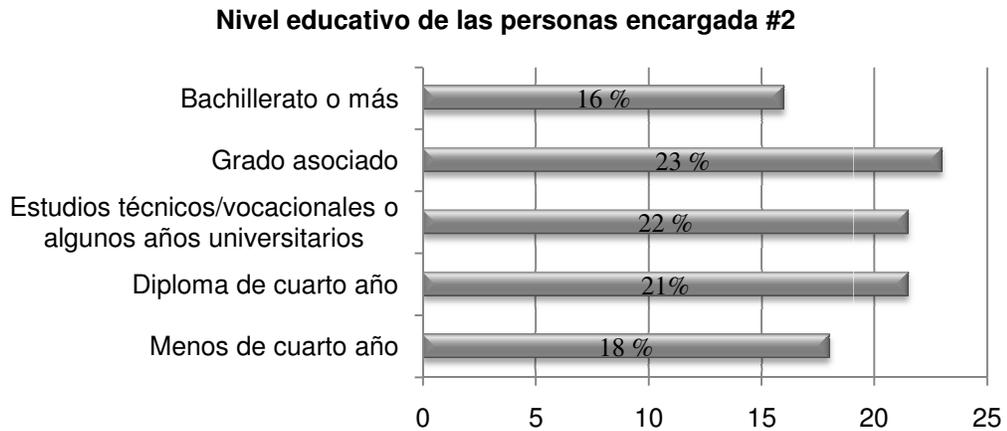
*Nivel educativo de las personas encargadas 1*



En la Figura 5, se especificó la información provista para la persona encargada 2. La muestra (n = 79) reportó que el 23 por ciento de las personas encargadas 2 habían completado un grado asociado, seguido por estudios técnicos/vocacionales o algunos años universitarios y cuarto año completado con igual por ciento.

**Figura 5**

*Nivel educativo de las personas encargadas 2*



Le solicité al estudiantado que indicara las ocupaciones de las personas encargadas 1 y 2.

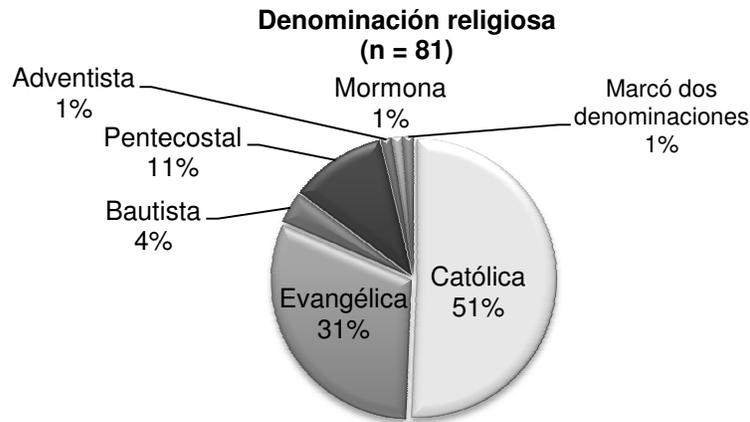
Las ocupaciones detalladas fueron diversas, en ocasiones imposibles de clasificar.

Aunque no incluyo la información de forma categorizada, desgloso las ocupaciones puntualizadas por la muestra en el Apéndice Q: Ocupaciones de las personas encargadas del estudiantado.

Del total de la muestra (n = 99), el 84 por ciento reportó tener o haber tenido una novia o novio y el 16 por ciento indicó que no a la pregunta. La denominación religiosa más señalada, con la que se identificó el estudiantado (n = 81), fue la católica (51 por ciento), seguido por la evangélica con un 31 por ciento. El restante de la muestra (n = 18) no se identificó con ninguna religión y dos personas se identificaron como ateas.

**Figura 6**

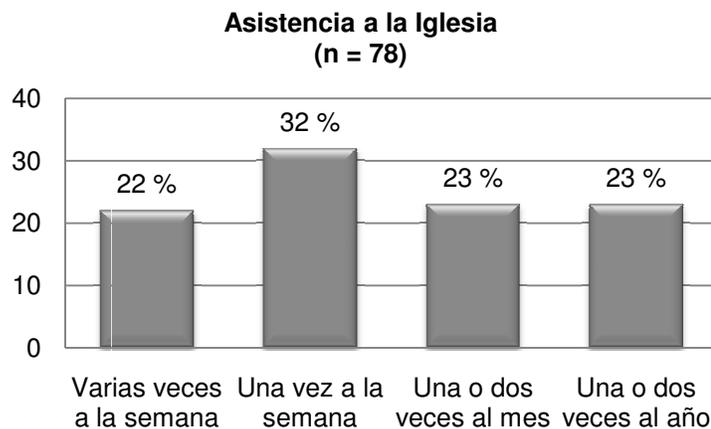
*Denominación religiosa del estudiantado*



De la muestra que informó que se identificaba con una denominación religiosa (n = 81), aproximadamente el 96 por ciento asistía a la iglesia. La mayoría (32 %) del estudiantado que asistía a la iglesia informó que asiste una vez a la semana. Este por ciento no es notablemente diferente al de las otras frecuencias de asistencia.

**Figura 7**

*Frecuencia con que el estudiantado asiste a la iglesia*

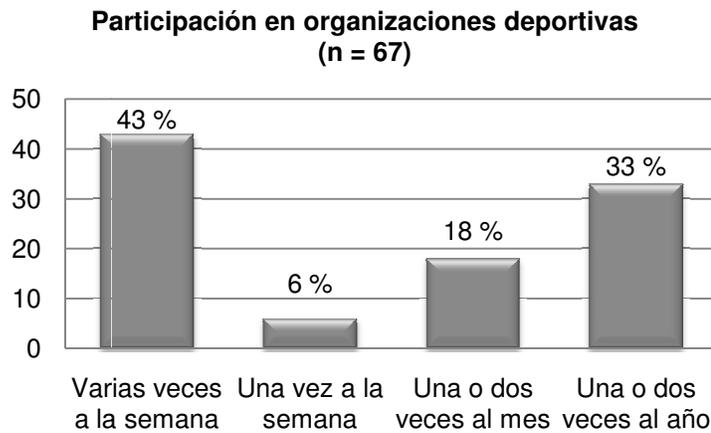


El 69 por ciento de la muestra (n = 68) reportó que participa o ha participado en organizaciones deportivas. De este por ciento, 67 estudiantes informaron la frecuencia

con que participaban en estas organizaciones. De este estudiantado el 49 por ciento participa de una a varias veces a la semana.

**Figura 8**

*Frecuencia con que el estudiantado participa en organizaciones deportivas*



Por último, el 41 por ciento de la muestra (n = 41) participa en organizaciones comunitarias. De éste, el 31 por ciento participa de una a varias veces a la semana.

**Figura 9**

*Frecuencia con que el estudiantado participa en organizaciones comunitarias*



**Fase Cualitativa**

La segunda fase constó de la recopilación de información cualitativa a través de los siguientes medios: grupos focales, entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos. Desarrollé todas las guías de recopilación de información con la revisión y recomendación del Comité de Disertación. Estas sufrieron cambios a partir de los hallazgos de la encuesta y de la información que surgía de la técnica aplicada que la antecedía. Todos los documentos que resultaron de la información recopilada en esta fase fueron exportados y analizados en el programa NVivo v.8.

Debido a que esta fase alberga tres técnicas de recopilación de información y personas participantes diversas, describo a continuación el procedimiento realizado, el reclutamiento y la descripción de los y las informantes por técnica de investigación. Las describo en el orden en que las llevé a cabo.

**Grupos Focales.**

El grupo focal es una estrategia de investigación en la que se recopila información mediante la interacción de un grupo sobre un tema específico, determinado por la persona que investiga. La meta principal de los grupos focales es lograr que la discusión permita una comprensión profunda de las percepciones, las creencias, las actitudes y las experiencias desde múltiples puntos de vista (Lucca Irizarry & Berrios Rivera, 2009). Leavy (2007) incluye la lista los sentimientos. El grupo focal es, además, una herramienta con una buena validez interpretativa, permite observar cómo los y las participantes reaccionan entre y ante sí, y provee para que este contenido sea abordado (Johnson & Turner, 2003).

Uno de los principales usos de los grupos focales es que se combina con otras

estrategias de recopilación de información con la intención de triangular los hallazgos en la etapa de análisis (Morgan, 1997). Kamberelis y Dimitriadis (2005) señalan que los grupos focales promueven unas interacciones sociales similares a las que ocurren en la vida diaria, y quienes participan logran hacer comparaciones de sus experiencias y motivaciones, lo cual brinda información significativa sobre comportamientos complejos de las personas. Leavy (2007) añade que las feministas utilizan los grupos focales debido a que es una herramienta útil para entender mejor la experiencia de grupos oprimidos ya que se plantean experiencias de vida y a la vez se dejan escuchar voces que han sido silenciadas. Además, Kamberelis y Dimitriadis plantean que los grupos focales permiten, a la persona que investiga, explorar la naturaleza y el efecto del discurso social, base de la propuesta de análisis. Véase el Apéndice E para observar la correspondencia entre los objetivos y las preguntas específicas que abordan los grupos focales.

### *Descripción de las guías de los grupos focales.*

Desarrollé y revisé una guía para el grupo focal de estudiantes y otra para el del magisterio, compuestas por 17 y 16 preguntas respectivamente (véanse Apéndices R y S). La revisión a las guías surge de algunos datos que resultaron de la encuesta. Ambas guías se dividieron en los siguientes temas: (a) significados de conceptos relacionados con género, (b) perspectivas sobre la construcción social de género, (c) percepciones sobre la influencia de la comunidad escolar en la construcción social de género, (d) opiniones sobre la política educativa de equidad de género en el sistema público escolar.

Además de las guías de preguntas, desarrollé una hoja de datos socio-demográficos para cada grupo. La hoja correspondiente al grupo focal de estudiantes contenía información sobre el sexo, la edad, el grado escolar y la nacionalidad (véase

Apéndice T). El magisterio informó la edad, el sexo, la nacionalidad, la preparación académica, la materia académica que ofrecía, los años de servicio en el sistema de educación pública, el total de años enseñando y la responsabilidad o el cargo oficial adicional que ocupaba en la escuela (véase Apéndice U).

***Proceso de reclutamiento de las personas participantes de los grupos focales.***

En el proceso de reclutamiento de estudiantes, en la fase cuantitativa, le solicité al estudiantado que participó en la encuesta, que en la Hoja de Asentimiento me indicara si también asentía a participar del grupo focal y que me incluyera su información de contacto. Esto procedía si ya la o las personas encargadas habían dado su consentimiento en la Hoja de Consentimiento. Con esta información realicé un registro de 35 potenciales informantes para el grupo focal en cuestión. Las voluntarias que colaboraron con esta investigación se comunicaron con el estudiantado interesado por teléfono y vía electrónica. Le solicitaron los días y horarios disponibles para participar en un período de dos semanas luego de informarle las alternativas de fechas para llevar a cabo el grupo focal, que el mismo se llevaría a cabo en los predios de la escuela luego del último periodo de clases y que deberían hacer arreglos de transportación. También le informaron que luego de evaluar las fechas y los horarios favorables de cada estudiante, se comunicarían nuevamente para notificar la fecha y el horario finales. Las asistentes intentaron, al menos tres veces, comunicarse con el estudiantado. Lograron comunicarse con 22 estudiantes y sus intentos fallaron con los 13 restantes.

Luego del cernimiento de las fechas y los horarios disponibles, un total de 17 estudiantes de undécimo (9) y duodécimo (8) coincidían. Les envié vía electrónica o les entregué personalmente una invitación para participar en el grupo focal (véase Apéndice

V). Las asistentes realizaron llamadas de confirmación una semana antes y un día antes del grupo focal.

También les envié una comunicación de agradecimiento por el interés de participar en el grupo focal al estudiantado que no fue invitado a participar del mismo debido a conflictos de horarios y fechas (véase Apéndice W). El reclutamiento de las personas participantes en el grupo focal de estudiantes tomó dos semanas debido a que parte del proceso se había adelantado durante el periodo de reclutamiento de la encuesta. Participaron finalmente seis estudiantes en el grupo focal.

Al magisterio, se le convocó a participar del grupo focal a través de una orientación ofrecida en una Reunión de Facultad en la Escuela. Informé a la facultad en pleno el propósito de la investigación y las actividades para este grupo de la comunidad escolar. Le entregué copia de una presentación con información general de la investigación, las actividades relacionadas con la docencia y las instrucciones y los periodos de tiempo para llevar a cabo las mismas. También les entregué la carta de presentación de la investigación (véase Apéndice X) y la Hoja de Consentimiento Informado para participar del grupo focal (véase Apéndice Y). Ese mismo día coloqué cerca del ponchador de entrada/salida y en la Sala de Facultad sendos carteles invitando a participar (véase Apéndice Z). A la docencia que no participó de la reunión de facultad, le entregué personalmente los documentos antes mencionados, en los días siguientes.

Al no recibir respuesta del magisterio para el grupo focal, coloqué un cartel cerca del ponchador y en el Salón de la Facultad indicándoles que estaría disponibles dos días en ese mismo salón para orientar y responder a sus preguntas (véase Apéndice AA). No recibí ninguna solicitud de orientación en esos días. Entonces, le solicité al personal

directivo los horarios de capacitación del magisterio para reunirme con este grupo de la comunidad escolar. Para comunicarme con los 41 integrantes del magisterio, visité los salones de clase o me reuní en las oficinas administrativas o en los predios de la escuela; logré así recoger 14 Hojas de Consentimiento para el grupo focal. Les entregué copia de la Hoja de Consentimiento firmada por ambas partes antes de la fecha del grupo focal.

Les envié por correo electrónico y les entregué a la mano la invitación para participar en el grupo focal (véase Apéndice BB). La comunicación incluía la fecha, la hora, el lugar, la dinámica y los criterios de participación del grupo focal. Personalmente y por vía electrónica les recordé unos días antes la fecha de la actividad. El proceso de reclutamiento del magisterio para el grupo focal me tomó aproximadamente un mes y medio. Participaron en el grupo focal del magisterio ocho maestros y maestras.

#### ***Proceso de recopilación de información de los grupos focales.***

Facilité los grupos focales en colaboración con las voluntarias que ejercieron como cofacilitadoras. Ellas colaboraron en las dos sesiones organizando los salones, distribuyendo los materiales, midiendo el tiempo, tomando las notas y grabando las mismas. Desarrollé un Protocolo de Grupos Focales para guiar la facilitación de ambos grupos. Este contenía los pasos de pregrupo, sesión de grupo y postgrupo focal. Además, contenía las listas de responsabilidades de funciones de la facilitadora y de las cofacilitadoras, así como los recursos, materiales y equipos necesarios. Incluía también, las actividades con la distribución de tiempo. Previo a las sesiones de los grupos, orienté a las voluntarias sobre sus funciones, roles y responsabilidades antes, durante y posterior a los eventos.

Los dos grupos focales se llevaron a cabo en el plantel escolar luego del horario

lectivo en días sucesivos. Cada uno se llevó a cabo en un salón a puerta cerrada para optimizar las condiciones de confidencialidad y para que las personas participantes se sintieran cómodas al expresarse. Se llevó un registro de asistencia para cada grupo.

Presento a continuación el procedimiento seguido en las sesiones de los grupos focales. Primero, las personas participantes firmaron la hoja de asistencia y seguidamente se le entregó la Hoja de Datos Sociodemográficos. Luego de haber recopilado todas las Hojas de Datos Sociodemográficos, procedí a comenzar la sesión. Primero presenté a las cofacilitadoras e informé sobre sus funciones y su responsabilidad de guardar la confidencialidad del contenido que se discutiera allí. Inmediatamente pasé a recordarles el propósito del estudio, recalcar la importancia de la confidencialidad e informar que se estaría grabando la sesión. Además, les orienté sobre la meta de un grupo focal, los criterios de participación y la distribución del tiempo de la sesión. Posteriormente le pregunté al grupo si aún deseaban participar en el grupo focal; cada persona participante contestó afirmativamente.

Antes de comenzar la sesión de preguntas, llevé a cabo una dinámica de grupo con el objetivo de introducir el tema y estimular la participación. Procedí entonces a formular las preguntas guías. Luego de finalizar la discusión en torno a las preguntas guías, le pregunté al grupo si deseaba añadir alguna otra información relacionada con el tema discutido. Antes de cerrar la sesión, les agradecí su participación y compartieron su apreciación sobre la experiencia.

La tónica del grupo focal de estudiantes fue liviana y hubo mucha participación por parte de las personas informantes. Al comienzo de la sesión dos participantes se comunicaban enseñándose papeles y les solicité que dejaran de hacerlo por respeto a las

otras personas informantes. Hubo ocasiones en que los intercambios de comunicación se tornaban en debates; en esos casos intervine recordándoles los criterios de participación. La sesión del grupo focal de estudiantes duró aproximadamente una hora y media.

La dinámica que fluyó en el grupo focal del magisterio fue una de mucho respeto a pesar de las posturas opuestas que se presentaban continuamente. Algunas personas se expresaban de forma jocosa en momentos de tensión, lo que relajaba el ambiente. En ocasiones, las personas participantes se desviaban del tema de discusión; en esos momentos la facilitadora u otra persona del grupo resumía y retomaba el tema. Uno de los participantes se abstuvo de participar la gran mayoría del tiempo. La sesión del grupo focal del magisterio se extendió por un poco más de dos horas.

En el proceso de recopilación de información en los grupos focales de estudiantes confronté algunas limitaciones. Entre ellas están las siguientes: un cambio de salón a última hora por falta de funcionamiento del aire acondicionado en el lugar planificado, la poca asistencia de estudiantes (confirmaron 17) y la acústica del salón limitó la audición de algunas verbalizaciones. Con relación al grupo del magisterio, las limitaciones se circunscribieron a que las personas participantes se retrasaron, por lo tanto, la sesión comenzó más tarde y se extendió más de lo estipulado, y, en ocasiones, las personas salieron del salón para atender asuntos oficiales.

Como proceso para garantizar la calidad del contenido que surgió de los grupos focales, estos se grabaron, se transcribieron y se cotejaron para garantizar verbalizaciones fieles y exactas de las personas informantes; dicha fidelidad y exactitud son indispensables para la etapa del análisis. Según Patton (2002) en la investigación cualitativa es imprescindible algún método de grabación “verbatim” de las respuestas de

las personas informantes. Patton hace hincapié sobre la importancia de captar con exactitud y precisión lo que dicen las personas, ya que es la base de la interpretación y análisis de la información provista.

Las grabaciones de los grupos focales fueron transcritas por las asistentes voluntarias. Para garantizar un mínimo de consistencia en el formato, les entregué y orienté sobre la guía de transcripción. Luego revisé cada una de las transcripciones con las grabaciones y las notas tomadas para garantizar que fueran lo más fieles y exactas posibles. Finalmente se exportaron las transcripciones al programa NVivo para codificarlas.

#### ***Descripción de las personas participantes de los grupos focales.***

Las personas que integraron ambos grupos participaron en los grupos focales de forma voluntaria. Había proyectado una participación de 8 - 12 estudiantes en el grupo focal, sin embargo participaron seis estudiantes. El grupo se compuso de dos mujeres y cuatro hombres. Tres participantes tenían 16 años y tres, 17. Cuatro de las personas participantes se encontraban cursando el undécimo y dos, el duodécimo grado. Además, las personas participantes de este grupo focal informaron ser de nacionalidad puertorriqueña. No les solicité información sociodemográfica adicional ya que todas habían participado de la encuesta.

Hubo ocho participantes en el grupo focal del magisterio: cuatro mujeres y cuatro hombres, esto resultó en una participación equitativa por sexo. El 50 por ciento de las personas participantes se encuentran entre las edades de 40 - 49 años. En la siguiente tabla desgloso las edades por rango de las personas informantes.

**Tabla 3***Edad: Grupo Focal Magisterio*

Edad (n=8)	Frecuencia	%
30-39 años	1	12
40-49 años	4	50
50-59 años	2	25
60 años	1	12
Total	8	99

El 75 por ciento del magisterio que participó del grupo focal se identificó como de nacionalidad puertorriqueña. Una de las personas participantes era cubana y otra no señaló su nacionalidad (véase Tabla 4). Le solicité al magisterio que me informara su preparación académica. Todas las personas participantes contaban con al menos un bachillerato en el área de educación. En la Tabla 5 desgloso la preparación académica del nivel de bachillerato por especialidad.

**Tabla 4***Nacionalidad: Grupo Focal Magisterio*

Nacionalidad (n=8)	Frecuencia	%
Puertorriqueña	6	75
Cubana	1	12
No contestó	1	12
Total	8	99

El 75 por ciento (6) del grupo magisterial había culminado grados de maestrías y doctorados al momento de participar del grupo focal. El 50 por ciento de este magisterio hizo su maestría de Currículo y Enseñanza (véase Tabla 6). Dos personas participantes prosiguieron a realizar estudios doctorales en Estudios Hispánicos e inglés.

**Tabla 5***Estudios subgraduados: Grupo Focal Magisterio*

Grado de Bachillerato (n=8)	Frecuencia	%
Educación Secundaria Español	1	12.5
Educación Secundaria Inglés	2	25.0
Educación Secundaria Historia	2	25.0
Educación Secundaria Matemáticas	1	12.5
Educación en Ciencia	1	12.5
Educación en Física Adaptada	1	12.5
Total	8	98

Según indicaron, las personas participantes son maestros y maestras de diversas materias académicas. En la Tabla 7 se pueden apreciar las materias académicas que enseñaba el magisterio al momento de participar en el grupo focal. Solo una persona informante tiene otro cargo en la escuela: integrante del Consejo Escolar. El 50 por ciento de las personas participantes llevaba entre 21 a 25 años de experiencia magisterial. La persona que menos experiencia tiene fluctúa entre 11-15 años (véase Tabla 8).

**Tabla 6***Estudios graduados: Grupo Focal Magisterio*

Estudios graduados completado (n=6)	Frecuencia	%
Maestría en Currículo y Enseñanza en Historia	1	14
Maestría en Currículo y Enseñanza en Biología	1	14
Maestría en Currículo y Enseñanza en Inglés	1	14
Maestría en Administración y Supervisión	1	14
Maestría en Estudios Hispánicos	1	14
Maestría en Literatura Inglesa	1	14
Doctorado en Estudios Hispánicos	1	14
Total	7	98

**Tabla 7***Materia académica que ofrecía: Grupo Focal Magisterio*

Materia académica (n=8)	Frecuencia	%
Biología	1	12
Educación Física Adaptada	1	12
Español	1	12
Estudios Sociales	1	12
Inglés	2	25
Matemáticas	1	12
Sociología	1	12
Total	8	97

Las personas participantes llevan entre 10 y 23 años enseñando en el sistema de educación pública de Puerto Rico, es decir, promedian 16 años. El tiempo de servicio público de estas personas se compara con el tiempo que llevaban ejerciendo la profesión. Una persona participante dejó en blanco esta premisa.

**Tabla 8***Total de años que llevaban enseñando: Grupo Focal Magisterio*

Años enseñando (n=8)	Frecuencia	%
11-15 años	1	12
16-20 años	2	25
21-25 años	4	50
26 años o más	1	12
Total	8	99

### **Entrevistas semiestructuradas.**

La entrevista estructurada permite la recopilación, de forma oral, de información detallada concerniente a un tema específico o evento acontecido en la vida de la persona entrevistada, (Lucca Irizarry & Berrios Rivera, 2009). La información que se recopila en

la entrevista es para conocer los sentimientos, las creencias, las opiniones y las actitudes; la manera en que se ven y entienden el mundo que les rodea (Lucca Irizarry & Berrios Rivera, 2009). Las entrevistas facilitan profundizar en la información provista por varias razones: son útiles para explorar y confirmar, sirven para implantar a muestras por disponibilidad; tienen una validez de alta-moderada si el cuestionario está bien construido y el protocolo probado satisfactoriamente; y tienen una buena validez interpretativa (Johnson & Turner, 2003). Los objetivos y las preguntas específicas que abordan las entrevistas se encuentran detalladas en la Tabla de Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes (véase Apéndice E).

#### ***Descripción de la guía de entrevistas.***

Luego de evaluar los contenidos de los grupos focales, se revisó y enmendó la guía de entrevista a docentes. La guía se organizó de la siguiente manera: (a) los significados de conceptos relacionados con género, (b) las perspectivas sobre la construcción social de género, (c) las percepciones sobre la influencia de la comunidad escolar en la construcción social de género y (d) las opiniones sobre la política educativa de equidad de género en el sistema público escolar (véase Apéndice CC). Desarrollé, además, una Hoja de datos sociodemográficos para la facultad entrevistada. En ésta, la persona informante indicó la edad, el sexo, la nacionalidad, la preparación académica, el tiempo que ejerció la profesión, los años de servicio en el sistema de educación pública, el puesto que ocupa al momento, el tiempo que llevaba ocupándolo y la responsabilidad o el cargo oficial adicional que tiene en la escuela (véase Apéndice DD).

***Proceso de reclutamiento de las personas participantes para las entrevistas.***

Proyecté en la propuesta que de las entrevistas participaría un/a docente del magisterio, un/a profesional de consejería y orientación, un/a profesional de trabajo social y la persona que dirige la escuela. El proceso de reclutamiento para las entrevistas se dio paralelamente al reclutamiento de personas participantes en el grupo focal. En la misma reunión de Facultad, mencionada anteriormente, se le entregó al magisterio la Hoja de Consentimiento para participar en las entrevistas (véase Apéndice EE). Al grupo docente adscrito a los servicios de apoyo, también le entregué los mismos documentos incluyendo la Hoja de Consentimiento para la entrevista. De haberse ausentado a la reunión, le entregué personalmente a cada uno todos los documentos. En el caso de las entrevistas, me reuní con todo el personal docente de servicios de apoyo y con la persona que dirigía la escuela. Logré reclutar docentes de trabajo social, y de consejería y orientación. Voluntariamente, un maestro y una maestra me expresaron su intención de participar en la entrevista, me entregaron la Hoja de Consentimiento y les expliqué que solo seleccionaría a una persona del magisterio. Le entregué copia de la Hoja de Consentimiento Informado, firmada por ambas partes, a los docentes participantes en la entrevista.

La persona que dirigía la escuela no estuvo disponible por razones ajenas a su voluntad. Dado a esta situación, no sólo decidí reclutar a ambas personas del grupo magisterial sino que me vi obligada a enmendar los objetivos de la investigación. Se eliminó el componente directivo de los objetivos originales que abordaban las entrevistas.

Entonces, coordiné individualmente las fechas y los horarios para las entrevistas con las cuatro personas de la facultad. Confirmé con cada informante una semana antes

por vía electrónica y le recordé personalmente la cita de entrevista, unos días antes. El proceso de reclutamiento fue más ágil que el reclutamiento del grupo focal del magisterio, ya que dos docentes rápidamente mostraron su interés y sólo tuve que reunirme y darles seguimiento a otras tres personas.

***Proceso de recopilación de información de las entrevistas.***

La recopilación de información, a través de entrevistas individuales a diferentes componentes de la docencia, la llevé a cabo en el plantel escolar. Cada persona participante llenó una Hoja de datos socio-demográficos. Antes de comenzar la entrevista, les recordé que grabaría las entrevistas al mismo tiempo que realizaba una prueba de grabación para verificar la calidad de la misma. Luego repasé el propósito del estudio y el contenido de la Hoja de Consentimiento Informado. También les orienté sobre el tiempo de la entrevista y sus componentes; también les informé que me iba a referir a las personas entrevistadas como docentes, en el escrito. Todas las personas reafirmaron su interés por participar en la entrevista.

Luego de recoger la Hoja de datos socio-demográficos comencé la entrevista. Como punto final de la entrevista les di una oportunidad para que añadieran alguna otra información, relacionada con el tema discutido, que no surgió de las preguntas, pero que deseaban compartir. Por último, agradecí el tiempo invertido y la información provista. Casi todas las entrevistas se extendieron por un período de una hora y media.

Durante el proceso de entrevistas confronté algunas limitaciones. Primero, fue un inconveniente el no poder entrevistar a la persona que dirigía la escuela. Esto me obligó a enmendar los objetivos de la investigación descartando este personal como informante. Segundo, hubo interrupciones de personas externas en todas las entrevistas debido a que

estás se llevaron a cabo en salones y oficinas del plantel escolar. En ocasiones, la persona informante perdía el hilo de la conversación y me obligaba a repasar la misma. Por último, las actividades extracurriculares del estudiantado impidieron una grabación clara de algunos segmentos de dos entrevistas.

Al igual que en los grupos focales, las entrevistas se grabaron y se transcribieron. En este caso las transcripciones fueron realizadas por personas contratadas. Para garantizar un mínimo de consistencia les entregué la guía de transcripción. El próximo paso consistió en revisar y comparar cada una de las transcripciones con las grabaciones y las notas tomadas al momento de la grabación para garantizar que éstas fueran lo más fieles y exactas posibles. Por último, las transcripciones se exportaron al Programa de NVivo para su codificación. Las grabaciones, las transcripciones y la revisión de éstas fueron los criterios de calidad aplicados.

#### *Descripción de las personas participantes de las entrevistas.*

Un total de cuatro profesionales de la docencia participaron en las entrevistas de forma voluntaria. El grupo estaba compuesto de profesionales de trabajo social escolar (1), de consejería y orientación escolar (1) y del magisterio (2). Tres personas participantes se identificaron como mujeres y una de ellas como hombre. Las edades de las personas entrevistadas oscilaban entre 50 a 59 años. El 50 por ciento se identificó con la nacionalidad puertorriqueña, el otro 50 por ciento se identificó con otras nacionalidades del Caribe.

**Tabla 9***Nacionalidad: Facultad entrevistada*

Nacionalidad (n=4)	Frecuencia	%
Puertorriqueña	2	50
Cubana	1	25
Haitiana	1	25
Total	8	100

Todas las personas entrevistadas poseían al menos un bachillerato en trabajo social o educación. Una de éstas contaba con un bachillerato adicional y otra se encontraba en el proceso de obtener su segundo bachillerato en Bellas Artes. En adelante desgloso las concentraciones de bachilleratos completados.

Tres de las personas participantes contaban con estudios graduados (véase Tabla 11). Una de las personas participantes ostentaba un doctorado del área de educación. Otra había completado 36 créditos de una segunda maestría en educación especial.

**Tabla 10***Estudios subgraduados: Facultad entrevistada*

Grado de Bachillerato (n=4)	Frecuencia	%
Trabajo Social	1	20
Educación Secundaria Física	1	20
Educación Ciencia	1	20
Educación Especial	1	20
Educación Especial- Elemental	1	20
Total	5	100

**Tabla 11***Estudios graduados: Facultad entrevistada*

Estudios graduados (n=3)	Frecuencia	%
Maestría Orientación y Consejería	1	25
Maestría Trabajo Social con especialidad en niños y adolescentes	1	25
Maestría Computación Educativa	1	25
Doctorado en Consejería y Orientación	1	25
Total	4	100

Las personas participantes llevaban un promedio de 12 años en su puesto docente. Es imprescindible destacar que el rango de tiempo de práctica profesional de las personas participantes oscila entre 1 a 24 años. Sin embargo, este mismo grupo ha practicado su profesión por un promedio de 21 años (5 a 30 años). El 75 por ciento de estas personas llevaba una vida profesional de más de 23 años. Las personas participantes le habían dedicado, en promedio, 15 años de su vida profesional al sistema de educación pública del país; este tiempo fluctuó de 3 a 24 años. Por último, dos docentes, además de las responsabilidades de su cargo, también asumían compromisos como representantes en el Consejo Escolar, en la escuela donde laboraban.

### **Revisión de documentos.**

Por último, identifiqué y estudié documentación secundaria. La documentación secundaria está integrada por aquellos documentos que ayudan a contestar preguntas de investigación, pero que no necesariamente fueron desarrollados para ello (Vartanian, 2011). Esta técnica facilita la recopilación de información de un momento histórico, además de que es útil para corroborar información y explorarla (Johnson & Turner,

2003). Una de las desventajas en el uso de esta fuente de información es que no necesariamente contesta todas las preguntas postuladas, puede contestar parcialmente la pregunta u ofrecer una dimensión mucho más amplia de la que se propuso (Johnson & Turner, 2003; Vartanian, 2011).

Marshall y Rossman (2011) sustentan que el análisis de documentos se considera como un método para describir e interpretar el producto escrito de la sociedad o de un grupo social. Mientras que Johnson y Turner (2003) exponen que una de las fortalezas del uso de documentos secundarios es que provee introspección de lo que las personas piensan y hacen. La revisión de estos documentos se dio con el objetivo de identificar las posturas sobre las políticas educativas de equidad de género en cuestión, por parte de grupos de interés y de las personas que formularon y administraron dichas políticas públicas durante el periodo de enero de 2005 a enero de 2009. Además, analicé los contenidos de las políticas educativas de equidad de género. Los objetivos y las preguntas específicas que aborda la revisión de documentos se encuentran detalladas en la Tabla de Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes (véase Apéndice E).

#### ***Descripción de la guía de revisión de documentos.***

La Guía de Revisión de Documentos facilitó el estudio de los mismos (véase Apéndice FF). El contenido de la guía se resume de la siguiente manera: (a) la fuente y el tipo de documento, (b) la institución o el grupo que lo auspicia o publica, (c) el sector que representa (d) la postura general en relación con la política educativa en cuestión y (e) las verbalizaciones relacionadas con las preguntas de investigación.

***Proceso de selección y revisión de documentos.***

Identifiqué la documentación secundaria desde enero de 2005 hasta enero de 2009, debido a que el proyecto de ley que antecede la legislación sobre la igualdad y equidad por género en la educación se sometió en enero de 2005 y la política institucional del DEPR, en cumplimiento con la legislación, se dejó sin efecto en enero de 2009. Desarrollé un registro de todos los documentos relacionados con el tema de investigación de los siguientes medios: la política pública; los periódicos de circulación general; los periódicos, las revistas y los boletines institucionales y especializados; las páginas cibernéticas y los blogs (véase Apéndice GG).

En los documentos de política pública se encuentran proyectos de ley, ponencias sobre proyectos de ley, informes de la legislatura sobre proyectos de ley, diario de sesiones de procedimiento y debates de la legislatura sobre proyectos que redundaron en la legislación, la Ley 108 de 26 de mayo de 2006, la Carta Circular 3: 2008-2009 y el memo institucional dejando sin efecto dicha carta circular (10 documentos). En la sección de periódicos de circulación general se presentan los títulos de 22 textos en los periódicos *Primera Hora*, *El Nuevo Día*, *El Vocero* y *The San Juan Star*. Veinticinco documentos constituyen el grupo de documentos procedentes de periódicos, revistas y boletines institucionales y especializados que incluyen: resoluciones, declaraciones, artículos, editoriales, cartas abiertas y reportajes especiales. Por último, consideré, para la revisión de documentos, los blogs y las páginas cibernéticas de organizaciones con interés en dichas políticas educativas (4 documentos).

Para seleccionar los documentos a revisar, tomé en consideración varios criterios (véase Apéndice HH). Luego de seleccionados los documentos, los identifiqué y los

clasifiqué según la Guía de Revisión de Documentos descrita anteriormente. Finalmente, los documentos se organizaron y se grabaron en formato Word y se exportaron al Programa de NVivo para ser categorizados.

***Descripción de los documentos revisados.***

Revisé un total de 11 documentos. Estos provinieron de diversas fuentes: la legislación, la política institucional, los periódicos de circulación general, los periódicos y boletines especializados y profesionales y la red cibernética. Los documentos de las políticas educativas para análisis, la Ley 108 y la Carta Circular se encuentran como apéndices (véanse Apéndices: II y JJ respectivamente). Incluyo los documentos revisados en la Tabla 12.

En estos documentos recojo posturas, perspectivas y discursos ideológicos diversos. Clasifico los sectores de procedencia de los documentos en cuatro: (a) las personas que administraron y administran las instituciones gubernamentales concernientes; (b) políticos electos; (c) los grupos de interés a favor y (d) los grupos en contra de las políticas educativas. De los artículos de prensa, de circulación general, solo tomé las narrativas de las personas integrantes de los grupos desglosados arriba. No tomé en consideración para el análisis las verbalizaciones de periodistas profesionales.

**Tabla 12**

*Documentos Revisados*

Documento	Fuente	Fecha	Persona que lo redacta e institución
Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006	Legislación	26 de mayo de 2006	Legislatura de Puerto Rico
Carta Circular Núm. 3: 2008-2009	Política Institucional	23 de julio de 2008	Departamento de Educación de PR (DEPR)
Reportaje: Perspectiva de Género: Que arde la polémica por la carta circular	Periódico Circulación General	30 de octubre de 2008	Maritza Díaz Alcaide, Primera Hora
Reportaje: Fortuño confirma que eliminará la carta circular	Periódico Circulación General	31 de octubre de 2008	Maritza Díaz Alcaide, Primera Hora
Noticia: Chardón suspende enseñanza de perspectiva de género en Educación	Periódico Circulación General	7 de enero de 2009	José Fernández Colón, Prensa Asociada; Primera Hora
Noticia: Acentuará en la equidad	Periódico Circulación General	27 de octubre de 2008	The Associated Press; El Nuevo Día
Artículo de opinión: Perspectiva de género: Metodología de análisis, propuesta de mirada	Boletín especializado	noviembre 2008	Ana Irma Rivera Lassen, Presidenta Consejo Consultivo, Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM)
Carta abierta de la Presidenta Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico al Secretario de Educación, Rafael Aragunde	Periódico especializado	14-20 de dic. 2008	Marcelina Vélez de Santiago, Pres. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, El Visitante
Resolución: Carta Circular Departamento de Educación	Boletín profesional	enero 2009	Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR)
Artículo de opinión: Las expresiones de Fortuño en contra de la perspectiva de género representan una postura de odio a la diversidad	<i>Blog</i>	31 de octubre de 2008	Movimiento Amplio de Mujeres de Puerto Rico (MAMPR)
Declaración: ¿Cómo que no importa si naciste varón? ¿Qué dices?... Que si quieres tú puedes ser niña y no niño y nadie se puede oponer a tu decisión... ¿Qué la nena del frente también tiene derecho a decidir ser niño aunque es una fémina y sus padres no pueden impedirlo?	Página cibernética	2008	Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia (CCEDFA)

### **Consideraciones éticas**

Uno de los aspectos indispensables en los procesos de investigaciones humanas y sociales, y para la profesión de trabajo social en general, es el asunto de la ética. Como parte de los requerimientos del Comité de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés), en el caso de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, el Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) y mi compromiso con las personas que voluntariamente colaboraron con mi investigación para adelantar el bienestar humano y, por ende social, tomé el adiestramiento en línea que ofrece el “National Institute of Health” sobre la protección de los sujetos humanos en la investigación. Además, cumplí con diversos procedimientos y condiciones, según estándares del CIPSHI y del Departamento de Educación de Puerto Rico, para asegurar la integridad de la investigación y la protección de las personas informantes.

Les entregué cartas de presentación de la investigación y hojas de consentimiento y asentimiento informado a las personas participantes y a las personas encargadas de la población menor, el estudiantado. En estos documentos se explica el propósito y los objetivos de la investigación; las garantías de privacidad, confidencialidad y anonimato; sus derechos; los riesgos y beneficios; y la participación específica de cada población. Además, les especificué, en las comunicaciones, que este estudio no conllevaba riesgos significativos a la persona participante ni a la institución que dicha persona representa o asiste. No obstante, aclaré que contaba con un recurso de apoyo para atender cualquier situación emocional que pudiese presentarse. Además, les informé de modo verbal y por escrito que este proceso era voluntario y que se podían retirar en cualquier momento de la investigación, sin penalización alguna. Le entregué copia a cada participante de la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado y me las devolvieron debidamente firmada.

En el caso de los cuestionarios de la encuesta, se identificó a cada participante con un número de control garantizando así su anonimato de cada participante, así mismo las hojas de datos sociodemográficos. Como mencioné anteriormente, los grupos focales y las entrevistas se grabaron y se transcribieron, no obstante, las personas participantes se identificaron por un código numérico. De esta forma, sólo se pueden identificar las personas participantes de forma indirecta. Las grabaciones estuvieron accesibles por un tiempo limitado a las personas que las transcribieron. Los hallazgos se presentan, de forma anónima, en los procesos de socialización de los resultados de la investigación.

Las dos asistentes voluntarias contaron con la certificación del *National Institute of Health* (NIH) por haber tomado el adiestramiento en línea sobre protección de los sujetos humanos en la investigación. Además, tomaron un adiestramiento sobre ética en la investigación y firmaron una certificación de confidencialidad. Toda esta evidencia fue sometida al CIPSHI.

Se cumplió, a través de todo el proceso de la investigación, con la ética de respeto a la subjetividad, particularidad y relatividad, sin negar la relevancia en principios universales como la justicia y la igualdad. Cumpliendo con el derecho que tienen las personas participantes de conocer los resultados de la investigación, les extendí una invitación a la presentación de los hallazgos, el análisis y las inferencias de los mismos. Además, les entregue copia del resumen de la investigación. También, se sometió copia de esta investigación al Centro de Lectura Profesional y Documentación del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Las cintas de grabación, las transcripciones así como los cuestionarios, las hojas de consentimiento y asentimiento y las notas de las entrevistas y de los grupos focales

están almacenadas bajo llave en mi hogar. Las mantendré por tres años, según lo recomienda el CIPSHI. Se establece esta condición dado a que este estudio responde a un requisito para la obtención del grado doctoral de la escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico. Luego de este período destruiré los documentos por un triturador y se borrarán y descartarán las grabaciones.

A través de todo el procedimiento descrito, puedo sustentar que como trabajadora social investigadora cumplí con el Código de Ética de la profesión. El mismo establece que como investigadora debí: (a) considerar cuidadosamente los objetivos de la investigación y su utilidad para la sociedad y la ciudadanía; (b) obtener el consentimiento libre y voluntario de los participantes; (c) respetar y proteger la privacidad y dignidad de las personas informantes; (d) proteger a participantes de daño o de incomodidad física o mental irrazonable; (e) reclamar crédito únicamente por lo que se hace y dar crédito a las contribuciones hechas por otras personas, entre otros.

### **Vinculación con la equidad de género y las políticas educativas abordadas**

Como parte de mi ética profesional e investigativa, y a partir de uno de los principios de la metodología de análisis, que explicaré más adelante, expongo abiertamente mis perspectivas, mis posturas ideológicas y mi vinculación con el tema de investigación y las políticas educativas a estudiar.

Soy una mujer puertorriqueña y feminista. Desde muy temprano en mi niñez, era muy consciente de mi identidad puertorriqueña, y de mi sentido y anhelo de equidad y justicia para todas las personas. Para mí, todas las personas merecían ser tratadas con igualdad, sin importar su clase, color, sexo, orientación sexual, etnia: simplemente éramos seres humanos y humanas. Sin embargo, no fue hasta que comencé mis estudios

universitarios que conceptué y definí las desigualdades, el discrimen, la subordinación y la opresión por razón de género. Desde entonces veo y analizo las diferencias y la diversidad de géneros de forma más profunda y afinada. Estas experiencias contribuyeron a mi percepción del mundo y de las relaciones entre los géneros de forma diferente.

Ya consciente, motivada y con la determinación de dedicarle mi vida a la lucha por la igualdad y equidad entre los géneros, comencé a laborar en Casa de la Bondad, Inc. en Humacao, una organización dedicada al servicio de mujeres sobrevivientes de violencia doméstica. Mientras tanto, participé activamente y trabajé como voluntaria en organizaciones feministas como la Coordinadora Paz para la Mujer, la Organización Puertorriqueña para la Mujer Trabajadora y el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM) de Puerto Rico. Desde el 2001 laboré en la Oficina de la Procuradora de las Mujeres en varias posiciones administrativas y de dirección programática, el último año como Procuradora de las Mujeres (2008-2009).

Estas experiencias me dieron la oportunidad de ponderar, analizar, proponer y actuar en torno a varias políticas públicas que aun impactan y atienden las necesidades de las mujeres en Puerto Rico. También me dio la oportunidad de participar activamente en esfuerzos interagenciales entre las diversas instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, y en foros regionales de América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas. A partir de la experiencia en este escenario, pude apreciar el adelanto normativo existente en Puerto Rico en torno a los derechos de las mujeres en comparación con otros países de este hemisferio. No obstante, palpé de cerca la contradicción entre las políticas

públicas, que intentan adelantar los derechos de las mujeres y evitar el discrimen, y la desigualdad entre las mujeres y los hombres en su implantación.

Como parte de mis metas como Procuradora de las Mujeres de Puerto Rico, quise aportar a la disminución de la brecha entre los adelantos normativos y el cambio cultural necesario para lograr la equidad de género. Basándonos en la Ley 108 de 26 de mayo de 2006, junto a personas de la academia y personal ejecutivo y gerencial de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres y del Departamento de Educación, se desarrolló la Carta Circular 3: 2008- 2009 acogida y aprobada por el secretario de dicho Departamento, Rafael Aragunde. Esta política institucional pretendía promover la equidad entre los géneros y colaborar en la erradicación de la violencia doméstica. Este esfuerzo provocó una gran controversia política entre los sectores conservadores en el país. Así las cosas, el secretario de Educación, Carlos Chardón, dejó la Carta Circular sin efecto tan pronto entró en funciones en enero del 2009 (véase Apéndice KK).

Expongo abiertamente que he estado estrechamente vinculada con el tema de la investigación, así como con la lucha hacia la igualdad y la equidad entre los géneros. Según expertos y expertas en investigación, esto puede ser una ventaja y a la vez traer consigo varias dificultades. Autoras como Padgett (2008) se refieren a las implicaciones del estudio de lo familiar, mientras que Glesne (2005) denomina esta práctica como investigación de patio mejor conocida en inglés como *backyard research*. Padgett identifica varias ventajas del estudio de lo familiar: (a) la entrada es más fácil al escenario de investigación, (b) el desarrollo de empatía ya está establecido y (c) se tiene un mayor conocimiento del tema anticipadamente a través de experiencias profesionales o personales. Glesne coincide con las primeras dos y añade que se reduce el tiempo en

algunos pasos de la investigación e incrementa la utilidad de la investigación para la vida profesional o personal de la persona que investiga.

En este caso sólo cuento con la ventaja del conocimiento previo sobre el tema y la reducción del tiempo en algunos pasos por mi previa experiencia profesional y mi desarrollo académico. El acceso al escenario de investigación y el desarrollo de empatía previa no son relevantes. Sin embargo, reconozco que mi persona pudo influir en el proceso de recopilación de información cualitativa. Dado a esta inquietud, no revelé mis pasadas posiciones profesionales a las personas que participaron en la investigación. No obstante, es una condición que estaba fuera de mi control.

Con relación a las desventajas de estudiar lo familiar se encuentran: los potenciales sesgos de la persona investigadora y la aceptación del rol investigativo de la persona por parte de integrantes de la institución (e.g. pares, subalternos). Creswell (2009) añade a esta lista los siguientes asuntos: (a) que se establecen expectativas de los datos a recopilarse que puede comprometer el valor de estos, (b) las personas pueden retener información y sesgarla a partir de lo que quieren que escuche la persona investigadora y (c) pueden proveer información comprometedor de índole política y riesgosa para una persona investigadora interna.

Padgett (2008) propone varias acciones para aminorar estas condiciones: la investigadora debe observar como una persona desconocida, identificar suposiciones como potenciales sesgos, y reafirmar, a las unidades de información, que están ahí para aprender de ellos y ellas. Me comprometo a identificar mis posiciones y oposiciones como potenciales sesgos tomando en cuenta que la investigación nunca es neutral. En este sentido, reconozco que el conocimiento es valorado y construido social e

históricamente. No obstante, he utilizado diferentes metodologías de estudio para recoger datos de varias fuentes de información y realizaré triangulaciones para identificar complementariedades, convergencias y divergencias entre los datos y los discursos de las personas participantes.

### **Proceso de análisis e interpretación**

El proceso de análisis e interpretación de la información recopilada se estructuró a partir del método mixto secuencial (MMS) y del Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género (MAPEPG), detallado al final de esta sección. Según el diseño aplicado, analicé los datos cuantitativos y la información cualitativa de modo secuencial, en ese orden. Primero, analicé e interpreté los datos obtenidos de la encuesta de la muestra de estudiantes (Fase cuantitativa) y, seguidamente, la información obtenida del estudiantado y del magisterio participante de los grupos focales, de la docencia que participó en las entrevistas y del contenido de los documentos revisados. Los documentos de política pública (la legislación y la política institucional) se analizaron e interpretaron independientes del resto de los documentos revisados. Paso a explicar los tipos de análisis de ambos métodos, luego explico las triangulaciones realizadas y, finalmente, describo cómo organicé la interpretación y el análisis de los datos y la información recopilada a partir del MAPEPG.

#### **Fase Cuantitativa**

Utilicé el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 12 para analizar los datos cuantitativos. Primero codifiqué el cuestionario para crear la base de datos. Luego de creada la base de datos, preparé una guía con instrucciones para que

las asistentes voluntarias entraran los datos de los 100 cuestionarios de la encuesta. Además, les hice accesible un registro de cuestionarios y les ofrecí un adiestramiento sobre la entrada de datos y cómo completar dicho registro. Al concluir la etapa de entrada de datos me aseguré de que la información de todos los cuestionarios se entrara correctamente. Para garantizar la calidad de esta etapa de análisis, limpié la base de datos revisando el 100 por ciento de las entradas con los cuestionarios.

Analiqué los datos utilizando estadísticas descriptivas específicamente el análisis de tendencia central. Se analizaron los datos socio-demográficos, que suministraron las personas participantes del estudio, a partir de frecuencias y promedios. En el análisis de las escalas, primero exploré la consistencia interna de la escala de arraigo a creencias estereotipadas por género utilizando el alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Esta última la calculé por sexo debido al análisis de estereotipos por género, a partir de las experiencias de cada joven. El alpha de la escala arrojó un  $\alpha = 0.82$ .

Luego de analizar la distribución y dispersión de los datos de la escala, establecí los puntos de corte en niveles de arraigo con las valoraciones: alta (56-70), moderada (29-55), y baja (14-28). Calculé estos cortes a partir de la puntuación menor (14 pts.) y mayor (70 pts.) de la escala. Antes, había establecido el valor de cada variable: totalmente de acuerdo (5), parcialmente de acuerdo (4), indeciso/a (3), parcialmente en desacuerdo (2), y totalmente en desacuerdo (1). La escala resultó con un valor máximo de 70 y uno mínimo de 14 (14 ítems). En este caso, si la persona participante contestó en todas las premisas entre totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo obtuvo una puntuación entre 70 y 56, Esto la ubicó con un alto arraigo a creencias estereotipadas por género. Por el contrario, si la persona contestó consistentemente, parcialmente en

desacuerdo y totalmente en desacuerdo, obtuvo una puntuación entre 14 y 28, que resultó en un arraigo bajo con creencias estereotipadas por género. Por consiguiente, establecí que a mayor puntuación, mayor el arraigo a los creencias estereotipadas por género y, a menor puntuación, menor el arraigo.

El inventario de prácticas estereotipadas por género contaba con cinco categorías de frecuencia: siempre (5 pts.), casi siempre (4 pts.), a veces (3 pts.), casi nunca (2 pts.) y nunca (1 pts.). Analicé cada reactivo individualmente y luego comparé e interpreté los resultados por sexo. Medí las percepciones del estudiantado sobre los niveles de aceptación de las creencias, las prácticas y las posturas sexistas de parte de diversos grupos sociales. El primer inventario exploró las percepciones del estudiantado sobre las creencias y prácticas sexistas de los siguientes grupos sociales: los profesionales de la escuela, la familia, las amistades, los líderes de la iglesia, los líderes de la comunidad y los de deportes. El segundo inventario indagó las percepciones del estudiantado sobre las posturas sexistas de los siguientes grupos profesionales de la comunidad escolar: el magisterio y los profesionales de servicios de apoyo y dirección.

Los niveles de aceptación y valores de ambos inventarios fueron los siguientes: mucho (3), poco (2), nada (1). Luego de analizar la distribución de frecuencia de los datos por variables de los grupos sociales y de los grupos de la comunidad escolar, se agruparon los valores de mucho y poco, entendiendo que en ambos se indicaba algún nivel de aceptación. Esto resultó en dos categorías de análisis: Acepta (mucho/poco) y No acepta (nada). El último reactivo, la pregunta nominal, la analicé con medidas de tendencia central.

En resumen, los constructos explorados por cada parte del cuestionario fueron los siguientes: (a) creencias estereotipadas por género, (b) prácticas estereotipadas por género, (c) percepciones del estudiantado sobre creencias y prácticas sexistas de grupos sociales, y (d) percepciones del estudiantado sobre posturas sexistas de los grupos profesionales de la comunidad escolar.

### **Fase Cualitativa**

El análisis crítico del discurso (ACD), fue el cimiento para el análisis de la información obtenida de los grupos focales, las entrevistas y la revisión de documentos. El ACD se enfoca en estudiar e interpretar, de forma crítica, las inequidades sociales expresadas, constituidas y legitimadas a través del uso del lenguaje u otros discursos (escrito, hablado o visual) (Wodak & Meyer, 2009a). Todos los estudios sobre el ACD enfocan la tensión dialéctica entre la permanencia estructural y las prácticas sociales usualmente inconsistentes, contradictorias, heterogéneas. Esta condición permite identificar rupturas y transgresiones, así como resistencias, oposiciones y prohibiciones, las cuales inciden en las transformaciones sociales (Lazar, 2005; Leeuwen, 2009; Reisigl & Wodak, 2009; van Dijk, 1998).

Explora principalmente la relación dialéctica explícita e implícita entre el lenguaje, el poder, la dominación, el control y las ideologías, tal y como se manifiestan en los discursos. A diferencia de los métodos de investigación positivistas, el ACD procura porque las personas que investigan utilizando esta metodología de análisis se posicionen explícitamente y reflejen su compromiso con la equidad y la justicia social. Además, su rol como investigadora o investigador debe ser defender los grupos socialmente discriminados (van Dijk, 1993; Wodak & Meyer, 2009a).

Luego de de considerar el contexto conceptual, incorporé varios enfoques del ACD para el análisis cualitativo. Los principales enfoques son el Multidisciplinario Sociocognitivo de van Dijk (1998, 2003b, 2009) y el Análisis Crítico del Discurso Histórico (DHA, por sus siglas en inglés) de Reisigl y Wodak (2009). Integré a estos algunos posicionamientos de Leewen (2008, 2009) y Lazar (2005) para complementar los enfoques mencionados y vincularlos con algunas perspectivas del contexto conceptual. Leewen parte de un enfoque centrado en actores y actoras sociales y de cómo estos recontextualizan las prácticas sociales a través del discurso. Por otro lado, Lazar postula un análisis crítico del discurso feminista.

El enfoque Multidisciplinario Sociocognitivo se sustenta en teorías de representaciones sociales y de contexto, y aborda el discurso desde la dimensión sociopsicológica. Van Dijk (1998, 2003b, 2005a, 2009) insiste en que los discursos de las personas son construidos a partir de sus experiencias y estrategias personales, así como de las percepciones colectivas, de los grupos sociales o de la cultura. Este enfoque se dirige a analizar e interpretar las relaciones entre la cognición (pensamientos, percepciones y representaciones), las interacciones discursivas y la sociedad. Este enfoque de análisis crítico del discurso se vincula con la perspectiva de la construcción social en que postula que los discursos, como las ideologías, son constructos sociales (van Dijk, 1998). Así también, convergen en el énfasis de la influencia del contexto y la diversidad de interpretaciones y definiciones del mismo por las personas.

Las cinco formas de representaciones sociales impactadas por el contexto son el conocimiento (personal, grupal y cultural), las actitudes, las normas, los valores y las ideologías. Estas controlan y condicionan los modelos mentales (las interpretaciones

subjetivas de la persona sobre eventos o situaciones), los modelos de contextos (las definiciones subjetivas de las situaciones cotidianas, o sea, las representaciones mentales) y los modelos de acontecimientos (la interpretación subjetiva de eventos a partir de los modelos contextuales y mentales). Este último es el que provoca los discursos (van Dijk, 2003b, 2005a). Estos discursos se dan a través de esas representaciones sociales.

Este enfoque facilitó el análisis crítico del discurso desde las relaciones cotidianas, particularmente en la comunidad escolar. Proveyó el marco para mirar los discursos de las personas actoras desde su ámbito (microestructura) y, paralelamente, como integrantes de grupos sociales y de la cultura (macroestructura). Este enfoque facilitó identificar los conocimientos y las prácticas, así como interpretar las creencias, las actitudes y los discursos ideológicos que subyacieron de las verbalizaciones de los componentes de la comunidad escolar. La integración de este enfoque, unas premisas de Leeuwen y algunos principios de Lazar para el análisis crítico del discurso, apuntalaron el análisis de la fase cualitativa de los primeros dos objetivos de investigación, los cuales abordaban las esferas de las relaciones cotidianas del género y lo social.

Leeuwen (2009) particulariza más la dimensión micro del análisis crítico del discurso enfocando su mirada en las actoras y los actores sociales. Así como van Dijk (2009), Leeuwen (2008, 2009) interpreta la diversidad de discursos de parte de las personas como el medio de recontextualización de las prácticas sociales. A través de los discursos específicos, se seleccionan, transforman y añaden elementos nuevos a las prácticas sociales, incidiendo así en la legitimidad de éstas o en transformaciones sociales. La legitimación de las prácticas se da a través del ejercicio de la autoridad, del peritaje, de las costumbres, de las leyes, de las evaluaciones morales desde la

naturalización, de las acciones sociales institucionalizadas y de los conocimientos contruidos socialmente con validez cognoscitiva (racionalización) o a través de prácticas de premiación o castigo (mitopoesis). La aceptación y el cumplimiento de las prácticas sociales cualificadas como legítimas las reproducen y las mantienen. La mayoría de estas formas de legitimar se identificó en los discursos y en las prácticas sobre las relaciones de género en los grupos escolares impactados.

El enfoque del análisis crítico del discurso feminista tiene como principio acercarse a las relaciones de género desde (a) las coconstrucciones discursivas del “ser” y el “deber hacer” de los hombres y mujeres, (b) las dinámicas entre las formas de masculinidad y (c) las relaciones entre grupos de mujeres (Lazar, 2005). Se estudia entonces la interrelación entre el género, la ideología y las relaciones de poder, y cómo estas se (re) producen, se contestan, se negocian en representaciones de las prácticas sociales, en las relaciones sociales, en las identidades personales y sociales, en los textos y en el habla. El propósito primordial de este enfoque es incidir en la transformación social de las estructuras de opresión y los cambios de actitudes y conciencia por personas de ambos sexos. Lazar también se mueve entre el análisis micro y lo macro. Junto a la perspectiva de género, elaborada en el contexto conceptual, el enfoque feminista del análisis crítico del discurso facilitó el análisis de las esferas tanto personal y social, como política.

El Análisis Crítico del Discurso Histórico (DHA) se destaca por su orientación hacia la esfera política, proveyendo un marco de análisis de discursos ideológicos políticos. Este enfoque provee para analizar en el discurso las contradicciones, las inconsistencias, las paradojas y los dilemas, tanto en el texto como en la estructura

interna del discurso (Reisigl & Wodak, 2009). Así mismo, intenta desmitificar las ideologías y las relaciones de poder analizando e interpretando los discursos manipulativos y persuasivos, latentes o manifiestos, desde las perspectivas sociales. En este caso, a partir de la construcción social y la perspectiva de género.

Uno de los fines del DHA es desmitificar la hegemonía de un discurso específico, descifrando ideologías que establecen, perpetúan o desafían la dominación. Además, provee para presentar estrategias que transformen las formas de comunicación contribuyendo así a la erradicación de la desigualdad y la discriminación. Se dirige también a analizar críticamente las expresiones de las personas en posiciones de poder y en los medios de comunicación. Así como los discursos que subyace para identificar oportunidades para mejorar las condiciones de los grupos en desventaja social y política.

El método de análisis crítico del discurso desde un enfoque histórico me permitió identificar y analizar las manifestaciones de las relaciones de dominación, discriminación, poder y control desde las ideologías manifestadas e interpretadas en el lenguaje, de las personas actoras del estudio, principalmente las externas a la comunidad escolar. Además, me proveyó técnicas para identificar y descifrar prejuicios y discrimen en los discursos de las políticas educativas señaladas. Otro de los aspectos examinados desde este enfoque, fue la participación de los grupos de interés en el espacio público: quiénes tenían acceso, quiénes dominaban ese espacio y cuáles fueron los discursos pronunciados y los medios de comunicación utilizados.

La esfera política en uno de los campos sociales fundamentalmente ideológico por las luchas de intereses y de poder de diferentes grupos sociales en oposición que se dan en el ámbito público (van Dijk, 2005b). Es precisamente a través de esta esfera y este

ámbito donde se visibilizan las ideologías a través de los discursos. Los grupos sociales que participan en esta esfera tienen claras y organizadas sus ideologías e intentan controlar el discurso público, pretendiendo influenciar y manipular las mentes de las personas (Leeuwen, 2008; van Dijk, 1993, 2003a).

Esta fase se compone del análisis desde la esfera personal y social, y la esfera política. No obstante, organicé ambas bajo el análisis crítico del discurso de la esfera de acción política dado a que el estudio gira en torno al análisis de las políticas educativas de equidad de género (véase Figura 10). Según Reisigl y Wodak (2009) las personas impactadas por las políticas sociales no se distinguen de su modelo. Sin embargo, las personas impactadas directamente por las políticas públicas deben participar en la formulación de éstas. Su participación, en este caso la de los grupos de la comunidad escolar, es esencial para que las políticas sean responsivas a sus necesidades e interés. Partiendo entonces de una perspectiva de participación ciudadana inclusiva, integré la población impactada como uno de los campos de acción política que incluye, además, el desarrollo de la política educativa, la administración de la política, el control político y los grupos de interés.

**Figura 10**

*Esfera de Acción Política para el Análisis Crítico del Discurso*

<b>Esfera de Acción Política</b>					
<b>Campos de Acción política</b>	<b>Desarrollo de las políticas educativas</b>	<b>Administración de la política</b>	<b>Control político</b>	<b>Grupos de interés</b>	<b>Población impactada</b>
<b>Actoras y actores sociales</b>	N/A	Titulares y pres. de junta asesora de agencias gubernamentales	Partido político de oposición en 2008	Movimiento social Grupo profesional Grupos sectarios y no sectarios	Docentes (12) Estudiantes (6)
<b>Fuentes</b>	Legislación Política institucional	Periódicos de circulación general (PCG) Boletín especializado	Periódico de circulación general	PCG, periódico especializado y boletín profesional	Grupos focales (2) Entrevistas (4)
<b>Textos</b>	Ley 108 de 26 de mayo de 2005 Carta Circular 3: 2008-2009	Noticias de prensa Artículo de opinión	Reportaje	Carta abierta Art. de opinión Reportaje Resolución Declaración	Transcripciones de grupos focales y entrevistas

Nota. Las actoras y actores sociales correspondientes al desarrollo de las políticas educativas no se consideraron como parte del análisis de este estudio y, por lo tanto, el espacio correspondiente se identifica como no aplica (N/A).

Los ejes de análisis de la fase cualitativa son: (a) los significados y las percepciones sobre la construcción social del género, (b) las percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social del género y (c) los debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género. Las narrativas de las políticas educativas y las correspondientes a las actoras y los actores sociales fueron analizadas e interpretadas en dos dimensiones de análisis: los discursos ideológicos y las estrategias discursivas (véase Apéndice LL). Utilicé el programa NVivo v.8 para categorizar la información cualitativa.

### **Congruencias y complementariedades entre el construccionismo social y el análisis crítico del discurso.**

Se han planteado diferentes posturas sobre la compatibilidad entre el análisis crítico del discurso (ACD) y el socioconstruccionismo. Por lo tanto, es pertinente señalar que para el análisis y la interpretación de los hallazgos en esta investigación se consideran las complementariedades y convergencias del ACD y el socioconstruccionismo. El análisis crítico del discurso se adhiere a la perspectiva filosófica de la teoría crítica. Podría entenderse que esta metodología es totalmente contradictoria con el construccionismo social, perspectiva planteada como columna vertebral del marco conceptual en esta investigación. Abordo cuatro asuntos esenciales desde ambos paradigmas con el objetivo de conciliarlos para fines de esta investigación: lo micro (cotidiano) frente a lo macro (estructural), la realidad social, el lenguaje y la transformación. Van Dijk (2009) señala que los académicos y las académicas comprometidos con el ACD se interesan por identificar las formas en que el discurso reproduce la dominación social y cómo los grupos dominados se resisten al abuso de

poder a través del discurso. Wodak y Meyer (2009b) enfatizan que lo crucial para el análisis del ACD son las características estructurales generales en los diferentes ámbitos sociales y en la sociedad en general, y no los recursos e intercambios específicos e individuales. Sin embargo, los analistas críticos del discurso tienen que recurrir a situaciones particulares de intercambios personales para realizar su análisis de lo macro estructural.

El enfoque y el blanco de atención del ACD es la dimensión macro social. No obstante, sus proponentes admiten que es imposible observar y analizar una estructura abstracta, como por ejemplo la inequidad social (van Dijk, 2003a, 2009). Por lo tanto, tienen que incursionar en los discursos particulares, en situaciones específicas y cotidianas (dimensión micro), para operacionalizar la metodología del análisis crítico del discurso. Van Dijk (2009) admite que solo se pueden hacer inferencias sobre estructuras abstractas a partir de estudios de casos específicos. Van Dijk (1998) establece que si se quiere explicar que las prácticas sociales y los discursos son ideológicos, o que las ideologías son reproducidas por las personas, hay que establecer las relaciones teóricas entre lo social y lo personal, lo general y lo particular, el grupo y sus integrantes, y lo abstracto y lo específico. Con este entendido, establece como imprescindible el principio de vincular lo social y lo personal.

Un ejemplo concreto de esto es la imposibilidad de analizar la estructura del patriarcado sin acceder al análisis de manifestaciones del sexismo en un contexto particular expresado o representado por una persona o un grupo de personas. Esas manifestaciones de sexismo se entienden constitutivas de la legitimización y reproducción de la sexualidad hegemónica que sustenta el patriarcado. Esta circunstancia

más que divergente es complementaria. Las estructuras sociales son habitadas y sostenidas por personas; entiéndase que las personas en su cotidianidad construyen, deconstruyen y reconstruyen las ideologías a través del discurso, y su inserción en las macro estructuras legitiman las mismas en X contexto histórico. Las personas funcionan entonces como el eslabón entre lo macro y lo micro desde sus interacciones, intercambios y relaciones, y así mismo sus discursos.

Por otro lado, Gergen (2009) entiende que hay construcciones profundamente arraigadas a través de la historia que parecen que realmente están ahí, independientemente de las perspectivas de las personas. Esta postura de Gergen no está muy lejos de lo que Wodak y Meyer (2009b) y van Dijk (2003a) entienden sobre la hegemonía social. Gergen precisamente plantea que se crea una noción de lo que es la realidad, ese imaginario social, a partir de ese discurso dominante cuando en realidad conviven otras relaciones y otros discursos. En este punto puedo apreciar convergencias entre ambos paradigmas de análisis.

La comunicación y el lenguaje son características únicas de las personas, según los proponentes del construccionismo social. Además, los clasifican como fundamentales para el análisis social. Para Gergen (2009) el lenguaje es un conducto para transferir significados a otras personas. Añade que las narraciones crean el sentido de «lo que es verdad», más que reflejarla, debido a las formas de narración existentes que «cuentan la verdad» como un acto inteligible. Berger y Luckmann (1968) plantean que en el lenguaje se construye el edificio de la legitimación.

Para el ACD, el lenguaje es una práctica social. Leeuwen (2009) interpreta los discursos como recontextualizaciones de prácticas sociales. Fairclough y Wodak (1997)

explican que el discurso es socialmente constitutivo y a la vez condicionado socialmente. Añaden que constituye situaciones, objetos de conocimientos, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. De esta manera, sostiene y reproduce, o transforma el *status quo*. Pregunto entonces, ¿cuán diferente es esta postura, de las premisas de construcción, reconstrucción y deconstrucción a partir de los intercambios, interacciones y relaciones entre las personas, del socio construccionismo? Me parece que estas miradas convergen a pesar del uso de diversidad de conceptos.

Por último, la transformación social como propósito es un punto de convergencia entre ambas posturas paradigmáticas. Berger y Luckmann (1968) sostienen que lo construido socialmente tiene posibilidad de cambio ya que es un producto histórico de la actividad humana, y el cambio es producido por las acciones concretas de las personas. La identificación de rupturas y desviaciones es esencial para dar pasos hacia un proceso de cambio social paradigmático (Gergen, 2009). Kisnerman (2005) expresa que el proceso de colaborar en la construcción de una situación nueva que resulta en una mejor calidad de vida para las personas y grupos, es un proceso político.

Así mismo van Dijk (2003a, 2009) y Wodak y Meyer (2009b) plantean que las personas que incursionan en el ACD tienen un compromiso sociopolítico con la equidad y la justicia social. Como principio, el uso del ACD conllevaría identificar esos discursos que reproducen la dominación y los que la resisten. Esto último se vincula íntimamente con la identificación de rupturas y desviaciones planteadas por Gergen. Consecuentemente, ambos paradigmas persiguen la transformación social como finalidad.

Podría continuar analizando las relaciones entre ambos paradigmas, incluyendo las divergencias. Sin embargo, este no es el objetivo de mi investigación. Con lo planteado, entiendo que el abismo aparente entre el construccionismo social y el ACD más bien se traduce en una brecha reconciliable, y se complementan para el análisis e interpretación de los hallazgos de esta investigación.

### **Triangulación**

Triangular conlleva la combinación y la comparación de múltiples fuentes de información, de diferentes datos, de variados procedimientos de colección y análisis, de diferentes métodos de investigación o de múltiples inferencias en una investigación. En métodos mixtos, la triangulación de lo cuantitativo y lo cualitativo puede resultar en convergencias, complementariedades y divergencias. La primera resultaría en inferencias que coinciden. En la segunda, una inferencia complementa la otra, y en la tercera las inferencias resultan ser contradictorias (Erzberg & Kelle, 2003). La triangulación se ve principalmente como un acercamiento y una estrategia para validar hallazgos cualitativos de diferentes fuentes de información identificando las convergencias o la corroboración. (Ander-Egg, 2000, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011; Greene, et al., 1989).

Llevé a cabo los ejercicios de triangulación con el objetivo principal de identificar convergencias, complementariedades y divergencias, particularmente para identificar las brechas que potencian la equidad de género. Para Johnson y Turner (2003), la triangulación de método o intermétodo es la aplicación de diferentes métodos de recopilación de datos en un mismo estudio con el propósito de contrastar los resultados para realizar un análisis de las coincidencias y las divergencias. Estos coinciden en que esta estrategia de análisis resulta en una representación más completa y exacta del asunto

de estudio ya que cada técnica aborda y capta la realidad de diferentes modos y desde diferentes ángulos. Tashakkori y Teddlie (2010) sugieren procurar mayor énfasis en los resultados divergentes ya que usualmente proveen mayor introspección sobre los fenómenos complejos. También, Greene y Hall (2010) sustentan, desde su marco dialéctico, que puntos divergentes resultan en potencialidades.

Los ejercicios de triangulación que realicé fueron entre los dos métodos de investigación, entre la misma técnica y entre los grupos de participantes. Además, la triangulación me facilitó identificar los interdiscursos, según sugiere el análisis crítico del discurso (Wodak & Meyer, 2009a). Las triangulaciones se pueden identificar tanto en el capítulo de hallazgos como en el de reflexiones finales y recomendaciones. Se utilizó el programa NVivo v.8 para organizar, interpretar y analizar algunos de los ejercicios de triangulación.

### **Modelo de Análisis de las Políticas Educativas desde una Perspectiva de Género**

Enmarqué todo el proceso de análisis en el Modelo de análisis de las políticas educativas desde una perspectiva de género (MAPEPG) que desarrollé durante la propuesta de investigación (véase Apéndice MM). El modelo de análisis que propongo, lo elaboré principalmente de las propuestas de análisis de legislaciones y políticas sociales de Facio (1996) y Gil (1992, 1998) respectivamente. Estos marcos de análisis de políticas públicas fueron detallados como parte del marco conceptual de esta investigación. Partiendo principalmente de los criterios de análisis de Facio y Gil, elaboré cuatro componentes de análisis con sus respectivas categorías y dimensiones de análisis. Esto basado en el tema de investigación, en el contexto conceptual elaborado, en la información que surgió de la revisión de literatura, en los objetivos y las preguntas de

investigación esbozadas, en el método seleccionado, y en la propuesta de análisis e interpretación de los hallazgos.

Este modelo fue imprescindible para el análisis de las políticas educativas en cuestión, a partir de los datos e información que se recopilaron. Mi intención no es que este modelo de análisis sea pertinente en su totalidad para futuras investigaciones relacionadas con el análisis de las políticas públicas sobre asuntos de género. Sin embargo, el contenido del mismo puede orientar a otras investigaciones sobre asuntos de género, con marcos teóricos o conceptuales, y metodologías afines a las de esta investigación. Además, entiendo que quedan áreas sin desarrollar lo cual provoca construir sobre este estudio. Presentaré, a continuación, de forma general, el MAPEPG. Para la descripción detallada de los componentes de análisis hacer referencia al Apéndice NN.

Los cuatro componentes del MAPEPG son: (a) la descripción del contexto histórico- político de las políticas educativas (b) el análisis de los intercambios, las interacciones y las relaciones hacia el mantenimiento o la transformación social (c) el análisis de las políticas educativas de equidad de género y (d) el análisis integrado de los hallazgos y las políticas educativas de equidad de género. En el Componente I contextualicé el desarrollo de las políticas educativas en el momento histórico-político en que se aprobaron, implantaron y cuando se dejó sin efecto una de ellas. Además, abordé y analicé otros debates públicos sobre asuntos de género y las diversas posturas y discursos ideológicos que sustentaban estos debates. Este cuadro lo delineé y lo limité al campo político, para fines de esta investigación.

El Componente II consta de dos etapas. Primero, identifique los conocimientos, las percepciones y las posturas ideológicas de las personas actantes sociales, a través de las fuentes de información correspondientes al método cuantitativo, así como el cualitativo. En este componente realicé triangulaciones entre el mismo método cuantitativo y entre el mismo método cualitativo así como entre los diversos grupos participantes. En el Componente III analicé las políticas educativas de equidad de género: la Ley 108 de 26 mayo de 2006 y la Carta Circular 3: 2008-2009. En este componente se incluyen el análisis de los asuntos que tratan dichas políticas educativas, su alcance, los objetivos, los efectos proyectados y la población a atender. En estos dos componentes identifiqué y analicé los discursos ideológicos en las verbalizaciones y en los textos. Los primeros tres componentes de análisis corresponden a los primeros cinco objetivos de la investigación y se elaboran en el Capítulo III- Hallazgos.

El Componente IV incluye las metainterpretaciones conducentes a las inferencias provenientes de los métodos cuantitativo y cualitativo. En esta investigación las inferencias van dirigidas al entendimiento o la comprensión de eventos desde las dimensiones normativa y cultural del tema de estudio. En este componente de análisis se aborda el último objetivo de la investigación, la identificación de brechas ideológicas dirigidas a potenciar la transformación social fundamentada en la equidad de género desde las comunidades escolares. A partir de las inferencias por método, presento la metainferencia de la investigación y recomendaciones para avanzar hacia la equidad de género en el Capítulo IV- Reflexiones Finales y Recomendaciones.

### **CAPÍTULO III**

#### **HALLAZGOS**

En este capítulo, presento los hallazgos, el análisis y las interpretaciones de esta investigación que tomó como punto de partida el modelo mixto secuencial (MMS), insertado en el Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género (MAPEPG), que se había propuesto. El capítulo constará de los primeros tres componentes del MAPEPG (véase Apéndice MM). En el primer componente, describo el contexto histórico-político en Puerto Rico en que se desarrollaron y aprobaron las políticas educativas recientes sobre equidad de género, y la suspensión de una de ellas. Este componente de análisis no aborda directamente ninguno de los objetivos o preguntas de investigación. Sin embargo, es imprescindible contextualizar políticamente las políticas educativas específicas, para la interpretación y el análisis de la información recopilada.

En el segundo componente, el Análisis de intercambios, interacciones y relaciones hacia el mantenimiento o la transformación cultural, presento los hallazgos de la información recopilada de forma segregada: primero los datos cuantitativos y luego la información cualitativa. Los resultados cuantitativos surgen de la encuesta del estudiantado y los presento por los constructos correspondientes a la escala y a los inventarios. Luego presento los hallazgos cualitativos según por los ejes y subejos temáticos que se identificaron y que corresponden a los grupos focales, las entrevistas y la revisión de documentos. Presento, interpreto y analizo las verbalizaciones e identifico los discursos ideológicos de las personas participantes y de los textos revisados. En este

componente realicé triangulaciones entre el mismo método cuantitativo y entre el mismo método cualitativo así como entre los diversos grupos participantes.

En el tercer componente analicé e interpreté la Ley 108 de 26 de mayo de 2006 (Ley 108) y la Carta Circular 3: 2008-2009- Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña (Carta Circular). Esta última se dejó sin efecto en enero 2009. Presento la interpretación y el análisis cualitativo de estas políticas educativas desde los discursos ideológicos identificados en la revisión de documentos. Este componente de análisis corresponde al campo de desarrollo de las políticas educativas según las describí en la Figura 10.

### **Componente I: Descripción del Contexto Histórico-Político**

El año 2004 en Puerto Rico terminó con 31 mujeres asesinadas y tres hombres asesinados a manos de sus parejas o ex parejas (Oficina de la Procuradora de las Mujeres2008). A partir de la aprobación de la Ley 54, Ley de Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica (Ley 54), en 1989, este crimen se denomina asesinato por violencia doméstica (VD). Desde el 1990 al 1999 un promedio anual de 30 mujeres fueron asesinadas por violencia doméstica. En esa década, el año 1991 fue el más sangriento ya que tuvo 39 asesinatos por VD. Del 2000 al 2003 hubo un promedio de 24 asesinatos de mujeres por año, número que escaló a 31 en el 2004 (Oficina de la Procuradora de las Mujeres2008).Este aumento se destaca, en comparación con los años anteriores, ya que se había experimentado una baja en los asesinatos de mujeres por violencia doméstica. En aras de intervenir con dos consecuencias nefastas de la VD, el 28 de enero de 2005 el Representante Gabriel Rodríguez Aguiló radicó el Proyecto de la

Cámara 782 (P. de la C. 782), el cual fue referido a las Comisiones de Educación y Cultura y de Asuntos de la Mujer.

### **Desarrollo de la Política Educativa de Equidad de Género en Puerto Rico**

Este proyecto tenía la intención de añadir un artículo a la Ley 54 que estableciera como obligación del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM), establecer un currículo de enseñanza sobre la violencia doméstica (VD). Además, establecía que sería requisito que los padres y madres participaran del mismo. La exposición de motivos de dicha medida giraba en torno a la situación de violencia doméstica en Puerto Rico y hacía referencia a los constantes señalamientos de los medios de comunicación ante dicha situación. Exponía también que la VD es compleja, que afecta a todos los sectores de la sociedad puertorriqueña y que estadísticamente se puede comprobar que las personas que más sufrían sus consecuencias eran las mujeres. Por otro lado, el legislador proponente enfatizó la importancia de intervenir desde temprana edad con niños, niñas y jóvenes desde las escuelas para minimizar el alto riesgo que sufre la población de estos grupos de edad de repetir, en la adultez, patrones de conductas vividos en la niñez.

El DEPR y OPM sometieron ponencias oponiéndose y respaldando el proyecto respectivamente, a las Comisiones delegadas en la Cámara de Representantes. Aunque el planteamiento del DEPR (2005) fue el de no acoger la medida legislativa por entender que se le exigía establecer un curso específico para prevenir la VD, estableció que prefería aunar esfuerzos de forma planificada para fortalecer y enriquecer gestiones educativas que tuvieran un impacto formativo desde la niñez. La OPM (2005) apoyó la

medida y recomendó varias enmiendas relacionadas con la necesidad de trabajar el tema de la equidad desde una perspectiva de género a través de todo el currículo.

Luego de un informe positivo con enmiendas de las Comisiones de Educación y Cultura y de Asuntos de la Mujer (Cámara de Representantes de Puerto Rico, 2005b) y varios debates en el hemiciclo de la Cámara de Representantes (2005a), se aprobó la medida con enmiendas y se sometió ante la consideración del Senado. El proyecto fue referido a la Comisión de Educación, Juventud, Cultura y Deportes y a la de Salud, Bienestar Social y Asuntos de la Mujer del Senado en octubre de 2005. Luego del informe positivo de las correspondientes comisiones del Senado de Puerto Rico (2006b) y sin que mediara debate alguno, se aprobó la medida en el Senado en mayo de 2006 (2006a). El P. de la C. 782 se convirtió en la Ley 108 de 26 de mayo de 2006. Esta legislación será objeto de análisis en el Componente III de este capítulo.

En marzo de 2006, un poco antes de firmarse la Ley 108, la OPM y DEPR ya habían firmado un **Acuerdo Colaborativo** para: (a) desarrollar un módulo educativo sobre la equidad por género y manifestaciones de sexismo para el nivel elemental; (b) capacitar al magisterio correspondiente y al personal de apoyo en los temas antes señalados, para que participaran en el desarrollo de dicho módulo; (c) capacitar al personal encargado del desarrollo de currículos en la integración de la perspectiva de género en el currículo; (d) llevar a cabo una conferencia sobre la escuela como promotora de una socialización equitativa entre los géneros; (e) llevar a cabo diferentes esfuerzos hacia la rectificación y erradicación de la segregación por sexo en las matrículas de las escuelas vocacionales; y (f) reproducir y distribuir en todas las escuelas intermedias y superiores del sistema de educación pública el Módulo para la prevención de la violencia en las relaciones de

parejas de l@s [sic] jóvenes (Oficina de la Procuradora de las Mujeres, 2003) (2003).

Este Módulo fue previamente elaborado entre personal de ambas agencias como parte del Proyecto de Adiestramiento a Maestr@s [sic] y Personal de Apoyo del Departamento de Educación: Violencia y Discrimen Contra las Mujeres.

En diciembre 2007 la OPM y el DEPR aunaron esfuerzos, formalizando un acuerdo para llevar a cabo las acciones pertinentes para implantar la Ley 108 (2007). Las agencias acordaron: (a) adiestrar al personal a cargo de desarrollar y revisar los currículos de todos los niveles y todas las materias, y al personal responsable de seleccionar los libros de textos en el DEPR; (b) desarrollar un manual como herramienta de trabajo que le sirviese de guía, en el análisis crítico desde una perspectiva de género, al personal antes mencionado; (c) constituir un Comité de Trabajo permanente para que facilitara y monitoreara la implantación de la perspectiva de género en el currículo del DEPR; y (d) desarrollar un plan estratégico que especificara las estrategias y actividades a llevarse a cabo, y divulgar el mismo a través de cartas circulares. A partir de las actividades realizadas sobre el acuerdo colaborativo descrito anteriormente, el DEPR emite en julio de 2008, la Carta Circular, desatando un debate público intenso durante las últimas dos semanas de la campaña eleccionaria del 2008 entre algunas organizaciones del sector religioso, organismos político partidistas, organizaciones feministas y de mujeres, el DEPR y la OPM.

Este fue el último gran debate sobre el tema de la equidad de género del cuatrienio 2004-2008. Durante el 2007 y el 2008, el pueblo de Puerto Rico se embarcó en intensos debates públicos sobre política pública, incluyendo medidas legislativas y órdenes ejecutivas, que tocaron las definiciones hegemónicas imperantes de la

institución-matrimonio y la institución-familia, dos asuntos estrechamente vinculados con la equidad de género. Antes de exponer los principales debates de política pública durante ese periodo cabe señalar que la mayoría del cuerpo legislativo del Senado y de la Cámara de Representantes de Puerto Rico pertenecían al partido contrario al del Gobernador en ese momento, Aníbal Acevedo Vilá; coexistía así un gobierno compartido, el Partido Popular Democrático y el Partido Nuevo Progresista.

### **Debates Público sobre Medidas Legislativas y Ejecutivas Relacionadas con la Equidad de Género entre el 2004 y el 2008 en Puerto Rico**

Para contextualizar la esfera política en relación con las políticas educativas en cuestión, me circunscribiré a los debates de mayor cobertura en los medios de comunicación, y de mayor participación ciudadana, tomando como medida la participación en las vistas públicas sobre varias medidas de ambos cuerpos de la Legislatura. Luego desglosaré algunas medidas legislativas presentadas y aprobadas, y órdenes ejecutivas emitidas por el gobernador que de alguna manera abonaron al debate público sobre los asuntos de género.

A principios del año 2007 comenzó el debate público sobre el borrador del Libro Segundo: Las instituciones familiares del Código Civil de Puerto Rico revisado (Legislatura de Puerto Rico, 2008; L. d. P. Rico, 2007). El Código Civil es el instrumento que regula a la persona, las relaciones familiares, los bienes, las sucesiones, entre otros, en una sociedad. La Comisión Conjunta Permanente para la Revisión y Reforma del Código Civil de Puerto Rico presentó en su borrador algunos asuntos que causaron controversia entre la ciudadanía. El primer asunto controvertible fue el título propuesto para el libro, “Las instituciones familiares”, originalmente titulado “Derecho de familia”.

El nuevo título reconoce la existencia de más de un modelo de familia. Otras propuestas debatidas del borrador fueron: (a) la protección y los derechos bajo la ley de las uniones de hechos entre las parejas heterosexuales, así como las homosexuales; (b) el reconocimiento expreso a la igualdad de derechos y obligaciones de ambos cónyuges en el matrimonio, incluyendo el compartir las responsabilidades domésticas y de cuidado; (c) la inclusión de la causal por consentimiento mutuo en divorcio; (d) la libertad para hacer cambios en el régimen económico luego del matrimonio (eg. de sociedad de bienes gananciales a separación de bienes); (e) el derecho a alimentos desde el embarazo; (f) la validez y legitimidad de la procreación asistida; (g) la adopción por parejas del mismo sexo; (h) la reducción de 18 a 16 años para emancipación; y (i) el cambio de sexo en el acta de nacimiento. Este debate fue intenso entre las personas con afiliaciones religiosas conservadoras, y las organizaciones y personas en defensa de los derechos humanos y de la diversidad.

Mientras tanto, en abril de 2007, se comenzó a discutir en vistas públicas la Resolución Concurrente del Senado Núm. 99 (R. Con. del S. 99) para enmendar el Artículo II de la Constitución de Puerto Rico a los fines de incluir, en la Sección 20, el elevar a rango constitucional el matrimonio visto como la unión legal constituida sólo por un hombre y una mujer con capacidad legal, en conformidad con su sexo original de nacimiento (R. Con. del S. 99, 2007). En la exposición de motivos esta medida establecía “que al instrumentar esta enmienda constitucional no se deja al fácil trastoque por futuras generaciones de legisladores el cambiar mediante legislación la institución del matrimonio” (2007). Esta propuesta no dejaba margen para la transformación social según entienda la ciudadanía. Se llevaron al debate público, también, medidas sobre: la

custodia compartida (P. de la S. 2074); la cubierta de los anticonceptivos por los seguros de salud (P. de la C. 1213); la no prescripción de los delitos de agresiones sexuales (P. de la S. 1516); y la propuesta para que la Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico estableciera el primer Bachillerato en Estudios de la Mujer en la Universidad de Puerto Rico (P. de la C. 3418). Ninguna de estas medidas legislativas se convirtió en legislación.

Otros proyectos de ley relacionados que se radicaron, pero que no llegaron a vistas públicas, fueron los siguientes: (a) P. de la C. 0463 para enmendar la Ley Núm. 54 del 15 de agosto de 1989, según enmendada, conocida como "Ley para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica", para aclarar que la aplicación de dicha Ley era exclusiva para situaciones de violencia doméstica en relaciones consensuales entre un hombre y una mujer; (b) R. Con. del S.108 para realizar un referéndum para enmendar la Constitución de Puerto Rico, para establecer que el matrimonio es una institución civil, que se constituiría solo por la unión legal entre un hombre y una mujer, de acuerdo con su sexo de nacimiento y que ninguna otra unión sería reconocida o validada como un matrimonio y (c) P. de S. 2522 para establecer como política pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico y, así mismo, de las agencias gubernamentales el asumir la perspectiva de género como mecanismo de planificación, de formulación de programas y proyectos, de asignación de recursos, y de prestación de servicios.

Mientras, el Departamento de Salud estableció como política pública que las pastillas para evitar embarazos no deseados, Plan B, estarían disponible para la venta en las farmacias, sin receta médica, a mayores de 18 años, a pesar de las posturas en contra de sectores conservadores. Bajo esas mismas condiciones el Departamento de Salud logró aprobar y someter al Departamento de Estado la Reglamentación para el licenciamiento,

operación y mantenimiento de facilidades de salud (Centro de Planificación Familiar y Terminación de Embarazos), sin mayores requerimientos onerosos para los Centros. Se aprobó, además, la Ley Núm. 190 del 13 de diciembre de 2007 para establecer como política pública la desagregación y divulgación de los datos estadísticos por género.

El saliente gobernador, firmó la Orden Ejecutiva (OE 2008-57) luego de las elecciones, para establecer como política pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico la prohibición del discrimen en el servicio público por razón de raza, color, género, o identidad de género, sexo, estado de embarazo, orientación sexual real, o percibida, nacimiento, edad, origen o condición social, estatus civil, ideas o creencias políticas o religiosas, limitación o impedimento físico o mental, estatus serológico, condición de veterano o por ser víctima o percibirse como víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho; y ordenar a las agencias e instrumentalidades gubernamentales la adopción de esta política pública mediante reglamento o enmienda de la reglamentación vigente.

### **Estatus de las Política Educativa de Equidad de Género luego de los Comicios Eleccionarios del 2008 en Puerto Rico**

Todos los debates desencadenaron una polarización de la ciudadanía y de las personas que aspiraban a algún cargo electivo. Se consolidaban los grupos sociales que defendían la institución de la familia y los grupos que promulgaban la diversidad familiar asumían posturas transgresoras. Este debate se articuló a partir de posturas opuestas: por un lado la defensa a la “institución de la familia” y por el otro, la defensa a formas no tradicionales de familia en aras de reconocer la diversidad. Esta última posición fue tildada por los grupos fundamentalistas y conservadores como de oposición a la familia.

A esos efectos, semanas antes de las elecciones, se publicaban y presentaban listas de partidos políticos y las personas candidatas a diferentes puestos ubicándolas en uno de los dos polos, a través de los medios de comunicación masiva: prensa escrita, medios electrónicos, radio y televisión, por ejemplo en el Boletín Alerta Puerto Rico (2008, p. 7-8), en el Boletín Alerta Cristiano (2008, p.11-13) y el Semanario del Visitante (2008, p.14). El candidato a la gobernación del partido de oposición, Luis Fortuño, prometió defender la “institución familiar” y eliminar la Carta Circular tan pronto ocupara la silla ejecutiva (Díaz-Alcaide, 2008a). Así las cosas, al resultar vencedor en las contiendas electorales, la Carta fue dejada sin efecto, mediante comunicación oficial el 14 de enero de 2009 por el recién nombrado Secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico, Carlos Chardón (véase Apéndice KK). El ejecutivo esbozó que el plan que propone dicha carta circular requería de un estudio y análisis para su implantación, y que debería ser revisada exhaustivamente (Departamento de Educación, 2009). En el momento de la publicación de esta investigación, no se había restablecido ni sustituido la política institucional de equidad de género en el DEPR, incumpliendo así con la Ley 108.

### **Componente II: Análisis de Intercambios, Interacciones y Relaciones hacia el Mantenimiento o la Transformación Cultural**

En este componente, identifiqué, analizo e interpreto tanto la información cualitativa como los datos cuantitativos tocantes a los intercambios, las interacciones y las relaciones de las personas que participaron, a través de sus voces, en esta investigación. Primero, presento de forma descriptiva los datos cuantitativos que surgieron del cuestionario administrado al estudiantado. Además, los analizo e interpreto

a partir de los cuatro constructos que componen el cuestionario. Este contenido corresponde a la Fase Cuantitativa del Método Mixto Secuencial (MMS).

Luego, presento, analizo e interpreto la información que surgió de la Fase Cualitativa del MMS (los grupos focales, las entrevistas y los documentos revisados, con excepción de las políticas educativas). Organicé esta información por los ejes temáticos, a saber: (a) las percepciones sobre la construcción social de género, (b) las percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género y (c) las opiniones y los debates sobre las políticas educativas de equidad de género. En esta fase, todas las verbalizaciones fueron categorizadas por subejos antes de analizarse e interpretarse.

Presento, analizo e interpreto los hallazgos de la fase cuantitativa y la fase cualitativa de forma separada y en el orden en que se recogieron los datos. Además, presento algunas triangulaciones entre métodos y entre el mismo método. A continuación presento los resultados cuantitativos con su análisis e interpretación.

### **Fase Cuantitativa**

Los datos cuantitativos que presento, analizo e interpreto surgen del cuestionario administrado a la muestra de estudiantes de undécimo y duodécimo grado ( $n = 99$ ). Según describí anteriormente, la primera parte del cuestionario me proveyó la información sociodemográfica de la muestra que detallé en el capítulo de método. A continuación, presento los resultados de las partes restantes del cuestionario por cada uno de los constructos: a) las creencias estereotipadas por género, (b) las prácticas estereotipadas por género, (c) las percepciones del estudiantado en torno al nivel de aceptación de creencias y prácticas sexistas de diferentes colectivos y grupos sociales y

(d) las percepciones del estudiantado en torno al nivel de aceptación de posturas sexistas de profesionales de la comunidad escolar.

Antes de presentar los resultados de la fase cuantitativa reitero que no pretendo hacer generalizaciones con los datos obtenidos. Tampoco es mi intención establecer dicotomías por sexo para las creencias contenidas en las premisas, lo cual se pudiera interpretar al presentar algunos de los hallazgos de forma segregada. La finalidad de este ejercicio es identificar si el estudiantado, por sexo, se arraiga a creencias o prácticas estereotipadas por género. Cuando hago referencia al estudiantado me refiero a las y los estudiantes que contestaron la encuesta. Cuando expreso ‘los estudiantes’ me refiero exclusivamente a los estudiantes hombres. A continuación presento los hallazgos correspondientes al primer constructo.

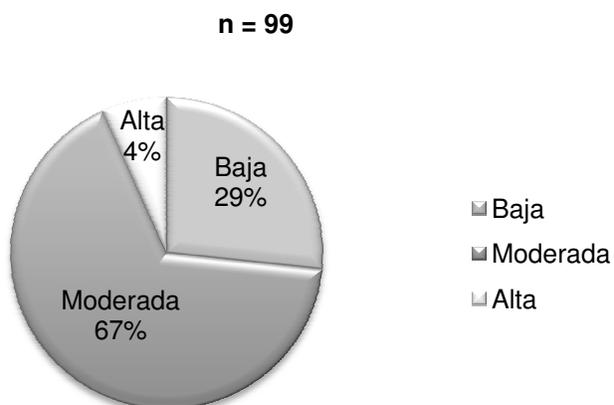
### **Creencias estereotipadas por género.**

Según los datos, el nivel de arraigo del estudiantado es moderado, con puntuaciones entre 29 y 55. El resultado de la escala me indicó cuán arraigada están las creencias estereotipadas por género en el estudiantado. Para facilitar el análisis presento primero los resultados del total de la muestra en una gráfica y luego, de forma segregada por sexo, en una tabla. Presento, también, en una tabla, los resultados por premisa.

La Figura 11 indica que la mayoría del estudiantado está moderadamente arraigado a creencias estereotipadas por género. Los datos indicaron que no hay una diferencia considerable, en los niveles de arraigo a creencias estereotipadas por género, entre estudiantes mujeres y estudiantes hombres. La diferencia mínima estribó entre los niveles alto y bajo de arraigo. Estas se presentan en detalle en la Tabla 13.

**Figura 11**

*Arraigo a Creencias Estereotipadas por Género*



**Tabla 13**

*Arraigo a Creencias Estereotipadas por Género*

Nivel de Arraigo	Estudiantes Mujeres (n = 69)		Estudiantes Hombres (n = 30)	
	f	%	f	%
Alto	2	3	2	6
Moderado	46	67	20	67
Bajo	21	30	8	27

Al seleccionar una de las categorías de la escala para cada premisa, el estudiantado está emitiendo una opinión, opinión que surge a partir de su construcción social. Esto incluye opiniones sociales, culturalmente compartidas e individuales. Las opiniones se convierten en juicios y evaluaciones demostrando así, es este caso, las creencias de cada persona. El nivel de arraigo moderado lo constituyen las categorías de parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo, y la categoría de indeciso/a. Los resultados de la escala apuntan mayormente a opiniones ambivalentes (indecisión) y

condicionadas (parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo) sobre las creencias concertadas en las 14 premisas.

Aunque el por ciento mayor del estudiantado se encuentra en arraigo moderado, un 29 por ciento resultó estar poco arraigado a dichas creencias. Esto se puede interpretar como una resistencia al estereotipo o su transgresión, lo que pone en tela de juicio la sexualidad hegemónica. Con el objetivo de identificar si existía mayor o menor arraigo a las creencias estereotipadas por género en algunas premisas en comparación con otras, examiné los promedios de cada una de ellas por género (véase Tabla 14). Destaco solo los resultados con mayor y menor promedio, y los que se distancian por sexo.

El promedio mayor entre ambos grupos (4.55) destaca un alto arraigo a la creencia relacionada con la apariencia física de las mujeres (premisa núm. 13). El promedio de las estudiantes (4.56) y los estudiantes (4.53) es muy similar y nos comunica estar entre totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo con que las mujeres deben afeitarse las axilas.

La premisa relacionada con la apariencia física de las mujeres debe analizarse e interpretarse, como todas, en el contexto puertorriqueño y, además, reconociendo la influencia de los medios de comunicación. El promedio de 4.55 como resultado en esta premisa, indica que las mujeres deben cumplir con depilarse los vellos de las axilas, constituyendo esto uno de los indicadores de belleza femenina en esta cultura. Las mujeres que no cumplan con esta pauta social son persuadidas para que lo hagan, son rechazadas o son catalogadas como masculinas.

Uno de los mecanismos de persuasión es los medios de comunicación, a través de los comerciales de los productos de depilación. Otra posible interpretación es el asunto de

la higiene. En la entrevista grupal realizada en la prueba piloto del cuestionario, algunas personas participantes aludieron a la higiene. En este momento histórico habría que mirar este reactivo para los hombres, debido a la construcción social de los que son clasificados como metrosexuales. Estas posibles miradas no invisibilizan el alto arraigo al entendido de que las mujeres deben afeitarse.

A diferencia de esta premisa, el resultado de la premisa núm. 14 sobre la musculatura de los hombres promedió 2.82, es decir, considerablemente más bajo. Este promedio se complementa con la premisa núm. 11 sobre la demostración de la fuerza física de los hombres ante la sociedad (2.05). Ambos géneros desafían esta prescripción de la masculinidad, no obstante, las estudiantes más que los varones. De no cumplir con esta expectativa social, los hombres serían tachados de débiles y de “nenas”, comparándolos con el sexo débil, a modo de descrédito, según la sexualidad hegemónica sexual. Si comparamos los promedios de las premisas de apariencia física por género entre las y los estudiantes, notamos que ambos grupos tienen expectativas más estereotipadas sobre la apariencia física de las mujeres que la de los hombres.

Le siguen, en orden descendiente, las premisas relacionadas con los juguetes que deben preferir los niños (premisa núm. 2) con un promedio general de 3.46, y las estudiantes están arraigadas por un promedio de .84 mayor que los estudiantes a la creencia de que deben ser cuidadosas en sus expresiones de cariño con sus amigos varones. En estas dos premisas, las estudiantes están más arraigadas a ellas que los estudiantes.

Un 32 por ciento del estudiantado contestó estar totalmente de acuerdo en que las mujeres deben ser cuidadosas con las demostraciones de cariños con sus amigos (véase

Tabla 15). Una de las características adscrita a las mujeres desde la femineidad hegemónica es el pudor sexual y, por consiguiente, la castidad. Sin embargo, se matiza esa hegemonía con las creencias expresadas a través de la distribución del 68 por ciento en las restantes categorías.

Por otro lado, el 41 por ciento del estudiantado está totalmente de acuerdo con que los niños deben preferir jugar con muñecos de lucha libre y súper héroes a jugar con muñecas. Si se compara la premisa análoga de juegos para las niñas solo el 21 por ciento contestó totalmente de acuerdo. Según la masculinidad hegemónica, estos no deben asumir los comportamientos esperados de las mujeres. Esto los debilita, pierden control y, por ende, poder. Que las niñas jueguen con los juguetes adscritos a los niños se ve como la aspiración de éstas a ocupar las posiciones y poseer los privilegios que se entienden son de los hombres. Es evidente que la construcción de género, a través de las creencias y prácticas, se da a partir del hombre como parámetro de lo humano. Por ende, hay menos objeción a que las mujeres aspiren a ese modelo, aunque se sabe que se obstaculizará su anhelo. Sin embargo, son castigados los hombres que pretendan ceder el poder que por privilegio ostentan (véase Tabla 15).

Según los resultados de la escala en la Tabla 14, queda demostrado que el estudiantado se siente menos arraigado a las premisas concernientes a la autoridad en las relaciones de pareja (premisas núms. 7 y 8) y a las tareas domésticas estereotipadas por género adscritas a las mujeres (premisas núms. 3). La mayoría del estudiantado tiene menos arraigo a la creencia de que los hombres deben tener la última palabra en su relación de pareja (1.56) y de que las mujeres deben obedecer las decisiones de su pareja (1.71). Un 83 por ciento y un 72 por ciento de estudiantes contestaron estar totalmente en

desacuerdo con estas premisas, respectivamente (véase Tabla 14). Estos resultados presentan una alteración sustancial al entendido basado en la hegemonía sexual. Este grupo de estudiantes nos demuestra un quiebre en las creencias tradicionales sobre las relaciones de poder entre las parejas.

**Tabla 14**

*Arraigo a Creencias Estereotipadas por Género en Promedio*

Premisas	Promedio		
	Mujeres Estudiantes (n = 69)	Hombres Estudiantes (n = 30)	Ambos (n = 99)
1. Las niñas deben preferir jugar con muñecas a jugar con carritos de carreras.	2.88	2.93	2.91
2. Los niños deben preferir jugar con muñecos de lucha libre y súper héroes a jugar con muñecas.	3.58	3.33	3.46
3. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de mujeres (por ejemplo: barrer, mapear y planchar).	1.27	1.90	1.59
4. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de hombres (por ejemplo: lavar carros, cortar la grama y arreglar plomería).	1.80	2.27	2.04
5. Hay profesiones que deben estudiar las mujeres (por ejemplo: secretarial y enfermería).	1.68	1.92	1.80
6. Hay profesiones que deben estudiar los hombres (por ejemplo: plomería y mecánica de autos).	1.88	2.23	2.06
7. Los hombres deben tener la última palabra en su relación de parejas	1.14	1.97	1.56
8. Las mujeres deben obedecer las decisiones de su pareja.	1.32	2.10	1.71
9. Los hombres no deben demostrar o expresar cariño físico o verbal entre ellos.	1.72	1.87	1.80
10. Las mujeres deben ser cuidadosas en sus expresiones de cariño con sus amigos varones.	3.74	2.90	3.32
11. Los hombres deben demostrar fuerza física ante la sociedad.	1.86	2.23	2.05
12. Las mujeres deben demostrar su sensibilidad ante la sociedad.	2.10	2.60	2.35
13. Las mujeres deben afeitarse las axilas.	4.56	4.53	4.55
14. Los hombres deben verse musculosos.	2.62	3.02	2.82

*Nota.* Valores de la escala: Totalmente de acuerdo (5), parcialmente de acuerdo (4), indeciso/a (3), parcialmente en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1)

**Tabla 15**
*Arraigo a Creencias Estereotipadas por Género en Por ciento*

Premisas	Totalmente de <u>acuerdo</u>	Parcialmente <u>de acuerdo</u>	<u>Indeciso/a</u>	Parcialmente en <u>desacuerdo</u>	Totalmente en <u>desacuerdo</u>
	%	%	%	%	%
1. Las niñas deben preferir jugar con muñecas a jugar con carritos de carreras.	21	23	6	23	26
2. Los niños deben preferir jugar con muñecos de lucha libre y súper héroes a jugar con muñecas.	41	19	5	17	17
3. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de mujeres (por ejemplo: barrer, mapear y planchar).	7	1	4	6	82
4. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de hombres (por ejemplo: lavar carros, cortar la grama y arreglar plomería).	11	6	7	17	59
5. Hay profesiones que deben estudiar las mujeres (por ejemplo: secretarial y enfermería).	5	10	6	13	65
6. Hay profesiones que deben estudiar los hombres (por ejemplo: plomería y mecánica de autos).	10	8	9	16	5
7. Los hombres deben tener la última palabra en su relación de pareja.	5	2	3	7	83
8. Las mujeres deben obedecer las decisiones de su pareja.	4	3	9	12	72
9. Los hombres no deben demostrar o expresar cariño físico o verbal entre ellos.	4	8	9	18	61
10. Las mujeres deben ser cuidadosas en sus expresiones de cariño con sus amigos varones.	32	29	6	19	13
11. Los hombres deben demostrar fuerza física ante la sociedad.	7	5	16	21	51
12. Las mujeres deben demostrar su sensibilidad ante la sociedad.	7	13	18	21	40
13. Las mujeres deben afeitarse las axilas.	82	7	3	1	7
14. Los hombres deben verse musculosos.	15	17	18	25	24

El estudiantado también, presenta poco arraigo a la creencia de que hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de mujeres (1.59) (véase Tabla 14). De este promedio la gran mayoría (82%) del estudiantado contestó que estaba en total desacuerdo con que haya tareas del hogar que deben ser mujeres (véase Tabla 14). Los estudiantes hombres promediaron un .63 más que las estudiantes en esta premisa (véase Tabla 14). Esta creencia toma una forma de resistencia al familismo como una de las manifestaciones sexistas.

El resultado de la mayoría de las premisas podría no solo interpretarse como reflejo de posturas ambivalentes y condicionadas, sino más bien una construcción heterogénea de género, en un contexto sociocultural e histórico específico. La categorización de la mayoría de las premisas en un nivel moderado pudo haber resultado por la generación de conflictos y contradicciones de valores del estudiantado o del contenido de las premisas, las cuales presentaban posturas muy categóricas o asimétricas para este grupo de participantes. Estos resultados apuntan a otros similares en la literatura correspondiente en cuanto a que ha habido cambios en las posturas y manifestaciones de sexismo, y así también alteraciones sobre el entendido de la sexualidad hegemónica desde los contextos y las perspectivas del estudiantado, y las prácticas y relaciones cotidianas. Por consiguiente, presento los resultados del inventario sobre prácticas estereotipadas por género con el objetivo de explorar la existencia o no de quiebres en la sexualidad hegemónica.

### **Prácticas estereotipadas por género.**

Con el objetivo de identificar cuán arraigado estaba el estudiantado a prácticas estereotipadas por género, le presenté a cada participante un inventario donde indicó cuán

frecuentemente realizaba las actividades o asumía actitudes expresadas en 12 premisas. La mayoría de éstas podrían calificarse como prácticas y actitudes asignadas a uno de los géneros desde el esquema patriarcal. Los resultados indicaron la frecuencia con que el estudiantado practicaba actividades o asumía actitudes relacionadas con la realización de tareas domésticas, la preferencia por diferentes actividades de entretenimiento y distracción, la selección de cursos en la escuela, las formas de relacionarse, la expresión de emociones y la preocupación por la apariencia física. A diferencia de la escala de creencias, el estudiantado, en el inventario, informó sus comportamientos.

Presento los resultados mediante los promedios de frecuencia con que el estudiantado practicaba las actividades y asumía las actitudes contenidas en las premisas. Organicé la información por sexo del estudiantado en una tabla y luego destaco alguno de los resultados en gráficas con los por cientos correspondientes a cada género, por premisa. De la misma manera destaco los promedios mayores y menores, y también los divergentes, por género.

En la Tabla 16, presento los promedios por premisa y por género del estudiantado. Los promedios de frecuencia mayor para ambos sexos responden a las siguientes premisas: me preocupo por mi apariencia física cuando salgo a la calle (premisas 9) y comparto la toma de decisiones con mi novio/a (premisas 6). En el caso de los estudiantes, la premisa 6 comparte el mismo promedio con la 1, sin embargo, solo elaboraré sobre la que compara con las estudiantes (premisas 6).

Ambos, las estudiantes (4.64) y los estudiantes (4.17), se preocupan por su apariencia física cuando salen a la calle. El promedio general entre ambos grupos es de

4.41 lo cual ubica esta conducta como la que practican más. El promedio de los estudiantes no se distancia considerablemente del promedio de las estudiantes.

**Tabla 16**

*Prácticas Estereotipadas por Género*

Premisas Inventario de Prácticas Estereotipadas por Género	Mujeres Estudiantes		Hombres Estudiantes		Ambos
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1. Disfruto ver competencias deportivas.	69	3.72	30	4.17	3.95
2. Disfruto ver novelas televisivas.	69	3.64	30	2.30	2.97
3. Colaboro en mi casa fregando los trastes y limpiando el baño.	69	4.25	30	3.93	4.09
4. Colaboro en mi casa cortando la grama o lavando el carro.	68	2.53	30	3.70	3.12
5. Selecciono clases de bellas artes en vez de artes industriales como electivas.	68	2.97	30	2.43	2.70
6. Comparto la toma de decisiones con mi novio/a.	65	4.34	27	4.37	4.36
7. Saludo con un beso a mis familiares varones.	69	4.48	30	2.57	3.53
8. Voy al cine y veo películas románticas con mis amigos varones.	69	2.41	30	1.73	2.07
9. Me preocupo por mi apariencia física cuando salgo a la calle.	69	4.64	30	4.17	4.41
10. Cuando siento miedo en público lo demuestro sin preocuparme del qué dirán.	68	3.15	29	2.62	2.89
11. Tomo la iniciativa para enamorar a alguien que me gusta.	68	2.57	30	3.67	3.12
12. Prefiero participar de actividades públicas que de actividades en el hogar.	67	3.15	30	3.10	3.13

*Nota.* Valores de las categorías del inventario: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

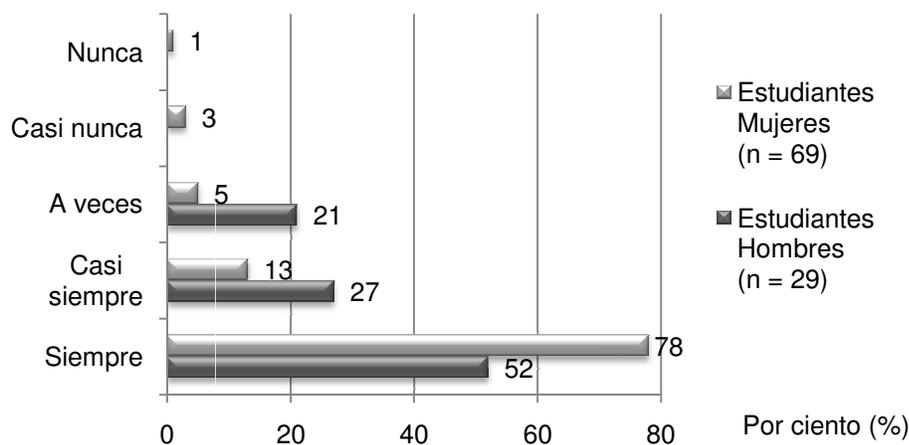
Tradicionalmente se les adjudica a las mujeres preocuparse por su apariencia física. Sin embargo, este grupo de estudiantes hombres refleja que igualmente le presta

importancia a la apariencia física en comparación con las estudiantes. No se puede descartar del análisis la etapa de desarrollo de la muestra. En este periodo de vida, la apariencia física es muy importante.

En la Figura 12 se puede observar la frecuencia con que el estudiantado se preocupa por su apariencia física. El 78 por ciento de las estudiantes y el 52 por ciento de los estudiantes se preocupan siempre por su apariencia física. El promedio correspondiente a los estudiantes se equilibra con el de las estudiantes con los por cientos en las frecuencias de casi siempre y a veces.

**Figura 12**

*Preocupación por la Apariencia Física*

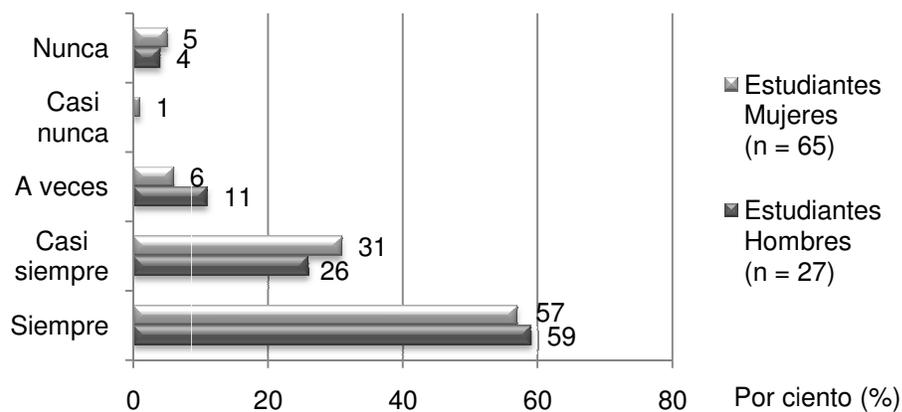


En este momento histórico-cultural se denomina a los hombres que cuidan de su apariencia física como metrosexuales, distinguiéndolos de los que no tienen esta preocupación. Esta categorización se elabora sobre la construcción de género estereotipada. Por otro lado, podemos observar en el grupo de las estudiantes, que éstas han asumido como importante la apariencia física, según los exigen las pautas patriarcales del ejemplo de mujer. Estos hallazgos nos presentan rupturas en la hegemonía masculina y, por otro lado, la reproducción de la hegemonía femenina.

El segundo promedio más alto entre los dos grupos de estudiantes correspondió a la premisa núm. 6 que exploró cuan frecuente el estudiantado compartía la toma de decisiones con su novio o novia (véase Tabla 15). En este caso los estudiantes (4.37) y las estudiantes (4.34) promediaron una frecuencia bastante similar. Ambos grupos informan que entre siempre y casi siempre toman las decisiones en conjunto. El 59 por ciento de los estudiantes y el 57 por ciento de las estudiantes informaron que siempre compartían la toma de decisiones (véase Figura 13). No obstante, cuando se suman las frecuencias de siempre y casi siempre las estudiantes obtienen un por ciento mayor que los estudiantes, aunque no considerable.

**Figura 13**

*Compartir la Toma de Decisiones con Novio/a*



El resultado de esta premisa tiene congruencia con los resultados de las premisas números 7 y 8 de la escala de creencias (véase Tabla 14). Tanto las estudiantes como los estudiantes presentaron poco arraigo a que los hombres debían tener la última palabra en sus relaciones de pareja y a que las mujeres debían obedecer las decisiones de su pareja. Cabe destacar que el promedio de frecuencia más alto de los estudiantes fue el relacionado con la premisa del inventario sobre compartir la toma de decisiones con su

novio/a (véase Tabla 15). El que más de la mitad de los estudiantes contestara que comparte siempre las decisiones con su pareja se puede interpretar como ejemplo de prácticas que mitigan y a la vez ejemplifican que los hombres no cumplen con todos los criterios expuestos por la hegemonía masculina. Este resultado podría interpretarse como que las estudiantes reflejan una femineidad hegemónica. Sin embargo, prefiero interpretarlo como que gran parte del estudiantado sostiene relaciones equitativas. Esto, sin negar la existencia de relaciones de desigualdad entre los géneros.

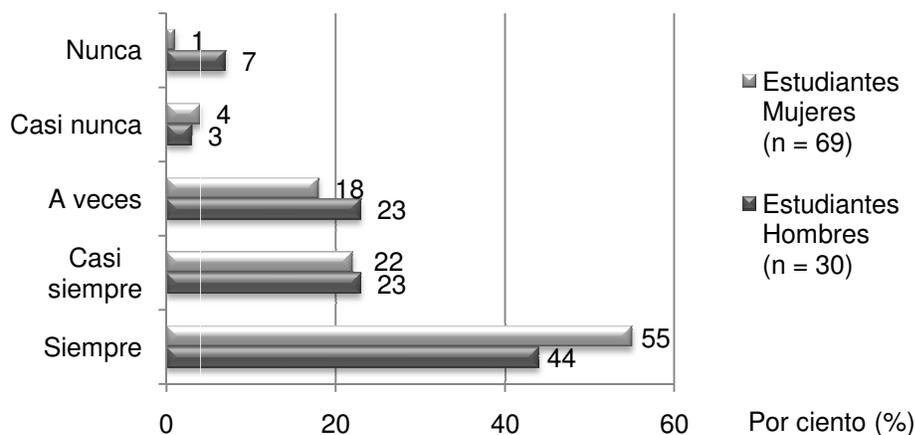
Una de las desigualdades patentes y evidenciadas es la falta de equidad en la distribución de la responsabilidad de los quehaceres del hogar entre las mujeres y los hombres. La sexualidad hegemónica que se predica señala a las mujeres como responsables de las tareas que se realizan en la casa. A partir de este entendido, exploré, en dos premisas, sí el estudiantado colaboraba con tareas en hogar y cómo lo hacía (véase Tabla 15, núms. 3 y 4). Destaco los resultados de la premisa que explora la práctica de colaborar en la casa con tareas como fregar y limpiar y con qué frecuencia la ejercía.

En la Figura 14 observamos que el 95 por ciento de las estudiantes realizaba tareas como fregar y limpiar en la casa siempre, casi siempre y a veces. En las mismas categorías, el 90 por ciento de los estudiantes realizaba dichas tareas. Si comparo estos resultados con los de las premisas de la escala que trataba sobre la creencia de que debe haber tareas exclusivas de mujeres (véase Tabla 14, núm. 3), parecen complementarse. Según los promedios, ambos estudiantes hombres y mujeres opinaron estar poco arraigados a lo establecido en la premisa. En un por ciento similar, tanto las estudiantes como los estudiantes realizaban tareas estereotipadas entendidas como de mujeres. Esta

práctica, así como la anterior, minan la articulación de la hegemonía masculina, debilitando a la vez el modelo de hombre a construirse.

**Figura 14**

*Colaborar Fregando y Limpiando la Casa*



Una de las creencias sustentada por la ideología patriarcal es la que las mujeres deben ocupar el ámbito privado y los hombres, prioritariamente, el ámbito público, aunque sin perder el control y el poder del primero. Por esto, analizo la preferencia del estudiantado por participar en actividades en el ámbito público. Desde el siglo pasado se ha notado en Puerto Rico, así como en muchos otros países, un aumento del número de las mujeres que realizan labores asalariadas. Aún con el *backlash* de la doble y triple jornada, y con el límite de acceso a posiciones de poder, no ha mermado la participación de las mujeres en este sector.

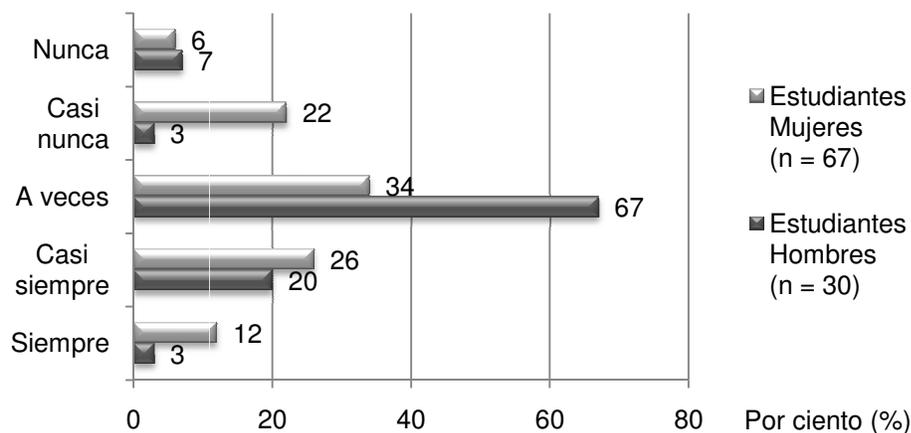
En la premisa sobre la preferencia por participar más en actividades públicas que en actividades en el hogar, las estudiantes reflejaron un promedio de 3.15 y los estudiantes de 3.10 indicando que las prefieren a veces (véase Tabla 15, núm. 12). El promedio es bastante cercano entre los dos grupos, aunque, cuando se examina el detalle

de la preferencia por frecuencia, notamos una diferencia entre éstos En la Figura 15 se distinguen los por cientos por grupo y por frecuencia.

Aunque, en la suma de los por cientos de las frecuencias de siempre, casi siempre y a veces, los estudiantes (90%) presentan un por ciento más alto que las estudiantes (77%), las últimas sobrepasan a los primeros en las frecuencias de siempre y casi siempre por un 15 por ciento. Por otro lado, más de una cuarta parte de las estudiantes y solo una décima parte de los estudiantes informaron que nunca o casi nunca preferían las actividades públicas sobre las del hogar.

**Figura 15**

*Participación en Actividades Públicas vs. Actividades en el Hogar*



En la Figura 15 se registra un por ciento mayor de estudiantes mujeres en las frecuencias de siempre y casi siempre que de estudiantes hombres. Además, ese por ciento es mayor que el por ciento de las estudiantes que contestó nunca y casi nunca. Es de notar que un 38 por ciento de las estudiantes mujeres claramente nos indica que prefiere las actividades en el ámbito público, transgrediendo así la pretensión sociocultural del arraigo que éstas deben tener al ámbito privado y así también a todas las responsabilidades que esto conlleva.

Al comenzar la presentación de los resultados de esta premisa, expuse que las mujeres han ido ocupando más el ámbito público. Esto no descarta ni significa que los grupos sociales que intentan reproducir la ideología patriarcal u otras igualmente conservadoras, no asuman actitudes coercitivas, el control de los recursos o modalidades más sutiles y sofisticadas, como la persuasión contra las mujeres que prefieran el ámbito público sobre el privado. Estas mismas prácticas de abuso de poder valen en los casos donde los hombres asumen posturas anti-hegemónicas relacionadas con la masculinidad.

Pertinente a esto, incluí entre las premisas del inventario, prácticas que desafían la masculinidad hegemónica, como besar a familiares del mismo sexo o demostrar miedo públicamente. En relación con la primera, 47 por ciento (promedio de 2.57) de los estudiantes contestó que siempre y casi siempre saludaba con un beso a hombres de su familia. Por el contrario, solo el 24 por ciento (promedio de un 2.62) de ellos demostraba sin preocupación sentimientos de miedo en público. Faltaría explorar si las demostraciones de cariño se dan en el ámbito público o en el hogar. Cabe destacar que en la cultura puertorriqueña es bien visto que los hombres acostumbren a saludar a amistades y familiares mujeres con un beso. Una posible interpretación de estos resultados es que los estudiantes se sienten menos coartados o intimidados al hacer expresiones de cariño, particularmente con familiares de su mismo sexo, que a demostrar miedo públicamente, o que ha habido cambios culturales en estos patrones. Cabe destacar que las expresiones de afectividad entre varones no significan un cambio sustantivo en las relaciones de desigualdad y de opresión entre los géneros. Puede haber cambios en expresiones de sentimientos, sin embargo, esto no necesariamente incide en cambios

ideológicos. Existen otros países donde culturalmente los hombres se besan y existen manifestaciones sexistas.

Debemos recordar que dos de los supuestos de la hegemonía masculina son precisamente la concepción de la fuerza física y la valentía ejecutada que resultan en el poder y el control que deben ostentar los hombres desde esta noción. Parte de la construcción de género de los hombres, basada en esta hegemonía, consiste en reprimir la expresión de emociones y la supresión de éstas, con excepción de la del coraje el cual está muy relacionado con el control del miedo y las demostraciones de valentía y fuerza física. Sin embargo, notamos un quiebre en la expresión de cariño a familiares del mismo sexo de casi la mitad de los estudiantes, aún si fueran demostraciones realizadas en el ámbito privado.

A modo de resumen, son notables algunos quiebres de la hegemonía sexual, en las prácticas estereotipadas por género. También es evidente la convivencia de creencias y prácticas diferentes y similares intra e inter género. Las interacciones e intercambios desde la pluralidad de creencias y prácticas brindan la oportunidad para la reinterpretación y reformulación de los códigos y las relaciones de género.

Presentados, analizados e interpretados los resultados sobre creencias y prácticas del estudiantado, desde sus construcciones sociales de género de sus masculinidades y femineidades, paso a presentar sus percepciones en torno a las creencias y prácticas sexistas de los colectivos y grupos sociales, y de profesionales de la comunidad escolar con los que se relacionan. Estos datos surgen de dos inventarios que el estudiantado completó. Comienzo abordando sus percepciones sobre la familia, los grupos profesiones

de la escuela, los líderes de la iglesia, las amistades, y los líderes de la comunidad y de deportes, que constituyen el siguiente constructo.

**Percepciones del estudiantado sobre las creencias y prácticas sexistas de colectivos y grupos sociales con los que se relacionan.**

Partiendo de que la comprensión del mundo y de las acciones humanas que se remiten al intercambio y las interacciones de las personas en sus relaciones sociales, le solicité al estudiantado que contestara este inventario, al igual que el próximo, a partir de sus relaciones con cada uno de los grupos. En el intercambio y en las interacciones se comparten creencias y prácticas que van socializando, en este caso, al estudiantado, y formando su construcción social de género. Como resultado de esas dinámicas, desarrollan perspectivas e interpretan, asumen, negocian y descartan significados, construyendo así una opinión sobre las cosas, las personas, los eventos y las relaciones, a partir de su contexto sociocultural tanto individual como colectivo. El ambiente escolar, como parte de una institución socializadora, no está ajena a estos procesos y parte esencial de su encomienda social y política consiste en contribuir en la domesticación de las personas, desde la ideología dominante en ese contexto histórico. También se convierte en un espacio donde se comparte una diversidad de interpretaciones de las cosas, de las personas, de los eventos y de las relaciones humanas; de esa manera se fomentan y posibilitan perspectivas y prácticas tanto conservadoras como progresistas, sexistas como equitativas, y opresivas como liberadoras.

Por lo tanto, se hace necesario conocer las percepciones del estudiantado sobre las posturas, entiéndase creencias y actitudes, de parte de la comunidad escolar en torno al sexismo, en especial del personal profesional con quienes se relacionan en lo cotidiano

escolar. Con el objetivo de iniciar la identificación de componentes y factores de la educación formal que influyen en el estudiantado en la construcción social de género, entendí pertinente conocer las percepciones del estudiantado sobre posibles creencias y prácticas sexistas de los profesionales, en general, de la comunidad escolar.

Reconociendo que las relaciones de las personas no se circunscriben solo a este grupo y a este contexto, recopilé esa misma información sobre otros colectivos y grupos sociales (la familia, los líderes de la iglesia, las amistades y los líderes de la comunidad y de los deportes). Sin embargo, abundaré primordialmente en los hallazgos de la comunidad escolar, contexto principal de este estudio.

El estudiantado seleccionó un nivel de aceptación (mucho, poco o nada) en cada premisa para cada uno de los grupos. Para fines de la presentación, el análisis y la interpretación de los resultados de este inventario, integro los por cientos correspondientes a los niveles de aceptación de mucho y poco, dicotomizando las respuestas en Aceptan y No aceptan (nada).

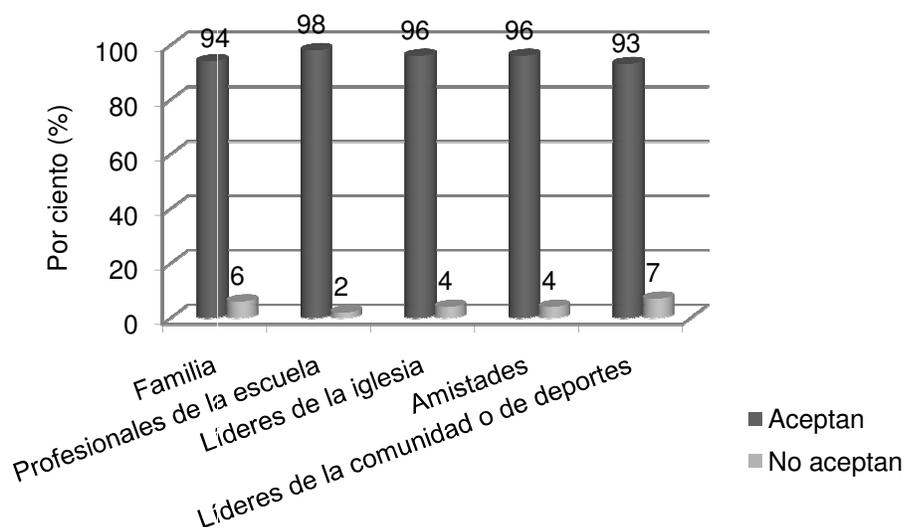
Si la percepción del estudiantado sobre los grupos es que aceptan la postura mucho o poco, se entendió que existía la percepción de algún nivel de aceptación o rechazo de creencias o prácticas sexistas de la premisa, de parte del grupo en cuestión. En algunas de las premisas, presento los por cientos de los tres nivel de aceptación, si el resultado apunta hacia una mirada diferente a la presentación dicotomizada. Para examinar los datos segregados en los tres niveles (mucho, poco, nada) y la cantidad de estudiantes que contestó la premisa por cada grupo, se puede referir al Apéndice NN. A diferencia de los constructos anteriores, presento la interpretación de los datos de este

inventario al final de esta sección. A continuación presento en gráficas los resultados por premisas.

La Figura 16 demuestra que la gran mayoría del estudiantado, entre el 93 y 98 por ciento, percibe que todos los grupos promueven que ambos géneros tengan las mismas oportunidades. Entre un 75 y un 83 por ciento del estudiantado percibe que el nivel de aceptación de parte de los grupos es mucho, con excepción del grupo de líderes de la comunidad y de deportes (64%). El segundo por ciento más alto (78%) corresponde a la percepción del estudiantado de que los grupos profesionales de la comunidad escolar aceptan mucho la igualdad de oportunidades entre los géneros.

**Figura 16**

*Percepciones en torno a la promoción de las mismas oportunidades entre los géneros*

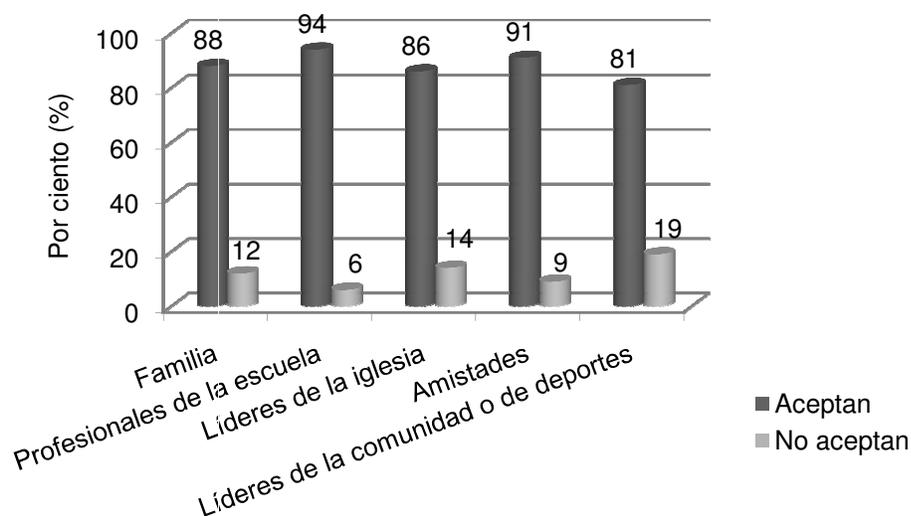


La mayoría de estudiantado también percibe que todos los grupos tratan de forma igual tanto a los hombres como a las mujeres (véase Figura 17). El 98 por ciento del estudiantado percibe que los grupos profesionales de la comunidad escolar tratan a ambos géneros de igual manera. Sin embargo, este por ciento de estudiantes se distribuye por

niveles en 65 por ciento (mucho) y 29 por ciento (poco). Cabe destacar que el 19 por ciento del estudiantado percibe que los/las líderes de la comunidad y de deportes no tratan igualmente a los hombres y a las mujeres. Aparte de que menos de la mitad del estudiantado (49%) percibe que estos mismos líderes tratan a ambos géneros de igual forma y lo reflejaron seleccionando el nivel de aceptación de mucho.

**Figura 17**

*Percepciones en torno al trato igual de los géneros*

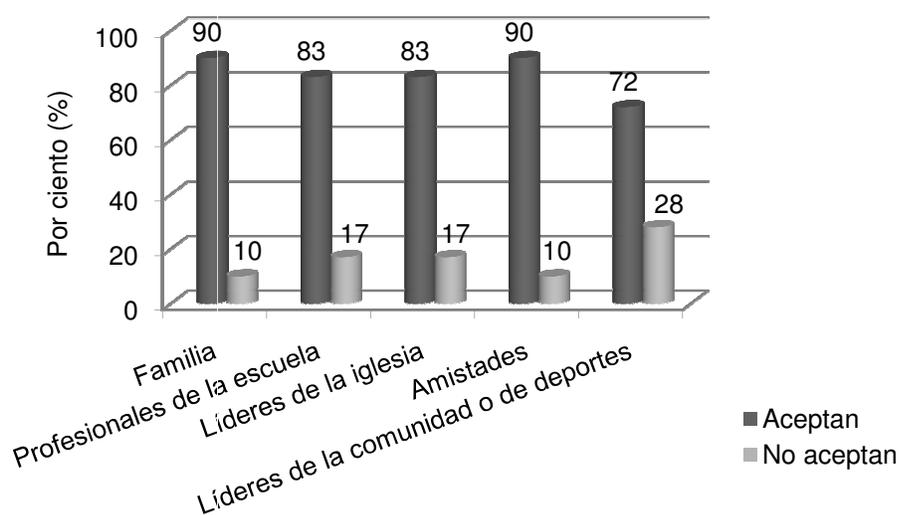


La Figura 18 presenta que igual proporción de estudiantes (90%) percibe que tanto la familia como las amistades apoyan a las personas en su decisión de estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que se entiende la debe realizar solo el otro género. El 83 por ciento del estudiantado percibe a los grupos profesionales de la comunidad escolar y a las/los líderes de iglesias, como grupos que apoyan a las personas en su decisión de estudiar y ejercer profesiones u ocupaciones tradicionalmente adscrita al otro género. En el caso del grupo de los grupos profesionales de la escuela, solo el 38 por ciento de estudiantes contestó en el nivel de mucha aceptación. Por otro lado, un 28

por ciento del estudiantado informó que percibía que las/los líderes de la comunidad y de los deportes no apoyan a las personas que toman esa decisión.

**Figura 18**

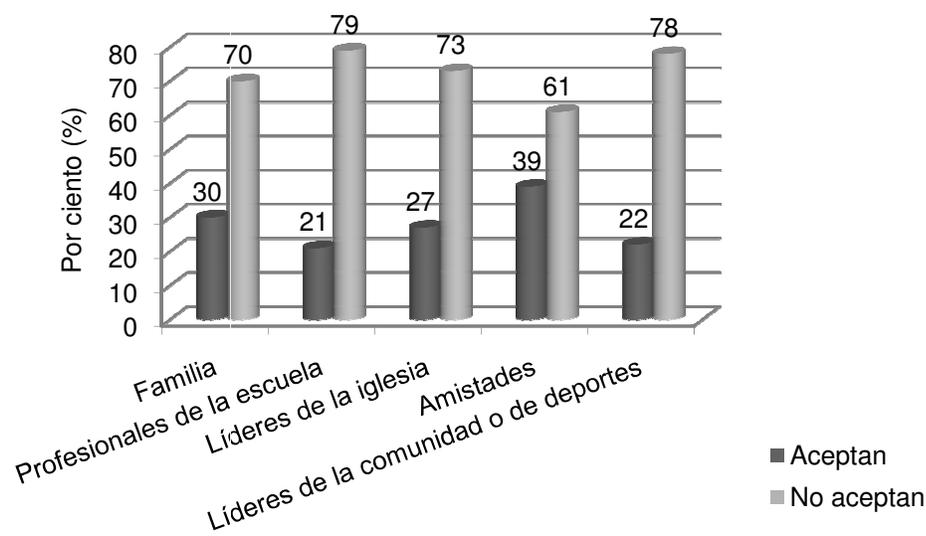
*Percepciones en torno al apoyo en la decisión sobre estudios, profesiones y ocupaciones*



Las próximas tres gráficas presentan las posturas de los grupos, en respuesta a premisas sexistas, según la percepción del estudiantado. Entre el 70 y 78 por ciento del estudiantado percibía que la familia, los grupos profesionales de la comunidad escolar, las/los líderes de iglesias y las/los líderes de la comunidad y de los deportes no justifican la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (véase Figura 19). Se destaca que 39 por ciento del estudiantado percibe que las amistades justifican la violencia hacia las mujeres en las relaciones de pareja. Entre 21 a 30 por ciento del estudiantado, también percibe que la familia, las/los profesionales de la comunidad escolar, las/los líderes de las iglesias y de la comunidad y de los deportes justifican la violencia en la pareja. En el caso de las/los profesionales de la comunidad escolar, el 14 por ciento del estudiantado percibe que estas personas aceptan mucho la violencia y el 7 por ciento poco.

**Figura 19**

*Percepciones en torno la justificación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja*



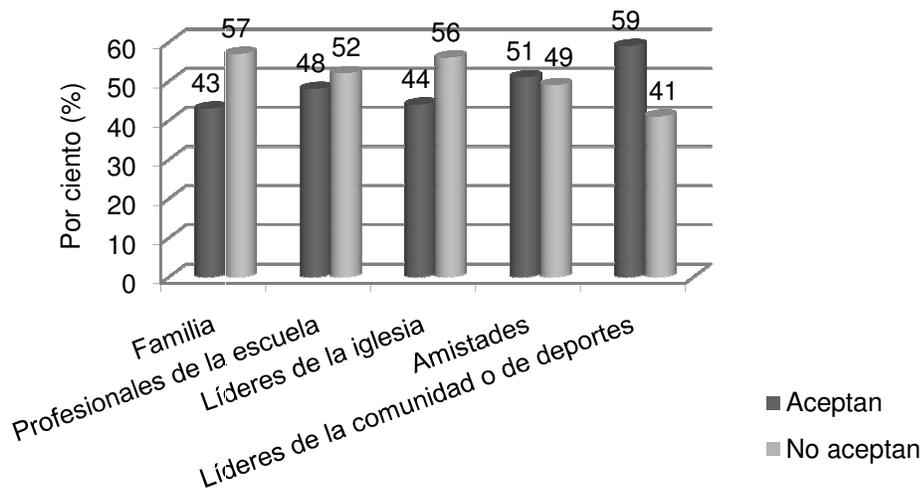
Los siguientes hallazgos corresponden a la percepción del estudiantado sobre la aprobación de mayores privilegios de un género sobre el otro, de parte de los diferentes grupos. Según la percepción del 43, 44 y 48 por ciento del estudiantado, la familia, las/las líderes de la iglesia y las/las profesionales de la comunidad escolar respectivamente, aceptan que un género tenga mayores privilegios que el otro (véase Figura 20). Del 48 por ciento de los estudiantes, 9 por ciento percibe que las/las profesionales de la comunidad escolar aceptan mucho que un género tenga más privilegios que otro. Las amistades y las/las líderes de la comunidad y del deporte aceptan que los privilegios se diferencien por género, según la percepción del 51 y 59 por ciento del estudiantado respectivamente.

La mayoría del estudiantado percibe que todos los grupos rechazan y marginan a la persona cuando ésta dice o hace algo diferente a lo que se espera de su género (véase Figura 21). El grupo profesional de la comunidad escolar no rechaza ni margina a

personas que asumen posturas y prácticas tradicionalmente adscritas al otro género, según el 37 por ciento del estudiantado.

**Figura 20**

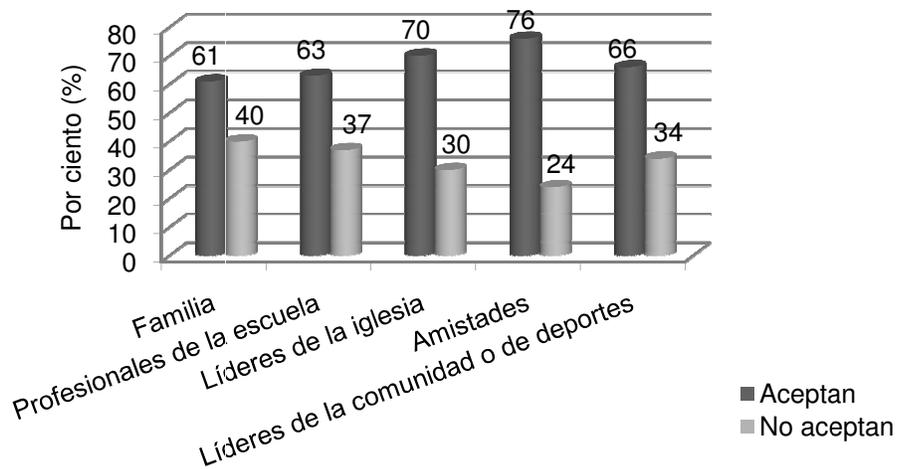
*Percepciones en torno a la aprobación de mayores privilegios para un género*



Sin embargo, el 63 por ciento del estudiantado sí percibe rechazo y marginación de esta persona por parte de las/los profesionales de la escuela (17% mucho y 46 % poco). El 76 por ciento y el 70 por ciento del estudiantado perciben que las amistades y las/los líderes de la iglesia respectivamente rechazan y marginan a estas personas.

**Figura 21**

*Percepciones en torno al rechazo y marginación de personas que asumen posturas y prácticas diferentes*



Las siguientes interpretaciones se basan en los resultados generales dado a que los mismos son bastante similares entre los colectivos y grupos, incluso el grupo profesional de la escuela. Los resultados de las primeras tres premisas se destacan por proyectar una percepción del estudiantado, de parte de los colectivos y grupos sociales, considerablemente no sexista. Existe, de parte de la mayoría, la percepción de que todos los grupos promueven las mismas oportunidades para ambos géneros, tratan de forma igual a los hombres y a las mujeres, y apoyan a las personas en su decisión de estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que se entiende que la debe realizar solo el otro género. Si miramos con detenimiento y comparamos los resultados de estas premisas, podemos identificar que en las primeras dos la percepción del estudiantado es de menor sexismo (véanse Figuras 16 y 17) y en la tercera de mayor sexismo (véase Figura 18) aunque la diferencia no es sustancial.

El contenido de las premisas con resultados menos sexistas están redactadas de forma amplia, partiendo de una perspectiva de igualdad entre los hombres y las mujeres. La premisa en torno al rechazo o marginación de las personas que asumen posturas y prácticas diferentes a lo socialmente esperado de ese género. Sugiere al aval de actividades que pueden impactar los roles y las funciones de los géneros en el ámbito público y ser más amenazante aún en el ámbito privado. Se crea una interrogante sobre quiénes ocuparán las posiciones de prestigio y privilegios en la esfera pública, quiénes ostentarán el poder económico, quiénes asumirán la responsabilidad primaria de cuidado y los quehaceres en el ámbito privado. Es socialmente deseable que se promulgue la igualdad entre los géneros sin que esto signifique la constitución real a través de prácticas concretas. No podemos perder de perspectiva que las políticas de acción afirmativa y

discrimen en el empleo han minimizado las manifestaciones sexistas coercitivas en relación con la selección y práctica de profesiones u ocupaciones no tradicionales. No obstante, se protege la perspectiva hegemónica, al establecer sutiles límites, controles y sanciones socioculturales para ambos géneros cuando estos no se ajustan a la sexualidad hegemónica.

Si examinamos los resultados de las premisas sexistas (véanse Figuras 19, 20 y 21), es notable la diferencia entre éstas. Según la apreciación del estudiantado, todos los colectivos y grupos sociales incluidos en el inventario rechazan más la justificación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, que la aprobación de mayores privilegios para uno de los géneros. Por otro lado, el estudiantado percibe más rechazo y marginación hacia las personas que asumen posturas y prácticas diferentes a las que se espera de ese género de parte de los colectivos y grupos sociales, en comparación con mayores privilegios para uno de los géneros.

Los resultados en torno a la premisa sobre la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja era de esperarse, debido a que en las últimas dos décadas se ha desarrollado un consenso social hacia el rechazo de la violencia contra las mujeres en Puerto Rico. A partir de la aprobación de la Ley Núm. 54, Ley para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica, se han implantado servicios para las víctimas/sobrevivientes, se han desarrollado prácticas de protección, se han divulgado en los medios de comunicación las repercusiones sociales, y se ha transformado el discurso en uno de criminalización. Esto presenta una apariencia social de rechazo a la violencia doméstica evidenciado en la función reguladora de las prácticas sociales. Las manifestaciones de sexismo explícitos como la violencia son rechazadas socialmente

dando la impresión que se ha erradicado el sexismo. A esto se añade la aprobación de políticas públicas para regular dichos actos lo cual abona al entendido social de rechazo el sexismo.

En el contexto sociocultural y político, la coerción es vista negativamente y se han desarrollado mecanismos para sancionarla. Esta condición también aminora que sea aceptado socialmente este tipo de violencia. Sin embargo, el rechazo y la intolerancia de la VD no minan de forma sustancial el cimiento de la sexualidad hegemónica, dado a que es una forma de castigar precisamente por no cumplir con sus postulados o por simplemente ser categorizada como el género subordinado. En cambio, las próximas dos premisas sí apuntan hacia la ruptura de dicha idea hegemónica.

Los resultados concernientes a las premisas sobre la aceptación de mayores privilegios para uno de los géneros, así como el rechazo y marginación de personas que asumen posturas y prácticas diferentes a lo que se espera de ese género confirman la percepción de posturas sexistas de parte de los colectivos y grupos que se relacionan con el estudiantado. Se podrían describir estas manifestaciones de sexismo como sutiles y sofisticadas, características que las hacen más difícil de detectar. Estas formas de dominación de género se ejercen a través de mecanismos de control de recursos y de accesos, y de persuasión, los cuales no se perciben o se interpretan fácilmente como opresivos.

Por último, quiero destacar que estas dos premisas, junto a la relacionada a la selección de estudios, profesiones y ocupaciones atentan contra los roles y funciones sociales de género que minarían las protegidas, y a la vez inconsistentes, prescripciones hegemónicas. Este inventario nos ofrece una idea general de las creencias y prácticas

sexistas en la comunidad escolar desde la mirada del estudiantado. Los resultados del próximo inventario ofrecen información más detallada sobre los diferentes grupos profesionales con que se relaciona el estudiantado en la cotidianidad del ambiente escolar.

### **Percepciones del estudiantado sobre posturas sexistas de grupos profesionales de la comunidad escolar.**

Este inventario tenía el objetivo de puntualizar en las percepciones del estudiantado las posturas de tres grupos profesionales de la comunidad escolar (el magisterio, los/las profesionales de apoyo y la dirección) en torno a la aceptación de creencias y prácticas sexistas de parte del estudiantado. Así como en el inventario anterior, el estudiantado seleccionó el nivel de aceptación (mucho, poco, nada) de posturas sexistas a partir de su percepción por cada grupo profesional detallado.

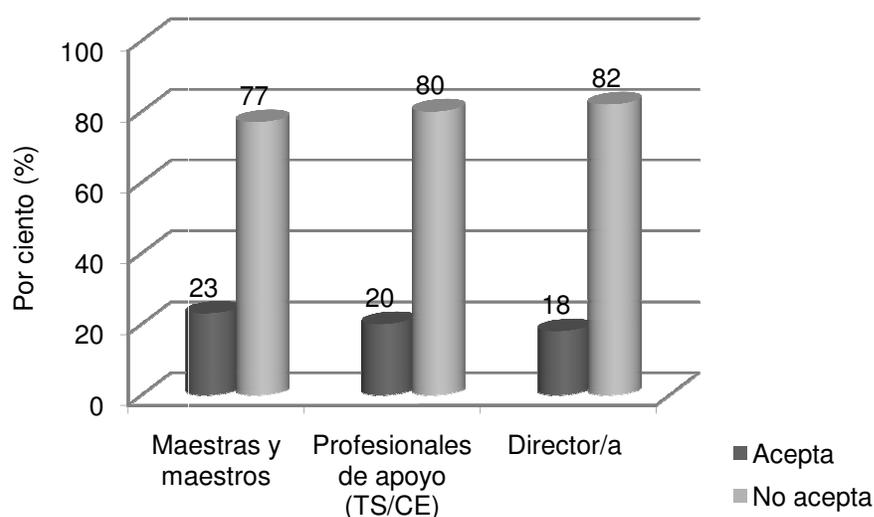
Presento, analizo e interpreto los resultados de este inventario de la misma manera que el inventario que precede. Igualmente dicotomizo los resultados y presento si los grupos de la comunidad escolar aceptan o no aceptan las creencias y prácticas esbozadas en las premisas, según la percepción del estudiantado. Para examinar los datos segregados de los tres niveles en por cientos y la cantidad de estudiantes que contestó cada premisa por grupo, puede referirse al Apéndice OO. En esta sección también elaboro el análisis y la interpretación luego que presento en gráficas por premisa todos los resultados.

En el inventario anterior, la mayoría del estudiantado (79%) percibe que profesionales de la comunidad escolar no justificaba la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. De manera similar, se expresó en torno al nivel de aceptación de los

tres grupos profesionales en la premisa sobre la justificación de que un hombre maltrate físicamente a su pareja de parte de los educandos (véase Figura 22). No obstante, el 23 por ciento del estudiantado señala que el magisterio aceptaba expresiones de justificación de la violencia hacia la pareja de parte de un hombre. Este por ciento es mayor en comparación con los por cientos de estudiantes que indicaron que los otros dos grupos también aceptaban dicha justificación.

**Figura 22**

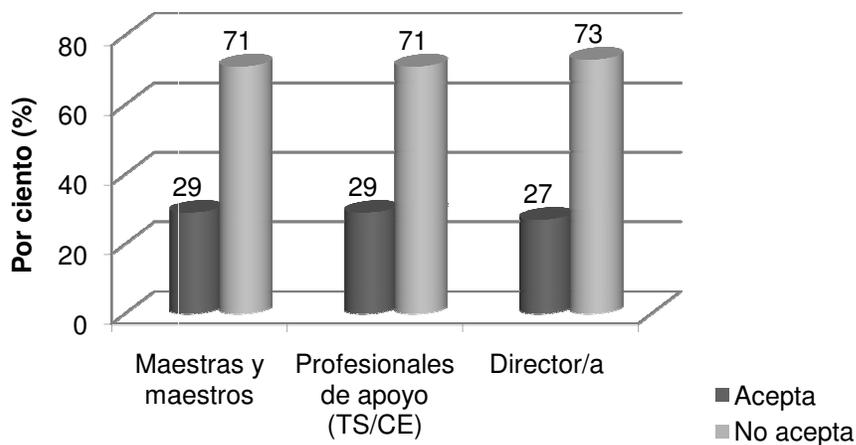
*Percepciones en torno a que se justifique que un hombre le pegue a su pareja*



La Figura 23 distingue una cantidad mayor de estudiantes que percibe que los tres grupos profesionales aceptan la justificación de una violación porque tenía puesta ropa provocativa o por estar a altas horas de la noche fuera de su casa en lugar de considerarla producto de la violencia por género. Aunque más de un 70 por ciento del estudiantado percibe que tanto el magisterio, como los profesionales de apoyo y la dirección, rechazan la justificación de una violación, más de una cuarta parte entiende que estos grupos aprueban esta actitud.

**Figura 23**

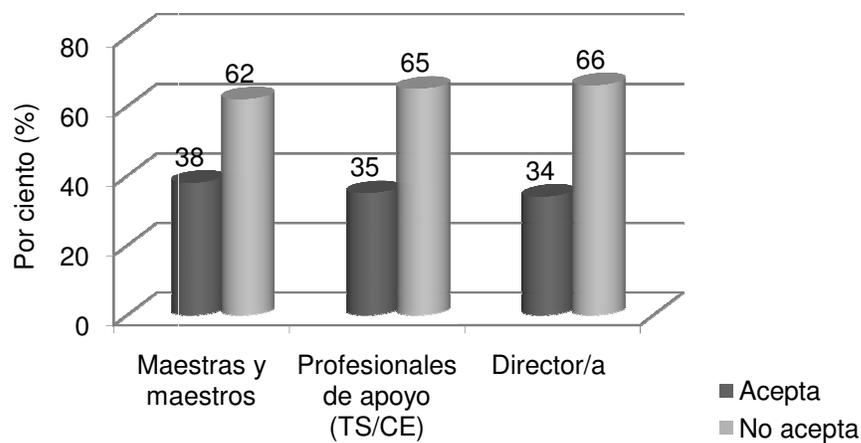
*Percepciones en torno a que se justifique la violación de una mujer*



Las próximas dos premisas presentan las percepciones del estudiantado en torno a las posturas de los grupos profesionales a expresiones sobre roles de género en el ámbito doméstico. Un poco más de una tercera parte del estudiantado encuestado percibe que los tres grupos aceptan la creencia expresada por sus educandos de que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a la prole (véase Figura 24).

**Figura 24**

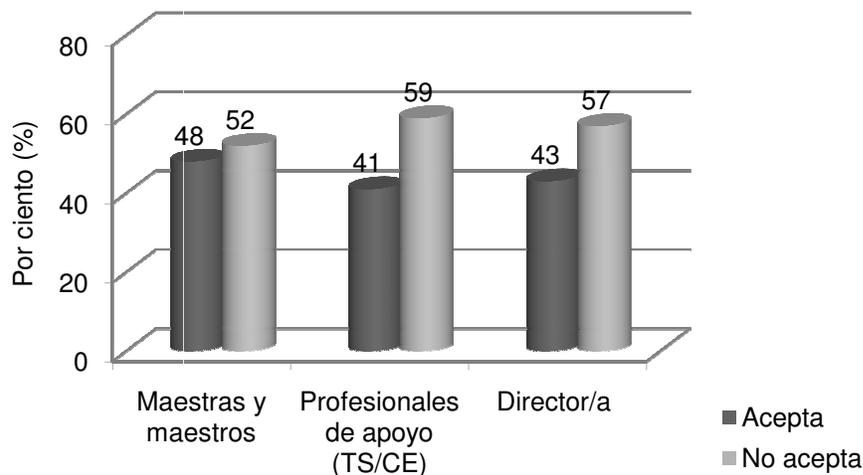
*Percepciones sobre expresiones en torno a que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a la prole*



Con relación a la premisa sobre la creencia de que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar, aproximadamente el 50 por ciento del estudiantado percibe que el magisterio lo aceptaba (véase Figura 25).

**Figura 25**

*Percepciones sobre expresión en torno a que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar*



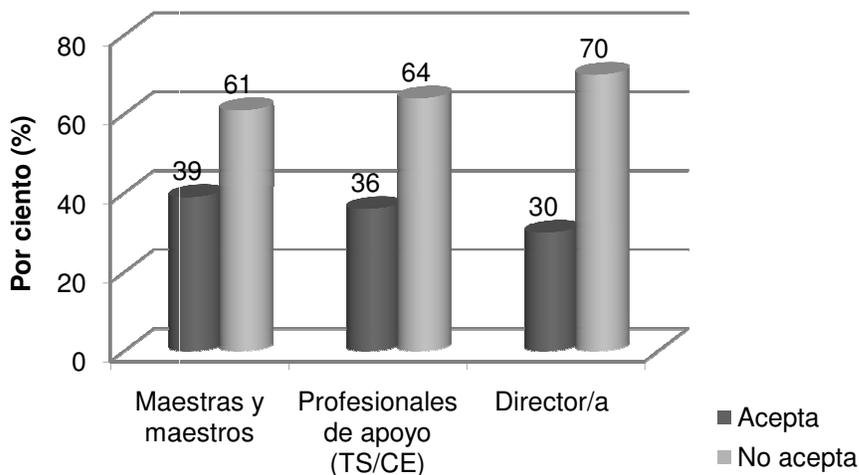
Comparando los datos de ambas gráficas, puedo expresar que un por ciento mayor de estudiantes percibe que el magisterio es el que acepta con más frecuencia las prácticas de roles tradicionales por género en el ámbito doméstico. Además, un por ciento mayor del estudiantado percibe que todos los grupos, destacando al magisterio, aceptan el rol tradicional del hombre como proveedor (48%) en comparación con el rol de las mujeres de cuidadoras (38%).

Las siguientes dos premisas presentan actitudes en torno a estereotipos por género. En estas dos premisas también se destaca el grupo de maestras y maestros, en comparación con los otros dos grupos. Un 39 y un 40 por ciento del estudiantado percibía que este grupo acepta que se tilden a muchachas de “machúas” y a muchachos de “afeminados” respectivamente (véanse Figuras 26 y 27). Los resultados ilustran que existe una percepción, de aproximadamente una tercera parte del estudiantado, de que se

aceptan prácticas de discrimen contra los hombres y las mujeres que no cumplan con los comportamientos por género esperados tradicionalmente, de parte de los tres grupos profesionales de la comunidad escolar.

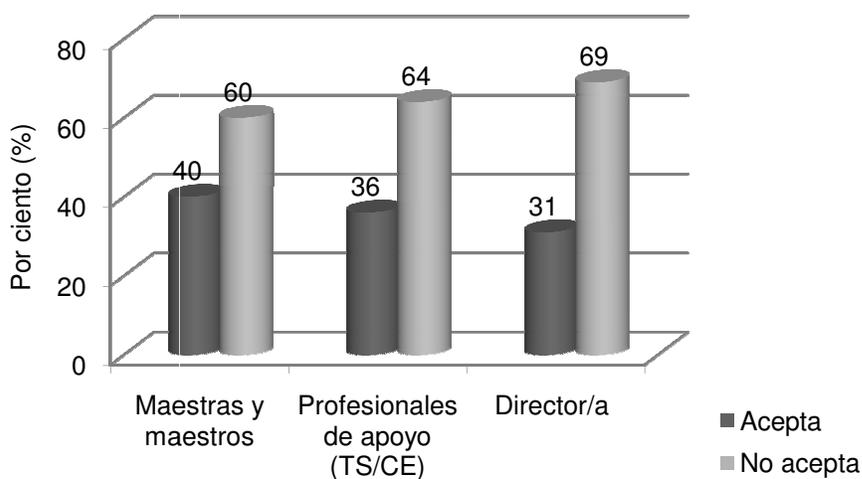
**Figura 26**

*Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos tilden a otra estudiante de machúa*



**Figura 27**

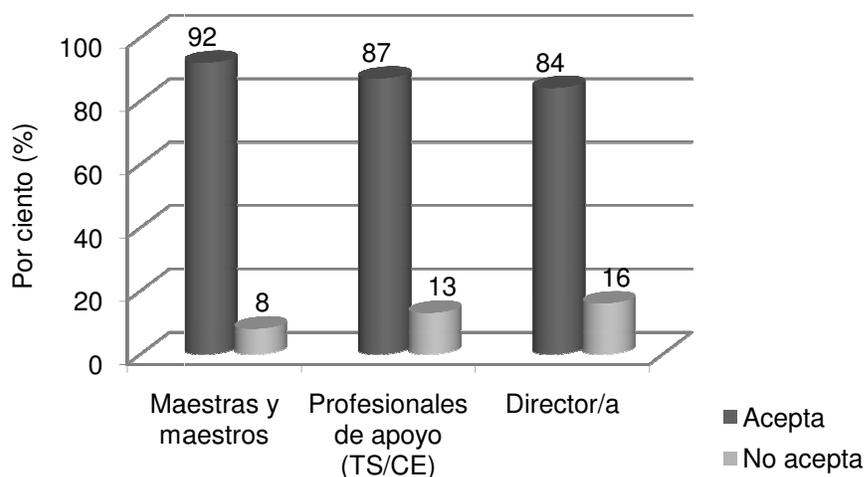
*Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos vacilen a un compañero de afeminado*



Las próximas cuatro premisas se relacionan con las actitudes y prácticas no tradicionales asumidas por diferentes estudiantes. En la Figura 28 se observa que el 92 por ciento del estudiantado percibió que el grupo de maestras y maestros apoya en algún nivel a las estudiantes que desean practicar deportes que tradicionalmente se han reconocido como para los hombres. Sin embargo, de estos, el 48 por ciento del estudiantado percibía poca aceptación. Asimismo resultó en los otros dos grupos (véase Apéndice OO).

**Figura 28**

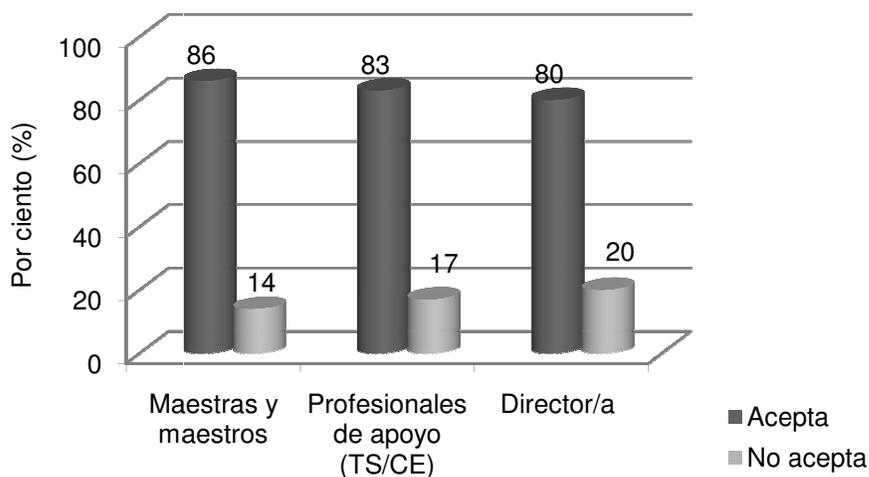
*Percepciones en torno al deseo de una muchacha practicar algún deporte entendido para hombres*



Las Figuras 29, 30 y 31 presentan un por ciento mayor de estudiantes que percibía aceptación de parte del magisterio en torno a la selección de ocupaciones no tradicionales tanto por los estudiantes como por las estudiantes. Al igual que en los resultados de la premisa anterior, las relacionadas con las prácticas de hojalatería de las estudiantes (Véase Figura 29) y de decoración de los estudiantes (Véase Figura 30), del total de las categorías de Aceptación (mucho/poco) entre 34 y 48 por ciento del estudiante encuestado percibe que la aceptación de los tres grupos profesionales es poca (véase Apéndice OO). Esto resultó en una percepción de un nivel de rechazo mayor.

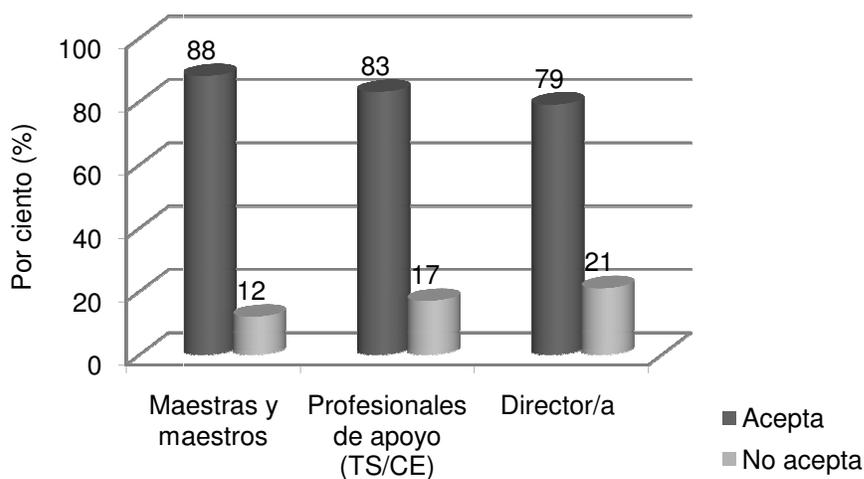
**Figura 29**

*Percepciones en torno consideración o decisión de una muchacha estudiar hojalatería*



**Figura 30**

*Percepciones en torno al deseo de un muchacho querer practicar alguna actividad entendida para mujeres*



Los resultados presentados en la Figura 31 también indican una percepción de un nivel de aceptación alto en el interés de un muchacho por estudiar enfermería. A diferencia de las premisas relacionadas con esta, solo un 12 a un 21 por ciento de estudiantes percibe que profesionales de la comunidad escolar aceptan poco lo esbozado en esta premisa. Si se comparan los por cientos por cada nivel, de las últimas dos premisas se podría indicar que existe la percepción del estudiantado de que los grupos

profesionales aceptan con más facilidad el interés de un muchacho por estudiar enfermería, que el de una muchacha por estudiar hojalatería, así como el que un hombre practique actividades socialmente entendidas de mujeres.

**Figura 31**

*Percepciones en torno a la consideración o decisión de un muchacho estudiar enfermería*

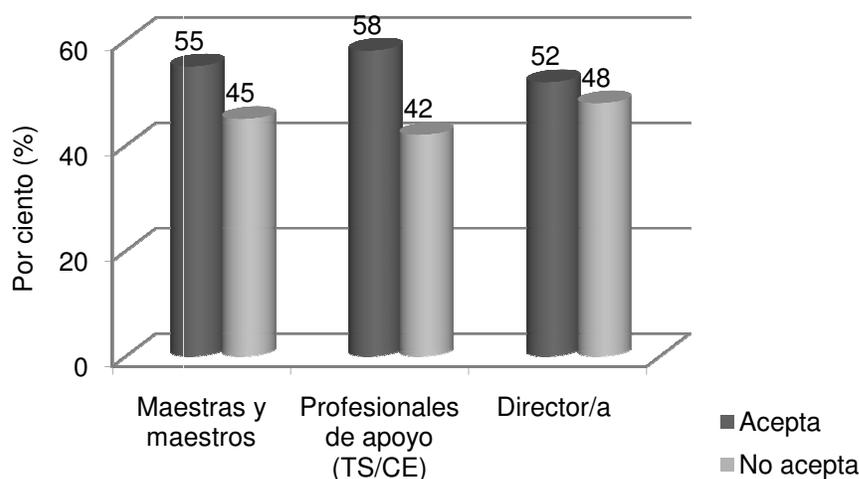


En las próximas dos gráficas se hace evidente la percepción de rechazo a prácticas que retan las tradicionalmente establecidas por género de parte de los grupos profesionales de la comunidad escolar. La Figura 32 presenta la percepción de un poco más de la mitad del estudiantado, en cuanto a que todos los grupos profesionales aceptan que haya expresiones de cariño con besos y abrazos entre los estudiantes hombres. Sin embargo, al examinar el detalle de los niveles de aceptación, se destaca que un poco más del 50 por ciento del estudiantado con esta percepción, entre el 39 y el 45 por ciento, seleccionó la categoría de poco (véase Apéndice OO). Entiéndase que la percepción general es que los grupos profesionales aceptaban poco las expresiones de cariños entre estudiantes hombres, estableciendo así cierto rechazo hacia esa práctica. Además, un por ciento del estudiantado, muy similar al que seleccionó el nivel de poco, seleccionó el nivel de nada, indicando que percibía, por parte de los grupos profesionales de la

comunidad escolar, un rechazo más evidente a expresiones de cariños entre los estudiantes.

**Figura 32**

*Percepciones sobre la práctica de un muchacho de abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño*

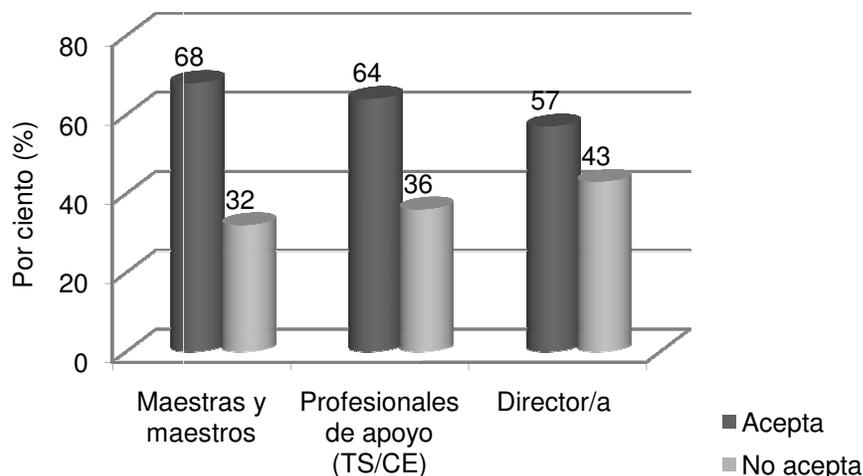


La práctica de que una muchacha ‘janguée’ solo con muchachos es más aceptada por los grupos profesionales de la comunidad escolar que las expresiones de cariños entre los muchachos, según la percepción del estudiantado encuestado. En esta premisa, un 32, 36 y 46 por ciento de estudiantes, por cada uno de los grupos profesionales, perciben que no se acepta que una muchacha ‘janguée’ solo con muchachos (véase Figura 33).

De los totales de por cientos de estudiantes que indican la aceptación de esta práctica por parte de los grupos profesionales, fluctúan entre 45 y 54 por cientos los que aceptan poco esta conducta. Estos últimos por cientos son mayores a los correspondientes a la no aceptación. Esto indica que se percibe más rechazo que aceptación de la práctica en cuestión. El grupo magisterial se destaca por ser percibido con más frecuencia como el que más acepta expresiones de cariño entre los muchachos y el compartir de una estudiante con solo muchachos.

**Figura 33**

*Percepciones sobre la práctica de una muchacha 'janguear' solo con muchachos*



Según los resultados del inventario sobre las percepciones del estudiantado sobre las posturas de los grupos profesionales de la comunidad escolar en torno a posturas sexistas de estudiantes, se identifican apreciaciones diversas, pero consistentes, entre premisas similares. Según los hallazgos del inventario coexisten postura sexistas y no-sexistas en el personal docente (magisterio y profesionales de apoyo) y directivo. Con relación a las dos premisas que exploraron las posturas sexistas de los grupos en torno a la violencia por género, se desprende, de los resultados, el mayor rechazo en comparación con el resto de las premisas, según las percepciones del estudiantado. El hallazgo resulta consistente con el de las premisas relacionadas con la violencia en la pareja del segundo inventario analizado (véanse Figuras 19, 22 y 23).

A partir de la consistencia en los resultados entre inventarios, interpreto los resultados de estas premisas de la misma manera. Sostengo, por consiguiente, que el rechazo a la violencia doméstica se ha articulado y se ha internalizado colectivamente como postura socialmente aceptada y de consenso social. Esto se refleja claramente en los resultados de las premisas de violencia en las relaciones de pareja y de violación.

Aunque ambas premisas constituyen violencia hacia las mujeres, existe la percepción de parte del estudiantado de que la violencia doméstica se rechaza más que una agresión sexual.

Hay que reconocer que en las últimas dos décadas, las prácticas de intervención, las campañas y otros esfuerzos de diseminación de información, prevención y educación han girado en torno a la violencia doméstica y no se ha enfocado el problema de la agresión sexual. Además, no se puede ignorar que, en la atención de la agresión sexual como problema social y a la vez en las creencias y actitudes en torno a ella, también influye el tabú del tema de la sexualidad y el sexo en la sociedad puertorriqueña. Se complementa también con la idea de que la persona en una posición de poder y privilegio puede violentar sexualmente a otra. No queda duda de que se trata de la opresión ejercida fundamentada en los postulados de la sexualidad hegemónica, aunque también se desprende de los resultados la percepción de posturas que apuntan hacia el antisexismo, particularmente en el renglón de violencia doméstica.

Para fines de este análisis, limito la percepción de la existencia de posturas antisexistas, y especifico el renglón de la violencia doméstica, dado a que los resultados de las premisas restantes indican una mayor percepción de posturas sexistas. El nivel de aceptación de creencias y prácticas sexistas, en torno a estereotipos de género de parte de los grupos profesionales de la comunidad escolar, según percibido por el estudiantado, es considerablemente mayor que las relacionadas con la violencia en las relaciones de pareja y las agresiones sexuales (comparar los resultados de las Figuras 22 y 23 con las Figuras 24 a 27). Esto se sustenta con los resultados de las premisas sobre los roles de las mujeres y los hombres en el ámbito doméstico, y las premisas relacionadas con prácticas

discriminatorias hacia hombres y mujeres que asumen comportamientos tradicionalmente asignados al otro género.

Aunque existe la apreciación de parte de la mayoría del estudiantado, de que los grupos profesionales rechazan expresiones sobre roles domésticos estereotipados por género, y rechazan prácticas discriminatorias, persiste la percepción de más de una tercera parte del estudiantado de que estos grupos también aceptan expresiones sexistas y prácticas discriminatorias basadas en la sexualidad hegemónica. El análisis del inventario que precede, también resultó en una relación de por cientos similares en premisas relacionadas.

Las creencias y las prácticas incluidas en las últimas seis premisas (véanse Figuras 28 a la 33), a diferencia del inventario anterior, son ejemplos concretos de situaciones en que se rechaza, se margina y se sanciona a las personas por no cumplir con el rol y el comportamiento esperado, según su género a partir de la sexualidad hegemónica. Los resultados de las seis premisas sobre el interés o la decisión de estudiar o practicar ocupaciones no tradicionales y asumir comportamientos no esperados socialmente, tanto de parte de las estudiantes como de los estudiantes, presentan percepciones de posturas sexistas de parte de los grupos profesionales. Menos de la mitad del estudiantado entiende que no se aceptan o se aceptan poco las preferencias ocupacionales no tradicionales de los géneros. Por otro lado, más del 80 por ciento del estudiantado percibe que los grupos profesionales rechazan y aceptan poco que un muchacho bese y abrace a otro y que una muchacha ‘janguée’ sólo con muchachos.

Estos hallazgos se complementan con los resultados de un 38 por ciento del estudiantado que percibe mucha aceptación de profesionales de la escuela, en la premisa

sobre la percepción del estudiantado sobre la aceptación de los y las profesionales de que algún o alguna estudiante haya decidido estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que se entiende debe realizar el otro género (véase Apéndice OO). Estos resultados evidencian la convivencia de posturas sexistas y no sexistas manteniendo así las posibilidades de intercambios e interpretaciones variadas y diferentes, incluyendo entre estos, manifestaciones y actos contestatarios y transgresores, aún con las sanciones sustentadas para proteger la ya lesionada sexualidad hegemónica.

**Qué o quién/es tiene/n mayor influencia en la construcción de género en el estudiantado.**

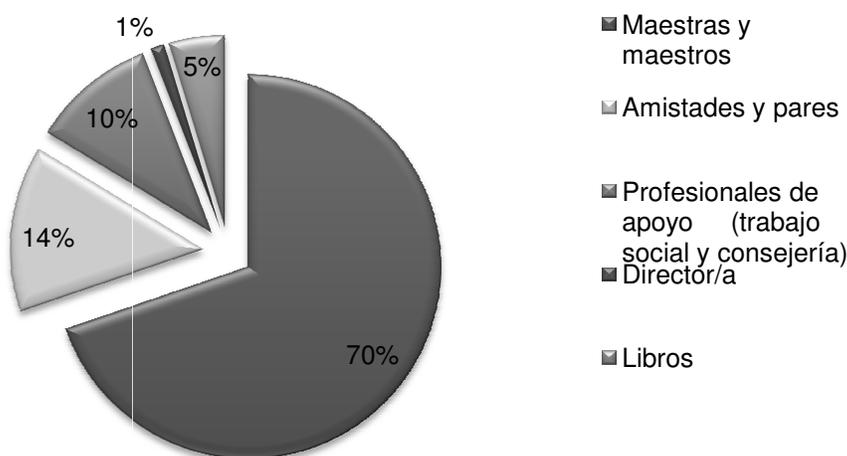
El cuestionario concluye con una pregunta nominal que tenía como objetivo explorar qué o quiénes de la comunidad escolar tenía/n más influencia en la construcción social de género en el estudiantado. Le solicité al estudiante encuestado que seleccionara qué o quiénes entendía tenía/n más influencia sobre su desarrollo como hombre o como mujer. Le presenté las siguientes alternativas, para que seleccionara solo una, en este mismo orden: libros, maestras/os, profesionales de apoyo (trabajo social y consejería), director/a y otro/s, proveyéndole un espacio para que especificara.

De la muestra ( $n = 99$ ) cinco no contestaron la pregunta. Eliminé del análisis las contestaciones de ocho participantes. Cinco estudiantes incluyeron bajo “Otro/s” personas y grupos externos a la escuela y circunstancias como “familiares” y “estilos de vida”. Tres encuestados entendían que ninguno (2) y nadie (1) influían en su desarrollo como hombre o mujer. Consideré entonces 13 estudiantes menos del total de la muestra para el análisis e interpretación de los resultados ( $n = 86$ ).

En la Figura 34 se destaca que la mayoría de la muestra de estudiantes (70%) entendió que las maestras y los maestros son quienes más influyen en su desarrollo como mujeres y hombres. De la categoría de “Otro/s” surgió el segundo grupo con mayor influencia, las amistades y pares (14%). Le siguen profesionales de apoyo, los textos (libros) y en última posición la persona que dirige la escuela.

**Figura 34**

*Grupos con Mayor Influencia en la Construcción Social de Género (n = 86)*



Los resultados de la encuesta demostraron un arraigo moderado, descartando a la vez un arraigo profundo, a creencias estereotipadas por género de parte del estudiantado. Con relación a las creencias y prácticas estereotipadas por género, se descubren fisuras profundas en las relaciones de pareja a partir de los postulados de la sexualidad hegemónica. Los resultados de la escala y del inventario nos indican relaciones de pareja más equitativas. Por otro lado se perciben algunas creencias y prácticas estereotipadas por género en los resultados de la escala e inventario, entre las que se destacan las expresiones de afecto entre los hombres. Sin embargo la mayoría del estudiantado expresa no estar altamente arraigado de forma general al conjunto de las premisas de la escala y del inventario.

Los inventarios sobre creencias, prácticas y posturas sexistas de los colectivos, los grupos sociales y los profesionales de la comunidad escolar indican que el estudiantado, no solo percibe, sino que también recibe una diversidad de conocimientos, creencias y actitudes relacionadas con la construcción de género a través de las interacciones y relaciones con estos grupos. El estudiantado percibe, de las personas que constituyen estos grupos y colectivos, posturas sexistas y no sexistas. Resulta de los hallazgos que perciben más actitudes sexistas en torno al “deber ser” de los géneros. Sin embargo, las proporciones entre las percepciones sexistas y no sexistas sobre el “deber ser” de los grupos profesionales de la comunidad escolar es de un promedio de 40 y 50 respectivamente. Las relaciones de violencia entre pareja se percibe por el estudiantado como menos aceptada entre todos los grupos. Por último, se percibe que el magisterio es el grupo con mayor influencia en el estudiantado.

A modo de resumen, los hallazgos de la fase cuantitativa indican la heterogeneidad de creencias, prácticas, actitudes, percepciones y opiniones en torno a la construcción social de género. Las subjetividades expresadas por el estudiantado desmitifican la sexualidad hegemónica evidenciando su condición de imaginario colectivo. Las creencias, las prácticas y las percepciones que resultaron de la encuesta afirman brechas que posibilitan la cohesión de nuevos conocimientos, interpretaciones, y prácticas sociales y culturales que adelantan la agenda de la equidad de género.

### **Fase Cualitativa**

Como describí en la propuesta de análisis e interpretación de los hallazgos, identifiqué y examino las percepciones, las posturas, las prácticas y las ideologías de las personas actoras en los diferentes campos de acción política. Las interpretaciones las

desarrollo a través de los discursos ideológicos y de las estrategias discursivas, que subyacen en las verbalizaciones de las transcripciones de las sesiones de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas, y de colectivos y grupos sociales expresados en los documentos revisados. Los ejes temáticos identificados en las verbalizaciones y que organizan el análisis son los siguientes: (a) significados y percepciones sobre la construcción social de género, (b) percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género y (c) debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género.

El análisis y la interpretación de los primeros dos ejes lo constituyen las verbalizaciones de los tres grupos de la comunidad escolar anteriormente descritos: estudiantes, magisterio y docencia. El eje sobre el debate y la opinión de las políticas educativas se analiza e interpreta a partir de las verbalizaciones de todos los grupos sociales de los campos de acción política: la administración política, el control político, los grupos de interés y la población impactada, que, en este caso, son los grupos de la comunidad escolar. Las personas que constituyen algunos de los grupos de los campos de acción política se identifican en el estudio como persona participante, persona actora, me refiero a que son actoras o actores sociales.

Debido a que integro las verbalizaciones de las personas actoras de la comunidad escolar, las identifico por el grupo escolar en el que participó para efectos de la investigación, el sexo con el que se describió en los datos socio-demográficos (“M” para mujer y “H” para hombre) y un número arábico. Los objetivos de este procedimiento son guardar el anonimato de cada persona, identificar a la misma persona actora a través del escrito y hacer evidente el contexto en que se dieron las verbalizaciones. Las

identificaciones son las siguientes: (a) ‘Docente’ o ‘Facultad’ para el magisterio y los profesionales de apoyo que participaron en las entrevistas, (b) ‘Magisterio’ para los maestros y las maestras que participaron en el grupo focal y (c) ‘Estudiante’ para el estudiantado que participó en el grupo focal (véase Tabla 17). A las personas citadas de la revisión de documentos las nombro directamente.

**Tabla 17**

*Identificación de Participantes para el Análisis Cualitativo*

Técnica y Participantes		
Grupo Focal de Estudiantes	Grupos Focal de Maestras y Maestros	Entrevistas Semiestructuradas a Maestro, Maestra y Profes. de Trabajo Social y Consejería
Estudiante H1	Magisterio H1	Docente H1
Estudiante H2	Magisterio M2	Docente M2
Estudiante M3	Magisterio M3	Docente M3
Estudiante H4	Magisterio M4	Docente M4
Estudiante M5	Magisterio H5	
Estudiante H6	Magisterio H6	
	Magisterio M7	
	Magisterio H8	

La interpretación de las verbalizaciones y de los extractos de los textos revisados se centra principalmente en los discursos sexistas y en las referencias a la sexualidad hegemónica. Antes de comenzar con el análisis deseo aclarar que el análisis de discursos ideológicos se basa en la interpretación que hago a partir de mi construcción como feminista e investigadora. Explico también, como dilucidan proponentes del análisis crítico del discurso, que no siempre la interpretación que se hace fue el significado intencionado del emiteinte (van Dijk, 2005b).

### **Eje I: Significados y percepciones sobre la construcción social de género**

Antes de entrar de lleno a explorar las percepciones de la comunidad escolar sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género, entendí imprescindible conocer las ideas y creencias, el entendido cultural y colectivo y las perspectivas de la comunidad escolar, sobre la construcción social de género. Con este objetivo en mente presento la información recopilada en tres subejos: (a) significados atribuidos a la categoría género, (b) percepciones sobre el “deber ser” y el “deber hacer” de los géneros y (c) percepciones sobre las relaciones de géneros.

#### ***Significados atribuidos a la categoría género.***

Para analizar e interpretar las percepciones sobre la construcción de género e identificar los discursos ideológicos que las sustentan es esencial conocer los significados atribuidos a los conceptos ‘género’, ‘masculinidad’ y ‘feminidad’ a través de las verbalizaciones de las personas participantes de la comunidad escolar. Organicé en tres grupos las verbalizaciones sobre los significados argumentados: (a) género como sinónimo de deseo sexual, (b) género como sinónimo de sexo y (c) género como producto de prescripciones sociales.

Algunas personas actoras de la comunidad escolar sostienen un discurso sexista basándose en la sexualidad hegemónica, lo que acentúa la heterosexualidad.

Verdad... de comportarse... este... como las hormonas me dictamina [dio un puño en la mesa] que me comporte... al ver una mujer, al ver una muchacha. O sea, esa capacidad de ser atraídos... de ser atraídos, bueno caramba eso está, eso está en el género, eso está integrado’ ... entiende. (Docente H1)

Yo lo defino-- masculino pues, que le atraiga una persona femenina. [...]

femenino [sic] que lo [sic] atraiga una persona masculina. (Estudiante H2)

En la primera verbalización se integra también un discurso esencialista, naturalizando el deseo sexual y el comportamiento que se deriva del mismo. Vemos cómo se intersecan el discurso sexista y el esencialista.

Otras personas actoras significaron género como sinónimo de sexo. Lo hacen constar en sus respectivas definiciones sobre la masculinidad y la feminidad. De estas verbalizaciones se desprenden discursos ideológicos explícitos así como implícitos. Las siguientes verbalizaciones explícitamente indican que género es el sexo con el que se nace, entiéndase, la categorización de las personas por su genitalia, un pene o una vagina. El entendido es que se nace hombre o mujer y esto define el género. El Estudiante H2 dice: “Es aquella persona pues, que tenga un órgano masculino o femenino, y eso te define en tu género. Si eres masculino pues, vas a tener un órgano y si eres femenino--”. Se equipara, de forma reiterada, la noción de género con la del sexo con que se nace. A las preguntas sobre las definiciones de masculinidad y feminidad dos participantes expresaron lo siguiente: “Masculino es que es varón y la, y la muestra de que son [sic] varón se ven [sic] al nacer y femenino es que es hembra.” (Magisterio H1) y “No sé si estoy correcto, pero suelen ser-- y también el órgano sexual” (Estudiante H6).

Se podría asumir que, además de un discurso esencialista que equipara al género con el sexo con que se nace, algunas verbalizaciones se sustentan en un discurso sexista con varios dobleces. Primero, ejemplifico el discurso esencialista y cómo se integra con el discurso sexista que se presenta a través de las manifestaciones sexistas y del discurso religioso.

Una de las formas de legitimar nuestras creencias es a través de la evaluación moral (Leeuwen, 2008). El discurso esencialista, intrínseco en las verbalizaciones anteriores que definen desde lo biológico, naturalizando los conceptos género, masculinidad y feminidad, niega una carga moral y la sustituye por un orden natural. Según Leeuwen la naturalización es una forma de evaluación moral. Esto se logra reemplazando la moral, la religión y la cultura por el orden natural de las cosas. Las siguientes verbalizaciones presentan explícitamente las estrategias discursivas para lograr lo planteado anteriormente:

Bueno..., bueno, este, yo soy creyente..., soy creyente en el evangelio y soy miembro de la iglesia y cuando leo en la Biblia que Dios nos creó hombre y nos creó mujer, pues eso son los géneros, [...] pues es varón o es hembra. Para mí, esos son los géneros, no veo más, no veo más allá. [...] Dios nos creó hombre y mujer. Si yo veo un muchacho amanerao', sigue siendo muchacho, sigue siendo muchacha. No... no lo, no lo encajono en ningún lao', ¿por qué?, no lo encajono en ningún lao'. Si llegó a comportarse de tal manera, en contra del género, ejerció su libertad para hacerlo, ejerció su libertad para hacerlo. (Docente H1)

Distinguimos en estas verbalizaciones alusiones a leyes naturales, que sustenta el discurso esencialista, y que conviven con el discurso religioso sostenido en las leyes divinas amparadas, a su vez, en la lectura de los tratados bíblicos.

La frase “si yo veo un muchacho ‘amanerao’, sigue siendo muchacho” tiene una carga evaluativa, y si le añado, “Si llegó a comportarse, de tal manera, en contra del género...” nos indica que la persona va en contra natura”. En esa misma verbalización se lee entre líneas el discurso religioso: “...ejerció su libertad de hacerlo...” lo que suena al

argumento religioso de ‘libre albedrío’. No obstante, proyecta negar la evaluación moral con la frase repetitiva “no lo encajono en ningún lao”. A través de estas voces, notamos cómo se entrelazan los discursos moralistas, esencialistas y religiosos de forma articulada, presentando así un entendido de la verdad sin mayores explicaciones. Dado a que el orden natural y el orden divino no se cuestionan en nuestra cultura, se legitiman así los significados presentados de los conceptos en cuestión.

De las mismas dos verbalizaciones, identifiqué, además, manifestaciones sexistas que preservan el discurso sexista. Las manifestaciones de sexismo que emanan de estas verbalizaciones son: la invisibilización y la sexualidad hegemónica. Los actores sociales, en las verbalizaciones sobre los significados de género y masculinidad, hacen alusión al órgano sexual de los hombres y no al de las mujeres. Entre todas las narraciones sobre el eje de género, solo un actor social hizo alusión al órgano sexual de las mujeres, no obstante, lo expresó después de haberle adscrito características y prácticas tradicionalmente asignadas a las mujeres. La invisibilidad de la sexualidad de las mujeres se ve en dos dimensiones: (a) los que verbalizaron su definición de género y la masculinidad hacían alusión directa al órgano sexual de los hombres y no mencionaban el de las mujeres y (b) entre todas las verbalizaciones sobre esta mirada, solo un actor social mencionó como definición de feminidad el aspecto anatómico. Las otras definiciones al respecto giraban en torno a características de la representación de las mujeres.

Cuando las personas actoras definían los conceptos género, masculinidad y feminidad, sustituían los conceptos por masculino, femenino, hombre y mujer, en sentido singular. Puedo interpretar, a partir del uso del sujeto singular, que las verbalizaciones arriba parten del entendido de que existe un solo parámetro de feminidad y de

masculinidad. Para abundar en este análisis, presento otras verbalizaciones sobre las definiciones de los conceptos de masculinidad y de feminidad, como sujetos dicotómicos.

La Docente M4 definió la masculinidad y la feminidad como “Características que pueden definir a un hombre” y “Características que pueden definir a una mujer” respectivamente. La sobreespecificación como manifestación sexista es palpable en estas verbalizaciones. Esta manifestación sexista promulga que existen necesidades, actitudes, intereses y conductas específicos de un sexo cuando pueden existir para ambos. La Docente M3 presenta la existencia de un modelo de la feminidad y uno de la masculinidad al expresar: “Feminidad, pues hay mujeres que son más femeninas que otras, que no significa que sean lesbianas ni nada [...]”. También añade:

Cuando yo digo más masculino o menos masculino, eh... qué sé yo... la forma tal vez de, de comportarse que no incluye-- que ha ido cambiando porque hoy en día incluso con esto-- el metrosexual pues no son tan masculinos como uno veía antes, como le habían enseñado. (Docente M3)

Para esta actora social los metrosexuales no son tan masculinos en comparación con otros hombres de la actualidad y con otros de épocas pasadas. Los hombres son más o menos masculinos, así mismo las mujeres son más o menos femeninas, no diferentes, no diversas. Este discurso descarta la diversidad de masculinidades y de feminidades, afirma una degradación de lo que es ser desde la dicotomía masculinidad y feminidad y fortalece, así, la visión en torno a lo que deben ser las mujeres y los hombres. Las verbalizaciones de las dos docentes sostienen el discurso sexista estableciendo que existen estándares específicos para cada sexo.

Aunque las últimas verbalizaciones hacían alusión a la prescripción de

características y estándares específicos por género no indicaban su procedencia. En las próximas verbalizaciones presento cómo, actores y actoras de la comunidad escolar, definen género como prescripciones asignadas socialmente.

[...] una construcción de identidad donde pues, diferente a la palabra sexo, posiblemente, hago la distinción que género es la construcción social. Que de lo que es feminismo [sic], ser femenino o ser masculino dentro de la sociedad. [...] Porque entiendo de [sic] que desde pequeño las primeras experiencias que uno tiene en la vida ya está definido por los padres, por los colores-- (Magisterio H8)

Eh... esto del género pues, es algo que se aplica-- lo pone la sociedad porque no hay nada escrito, por lo menos, que diga masculino-femenino que ya a este grado no sé, tu sabes-- de un gobierno-- esto lo pone la sociedad-- [Es] cómo tú te quieras identificar. (Estudiante H4)

Se desprende de las verbalizaciones anteriores un factor común: que el género se construye socialmente. El Estudiante H4 trae de forma sencilla que el género “lo pone la sociedad” y el Magisterio H8 señala que es una construcción social. El Estudiante M4 afirma y reconoce que esa construcción es predeterminada y no deseada. En tono de reprobación dice: “porque no hay nada escrito...” y de forma afirmativa expresa “[Es] como tú te quieras identificar”. Otras verbalizaciones que forjan posturas de resistencia y contestatarias de parte de estudiantes fueron: “Yo seré femenina pero no me gustan las novelas y no me gusta el rosita” (Estudiante M3) y “Lo que pasa es que no existe tal-- no tiene que existir tal parámetro como que eres hombre por esto y eres mujer por esto” (Estudiante H1).

Las próximas verbalizaciones abundan en las percepciones que tienen las personas actoras que participan sobre cómo significa la sociedad en general la categoría género, desde sus posturas contestatarias y de resistencia.

[...] cuando yo planteo lo de que es para mí ser femenino y digo parir y amamantar es porque físicamente yo puedo parir y amamantar. Pero la sociedad también, como puedo parir y amamantar, ¿verdad?, me dio un rol o establece un rol de que me toca proteger, me toca alimentar... Este... y para mí eso es fundamental en el ser humano, por lo tanto yo crié a mi hijo femenino. Yo tengo un hijo femenino, porque a mi hijo se le crió para que cuidara la tierra, para que alimentara la tierra, para que--. Esa es mi visión de lo que es ser femenino y ojalá, ¿verdad?, nuestros hombres... tuviesen una visión, entiendo yo, de crear, de que estamos construyendo, estamos creando y tenemos que mantenerlo. Esa es mi posición, por eso es que pienso que eso es lo femenino para mí. Lo dije clarito, para mí. Yo sé que eso no es lo femenino para la sociedad, pero para mí lo es.

(Magisterio M3)

El comienzo de esta última verbalización parecería un discurso conformista con lo asignado socialmente a partir de su capacidad biológica. Sin embargo, cuando se lee:

...para mí eso es fundamental en el ser humano, por lo tanto yo crié a mi hijo femenino” notamos que trae consigo una postura de resistencia, contestataria, y, a la vez, un discurso de igualdad, es decir, que su hijo, aunque sea hombre, puede asumir las mismas responsabilidades sociales de reproducción como son criar y alimentar. Así mismo, lo reafirma al final cuando dice: “ojalá nuestros hombres... tuviesen una visión, entiendo yo, de cria. (Magisterio M3)

Sin embargo, tenemos que reflexionar sobre el por qué hay que ser femenino para criar y para alimentar. Aunque se parte de un discurso ideológico de igualdad, a la vez perpetúa el discurso sexista, alimentando el sexismo, manteniendo la apariencia de roles específicos por género a través del lenguaje que se utiliza. Caemos en la trampa de feminizar y masculinizar roles, funciones, características, comportamientos, aunque se evidencie que ambas partes tienen la capacidad de trasladarse de un espacio a otro.

Vemos en la próxima verbalización cómo otra participante masculiniza a las mujeres que asumen posiciones socialmente establecidas para hombres:

Eh... inclusive si hablamos de estructuras de poder, todavía si la mujer o la dama llega a unas posiciones de poder, lamentablemente se ve como algún acto de masculinidad, porque el varón se supone que esté al tope, a la cabeza. (Magisterio H8)

La verbalización del Magisterio H8 también introduce el tema del poder en las relaciones de los géneros con la sociedad. Es imprescindible abordar este tema cuando se analizan las concepciones en torno a los géneros. La Docente M2 abunda sobre la temática de poder en su concepción de feminidad y masculinidad:

[...] lo que se define como género femenino, tiende a adjudicársele unas características de diferencia, de diferencia entre lo masculino, pero que esa diferencia... la tendencia social siempre es que es... este... en menor valía, subdesarrollada y una diferencia discriminatoria hacia lo femenino en posición de ventaja hacia lo masculino.

Por el contrario, lo masculino siempre tiene una preponderancia de ventaja, de superioridad, de mayor valía y... de... mayor reconocimiento frente a lo femenino. (Docente M2)

El discurso social percibido por la Magisterio M3, la Docente M2 y el Magisterio H8 sostiene que la masculinidad se percibe socialmente como superior, con mayor reconocimiento público y en ventaja frente a la feminidad. Primero, la Magisterio M3 feminiza al hijo con el uso del lenguaje para presentar que éste puede realizar las funciones de criar y alimentar, vistas como responsabilidad de las mujeres desde el interior del hogar, el ámbito privado de nuestra sociedad.

El Magisterio H8 entonces plantea cómo se masculiniza a la mujer que ocupa posiciones de poder en el ámbito público. Podemos apreciar cómo, sí los hombres y las mujeres se mueven del ámbito asignado socialmente hacia el otro, se les otorgan las nominaciones adscritas a ese ámbito. Las verbalizaciones ejemplifican cómo al hombre se le denomina como femenino cuando entra en el ámbito de lo privado y a la mujer masculina cuando ocupa posiciones, especialmente de poder, en el ámbito público. La Docente M2 presenta teóricamente esta relación de poder y dominación entre los géneros en un entorno social patriarcal androcéntrico. Como ejemplo concreto de cómo se reproduce, se internaliza y se perpetúa la sexualidad hegemónica, puedo citar a uno de los estudiantes que verbalizó que feminidad para él “[...] simboliza debilidad, simboliza más delicado, significa el color rosita, cosas inferior [sic] a... al hombre” (Estudiante H2).

***Percepciones sobre el “deber ser” y el “deber hacer” de los géneros.***

Uno de los enfoques del análisis crítico del discurso feminista es la mirada a las relaciones de poder y a la ideología patriarcal que son reproducidas, negociadas,

resistidas y objetadas en las prácticas y relaciones sociales. Analizar, de forma crítica las verbalizaciones de las personas actoras en torno al “deber ser” y al “deber hacer” de los géneros nos da una idea de los marcos ideológicos de donde parten. La mayoría de las verbalizaciones en este subje que fueron identificadas, analizadas e interpretadas expresan las creencias de las personas actoras. Incluyo también verbalizaciones sobre lo que éstas perciben e interpretan como lo exigido socialmente del “deber ser” y el “deber hacer” de cada género. Estas verbalizaciones respondieron a preguntas sobre el entendido de las características, los comportamientos, las funciones y los roles correspondiente a cada género. Además, exploré cuáles de éstas eran valoradas y cuáles no eran valoradas por la población estudiantil.

Debo destacar que, para esta última, la mayoría de las personas actoras del grupo focal del magisterio expresó que era difícil identificar las características y los comportamientos que valoraban del estudiantado. Solo una maestra llamó la atención sobre las virtudes que ella percibía de este grupo de la comunidad escolar, en particular de las ‘chicas’, como ella las llama. Más adelante analizo e interpreto su expresión en conjunto con otras relacionadas.

Según la mayoría de las verbalizaciones, existe un entendido de que los roles, las funciones, las características y los comportamientos que asumen y que ejercen los géneros son en cierta forma influenciados por la sociedad. La próxima articulación ejemplifica esa percepción, sin embargo, rechaza ese orden social.

La diversidad-- eh... yo creo que hay unos roles y unos patrones establecidos por la sociedad. [...] O sea, que no debe ser establecido-- el rol mío es... hacer el

trabajo de la casa, etc., etc. No debe-- digo, no debe ser. Yo espero que estemos trabajando para romper esos esquemas. (Magisterio M2)

El discurso latente es de equidad y contestatario. Vemos, a través de su verbalización, cómo se incluye como agente de cambio social cuando dice "...estamos trabajando para romper esos esquemas". Vemos entonces cómo, no solamente reconoce y rechaza lo socialmente establecido, sino que también aspira a que sea transformado. De una vez le lanza una interrogante y un desafío al grupo reunido. La entonación retante de la última oración pudo haber establecido las posturas en acuerdo con el planteamiento de las verbalizaciones subsiguientes de las personas participantes.

En la siguiente articulación el participante indica cómo a través de la construcción social y otros factores se definen los géneros y sus conductas:

Este... y no solamente tiene que ver con la construcción social del género tampoco, esa es una perspectiva. Esto es mucho más complicado que tener una sola persp--, esto es multidisciplinario. Tanto tiene que ver con la biología, con lo psicológico, con la construcción social, hasta incluso con lo económico, ¿verdad?, este... cómo la sociedad define lo que es un hombre y esa conducta, ¿ah?... , o define lo que son mujeres y esa conducta ¿ah? (Magisterio H5)

En un turno posterior este mismo maestro hizo un llamado a un abordaje multidisciplinario para "destruir" los prejuicios sociales. Este participante complejiza la construcción de los géneros y exhorta a mirarla desde la multidisciplinariedad. Lo que se puede interpretar de su expresión es que entiende que a partir de la biología y la psicología de las personas, y los factores sociales y económicos de un contexto dado, se define lo que es ser mujer u hombre y, consecuentemente, el comportamiento de ambos.

Para este participante hay dos esferas que interactúan, el nivel personal y otro social, en la construcción de los géneros. Si hago referencia a todas las intervenciones del Magisterio H5 podría identificar un discurso de equidad desde las complejidades de la construcción humana y la diversidad de las condiciones que interactúan para formarla.

En las próximas verbalizaciones, se destaca a las mujeres en general como ‘luchadoras’, en la primera, y, en la segunda, de la misma manera a las estudiantes: “Pues yo digo que sería ser luchadora y seguir lo que... quieren y queremos--, porque por ejemplo yo como una-- tenemos, hasta cumplir nuestras metas” (Estudiante M5) y “Yo creo, o sea, lo que uno observa, desgraciadamente no te puedo decir que hay una característica que admire porque--, quizás que son luchadoras en el sentido de que trabajan y desde más jovencitas,...” (Magisterio M2).

Las mujeres que reflejen ser sacrificadas, abnegadas y luchadoras sí se valoran en nuestra sociedad, sin embargo, deben cumplir con ciertas condiciones. Ser luchadora puede trascender al ámbito público, pero sin descuidar el ámbito privado. En ninguno de los ejercicios de recopilación de información cualitativa sobre el “deber ser”, los hombres fueron descritos como luchadores. Existe un entendido social que quienes se sacrifican son las mujeres, debido a que la expectativa en cuanto a los hombres es que están obligados a realizar ciertas tareas, y hasta se percibe como natural el proveer y el trabajar fuera del hogar por un salario, por el solo hecho de haber nacido hombres. Se añade a esto, que el haber nacido con el sexo privilegiado implica que no es necesario el sacrificio.

La segunda verbalización hace referencia particularmente a que valora a las estudiantes debido a que son luchadoras y trabajan desde muy jovencitas. No así se

expresan de los estudiantes, pese a las verbalizaciones que aludían al interés de los estudiantes por irse a trabajar y no continuar estudios superiores en comparación con las estudiantes. Sin embargo, este discurso está en acorde con la percepción de lo natural en la obligación del trabajo asalariado de los hombres vs. la no obligación de la mujer, lo cual se traduce en el sacrificio que se realiza el asumir dicha función. Con esto no desvalido la doble y triple jornada que asumen muchas mujeres. El discurso que subyace en estas verbalizaciones es patriarcal, basado en creencias sexistas, particularmente el familismo y el proveedurismo.

En reacción a todas las expresiones en la negativa a preguntas sobre características que valoraban en las estudiantes, en el grupo focal una maestra verbalizó:

[...] pero, yo si he notado, en los veintitantos años estos que llevo enseñando, que tengo chicas más expresivas, emocionalmente más fuertes, con un norte más claro, independientemente de que ese norte sea preñarse o no preñarse, irse de la-- el norte está. Este... no están jugando. (Magisterio M3)

La actora social añade lo siguiente sobre los estudiantes: “En cuanto a los varones, pues los varones sí noto que están más depresivos. De momento yo tengo varones ahora deprimidos en el salón, más que las nenas. Este... sin iniciativa...” (Magisterio M3).

Primero, distingo entre ambas verbalizaciones que generaliza cuando se expresa sobre los estudiantes “los varones sí noto que están más depresivos”, y no así cuando se refiere a las estudiantes “tengo chicas más expresivas”. Sin embargo, cuando compara a las estudiantes con los estudiantes sí generaliza y compara expresando “deprimidos en el salón, más que las nenas”. Ambas verbalizaciones reflejan lo no esperado socialmente, o sea, actitudes que rompen con el imaginario social y cultural del “deber ser” de los

géneros a partir de la sexualidad hegemónica. Además, compara a los estudiantes de ahora con los de hace 10 y 20 años, denominándolos como ‘macharranes’. Igualmente compara a las estudiantes con las de hace dos décadas. En estas expresiones la maestra percibe cambios en la proyección del estudiantado por género.

Por otro lado, una parte del estudiantado que participó del grupo focal se expresó con resentimiento y frustración sobre las posturas generalizadas con respecto al grupo estudiantil. No obstante, reflejan las presiones y expectativas sociales que sienten los estudiantes sobre el “deber ser”. Además de que los hombres son percibidos con síntomas de depresión, también los describen con sentimientos de miedo y pérdidas de personalidad, en las siguientes citas.

Ya, casi siempre tienen miedo a ser ellos mismos y... ¿cómo te digo? Eh... o sea, ellos quieren ser uno del montón, quieren ser como la-- ¿Cómo... cómo te digo? Quieren irse con la corriente, tú sabes. [...] Y tienen miedo a lo que diga la sociedad y pues--. (Estudiante H2)

Muchas veces los varones pierden su personalidad debido a... la presión de grupo o las pandillas entre varones y se dejan llevar mucho por eso. Pierden su propia personalidad. (Estudiante H4)

A diferencia de las verbalizaciones donde se generaliza por género, uno de los estudiantes reconoce personalidades individuales cuando dice: “Pierden su propia personalidad”. Estos actores sociales reconocen y resienten las posturas generalizadas de sus pares hombres. A la vez, ejemplifican posturas diversas, adelantando la encomienda de desenmascarar la idea de que los hombres “deben ser” de tal forma.

Las siguientes verbalizaciones, tanto de hombres como de mujeres, quebrantan las expectativas sociales de lo que es ser hombres.

Eh... por ejemplo, no sé... la sociedad espera que los hombres sean siempre bravos y no sean tiernos, sin embargo, eh... muchos varones que yo conozco de mi familia y de otras personas, son personas bien tiernas. Eh... tiernas que lloran, no tienen ningún problema en llorar. Y... son varones, son masculinos y no tienen problema en llorar. (Docente M4)

Este... tiene que ser por ejemplo conquistador. Hay mucha gente en nuestra sociedad [que dice] que el varón tiene que ser conquistador. Mentira, a mí me enamoró mi esposa. [...] Mi esposa trabaja más que yo. Ella aporta un sueldo mayor al que yo a la casa y tiene dos trabajos. [...] Yo conozco varones amigos míos que lloran, que lloran pero que eso es una cosa--. (Docente H1)

Paralelamente, existe una percepción de los estudiantes como personas agresivas, de parte de la docencia entrevistada. Esta percepción no fue compartida en los grupos focales del estudiantado y del magisterio. Las personas actoras de los grupos focales no verbalizaron la agresividad como característica que identificaban en los estudiantes, sin embargo, fue una apreciación repetitiva en la docencia entrevistada. Presento dos verbalizaciones de dos docentes como ejemplo de esto:

La tendencia que tiene un grupo de varones que he visto aquí-- una alta tendencia a resolver toda situación conflictiva, con adultos y entre sus pares, físicamente-- de amenazar físicamente, de agredir a la persona o de agredir verbalmente a las personas... (Docente M2)

[...] a veces las reacciones bruscas en términos a cómo manejar--[[Interrupción externa]] A veces no saben... manejar-- todavía les falta mucho en manejar, eh... los conflictos. Todavía, y yo diría que sí lo vemos-- lo que pasa es que lo notamos más en los varones porque tal vez sus reacciones son más visibles, más agresivos ante, ante... una amenaza o una angustia o un conflicto que no saben manejar y cómo resolverlo. Pues, tienden a ser más impulsivos en la respuesta. (Docente M3)

Ambas verbalizaciones hacen alusión a la dificultad que tienen los estudiantes para manejar situaciones de conflicto y cómo ejercen prácticas sexistas al hacerlo. En la primera verbalización la actora clasifica los actos de agresión de los estudiantes como predisposiciones, con el uso del concepto “tendencia”, el cual repite seguidamente. A partir de este contenido puedo interpretar identificar un discurso esencialista, aunque antes define los atributos de los géneros como construcciones sociales.

Notamos en la segunda verbalización cómo se generaliza un comportamiento agresivo de los estudiantes. Además, la docente compara este comportamiento con las estudiantes al expresar “...lo notamos más en los varones” incluyendo de forma indirecta que las estudiantes también presentan comportamientos agresivos aunque menos notables: “... tal vez sus reacciones son más visibles y más agresivas (la de los estudiantes).

La próxima verbalización hace referencia de forma directa a las prácticas agresivas de estudiantes mujeres, socavando el imaginario social sobre el “deber ser” de las mujeres. Según los intercambios de la siguiente docente, ésta reconoce que la mayoría de las estudiantes con que ha intervenido tiende a resolver los problemas con peleas:

[...] te tengo que reconocer que aquí por ejemplo, este... la mayoría de las hembras con las que he trabajado también tienen esa tendencia de resolver los conflictos a base de pelea entre sus pares, a base de discusiones entre sus padres y con adultos, incluyendo con la autoridad de la escuela que es la directora. También son agresivas en su comportamiento cuando se trata de, de dirimir diferencias. ... Es a base de discusión, golpe y pelea. (Docente M2)

La facultad también percibe una fisura en las demostraciones de sensibilidad, cariño y vulnerabilidad de parte de los estudiantes. Además, reconoce de forma general que ellos están más atentos a asuntos de la moda y la estética. Una de las docentes verbalizó:

Pero yo diría que, que, que sí se puede valorar eso, sobre todo la expresión de sentimiento, ya no-- y mira también pues la expresión... en cuanto a la moda y al vestirse. ... Este... pues ya se está viendo esos cambios y yo creo que, pues, eso también es bueno y ayuda en términos de que se puedan sentir más libres y más cómodos. (Docente M3)

En esta expresión particularmente se trae el argumento sobre el cambio a través del tiempo “ya se está viendo esos cambios”. Toda la docencia que hizo expresiones sobre la manifestación de sentimientos de los estudiantes fue positiva. Esta verbalización comparte la satisfacción del cambio. Además, nos lleva el mensaje de que los estudiantes se pueden sentir libres y cómodos al asumir estas prácticas que tradicionalmente no han sido reconocidas como valor en los hombres. En la próxima verbalización la actora social nos presenta intercambios de discursos que minan la masculinidad hegemónica dando paso a una masculinidad alterna:

Bueno, eh... por ejemplo yo valoro mucho, entre los estudiantes varones, ¿verdad?, primero entre los estudiantes varones, o sea de varón a varón, que haya expresiones de afecto. Sabes, que se abracen, eh... que se hablen amorosamente, por ejemplo, se digan “papito”, “papá”. Que se expresen verbalmente unos a otros con palabras de cariño. (Docente M2)

Las últimas siete verbalizaciones desmitifican el “deber ser” tanto de hombres como de mujeres. Sin embargo, las próximas expresiones sustentan un discurso sexista. A preguntas sobre qué roles, funciones, características y comportamientos tenía el estudiantado y cuáles de éstos se valoraban, éste respondió generalizando nuevamente por género. En el caso de las mujeres el estudiantado verbalizó de forma repetitiva las siguientes perspectivas: inteligentes, humanas, honestas, delicadas y pasivas. Las siguientes verbalizaciones ejemplifican estas posturas: “Yo entiendo que la inteligencia y honestidad. Además de que pues, la mujer es... más inteligente que los varones, casi siempre” (Estudiante H2), “Y pienso que la mujer debe ser como que... sabes, pues, delicada, debe ser más tranquila, un poco más pasiva que el hombre (Estudiante H6).

El discurso sexista revelado en estas verbalizaciones mantiene la hegemonía sexual reforzando las atribuciones referentes a los sentimientos y a la pasividad, así como las características relacionadas con los valores y la ética, tradicionalmente asignados a las mujeres. Una de las características mencionadas aludiendo al “deber ser” de las mujeres es ser delicadas, de esta manera aludiendo a su aspecto físico. La próxima verbalización profundiza de forma directa en el discurso sexista:

Me...me... tiendo a admirar la muchacha que... que... que se, que se pavonea porque... porque se cree bonita... porque se siente bonita y a veces no lo son,

pero tienen un sentido de seguridad. Este... y eso me... la muchacha que, que, que por ejemplo que, que... admira su cuerpo, algo así... y ella dice... y sabe...eso le da esa seguridad, eso yo lo tiendo a respetar y admirar, a admirar mucho. (Docente H1)

Este docente admira a la “muchacha” que se cree bonita y que admira su cuerpo. Expresa, también, que el hecho de que las mujeres se sientan bonitas les da un sentido de seguridad. Según los preceptos de la feminidad hegemónica el cuidado físico y la belleza de las mujeres es una de las cualidades que pueden poseer. El maestro participa en la reproducción de esa perspectiva a través de su discurso, emitiendo una postura de respeto y admiración por la belleza que la joven ostenta y proyecta tener.

Contrario a esta perspectiva se presentan otras visiones paralelas que son de resistencia y a la vez contestatarias tanto por parte del estudiantado como por parte de la docencia. Estas personas participantes expresan el rechazo al discurso sexista promulgado sobre la admiración y valoración las mujeres. Como objeción a la verbalización anterior un maestro argumentó lo siguiente:

Seguimos con la [inaudible] pero, lo traes como una llamada supuesta virtud del auto-arreglo, cuidarse, estar eh... con el pelo arreglado y lo demás que es una-- yo lo cuestiono un poco también, ¿por qué? ¿Para quién? ¿Será para ellas mismas o será para complacer a otro? ¿Verdad? (Magisterio H8)

Un estudiante expresó: “Que sean sumamente superficiales y entonces que siempre tengan que estar lindas porque eso es lo que le dice el mundo y si no están lindas no son, no son... mujeres” (Estudiante H1). Un asunto importante que trae este actor social es la descualificación de las mujeres por no ser “lindas”. El asunto de la belleza y

estética de las mujeres fue abordado en varias ocasiones por diferentes personas actoras. En el caso de los hombres, solo una docente lo mencionó, y lo abordó como un valor emergente de los hombres. La siguiente verbalización fue expresada por uno de los estudiantes que participó en el grupo focal.

Yo lo que admiro es-- como que la hermandad que hay entre sí, entre hombres. Como que-- usualmente pues, tus panas, tú sabes, como son panas fuertes, así como que... ellos se ayudan mutuamente bien brutal, tú sabes. Si tú tienes un problema; “Mira yo te ayudo”, tú sabes. Y usualmente pues,-- a veces pasa, a veces no pasa pero usualmente, tú sabes, si son bien amigos, tu sabes, se ayudan bien brutal, nunca se fallan, son como hermanos. Ese valor no lo tienen mucho las mujeres. (Estudiante M6)

La solidaridad entre varones es una de las características fundamentales de la masculinidad hegemónica, con la acepción del *boys club*. Este estudiante trae esta característica como una cualidad que tienen los hombres y no necesariamente las mujeres. En la última oración de la verbalización él especifica que ese valor no lo tienen mucho las mujeres, lo que no les quita por completo la posibilidad de que exista entre éstas.

Sin embargo, las próximas verbalizaciones desmitifican esa solidaridad generalizada entre todos los hombres. Esa masculinidad hegemónica establece y ejerce condiciones específicas para practicar la solidaridad entre los hombres. Esta se da dentro de un grupo de hombres que cumple con dicha hegemonía:

Porque yo he visto, a diferencia de lo que acabo de describir, ¿verdad? que entre... varones de estas edades entre catorce y dieciocho años que su estilo de

comunicación verbal y no verbal, es agresiva. ... Este... llamarse unos a otros “mamao” si el varón con quien están compartiendo da muestra de sensibilidad o ser vulnerable. (Docente M2)

Hasta que entonces te sientas a hablar con ellos de tú a tú, en una esquina, o a comerte un... heladito, y entonces se le aguan los ojos... entonces, eh, eh...

[Pausa] muestran una ternura que no muestran cuando están en grupo. Yo le digo: “Papi, pero ¿porqué tú no te comportas así cuando estás en grupo?”, “Missi, porque pierdo mi reputación. Me dicen *pato*. [Pausa]. (Docente M4)

Estas dos verbalizaciones evidencian que no todas las relaciones entre los hombres son solidarias. Existen actitudes y prácticas que establecen quiénes entran al *boys club* y qué hombres se quedan fuera. Además, estas se convierten en estrategias de coerción y sanciones por no cumplir con las expectativas de la masculinidad hegemónica.

Las siguientes verbalizaciones sobre la preferencia de preparaciones profesionales y ocupacionales responden a preguntas sobre las funciones y los roles correspondiente a cada género. Los intercambios de impresiones giraron en torno al discurso de igualdad. No obstante, dos estudiantes limitaron algunas ocupaciones por condiciones biológicas y estéticas dentro de un discurso de igualdad. Presento algunas verbalizaciones representativas de esta postura:

Eh... el hombre tiene el mismo derecho que tiene la mujer para hacer y estudiar lo que quieran. Sea ser jardinero, sea ser amo de casa, en este caso o lo que sea. Es algo que uno escoge como persona-- lo que desea hacer. (Estudiante H4)

[...] aquí nada está definido por sexo. Si ella quiere limpiar, trabajar-- puede ser hasta mecánico, está en ella. Porque... pues, pienso que es así, es lo mismo que el

hombre. O sea, el hombre puede cocinar. El hombre puede ser jardinero, lo que sea y no tiene que ver con que sea hombre o con que sea mujer. Simplemente son funciones que la puede realizar cualquier persona. [...] Al hombre le corresponde los trabajos más rudos y más fuertes. Trabajos que requieren mayor fuerza que la mujer. Porque hay que ser consciente de que no toda mujer tiene la fuerza de realizar varias profesiones. (Estudiante H2)

Pues, considero que... la mujer tiene las mismas oportunidad que el hombre. Lo único que no se ve muy bonito una mujer haciendo labores como mecánica o... bregando con cemento y bloques y cosas así bien varoniles-- y cosas así.  
(Estudiante M5)

El discurso sexista, particularmente el de la segregación por sexo, en relación con las profesiones y ocupaciones presentan una de las prácticas sexistas en la comunidad escolar. Se abundará en este tema en el eje sobre la influencia de la comunidad escolar en torno a la construcción social de género. El grupo estudiantil fue el que abordó principalmente el asunto de las profesiones y ocupaciones. A diferencia de este grupo, la facultad que participó las entrevistas y el grupo focal se centraron en las mujeres y en los hombres en el contexto familiar. En lo sucesivo presento verbalizaciones sobre este referente:

Porque el rol dado a la mujer era [sic] crianza, lo cual tampoco es un insulto. Fue un rol que se nos dio... por sensibilidad, físicamente hablando. [...] Este... nuestro cuerpo fue diseñado para eso: tenemos caderas, ellos no tienen caderas, bueno, algunos tienen nalgas, pero también es que nosotras tenemos caderas. Así que nuestro rol principal es la crianza. (Docente M4)

Ejemplo, si aunque yo tenga un útero yo no me tengo que preparar para ser madre, de hecho, este... toda mi vida yo entendí que por tener un útero, y aunque yo tengo un útero, porque todo el mundo me dijo, “ah, en algún momento tu vas a ser madre”. Pero yo entraba siempre en esta contradicción. Entraba en esta contradicción de que porqué tenía que ser madre, porque yo no quería ser madre.

(Docente M2)

En la primera verbalización subyacen discursos esencialistas, sexistas y religiosos y en la segunda, una postura de resistencia a esos discursos. La primera expresión ha interpretado que el cuerpo de la mujer fue diseñado por Dios para que pudieran parir y como resultado de esto su rol principal es la crianza. Vemos como una condición puramente biológica determina una condición social.

Asimismo, la segunda docente interpreta, de las presiones colectivas sobre la maternidad, que dado a que ella tenía un útero tenía que parir. Los discursos esencialistas y religiosos en estas verbalizaciones sostienen la feminidad hegemónica. Sin embargo, las posturas de resistencia en torno a la maternidad y su vínculo directo con la crianza como rol principal de las mujeres, agrietan el familismo. Esta es una de las manifestaciones sexistas que promueve que las mujeres se mantengan en el ámbito doméstico para asumir como responsabilidad todo lo que conlleva la reproducción, incluyendo parir.

La siguiente verbalización, por otro lado, alude a la responsabilidad de los hombres de proveerle a la familia desde el ámbito público.

Y el marido, más le vale que se ponga a producir unos centavos y más le vale que... cuando ella necesite la ayuda y el apoyo esté ahí. Ese es su rol. Yo estoy

[hablando] por el Señor, esto no es cuestión de discusión ni que si yo quiero o no.

(Docente M4)

La interpretación de esta docente de sus intercambios sociales es que entre las responsabilidades y las obligaciones de los hombres en el ámbito familiar se destaca la económica, el proveer para la familia. El tono de la verbalización es amenazante hacia el género masculino. Se interpreta de esta verbalización que, del hombre no proveer, correrá con las consecuencias, más aún cuando es un mandato de Dios, según la docente. El ‘proveedurismo’ entonces coloca al hombre en el ámbito público con la obligación de producir el ingreso para sustentar a la familia. De las conversaciones con las personas participantes, no surgieron verbalizaciones de resistencia o contestatarias en torno al rol de los hombres como proveedores. Sin embargo, de uno de los inventarios surgió que el estudiantado percibía que los grupos profesionales de la comunidad escolar esperaban más que los hombres fueran los proveedores principales y que las mujeres se quedaran en la casa al cuidado de la prole.

Unido a esto, se expresó que los hombres presiden la institución familia a partir de un discurso religioso. “El rol que el Señor le asignó al varón fue presidir sobre su hogar en rectitud y justicia, no “yo mando y tú obedeces”, obviamente por su fuerza física que es mayor [Pausa larga]” (Docente M4). Como ejemplo de una verbalización contestaría a esta creencia una de las maestras expresó en tono de indignación lo siguiente:

Por ejemplo, en la cultura [...] donde el niño... varón, hijo varón-- sobre todo si es una madre soltera y está criando una familia. Cuando ese joven, masculino,

llega a los quince, dieciséis años, automáticamente la madre le va a dar el rol del hombre de la casa. Yo lo he visto suceder. (Magisterio M2)

Los roles de proveedores y de gobernar sobre las familias, de los hombres, son posiciones de poder, la primera por lo económico y la segunda por autoridad. Aunque el ámbito privado es donde se ubica a las mujeres, quien lo preside es el hombre, aunque sea menor de edad. Hago un paréntesis: aquí vemos un ejemplo de cómo se intersectan las categorías género y edad.

Estos discursos reflejan el fenómeno de la doble jornada de las mujeres, la incursión de las mujeres al ámbito público y la no participación de los hombres en los asuntos del hogar más allá de proveer económicamente y presidir. Parecería ser que la hegemonía femenina se encuentra más atizada que la hegemonía masculina en la constitución familiar. Sin embargo, mantiene a las mujeres en una posición de subordinación en el ámbito familiar al no reconocerla como igual proveedora e igual gobernadora del hogar.

***Percepciones sobre las relaciones de géneros.***

Una de las miradas obligatorias en el análisis de la construcción de género a partir de una perspectiva de género es la de las relaciones entre las partes. Las verbalizaciones que presento a continuación ejemplifican también otras expresadas, particularmente en el grupo focal del magisterio y las entrevistas.

Yo lo veo, yo lo veo en mis estudiantes, mis estudiantes se quedan quietecitos si la nena le gusta, la nena hace todo lo que tiene que hacer para llamar la atención del muchachito. Antes no era así. Antes yo tenía que hacer diez mil monerías para que la [inaudible]... me hiciera caso. Ahora no... ahora los muchachos, los

muchacho, se echan pa' tras: “y aquella me está coqueteando” y ellos se dan cuenta enseguida y corresponden o no corresponden. Claro que, que el hombre, digo el varón no ha perdido su rol, si le gusta hace lo que tiene que hacer también.

(Docente H1)

Esta cita presenta la perspectiva de un docente en torno a eventos de seducción entre estudiantes en el plantel de la escuela. Destaca a la mujer como provocadora, esto es, iniciadora de la relación, no así al hombre. Este juega un rol más pasivo, sin embargo, es el que toma control de la situación. Esta verbalización provoca compararla con la parábola de Adán y Eva. La mujer demonificada y provocadora y el hombre pasivo y débil, el que “cae” en pecado. Según este actor social los mismos estudiantes se reponen de su debilidad asumiendo control y determinando si va a corresponder o no a la ‘provocación’.

El actor social indica que antes no era así, refiriéndose a que desde su perspectiva en circunstancias semejantes, las mujeres no eran tan expresivas con su sexualidad. En esta verbalización notamos un discurso sexista, es decir, se implica que las mujeres han minado la feminidad hegemónica siendo más expresivas con su sexualidad mientras que los hombres han mantenido la masculinidad hegemónica, cuando expresa “Claro que, que el hombre, digo el varón, no ha perdido su rol, si le gusta hace lo que tiene que hacer también”. Desde esta perspectiva el hombre es el que mantiene el control y es quien toma la decisión.

Las siguientes citas proveen otros ejemplos sobre el poder y control que ejercen los estudiantes a partir de la masculinidad hegemónica:

Con relación al comportamiento personal y el comportamiento social. El varón determina qué, qué, qué va a ser ese comportamiento, la hembra tiene que asumir ese comportamiento y el varón es el que va a juzgar si va a estar bien o no.

(Docente M2)

Cuando están en grupo, no todos, pero muchos cuando están en grupo, actúan como que... eh... el... el macho alfa del grupo. Ellos quieren llevar la voz cantante, ellos quieren... mandar, ellos quieren ordenar a las nenas lo que tienen que hacer, muchas de ellas lo hacen. Ellos quieren demostrar que son... ¡machos!

(Docente M4)

... eh... a veces muestran que les gusta que ellos las manden, le gusta que ellos las traten así, [...] ¡él le metió una bofetada. Y ella se molestó obviamente, sí... pero no le hizo nada, no se quejó. [...] ¿Qué tú crees que va a pasar después?”, “Nada, Missi, yo me sé defender”, [...] ¿Eso es normal?”, “Sí, Missi”, “O sea, que es normal que un varón a ti te de una bofetada, ¿para ti eso es normal?”, “Sí, Missi, por qué”. (Docente M4)

En estas verbalizaciones vemos como las docentes perciben las relaciones entre las estudiantes y los estudiantes. Desde un discurso contestatario y de resistencia expresan prácticas sexistas que fluctúan entre comportamientos de control y agresiones físicas. En todas estas verbalizaciones incluyendo la del Docente H1 indican que el estudiante ejerce control sobre las jóvenes. En la última cita de la Docente M4, ésta indica que las estudiantes muestran que les gusta el trato controlador y de agresiones físicas. Por otro lado, revela que una de las jóvenes le indica que esa conducta es normal. Estas prácticas opresivas evidencian relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado,

en la encuesta, particularmente en la escala de creencias y el inventario de prácticas estereotipadas por género indican un alto por ciento con estar de acuerdo y prácticas de relaciones en igualdad.

A modo de resumen, vemos cómo en este eje temático se entrelazan, conviven, contradicen y compiten una variedad de discursos ideológicos y de prácticas sexistas en torno a la construcción de género. También permean interdiscursos. Se distinguen discursos implícitos y explícitos de las personas actoras, así como los identificados a partir de las percepciones e interpretaciones de los intercambios de éstas con los diferentes grupos sociales con los cuales se relacionan. Además de los discurso se identificaron prácticas sexistas que no solo perpetúan las desigualdades y el discrimin, sino que también ejercen, en la cotidianidad, la opresión por razón de género.

**Eje II: Percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género.**

Este eje temático está compuesto por cuatro subejos: (a) la influencia de la comunidad escolar sobre el “deber ser” y el “deber hacer” de los géneros; (b) influencia ejercida a través del currículo, los materiales, las actividades y las dinámicas; (c) influencia ejercida a partir de las políticas institucionales y los servicios; y (d) las consecuencias y repercusiones por no cumplir con el “deber ser” y el “deber hacer” en la comunidad escolar. La verbalización a continuación sienta el curso de análisis e interpretación del eje temático en discusión:

No sé si como parte del... de una política institucional como te decía, o si es simplemente-- las personas que están a cargo [...] porque como es varón tiene que ser así, como es nena tiene que ser así. Este... no sé si es el nivel de institución o

es la persona que está en autoridad que lo promueve de esa manera, pero sí ciertamente. (Docente H1)

En esta verbalización se pueden identificar dos dimensiones, dos perspectivas sobre la influencia de la educación formal en la construcción de género. El docente percibe que la educación formal sí contribuye a la construcción social de género. Sin embargo, no sabe de dónde proviene, o sea, quién la ejerce. Se pregunta si es desde la política institucional o desde las personas que están en autoridad. Estas dos dimensiones se pueden apreciar a través de las verbalizaciones en los subejos.

***Influencia de la comunidad escolar sobre el “deber ser” y el “deber hacer” de los géneros.***

A preguntas sobre la influencia de la comunidad escolar en la definición de lo que es “ser hombre” y “ser mujer” y cómo se establece lo que es propio de cada género, en los grupos focales y entrevistas se verbalizó una variedad de ejemplos desde intercambios propios hasta interpretaciones de eventos con la comunidad escolar. En la siguiente verbalización, el maestro expresa no sólo cómo influye el grupo del magisterio en la comunidad estudiantil, sino que no hay forma de evitar esa influencia.

Bueno, eso no, eso no es tan fácil, porque los maestros, hasta cierto punto tenemos libertad de cátedra. Este... y yo digo las cosas a mis estudiantes en el contexto en que yo quiero. [...] no... no hay quien tenga control de eso. El maestro transmite su personalidad a través de la clase. El maestro transmite sus prejuicios, transmite sus, sus complejos y eso no hay quien lo evite... eso no hay quien lo evite. (Docente H1)

Según este actor social la libertad de cátedra pauta la independencia de criterio de quienes educan para transmitir los “prejuicios” y “complejos” -como él los llama- al estudiantado. Aclara que esa libertad tiene sus límites. Esta expresión será reforzada más adelante cuando adunde, a partir de otras verbalizaciones, sobre las políticas institucionales del Departamento de Educación. Vemos cómo el maestro se hace partícipe de esa libertad de cátedra en la segunda oración de su verbalización. Sin embargo, mayormente se expresa en segunda persona. El solo dice las cosas en el contexto que él quiere, el “maestro” es quien transmite su personalidad, los prejuicios y los complejos. Vemos cómo se distancia de las expresiones con connotación negativa y se incluye en acciones neutras como “contexto”. También entiende que las características de personalidad de cada maestra y maestro son inherentes al proceso educativo. No obstante, aunque esa personalidad es inherente al proceso educativo tiene cierta limitación.

A partir de las preguntas relacionadas con la influencia de parte de la comunidad escolar en la construcción de género, la docente reflexionó y verbalizó lo siguiente:

Hasta yo misma a veces porque cuando necesito, por ejemplo, cuando yo hago la actividad de la Cruz Roja eh... que necesito mover muebles, este... sillas por lo general me busco a los varones. [...] Fíjate, inconscientemente busco a los varones “Toma hay que bajar un montón de cajas, hay que bajar este... camillas”, los busco y los señalo. Pues, te puedo decir que sí, sí. [...] Uno cae en eso también. Sí, puede ser. (Docente M3)

Notamos de inmediato un discurso sexista, manifestado a través de la sobreespecificación. La docente hace alusión a la fuerza que tienden a tener los “varones” de forma generalizada, incluso especifica que incluye hasta los “gays”. Entiéndase que la

docente insiste en que los hombres son más fuertes que las mujeres. Su reflexión sobre el evento que narra va en torno a cómo ella también hace “inconscientemente” diferenciaciones entre los géneros. Sin embargo, no desmitifica la fuerza como característica únicamente adscrita a los hombres. Tanto el grupo de docentes como el estudiantado hicieron alusiones a la fuerza diferenciada por género. Esta verbalización es un ejemplo de las pocas articulaciones expresadas donde las personas se presentaban a sí mismas como actoras o actores principales en una situación o evento de diferenciación o discriminación por género.

Continuaron las verbalizaciones en torno al aspecto físico de las y los estudiantes:

Este... de igual manera tanto de hombres-- eh...lo he escuchado de muchas maestras que dicen que, por ejemplo, esta estudiante, refiriéndose a una niña, no se comporta como, no se comporta como se deben de comportar las niñas; que sean tranquilas, que no sea agresiva, que [pausa] que sea tranquila como deben ser las niñas. Este... de igual manera cuando ven un varón que... que es-- porque es solamente--, [curiosamente] se da en varones que tienen unas características de rasgos de comportamiento que se le adjudican a la hembra. Cuando ven a un varón que tiene rasgos característicos adjudicados al género femenino eh... comentan sobre el varón, en particular sobre el estudiante-- los maestros y las maestras dicen que x o y varón es “medio femenino” entonces le añaden, “porque es femenino puede que sea homosexual”. Eso me lo han traído en par de ocasiones. (Docente M2)

Miremos esta verbalización en dos dimensiones: la de la parlante y la de las personas a que hace referencia la docente. Cuando la actora social hace referencia a las

estudiantes, las nombra como “niñas” y cuando hace referencia a los estudiantes los identifica como “varones”, no niños. Sin embargo, cuando trae el ejemplo de las connotaciones que hacen las otras personas a los estudiantes, entonces hace referencia a las mujeres como hembras. Una de las formas del uso de lenguaje sexista que se ha identificado en otros estudios sobre discursos, es la referencia a las mujeres estudiantes como niñas y no así a los estudiantes hombres (Remlinger, 2005). El entendido colectivo de nuestra cultura es que a los menores se les cuida y protege en las relaciones entre géneros. Esto resulta en inequidad y jerarquización entre los géneros y es un ejemplo del uso de un lenguaje sexista que reproduce la masculinidad hegemónica.

Las terceras personas, profesionales de la comunidad escolar, a las que la docente hace referencia, toman características y comportamientos del estudiantado para concluir que no se comportan de acuerdo con su sexo, y para elucubrar sobre sus deseos sexuales. En la verbalización se distinguen los discursos, aunque ambos basados en la sexualidad hegemónica, entre las mujeres y los hombres. En el caso de la estudiante, las personas se limitan a juzgarla porque no cumple con los comportamientos establecidos socialmente para ella como mujer. En torno al estudiante, no solo se refieren a él como “afeminado”, adscribiéndole un adjetivo socialmente alusivo a las mujeres, sino que también le adjudican una identidad sexual o de género, al expresar: “puede que sea homosexual”. Esta diferenciación en trato también se manifiesta en las próximas secciones a través de verbalizaciones que emiten otras personas actoras sociales.

Otro de los aspectos presentados como oportunidades de influencia de la comunidad escolar en la construcción de género, mayormente por el estudiantado que participó del grupo focal, es el momento de ponderar y seleccionar ocupaciones técnicas

y profesionales. Una estudiante verbalizó: “O te dicen ‘Ah... esa vocación es de hombre, eso no es para ti’ y tú te quedas como que, ‘pero, ¿por qué?’ y te dicen: ‘No, no, no es para ti, no es para ti, búscate otra’” (Estudiante M5). Otro estudiante articuló:

Yo creo que la misma facultad ataca el simple hecho de elegir tu profesión.

Porque yo tenía un amigo que quería estudiar enfermería e incluso los maestros le decían que él podía dar mejor que eso. En cuanto-- la enfermería es una profesión como cualquier otra. Que tú la ejerces y si tú eres, bueno eres bueno. No es que las mujeres sean más buenas que los hombres en eso, pero sino que la facultad te ataca. O sea, los hombres tienen que ser ingenieros, constructores, doctores; las mujeres, artistas, actrices y lo que sea. (Estudiante H4)

En estas dos verbalizaciones puedo identificar un discurso sexista a partir de una práctica sexista con el propósito de segregar las ocupaciones por género. De la verbalización de la estudiante no se desprende la justificación para hacer esa distinción. La persona docente de la comunidad escolar a la que hace alusión despacha su postura diciéndole que la vocación a la cual hace referencia no es para la estudiante. Esta persona utiliza un discurso sexista de forma indirecta.

La segunda verbalización no solo perpetúa la segregación de oportunidades ocupacionales y la sobreespecificación de los intereses por género, sino que también desvaloriza las profesionales tradicionalmente asociadas a las mujeres. La expresión “los maestros le decían que él podía dar mejor que eso” contiene un discurso sexista, ya que establece la superioridad de un sexo sobre otros a través de las vocaciones. En dos ocasiones el estudiante utiliza la frase “facultad te ataca”. A partir de esta percepción de

ataque puedo interpretar que las posturas de las personas de la facultad en torno a la preferencia y la selección de vocaciones no tradicionales son opresivas.

En el grupo focal del magisterio, un maestro contribuye al discurso sexista narrando un evento en un centro universitario. El estudiantado participó de una orientación sobre las ocupaciones y ofertas académicas en la Universidad de Puerto Rico hace aproximadamente dos años. En esta ocasión quien asume una postura sexista en cuanto a las ocupaciones fue la orientadora universitaria:

Además, de que a veces hay profesionales, compañeros nuestros e incluso de los universitarios-- yo por ejemplo conozco una orientadora que-- yo me quedé sorprendido, dando una charla sobre intereses vocacionales, y ella tenía la noción de que hay unas profesiones que son de hombres y unas profesiones que son de mujeres y es orientadora universitaria. [...] “El Recinto de Ciencias Médicas abrió una escuela de enfermería... ¿cuántos quieren ser enfermeras?”, y los varones levantaron las manos: “Yo quiero ser enfermero”, [la orientadora reafirma] “Enfermeras...”. Oye, la Escuela de Enfermería, hombre o mujer no importa. (Magisterio H5)

*Grupos escolares con mayor influencia en la construcción social de género.*

Como parte del diálogo sobre la influencia de la comunidad escolar en la construcción de género, exploré con las personas actoras sociales qué grupo o sector escolar entendían que tenía mayor influencia en el estudiantado, en la construcción de género. A partir de todas las verbalizaciones puedo interpretar que existe la percepción de que particularmente dos grupos tienen mayor influencia en la construcción social de género en el estudiantado: el grupo de maestras y maestros, y el mismo grupo estudiantil.

Las siguientes verbalizaciones son una selección de las manifestaciones de ambas percepciones. En las entrevistas individuales, la docente informó que percibía que el grupo de maestras y maestros eran los que mayormente tenían la oportunidad de influir sobre el estudiantado. Las próximas dos verbalizaciones ejemplifican las percepciones del grupo docente entrevistado:

Bueno, el maestro debe tener, y podrá tener mayor influencia, porque es el que tiene el poder del conocimiento. El conocimiento, mediante las fuentes que son los libros, la computadora-- mediante las fuentes el maestro siempre va a tener mayor dominio de fuentes porque tiene mayor acceso a esas fuentes, ¿verdad? [...] Entonces en ese sentido cuando yo pondero todo eso los maestros van a tener mayor influencia porque tienen mayores, tienen mayor acceso a la información, tienen mayor acceso a las fuentes de información, tienen el poder del conocimiento frente a los estudiantes y a los papás y las mamás de esos estudiantes. (Docente M2)

Aunque siempre hablamos de la presión de grupo y de que ellos, pues en grupo, pues ellos... están en contra del maestro, o sea, pero yo creo que aún así...

[Pausa] sin querer queriendo el maestro puede hacer mucho en cómo es. Quizás ahora mismo digan: “¡Nooo, no, yo no voy a hacer eso! (Docente M4)

La primera docente se basa en que “el maestro” tiene el poder de conocimiento y acceso a la información. Uno de los docentes expresó, además, que tenía al estudiantado todos los días bajo su influencia. Según estas verbalizaciones, existen varias condiciones para que el grupo magisterial tenga mayor influencia: el poder del conocimiento, el acceso a la información y la cantidad de tiempo que comparte con el estudiantado. En la

segunda verbalización, la docente reconoce que se habla continuamente de la presión de grupo en los estudiantes pero aún así entiende que “el maestro”, sin intención, puede contribuir mucho a cómo es el estudiantado.

Es imprescindible destacar en estas dos verbalizaciones, al igual que en las siguientes de esta sección, cómo se hace referencia al profesional que compone el grupo magisterial como “el maestro”. Se masculiniza la profesión a cargo de la enseñanza aunque la mayoría en el gremio está constituido por mujeres. El uso de un lenguaje androcéntrico, perpetúa el discurso sexista.

En el grupo de estudiantes, se verbalizó que ambos grupos influían en el estudiantado. Las dos verbalizaciones que siguen establecen que ambos grupos influyen, no obstante nombran a las amistades y la presión de grupo primero.

Yo considero que... realmente los que... el que... en que si eres tú mismo pero que tú te dejas llevar un poco por las amistades que tienes en ese momento, más las ideas que te dan a través de las clases, algunos maestros o por la forma en que los maestros se expresan y eso. (Estudiante M5)

Yo creo que es la presión de grupo. Porque si tú ves a una persona haciendo algo y que-- una nena haciendo algo, una nena haciendo otra cosa y lo ve, empieza la gente a hablar y empieza la gente a opinar [...] Y, tu sabes, mayormente es la presión de grupo, yo creo. Y los maestros también ejercen presión, aunque es--.

(Estudiante M3)

En la tercera verbalización del grupo de estudiantes, el actor social se hace partícipe de ejercer influencia cuando expresa, “Nosotros los jóvenes que estamos en la escuela somos los que influenciamos a otras personas a hacer cosas que nosotros entendemos que

es lo correcto (Estudiante H2). Este estudiante no mencionó al grupo de maestras y maestros. Sin embargo, en una verbalización anterior expresó, referente a la ponderación y selección de ocupaciones, que la facultad “ataca” al estudiantado.

En el grupo focal del magisterio, las pocas personas actoras que se expresaron en torno a este tema, mencionaron que los pares tienen mayor influencia en esta etapa de desarrollo. Una de las maestras verbalizó:

Yo pienso que los pares. Los pares son-- la presión de pares es una de las presiones más fuertes, sobre todo en esta edad que nosotros trabajamos, ¿verdad?, grado diez a grado doce [inaudible]... lo que busca es ser aceptado, ser aceptado por los pares que, ¿verdad?, valga la redundancia son [sic] lo más importante para ellos, ser aceptado en grupo. (Magisterio M2)

Es importante destacar que, a pesar de que las personas que participaron de este grupo focal eran maestras y maestros, no expresaron que ellas mismas ejercieran directamente influencia en el estudiantado sobre su construcción de género.

***Influencia a través del currículo, los materiales, las actividades y el ambiente escolar.***

El currículo fue una de las herramientas educativas extensamente discutida en el grupo focal del magisterio, como instrumento de influencia en la construcción de género, en la educación formal. Todas las verbalizaciones en ese contexto se basaban en un discurso contestatario y de resistencia frente al discurso contenido en el currículo establecido por el Departamento de Educación en diferentes periodos administrativos. El maestro en la primera verbalización plantea que el currículo es conservador, discriminatorio y cerrado, basado en una sociedad conservadora y excluyente. y concluye

que es patriarcal. En la segunda nos presenta un ejemplo de las consecuencias para quien no siga el currículo.

Lo que planteo es que a veces, el propio currículo que tiene el Departamento de Educación es sumamente conservador y discriminatorio, ¿no? [...] Este... pero volviendo con el currículo cerrado que tiene el Departamento que está basado en una sociedad sumamente conservadora y excluyente, ¿no? No hay nada de inclusivo. Ese currículo no es abierto. [...] Pero los textos que manda el Departamento de Educación para trabajar con los estudiantes son reflejo de una sociedad patriarcal. (Magisterio H5)

Entre líneas reconozco un discurso contestatario en el uso de conceptos como inclusivo y abierto. En esta verbalización el maestro nos presenta indirecta y limitadamente su discurso ideológico, y, de forma directa, su interpretación del discurso institucional y social. En la próxima verbalización, este mismo maestro expresa cómo el magisterio tiene las manos atadas y se les coarta el poder de llevar un mensaje alterno al establecido en el currículo.

Yo tengo un compañero que cambió el currículo, sacó *La llamarada*, discutió *La segunda hija* de Olga Nolla y el secretario de educación [en aquel entonces], José Arsenio Torres, lo botó del salón... y él tiene un caso en los tribunales. Porque tocó una novela que no estaba permitida en el currículo, o sea, que los maestros tienen las manos amarradas. O sea, aunque yo no quiera reflejar todo eso, el estudiante, eso es lo que va a aprender-- porque yo no le puedo presentar otra alternativa y no es que lea ese, es que no me dejan enseñarle la otra perspectiva. (Magisterio H5)

Retiraron al maestro del salón de clases por transgredir el currículo, porque transgredió la sexualidad hegemónica. En nuestra cultura, si no cumples con lo establecido y no sigues las instrucciones del padre, éste te castiga. La interpretación del maestro es que a partir de estos sucesos, el magisterio siente que tiene las manos atadas para proveer discursos alternos, aunque así lo desee y aunque no esté de acuerdo con presentar solo una visión de mundo.

Destaco también, en esta verbalización que el autor del texto autorizado, Enrique Laguerre, es un hombre mientras que el otro texto utilizado, que no está incluido en el currículo, lo escribió una mujer, Olga Nolla. Hago referencia a esto también por verbalizaciones del magisterio sobre la ausencia de las mujeres en los libros de historia asignados por el Departamento, así como la ausencia de textos cuyas autoras son mujeres.

A pesar de la percepción de que es limitado el espacio para presentar perspectivas ideológicas alternas, varios maestros y maestras aludieron a estrategias contestatarias al currículo que implantan desde sus salones de clase, por ejemplo:

Incluso, yo a veces toco una novela con ellos que es de Gioconda Belli donde-- es una heroína, ¿ah? Y esta heroína incluso se mete a la guerrilla y a veces los muchachos chocan con ese tipo de personajes porque, para ellos, eso es embuste. Tu les das *La llamarada* y es verdad, lo cual todo es ficción, pero para ellos el tener una mujer de heroína de acción es algo inconcebible. Del principio chocan con eso. [...] De primera intención choca, ¿no?, y ahí uno lo ve. (Magisterio H5)

Este... así que en ese sentido, sí hay que romper bastante con el texto, hay que romper bastante con el currículo que está dirigido [...] Pero es bien interesante porque uno lo puede trabajar, por lo menos en mi curso, o sea, la puedes trabajar y

puedes ver las reacciones de ellos y puedes ver cómo ellos mismos se van contestando y cómo ellos mismos van cambiando su manera de, de pensar. Pero es un proceso. (Magisterio M3)

De estas verbalizaciones se desprende un discurso contestatario basado en la igualdad. Otro maestro presentó como estrategia la promoción del desarrollo, en el salón de clases, de poesía sobre situaciones sociales concernientes a las relaciones de género. En ambas verbalizaciones citadas se puede recoger un discurso sexista de parte del estudiantado. No obstante, de la segunda verbalización se desprenden intercambios que posibilitan la transformación.

Abordo a continuación dos verbalizaciones acerca de orientaciones ofrecidas a la comunidad estudiantil.

Nenes y nenas, exacto... de ubicarlos en las escuelas vocacionales. Y para los nenes usualmente es carpintería, ebanistería, hojalatería... Pa' las nenas: cosmetología, floristería... ¿Ves la diferencia? Si un varón dice que quiere cosmetología [[trueno los dedos]]: "Ya eres pato". Y si una nena dice, por ejemplo el otro día, que hay, hay-- tengo una nena que... a ella le encanta trabajar con las manos y yo le dije: "Mira, ¿tú has pensado en ebanistería? Aprender a hacer muebles o--", "¡Missi, eso es de nene!". [...] En ningún sitio de la orientación dice que estos cursos son para las nenas y estos son para los nenes. Así que si la nena quiere coger hojalatería, por qué entonces cuando va a la entrevista: "No, porque esto es pa' los nenes". En ningún sitio dice eso. [Pausa]. Y a veces cuando orientamos a las-- a los-- nuestros estudiantes, tanto a las nenas como a los nenes, de qué cursos ellos quieren en las vocacionales, pues, se les

recrimina porque la nena cogió algo que es pa' los varones y los varones cogieron algo que es pa' las nenas, cuando en ningún sitio del panfleto dice: "Esto es pa' los nenes y esto pa' las nenas". O sea, les estamos dando un doble mensaje: "Sí, conquista el mundo, nena, pero... quédate con las florecitas... y sí nene, sé tierno pero quédate con la hojalatería" [Pausa]. (Docente M4)

En este texto, que contiene varias voces, la docente profesa un discurso de igualdad desde una postura contestataria al discurso sexista de la persona que entrevista a estudiantes con interés en cursos vocacionales. Esta persona segrega las vocaciones por género, dando pie a sobreespecificar los intereses de los géneros. En esta verbalización se vuelve a repetir la expresión diferenciada por género en cuanto al no cumplimiento con las expectativas sociales. Se hacen referencia a los estudiantes como "pato", sin embargo a las estudiantes no se les asigna un adjetivo. La docente expresa que se recrimina a la o el estudiante que seleccione un curso entendido para el otro género. Cuando la estudiante expresa "¡Missi, eso es de nene!" está entendido que existen ocupaciones para hombres y ocupaciones para mujeres, articulándose, así, un discurso sexista.

La segunda verbalización sobre orientaciones al estudiantado es la siguiente:

Este... recuerdo por ejemplo el caso de una educadora en salud que vino a la escuela a dar una orientación a las muchachas de la escuela superior. Este... y eran todas mujeres y yo estaba con este grupo en la biblioteca y la muchacha empezó a presentar este... la abstinencia, como el método que tenían que usar los muchachos; el único método, que tenían que usar las mujeres y era solamente para las muchachas, los varones no estaban ahí, solamente mujeres. (Magisterio H5)

La educadora en salud que ofreció la orientación solo a las estudiantes habló sobre abstinencia. El discurso detrás de este escenario es ejercido desde la sexualidad hegemónica. Desde esta perspectiva, las mujeres son las responsables de decidir no tener relaciones sexuales, esto es, mantenerse abstemias de las actividades sexuales. Sin embargo, las expectativas para los hombres es que tengan experiencias sexuales a temprana edad. Esto lo sustenta el no haber citado a los estudiantes a la misma charla.

El solo hecho de ofrecer la orientación a las mujeres transmite un fuerte discurso sexista, segregando los géneros. Este discurso ideológico desemboca en otra de las manifestaciones sexistas, el doble parámetro: a las estudiantes que deciden no abstenerse se les denomina como fáciles, entre otros epítetos, y a los estudiantes como experimentados. Un mismo acto se valora o se desvalora dependiendo del sexo que lo lleve a cabo. La actividad sexual, en las estudiantes se desvalora, se juzga y se coarta mientras que en los estudiantes de valora, se enaltece y se promueve.

En esta escuela conviven discursos ideológicos opuestos. Ejemplo de esto lo establece la próxima verbalización:

Pero quiero, comentar que, yo creo que de las bendiciones que ha tenido esta escuela-- nosotros tenemos dos maestros de educación física que dan-- que tienen equipo de baloncesto, volibol y balompié femenino y masculino. En ese sentido aquí-- y ellos han estado trabajando fuertemente con esto de la equidad a través del deporte. Igual en el grupo de danza y en el grupo de teatro se ha permitido todo tipo de estereotipo en danza desde la niña gordita, la niña delgada, o sea, que esto de la estética y de que la niña tiene que ser--, sea--. (Magisterio M3)

La maestra percibe que los esfuerzos realizados por los maestros de educación física y el grupo de danza y el grupo de teatro envían un mensaje alterno a las personas que pretenden reproducir la sexualidad hegemónica. Estudiantes y docentes también destacaron los esfuerzos realizados por la maestra de danza y teatro como espacios inclusivos no estereotipados. A través de la última verbalización se percibe quiebres en los estereotipos no solo por género, sino también por apariencia física que denotan los cruces entre las diferentes condiciones sociales establecidas. Una de las estudiantes que destacó las actividades de educación física describió la diferencia que percibía cuando comparaba su escuela con la escuela intermedia, donde no tenían equipos de deportes de mujeres. En las verbalizaciones descritas y la citada se desprende un discurso de igualdad contestatario.

***Influencia a partir de las políticas institucionales y los servicios.***

En el subeje anterior se introdujo el tema de éste mediante las verbalizaciones referentes al currículo establecido por las administraciones ejecutivas del Departamento de Educación. En este subeje presento verbalizaciones que, además de identificar políticas institucionales específicas, presentan el impacto en las relaciones entre los componentes de la comunidad escolar. Se desprenden de las verbalizaciones, los discursos ideológicos de las personas actoras, así como los discursos subyacentes en las políticas institucionales, a partir de las interpretaciones del magisterio y del grupo de docentes participante de la investigación.

Las siguientes verbalizaciones hacen alusión a la práctica institucional sobre la organización en filas, segregadas por sexo, para ir a almorzar en el comedor escolar. Defino esta situación como “práctica” dado a que las personas participantes del estudio

no pudieron identificar alguna política institucional que la reglamente. Sin embargo, las personas participantes indicaron que esta práctica se daba en la mayoría de las escuelas. La práctica de segregar por sexo las filas en los comedores de las escuelas, del sistema de educación pública se convierte en una política institucional no escrita. Presento dos posturas divergentes sobre dicha práctica:

El hecho de que la fila... esté... sea una pa' varones y una para niñas como lo es en el comedor... eh... es algo que no, que no sé, que no sé si es parte de un propósito institucional en segregar niños y niñas sino más bien una, una manera práctica. Los varones son un poco más desordenados... este... algunos pues, tienden a, a pegarse a las niñas y entonces tiene sentido. (Docente H1)

Eso pasa ahora y los estudiantes lo han cambiado, pero la escuela pública pide una fila de varones y una fila de niñas para evitar los chinicos que los varones les puedan dar a nuestras nenas. Como si en el banco, en el colmado o en cualquier otro sitio el chino no fuera la-- no se lo dan-- la orden del día. Y entonces, ¿cuándo se le va a enseñar a respetar el espacio y el cuerpo al compañero? Sea chino de nena, de nene o del que sea. ¿Por qué seguimos con una fila de nenas y nenes? ¿Por qué seguimos, cuando hacemos *casual day*, con unas cosas que se le piden a las nenas y unas cosas que se les piden a los varones? ¿Por qué seguimos con la contrayá pantalla, que es de nena o es de nene, de la misma manera con la camisita rosa? O sea, nosotros en la escuela-- y de la familia ni voy a hablar y de la publicidad menos-- pero nosotros en la escuela seguimos un reglamento, y matamos por ese reglamento, y mandamos a la oficina al estudiante porque violan el contrayao' reglamento que si tú te sientas y lo miras bien dice, ¿ajá?, ¿cuál es la

base de esta tontería, esta estupidez? Por lo menos yo lo veo así. Para mí, una fila de nenas y nenes es una estupidez. ¿Cuándo tú le vas a enseñar a respetar?

(Magisterio M3)

En las verbalizaciones citadas, podemos identificar una práctica asumida como política institucional y los discursos que la sustentan, o que la resisten y se oponen. El docente, en la primera verbalización ha interpretado que dicha práctica institucional es una forma de proteger a las estudiantes de los pares hombres. Descarta tímidamente que el propósito del Departamento de Educación sea segregar, entiende que es para proteger a las estudiantes de roces físicos de los estudiantes. A partir de esto ve la política con buenos ojos. En la frase “son un poco más desordenados... este... algunos pues tienden a”, es prácticamente excusarlos y minimizar el acto. La postura de proteger, como debe hacer un buen *pater*, sustenta el discurso sexista, no solo en la política, sino también de parte del docente. Puedo añadir a ese discurso las posturas de la masculinidad hegemónica, el permiso que se les concede a los hombres de mostrar su sexualidad y su deseo sexual públicamente.

La segunda verbalización es contestataria y de resistencia. Primero, presenta ejemplos de escenarios donde ha percibido ese permiso social que tienen los hombres sobre la conducta sexual, más allá de las fronteras de la escuela. De inmediato presenta su discurso contestatario: “¿cuándo se le va a enseñar a respetar el espacio y el cuerpo al compañero? Sea chino de nena, de nene o del que sea. ¿Por qué seguimos con una fila de nenas y nenes?” Para esta maestra, la alternativa basada en la igualdad es enseñarle a todo el estudiantado -“nenas, nenes o del que sea”- a respetar el espacio y el cuerpo de la otra persona.

En esta misma verbalización la maestra presenta otra política institucional que se interpreta como un discurso contestatario y de resistencia cuando expresa: “¿cuál es la base de esta tontería, esta estupidez?”. Además, es importante tomar en cuenta el tono con que lo expresó. Los ejemplos que verbalizó sobre la política institucional que reglamenta la vestimenta para los *casual days* y el uso de las pantallas también fueron articulados y rechazados por otras personas actoras de la docencia y del magisterio.

Una maestra verbalizó su experiencia y su postura a partir de su reflexión en torno a algunas políticas institucionales que fomentaba la sobreespecificación por género como manifestación sexista.

Yo quiero decir que puedo estar orgullosa--estoy orgullosa de mi misma porque hasta hace seis, siete años atrás-- yo fui una persona que llevaba, reforzaba, ese reglamento. Los varones para entrar a mi salón se tenían que quitar las pantallas y en un momento dado dije: “¿Pero y qué yo estoy haciendo? Si yo estoy recalcando lo mismo que quiero abolir.” Entonces ahí dije: “Magisterio 2, ya. Sea pantalla varón o hembra. Si no pueden los varones, las nenas tampoco, pelo largo. En el reglamento estipula que los varones no pueden tener el pelo más bajo de cierto lugar y eso es ilegal, punto, es ilegal. El varón o la hembra usan sus cabelleras del largo que ellos quieren y antes mandaba a los muchachos a recortarse. (Magisterio M2)

El discurso que sostiene esta verbalización es contestatario y está fundamentado en la igualdad. No obstante, mientras que esta verbalización mina el discurso sexista, la próxima lo perpetúa a través del discurso asumido por el docente.

Ah mira, el, el uso, podría ser, el uso de los pantalones y las faldas. En esta escuela se promueven los pantalones en las niñas. Este...pero es más bien... para que... eh... al cuidar, al, al no cuidar sus posturas en algunas ocasiones el nene no las ligue. (Docente H1)

En este discurso sexista se proyectan las estudiantes como las responsables de que las ligen. Son ellas las que no cuidan sus posturas. El docente también expresó que desde que las “niñas” usaban pantalones, había menos incidentes de hostigamiento sexual, por lo tanto, se entiende que la política tiene un resultado satisfactorio. La masculinidad hegemónica sustentada en el androcentrismo establece y condiciona las características y los comportamientos de las mujeres y de los hombres a partir de los preceptos de esa ideología.

En la siguiente verbalización, se denuncia una política institucional de corte sexista que lacera a un grupo de estudiantes. La maestra articula:

Yo quiero añadir algo que no tiene que ver con lo de los textos pero, en alguna parte lo debes poner-- me parece, dentro de lo que es la escuela. Nosotros tenemos estudiantes con un solo apellido aquí--. [Las personas participantes asienten]. Nosotros pedimos los dos apellidos ese primer día de clase, que nos llenen la tarjetita, paramos la clase y le decimos: “fulanito de tal, ah, María Pérez ¿Dónde está tu segundo apellido?, si yo te dije a ti que había que poner los dos apellidos primero, coma, tu nombre”. Y detrás de ese comentario hay una carga de que no tienes papá, ¿cómo es posible que tú no cumplas con el requisito básico de una familia que es tener una madre y un padre? Y probablemente es dominicano. O sea, que tiene los dos defectos más grandes que pueda tener un estudiante en mi

salón de clase. Ok, no hay padre aquí no cumples con el requisito de padre y probablemente eres dominicano. Y si tengo compañeros que los escucho constantemente con esta-- este problemita y lo recalcan-- y lo he hablado con los estudiantes, cómo los estudiantes se sienten porque tenemos muchos, cada día tenemos más, con un solo apellido y el Departamento no ha dicho nada, nadie ha dicho nada, siguen pidiendo los dos apellidos-- (Magisterio M3)

El contenido, el tono de denuncia y el sentido de indignación en esta verbalización presentan un discurso contestatario frente al discurso ideológico patriarcal de la política institucional en cuestión. El tener los dos apellidos es parte de la cultura puertorriqueña. El primer apellido corresponde al del padre y el segundo al de la madre, claro está en una relación heterosexual, de acuerdo con las pautas de una sexualidad hegemónica.

Una de las estipulaciones de la sexualidad hegemónica es la constitución de la familia heterosexual, precisamente para garantizar la reproducción en un espacio legítimo bendecido por Dios. Se te va a señalar y se te castigará socialmente por no provenir de una familia formal. Las implicaciones de no tener el segundo apellido son que el primero está ausente y que se denomina a la persona como “bastarda”. En esta cultura eso es un insulto. Podemos identificar, por lo tanto, en esta verbalización la intersección de la categoría género con la de nacionalidad.

***Consecuencias y repercusiones por no cumplir con el “deber ser” y el “deber hacer” en la comunidad escolar.***

Le solicité al estudiantado y al magisterio en los respectivos grupos focales, y al grupo de docentes en las entrevistas, que me indicaran las consecuencias y repercusiones para las estudiantes y los estudiantes que presentaban características y comportamientos

distintos a los expresados anteriormente como las adscritas a los hombres y a las mujeres. Las verbalizaciones sobre las consecuencias y repercusiones giraran mayormente en torno a prácticas y actitudes opresivas fluctuando desde la mofa, hasta la exclusión de programas académicos.

En las primeras verbalizaciones de este subeje, participantes de los tres grupos de la comunidad escolar verbalizan los actos de opresión de parte del estudiantado:

Un estudiante que tiene cierto... cierta tendencia afeminada recibe la crueldad más grande de sus compañeros. Pero una cosa... una cosa fuera de liga. Los muchachos pueden ser bien crueles. Y, y es reflejo, y es reflejo de una sociedad no, porque no es que eso salga de la nada. (Docente H1)

Por ejemplo, aquí recientemente hubo un *casual day* y yo tuve un estudiante que tenía una camisa color rosa, ¡un color!, y había compañeros que se lo estaban vacilando porque era un color de nena. Hay que cambiar la mentalidad, el color no tiene nada que ver, ni con el sexo, ni con el género. (Magisterio H5)

Bueno, lo que ellos presentan son rechazo, burla de los jóvenes hacia ellos. Eh... nada, pues, simplemente por ser ello o por ir en contra de la corriente. Porque... la sociedad, nosotros le tenemos miedo al cambio y a lo distinto. Y el cambio y las personas distintas lo encontramos malos y tratamos de atacar eso. (Estudiante H2)

Muchas veces los compañeros de clase juzgan por lo que ven y por lo que la persona hace [pausa], muchas veces juzgan por eso y no se ponen-- como que no apoyan a la persona simplemente porque es diferente a ellos. O sea, solamente ellos ven una parte y es la parte de cómo es él "Ah... pues si mira este, pues vamos a echar para un lao' porque no es igual que nosotros...", y eso, o sea,

personalmente eso está mal. Porque tu deberías de aceptar a la persona tal y como es. (Estudiante H4)

Un docente y un maestro articularon agresiones verbales sufridas por estudiantes de parte de ese mismo grupo escolar. El docente interpreta estas interacciones “cruels” como reflejos de la sociedad. Vincula el discurso sexista del estudiantado con el social. La verbalización del maestro presenta un discurso sexista de parte de los estudiantes y un discurso contestatario de parte de él. Esto lo interpreto a partir de su expresión: “Hay que cambiar la mentalidad,...”.

Las últimas dos verbalizaciones narran las interpretaciones y percepciones de dos estudiantes sobre el juicio, la marginación y la violencia verbal ejecutados por parte del cuerpo estudiantil en contra de integrantes de ese mismo cuerpo. Se destaca un discurso contestatario en ambas verbalizaciones. En ambas verbalización de los estudiantes --- “Y el cambio y las personas distintas lo encontramos malos” y “porque no es igual que nosotros...”, y eso, o sea, personalmente eso está mal”.

Verbalizaciones como la siguiente fueron pronunciadas de parte del grupo de la docencia y del magisterio:

O sea, no pueden decir--porque-- esto es un ejemplo, no-- “Julio, el del grupo 10-8”; no, “Jason, del grupo 11-13”; no, “Carlos, del grupo 12-18”. No, dicen: “Este varón, el que es afeminado”. O sea, siempre hacen la salvedad del varón que tiene las características femeninas, para referirse. Eso es todo el mundo, eso es todos los sectores, maestros, maestras, administración y-- maestros, maestras y administración y una de las del servicio de apoyo. Este... al igual que de las hembras si, cuando hay hembras con rasgos masculinos, supuestamente

masculinos, que este año volvemos a tenerla, hay maestras que dicen: “Sí, sí, este fulana del 10-17, que es así fuertecita” entonces hablan-- dicen la palabra fuertecita y hacen el gesto de físicamente fuerte. (Docente M2)

De la verbalización puedo extraer un discurso sexista de parte de las personas a las que hace alusión la docente. Por otra parte, la participante expresa un discurso contestatario. Según verbalizado por la docente, diferentes componentes de la comunidad escolar identifican y se refieren al estudiantado por las características fuera de los parámetros que dicta la sexualidad hegemónica de lo que es ser mujer y ser hombre. A partir de la interpretación presentada por la docente, el entendido está alineado con la hegemonía sexual por género. En otras verbalizaciones generadas en las entrevistas con el grupo de docentes, se articularán posturas contestatarias en torno al mismo tipo de acercamiento entre colegas.

En tres verbalizaciones, en los intercambios sobre las consecuencias y las repercusiones con el estudiantado que no cumplía con los estándares de género esperados por la comunidad escolar, se mencionó el concepto de tolerancia hacia este grupo estudiantil. Entiendo que el uso de este concepto amerita que se analice. Tomo la siguiente verbalización como ejemplo:

Yo creo que siguiendo la línea de pensamiento de Magisterio 3, que sí, hay más tolerancia, mucha más tolerancia a ese no representar de la manera esperada el rol que debe pertenecer al varón o a la hembra. Sí hay todavía prejuicio, desgraciadamente, yo pienso que va a seguir existiendo, ¿verdad?, que dentro de todo vaya minimizándose. Pero sí hay más tolerancia en el-- en la aceptación, quizás de un chico que no presenta los patrones esperados o de una muchacha que

no sigue tampoco los patrones esperados, de no maquillarse o no... de no estar siempre bella y fabulosa y es aceptada [...]. (Magisterio M2)

Otras personas actoras de la docencia hacen referencia al concepto en el sentido de que, luego de trabajar las situaciones opresivas entre estudiantes, éstos presentan actitudes de alta tolerancia hacia X estudiante. Aclaran en la verbalización, que la actitud es de tolerancia no de aceptación. Por otro lado, una maestra argumentó que el grupo magisterial no tolera y sí los rechaza y se mofa. Se puede interpretar que existen dos percepciones opuestas sobre las actitudes hacia el estudiantado que no representa lo esperado socialmente por la comunidad escolar. Una parte de la comunidad tolera las características y comportamientos contestatarios y de resistencia a la sexualidad hegemónica, pero otra no. En todas las verbalizaciones donde se abrazó el concepto de tolerar, se transmitía un sentido de conformidad aunque se aspiraba a la aceptación.

Balaguer (2007) relaciona las estrategias de integración con la tolerancia. Esa tolerancia parte de la perspectiva de la normalización y parte de que las personas normales y las personas diferentes coexisten. Por lo tanto, se tolera la diferencia y se hacen los esfuerzos para integrar a estas últimas al estadio de lo normal. Esto se traduce en la postura de que quien tolera tiene autoridad y poder para tolerar algo que no es legítimo (normal), lo que también significa que no se aprueba. La tolerancia entonces presenta un discurso hegemónico implícito, donde se pretende incluir e integrar la diferencia desde una supuesta normalidad.

En una de las verbalizaciones descritas anteriormente, la docente hace la distinción entre tolerar y aceptar. El uso del concepto tolerar es muy cónsono con la hegemonía sexual que se manifiesta en prácticas y discursos. Las personas que asumen el

discurso sexista pueden tolerar porque entienden que los postulados de dichos discursos son legítimos. En nuestro caso, esa legitimidad puede ser legal, moral o ambas cosas. Además, las personas asumen una postura de poder y autoridad dado a que se alinean con los paradigmas colectivos que entienden que, de lo definido como normal y de su dios, emanan las verdades, es decir, lo correcto y lo bueno.

El discurso políticamente correcto o socialmente deseable que se emite es que respetan las decisiones y la vida ajena, pero no necesariamente las aceptan; entiéndase que socialmente se valora la tolerancia. Con tolerar basta, no existe una necesidad de trascender a la aceptación, al compromiso, a abrazar la diferencia.

Las próximas verbalizaciones ejemplifican la necesidad de aceptar la diferencia y la diversidad:

Este... así que sí hubo censura desde la escuela misma y sí hubo un caso, como preguntaste consecuencias--. Si hubo una estudiante que perdimos, que se dio de baja de la escuela, porque abiertamente se declaró lesbiana y pues, casi, casi, fue expulsada de un salón o dos de clase porque era lesbiana entonces ya no la miraban con los mismos ojos y así ella lo planteó, y el trato que le dieron fue diferente. No de sus compañeros de clase, fue de compañeros profesores de esta escuela. Eso ocurrió hace dos, tres años atrás. Este... así que sí-- (Magisterio M3)

El año pasado tuvimos dos estudiantes, nenes bien buenos, bien buenos. Y yo sufrí mucho con ellos dos. Ambos tenían rasgos-- um, no rasgos, conductas femeninas. [...] Los muchachos le dieron, le decían *pato* tos' los días, le arrancaban el bulto, le hacían un montón de cosas y en más de una vez yo reporté

los niños a la oficina y [se querelló]. [...] Porque era todos, todos los días.

(Docente M4)

[...] pero sí siempre me viene a la mente un muchacho que estudiaba aquí, incluso lo sacaron de un programa que hay aquí, pues porque se maquillaba, eh... se comportaba bien femenino y porque usaba pantallas. Este... no vemos cómo eso le afectaba el aprendizaje pero, decidieron sacarlo del programa de mercadeo, pues, porque no podía ir así a proyectarse en una entrevista. (Docente M3)

En esta última verbalización vemos cómo trasciende la segregación por sexo en los programas vocacionales, asunto traído consecuentemente por las personas actoras. Además, se considera al momento de segregar, si la persona del cuerpo estudiantil aparenta o representa las demandas del género a partir de esa hegemonía sexual.

Todas estas verbalizaciones expresan manifestaciones de opresión por razón de género. El discurso de estas acciones no solo perpetúa el androcentrismo y promueven la sexualidad hegemónica y muchas manifestaciones sexistas, sino que también dañan, mutilan y, en ocasiones, destruyen las vidas de personas y sus familias. ¿Por qué los estudiantes se tienen que dar de baja, cambiar de escuela, ser excluidos o excluidas de programas educativos porque no reúnen las características particulares adscritas a X género?

Las próximas verbalizaciones vienen a ejemplificar varias articulaciones de la docencia sobre el trato y el acercamiento diferenciado entre los y las estudiantes que no reúnen las características esperadas socialmente, según la comunidad escolar.

Y es más en la población de los varones... más, um..., visual. O sea, tú lo notas más. Yo estoy segura de que en las nenas debe haber algo parecido, quizás es

más—diferente. Quizás es la nena que... que no tiene muchas amiguitas, eh... es la nena que... todo el mundo está participando en esto, pero ella está aparte.

(Docente M4)

Este... en el caso de las hembras que han tenido eh... un estereotipo diferente a su género no la... ni se mofan, ni las persiguen, ni las insultan pero si los estudiantes establecen, verdad, que x o y hembra-- que hemos tenido el caso en estos cinco años-- que se viste supuestamente y que con ropa masculina, que, este... actúa de una manera masculina pero con las hembras no han sido tan agresivas como con los varones. (Docente M2)

Este texto denota un discurso sexista hacia estudiantes de ambos sexos. Sin embargo, las manifestaciones opresivas son diferentes. Existe un doble parámetro para juzgar y violentar al estudiantado descrito. Según las verbalizaciones, en el caso de las estudiantes, la marginación y la exclusión es la forma de oprimirlas. En el caso de los estudiantes la opresión que reciben es de persecución, y violencia física y verbal.

Ninguna de las manifestaciones deja de ser opresivas, pero sí son diferentes. No solo estas manifestaciones son sexistas, sino que la selección de la manifestación particular por género es en sí misma sexista. En cuanto a las mujeres, la forma que asume la opresión es pasiva. De esta manera se remite a la feminidad hegemónica que caracteriza a las mujeres como pasivas. Las ejecutadas en contra de los estudiantes son más activas, descripción básica de lo que deben ser los hombres. La sanción y el castigo social inclusive van de acuerdo con el género.

Según las verbalizaciones, el castigo es más violento contra los hombres. A partir de la sexualidad hegemónica los hombres son los que poseen privilegios, poder,

permisos, pero esto, a la vez, conlleva unas obligaciones, un costo, y hasta dolor y alienación (Kaufman, 1994, 1999). Además de las interpretaciones de Kaufman en cuanto al costo y el dolor de ser hombres, se le añade el castigo social por parte de diferentes sectores por supuestamente haber renunciado al privilegio, al poder concedido por el solo hecho de haber nacido hombres. Según la masculinidad hegemónica, se debe cumplir con unas características, unos roles, unos comportamientos. El no hacerlo se puede interpretar como una renuncia a los privilegios heredados y un alineamiento con el grupo subordinado. Eso es imperdonable desde la sexualidad hegemónica. No así para las mujeres, porque en este caso se interpreta como natural que quieran aspirar al privilegio y al poder que no les adjudica la feminidad hegemónica.

La última verbalización de este subeje precisamente presenta la valorización colectiva de esa feminidad hegemónica.

Yo veo mucho rechazo, mucha mofa. No estoy hablando del cien por ciento pero es así. Son más aceptadas las niñas que muestran su barriguita por ahí embarazada, esas son más aceptadas, que el afeminado o la que se declara lesbiana. (Docente H1)

Algunos sectores de la sociedad puertorriqueña rechazan y juzgan negativamente el que una joven que no haya terminado la escuela superior esté embarazada. Sin embargo, la maternidad es vista como un valor y hasta un privilegio de las mujeres. El discurso sexista se sostiene, aún con el rechazo al acto de embarazarse a temprana edad, porque en última instancia cumple con la función de reproducción heterosexual y reproducción de la especie humana. Es esperado que se rechace más a las personas que no cumplen con los preceptos de la hegemonía sexual.

En este eje temático se identificaron discursos en competencia y el uso de interdiscursos de parte de las personas participantes, así como también de terceras personas de las que relataban estas participantes. Los discursos en competencia, digamos los mayormente conservadores y los mayormente progresistas, provenían tanto de los grupos profesionales, del estudiantado así como de mujeres y hombres. Esto denota una diversidad de actitudes y posturas que trasciende el sexo, la ocupación y la etapa de desarrollo.

También se constató, por los diferentes grupos de la comunidad escolar, que el grupo magisterial, así como los pares y las amistades son los grupos que más influyen en la construcción social de género del estudiantado. Esta influencia se da a partir de prácticas y discursos entre el currículo, las políticas institucionales escritas y no escritas y el ambiente escolar. En ese ambiente escolar, se da una serie de discursos y prácticas sexistas de parte de todos los grupos de la comunidad escolar, al igual que se da desde discursos de equidad, de igualdad, contestatarios. Los discursos y prácticas sexistas se presentan también como sanciones y castigos sociales desde la marginación, la exclusión, la violencia verbal y la física. Esto de parte de todos los sectores de la comunidad escolar, incluyendo la docencia.

### **Eje III: Debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género.**

Para analizar los debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género he organizado las verbalizaciones en cinco subejos: (a) la equidad de género como responsabilidad y obligación del estado, (b) las posturas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la política educativa institucional (c) las posturas en torno a la

Ley 108 y la Carta Circular y (d) las recomendaciones de la comunidad escolar y de los grupos sociales a las políticas educativas de equidad de género. En este eje temático se recogen las opiniones de los diferentes grupos sociales sobre: la responsabilidad del Departamento de Educación de educar sobre la equidad de género, el marco conceptual de perspectiva de género y su aplicabilidad en la educación formal, las opiniones sobre las políticas de equidad de género y las recomendaciones a la política educativa concerniente. Las opiniones en torno a todos los subejos contienen implícita y explícitamente los discursos ideológicos a través de las posturas y las perspectivas de las personas participantes y de las personas representantes de los grupos sociales cuyas verbalizaciones surgieron de los documentos revisados.

***La equidad de género como responsabilidad y obligación del estado.***

Las siguientes verbalizaciones reflejan posturas en contra de que el estado, particularmente el Departamento de Educación, asuma la responsabilidad de articular y establecer una política pública de equidad de género. Estas verbalizaciones están organizadas en orden cronológico: las primeras en el periodo de debate antes de las elecciones generales del 2008 y la última durante el primer mes de administración del gobernador entrante, Luis Fortuño. Incluyo en las citas el nombre de las personas actoras y los puestos que ocupaban al momento de emitir su postura o perspectiva.

No renunciemos a nuestro derecho de formar a nuestros hijos conforme con nuestros principios y valores morales, no permitamos que el gobierno nos despoje del mayor tesoro que tenemos, no deleguemos nuestra obligación en manos de quienes mal le han servido a nuestros niños y jóvenes al tomar por bueno un discurso social que parece promover una buena causa, la igualdad, pero lo que

hace es precisamente promover la opresión y explotación de los ciudadanos más vulnerables, influenciables y dependientes de Puerto Rico, nuestros niños (Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia (CCEDFA), 2008).

Eso no es lo que esa carta circular hace, no. Yo creo que los padres, especialmente cuando estamos hablando de niños de edad preescolar y elemental, tenemos la obligación y el derecho de escoger qué tipo de *issues* se discuten con ellos. Como está redactada esa carta, permitiría que el Estado sustituya a los padres a la hora de discutir *issues* que nosotros los adultos podemos manejar muy bien. (Luis Fortuño, candidato a la gobernación de Puerto Rico) (Díaz-Alcaide, 2008a)

Yo respeto al doctor Aragunde porque entiendo es una persona brillantísima, pero quiero analizar el asunto porque hay ciertas cosas que no son propias de un Departamento de Educación y son propias de la familia. (Carlos Chardón, Secretario del Departamento de Educación) (Fernandez-Colón, 2009)

Las tres verbalizaciones parten de discursos conservadores y concluyen que la responsabilidad de atender los asuntos contenidos en la política educativa de equidad de género, particularmente la Carta Circular, es responsabilidad de la familia. Aunque todas parten desde un mismo punto de referencia, el valor de la institución de la familia, acuden a discursos ideológicos específicos que son diferentes: el moralista (primera) y el político (segunda y tercera). La primera cita enfoca y visibiliza la niñez y nomina a los “niños” y “jóvenes” como tesoros. En nuestra cultura, la niñez constituye un valor social, se dice que son el “futuro”. Así mismo se valora, el sentimiento de pena o el “ay bendito”, precepto de la cultura puertorriqueña. La estrategia discursiva de la polarización que ubica a la niñez, “nuestros hijos” como víctimas “vulnerables, influenciables y

dependientes”, de las personas con posturas que el CCEDFA censura. Si existen víctimas, tienen que existir las personas victimarias, ‘las malas’.

Según la verbalización, las personas que comparten las ideas del CCEDFA son las que poseen los “principios y valores morales” y los otros son los que oprimen y explotan a la niñez. Además, proyectan a las otras personas como usurpadores de la verdad, engañando con el uso de un “discurso social que parece promover una buena causa, la igualdad”. Esta última frase es ejemplo de una estrategia discursiva que polariza a “los buenos” y a “los malos”, haciendo ver a la otra parte como la inmoral, la opresora, la explotadora, e involucrando a las personas receptoras como parte del discurso mediante el uso de léxico en tercera persona. La manipulación en el discurso con el propósito de persuadir es una de las formas de dominación más sofisticada.

Por otro lado, el entonces Secretario del Departamento de Educación, Rafael Aragunde, expresa públicamente en la prensa escrita la obligación y la responsabilidad que tiene el Departamento de Educación con respecto a la equidad de género:

Nos toca asegurarnos de que los libros que usamos presenten a hombres y mujeres ejerciendo todo tipo de profesiones y en relaciones de igualdad y respeto. Igualmente, dar acceso igual a niños y niñas a clases y actividades que tradicionalmente se limitan a un sexo. [...] Hay cosas que podemos hacer en el Departamento de Educación, como desenmascarar la idea de que los niños son mejores que las niñas en las matemáticas o las artes industriales, o que los varones no necesitan tener buenas notas para ser exitosos en la vida o que un sexo es superior a otro. (The Associated Press, 2008, p.21)

El discurso en esta verbalización se puede identificar como igualitario. La responsabilidad del Departamento de Educación la refleja diciendo: “Nos toca asegurarnos”, “dar acceso igual” y “Hay cosas que podemos hacer”. En la segunda parte de la verbalización Aragunde denuncia abiertamente la sexualidad hegemónica con el uso del concepto “desenmascarar la idea...” que se manifiesta en prácticas sociales sexistas en el ámbito educativo.

Días antes de las elecciones generales, Luis Fortuño, el entonces candidato y posteriormente Gobernador, se expresó en varios foros sobre la política educativa de equidad de género. En un periódico de circulación general, Fortuño verbaliza que el deber de lo expresado en la Carta Circular es de “los padres”. Vemos también en esta verbalización el sexismo en el lenguaje en el uso de la palabra en masculino: “los padres”, “niños”, “ellos”, “nosotros los adultos”. Al igual que en la primera verbalización se reproduce la idea de la prole como propiedad privada de los “padres”. Consolida esta idea frases como “permitiría que el estado sustituya a los padres”. Este discurso está arraigado en influencias neoconservadoras, neoliberales, de evangélicos conservadores y de religiosos fundamentalistas autoritarios. Esta alianza conservadora no solo valora la propiedad privada y la estructura de la familia tradicional, sino que también ve la escuela pública como una amenaza y un peligro a las estructuras morales y familiares (Apple, 2006).

Basado en la misma ideología política, Carlos Chardón, entonces Secretario del Departamento de Educación, emite el veredicto de la Carta Circular en enero de 2009. Se denotan en la verbalización, estrategias discursivas de predicación y argumentación. Primero Chardón hace un juicio valorativo sobre la capacidad intelectual de la persona

que emite la política educativa en cuestión. El tono de la atribución a Aragunde fue intensificada, “brillantísima”; además se refiere a él como “doctor”. Luego de la exaltación hay un “pero”, lo que presenta una contradicción en el juicio de la persona que se está comentando, por lo tanto señala que se equivocó. Se equivocó porque los asuntos incluidos en la política institucional sobre la equidad de género no son responsabilidad del Departamento de Educación sino que son “cosas... propias de la familia”. Con estas expresiones se sostiene la idea, denunciada en la literatura, de que la escuela es para una cosa y la familia para otra.

Como parte de este estudio, y ocho meses más tarde, les pregunto a las personas actoras de la docencia de la comunidad escolar si una política educativa como la contenida en la Carta Circular debe existir. La mayoría de la docencia planteó que era responsabilidad y obligación del Departamento de Educación trabajar hacia la equidad de género. Presento a continuación dos extractos de las transcripciones:

Es responsabilidad de... ¿verdad? del sistema, en este caso el Departamento de Educación, educarnos a todos, porque podemos pensar tal vez que entendemos y que aceptamos y conocemos y no, no necesariamente es cierto. Eh... me parece que, que debemos de tener más conocimiento para tener mejores herramientas pues porque el mundo ha seguido evolucionando. (Docente M3)

Y el Departamento de Educación ¡sí tiene que incidir en esto!, y en esto comparto con la compañera Magisterio M3. Este... la sociedad que tenemos no es pluralista, no es participativa, no es igualitaria. En ese sentido, como seres humanos, le estamos coartando un montón de derechos sociales, derechos civiles a la gente, ¿no? y hay que entrar en esa dinámica, hay que verlo desde ese punto

de vista. Si seguimos fomentando los patrones que tenemos no vamos a salir de ese atolladero. Hay que entrar, hay que incidir, hay que hacerlo estratégicamente y de manera razonada. [...] Pero, tenemos que aprender a ser este... inclusivos.

(Magisterio H5)

En la primera cita, la participante le atribuye al Departamento de Educación la responsabilidad de educar en la equidad y, además, asumirla como propia, en tanto integrante de la comunidad escolar. Como docente entiende que necesita desarrollar herramientas para llegar a un mejor entendimiento, conocimiento y aceptación. La misma persona en otras partes de la entrevista hace referencia a la necesidad de aceptar la diversidad y la diferencia.

En la segunda cita, el docente explícitamente presenta su discurso a favor de la equidad, como integrante de un colectivo social. Hace uso de conceptos como: “inclusivos” y otras frases en sentido contestatario refiriéndose a la estructura social, al decir que “no es pluralista”, “no es participativa”, “no es igualitaria”. Aquí se articula su postura contestataria, expresando que el Departamento debe asumir el discurso de equidad de forma estratégica y razonada. Además, ambas personas participantes implícitamente verbalizan que han sido partícipes de prácticas sociales de desigualdad y discriminan al decir lo siguiente: “porque podemos pensar tal vez que entendemos y que aceptamos y conocemos y no, no necesariamente es cierto.” y “le estamos coartando un montón de derechos sociales, derechos civiles a la gente”. Esto informa y sustenta la necesidad de incluir en el currículo la perspectiva de género, y de capacitar y educar a las personas que constituyen la comunidad escolar para que sea una inclusión efectiva

***Posturas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la política educativa institucional.***

El enfoque de la perspectiva de género propuesta en la Carta Circular ha sido la médula del debate de la política educativa de equidad de género. Por esta razón es ineludible explorar: cómo se significa la perspectiva de género y cuáles son las posturas sobre la inclusión de esta perspectiva en el ámbito escolar. En adelante abordo ambos aspectos.

*Significados atribuidos a la perspectiva de género.*

Para analizar e interpretar las opiniones de las personas actoras sobre las políticas de equidad de género debo comenzar con los significados que le dan a la perspectiva de género. Quisiera hacer constar que hubo poca participación en los grupos focales y en las entrevistas sobre el concepto de perspectiva de género, en comparación con otros emergentes de los grupos participantes. A continuación mi análisis e interpretación de los discursos identificados sobre cómo significan la perspectiva de género.

Algunas de las expresiones que hicieron presentaban alguna idea de lo que significaba perspectiva de género. Estas ideas planteaban razones por las cuales le atribuían unos significados particulares. Un estudiante dice:

Yo entiendo que por perspectiva de género son los gustos que le... gustan a cada género. O sea, las preferencias de cada género y las diferencias entre ellas. Lo que dije horita... de que a las mujeres le gustaban las *barbies*, le gustaban las novelas y de que al varón le gusta la lucha libre y los carros. (Estudiante H2)

Para este estudiante la perspectiva de género está relacionada con las preferencias y las diferencias de cada género. Percibe esos gustos como generalizados y diferentes para

cada género. De esta manera, equipara por género lo que la literatura correspondiente denomina “roles de género”, concepto que ancla a los sujetos de manera fija en aquello que es esperado a partir de los procesos de socialización. Asimismo, se expresan categorías dicotómicas que consideran a los hombres y a las mujeres como totalmente diferentes. Estas dicotomías se reflejan en las expresiones “preferencias de cada género” y “las diferencias entre ellas”.

En el próximo enunciado, al igual que en las expresiones previas, el concepto de roles sexuales está presente: “Para mí eso sería lo que se espera según la sociedad o lo que la sociedad considera que debería ser según tu género, o sea, femenino o masculino” (Estudiante M5). La estudiante entiende que la perspectiva de género es lo que la sociedad espera de cada género, como “femenino” o “masculino”. Sin embargo, se diferencia de las expresiones previas sobre este tema, en que la participante señala que son expectativas sociales.

Los siguientes extractos de los textos se centran en el significado de la perspectiva de género visto como, la forma en que nos relacionamos y la forma en que valoramos, analizamos y cuestionamos con relación a los géneros.

...la forma en que vemos la relación que hay entre los géneros, entre los... chicos y las chicas. La forma en... en como vemos la relación que hay entre ellos, su valor, lo que es, o lo que parece ser. [Va], en perspectiva, tiene que ver con la visión. (Docente M4)

Pues, la forma que analizamos y valua-- valoramos, eh... cuando interactuamos con... con... las otras personas, ¿verdad? este femenino o masculino, con las personas, los individuos, tomando en cuenta la perspectiva de género. Eh... para

tal vez mejor entender, mejor eh... analizar o comprender desde una perspectiva de género. (Docente M3)

En ambas verbalizaciones se entiende por perspectiva de género la forma en que valoramos, por una parte las interacciones y, por otra, las relaciones entre los géneros. La primera lo entiende desde una mirada externa y la otra parte desde una mirada en la que se incluye a sí misma como parte. La última articulación, narrada en primera persona incluye “mejor entender, mejor eh... analizar o comprender.” Me parece, que aunque se emite un mensaje de empatía, subyace aquí un discurso conformista en relación con las interacciones sociales entre personas. Pretende “tal vez” entender, analizar, comprender, a través de la perspectiva de género, legitimando lo que entiende como existente.

Un maestro complementa los significados anteriores, desde otro contexto, al decir: “Yo diría más bien es como el cuestionamiento de que por qué tiene que ser de X forma o Y. [...] Eh... yo creo que es más bien-- que tiene que ver con un cuestionamiento. Esto es lo que se ha hecho tradicionalmente” (Magisterio H8). Para él es un cuestionamiento de lo establecido socialmente, de la forma en que han sido tradicionalmente las relaciones y los roles de género. Este significado va dirigido al resultado, a cuestionar el resultado. No incluye el cuestionamiento del proceso, cómo se da, quién o quiénes lo establecen, ni de dónde surge. Vemos, con estas expresiones, segmentos o ideas aisladas de algunos componentes del concepto perspectiva que se establece como marco conceptual en la política institucional.

A diferencia de las últimas verbalizaciones presentadas y analizadas, las próximas sí se posicionan. Ana I. Rivera Lassén, Presidenta de la Junta Asesora de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres, al momento de la aprobación de la Ley 108 y la emisión de

la Carta Circular, explica que: “La perspectiva de género es una metodología de análisis, una propuesta de mirada para ver las inequidades que se ocultan usualmente en muchas cosas que hacemos” (Rivera-Lassén, 2008, p.2). El discurso evidente en esta expresión supone un cuestionamiento ante las relaciones asimétricas en las prácticas cotidianas incluyendo las que uno mismo hace. Se puede notar que la que emite el enunciado se incluye a sí misma. Se basa en la equidad tomando como medida que lo que persigue la perspectiva de género es identificar las inequidades en lo que hacemos. En su formulación, Rivera Lassén, se incluye en el quehacer y me parece que le da una mirada micro y personal. Presenta así un marco de introspección sobre las acciones de sí misma/o. Este discurso contiene el componente de lo oculto, de lo que hacemos aunque no necesariamente nos demos cuenta. Con esto se exhibe la internalización de lo esperado socialmente de cada género.

Rafael Aragunde, Secretario del Departamento de Educación de 2005-2008 y quien emitió la Carta Circular, expresó públicamente que:

La perspectiva de género... parte de la realidad de que los hombres y las mujeres son iguales en derecho y dignidad, más allá de sus diferencias biológicas. Al reconocer esas diferencias biológicas, establece que hay otras diferencias, funciones y características de género que son definidas por las sociedades y que varían de cultura a cultura. (The Associated Press, 2008, p.21)

Aragunde interpreta, primero, el concepto de perspectiva de género desde la mirada de la modernidad en la cual los conceptos de dignidad y derechos constituyen ganancias sociales e históricas. A esos efectos plantea que los hombres y las mujeres son iguales en derecho y dignidad sin importar sus diferencias biológicas, lo que establece abiertamente

un discurso de igualdad entre los géneros que descarta el esencialista. Sin embargo, entiende que la perspectiva de género reconoce las diferencias biológicas. Asimismo, reconoce que otras diferencias se deben a las definiciones que establecen las diferentes culturas. Sus expresiones concurren con Marta Lamas (2007b) quien define género como una simbolización de las diferencias sexuales, traducidas en un conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones construidas socialmente que han definido a la mujer como femenina y al hombre como masculino, como complementarios y con diferencias naturales. Esta definición refleja la ideología que sustenta el discurso de Aragunde en torno a cómo él significa la perspectiva de género. No niega que existan diferencias biológicas o naturales. Sin embargo, señala que el énfasis de la perspectiva de género es en esas diferencias construidas y determinadas socialmente, por haber nacido hombre o mujer, en articulaciones culturales concretas.

Para profesionales de la Asociación de Psicología de Puerto Rico (2009) la perspectiva de género significa: “[...] promover la igualdad entre los hombres y las mujeres. [...] crear conciencia de que los hombres y las mujeres somos como somos, no por predeterminación genética, ni por mandato divino, sino por construcción sociocultural” (p. 27). De dichos planteamientos esbozados por este gremio profesional se pueden identificar dos discursos: el discurso de igualdad y el discurso de construcción social. Desde este contexto profesional se significa la perspectiva de género como aquella que busca o anhela la igualdad y se basa en que somos como somos, mujeres y hombres, a partir de nuestras construcciones sociales y culturales. Expresamente descarta que la forma en que somos personas se deba a asuntos de la genética o de la divinidad. Con estas expresiones se rechaza cualquier discurso esencialista, religioso y moralista.

Es imprescindible que subraye dos asuntos que abordan las últimas tres citas: de forma indirecta, el ‘poder’, y de forma directa, ‘lo social-cultural’. El último, lo social y cultural, son definitivamente contruidos por las personas que constituyen la sociedad, dándoles significados y pertinencia a las personas y sus relaciones. El elemento del poder se percibe de forma indirecta cuando estas personas expresan que la perspectiva de género se fundamenta en la igualdad, a la cual promueve, y examina la inequidad. Con esto entiendo que no existe la igualdad ni la equidad sino que se aspira o se anhela a ellas a través de la perspectiva de género. Esto subyace en las citas de Rivera Lassén, Aragunde y la APPR, previamente discutidas.

A diferencia de la verbalización que surge del gremio de psicología, un docente define perspectiva de género desde un discurso esencialista. Consideremos con detenimiento las siguientes palabras:

Que... es, es cómo se va a desarrollar ese varón, cómo se va a desarrollar ese varón o esa hembra, cómo se va a desarrollar... [Pausa]. Y, y en aquellas, y en aquellas personas que, que entienden [Pausa corta] que ese tercer género, por así decirlo verdad, yo no sé, por así decirlo verdad, que ese tercer género es normal. Ah, pues santo y bueno vamos a aplaudirlo. Verdad. Vamos a aplaudirlo. Pues yo no puedo hacer eso, yo no puedo hacer eso. No puedo hacerlo porque yo no creo en eso. (Docente H1)

Interpreto de esta verbalización que el docente entiende que a partir de la perspectiva de género que se tenga es que se va a desarrollar “ese varón” o “esa hembra” o esa “otra persona” a quien él llama “tercer género”. En verbalizaciones previas, él explica que ese tercer género es el homosexual. Nuevamente reitera que se nace hombre o mujer y se es

hombre o mujer, sin embargo, ese “se es”, hombre o mujer, debe ser heterosexual. Este docente considera que a partir de cómo entendamos, es decir, de cuál sea nuestra perspectiva de lo que es ser hombre o mujer, es que se determina cómo se desarrolla el “varón” o la “hembra”. Está implícito que si creemos que un hombre puede ser homosexual, fomentaremos que sea homosexual y que la perspectiva de género lo facilita. Su discurso esencialista se limita a que se nace hombre o mujer y heterosexual. Otras identidades sexuales y de género se forman a través del proceso de socialización. El docente hace uso de un discurso esencialista para posicionarse, y un discurso construccionista para interpretar la diversidad de géneros para luego disentir de dicha diversidad.

Otra verbalización esencialista sobre cómo se conceptúa la perspectiva de género proviene de líderes de organizaciones fundamentalmente religiosas: la Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia (CCEDFA) y la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Eduardo García Rexach, asesor legal de la CCEDFA figura este discurso esencialista haciendo crítica al contenido de la Carta Circular y a la definición de la perspectiva de género con las siguientes palabras: “Pero, vinieron con un convenio en que se incluye el concepto de [perspectiva de género] y eso como lo definen es que la biología no tiene nada que ver con lo que son los hombres y las mujeres” (Díaz-Alcaide, 2008b, p.20). Lo que nos quiere decir esta verbalización indirectamente es que la biología sí tiene que ver con lo que son los hombres y las mujeres, a todos y a todas nos define la biología.

En una carta abierta emitida por la presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR), Marcelina Vélez de Santiago, a Rafael Aragunde, el

entonces Secretario del Departamento de Educación, con copia al entonces gobernador Aníbal Acevedo Vilá y a Luis Fortuño, gobernador electo, Vélez solicita la reconsideración de la Carta Circular por varias razones, una de ellas era por la concepción de la perspectiva de género. Según Vélez (2008):

La “perspectiva de género”, reduciendo la diferencia sexual a una construcción social, va en contra de las más elementales evidencias de la razón que tiene en la realidad, y no en las teorías, su objeto propio: la educación y la presión social pueden modelar maneras diferentes de ser hombre y mujer, nunca definen el ser hombre y mujer, que es un dato originario inscrito en la naturaleza y en la realidad humana. Esta perspectiva introduce además una visión dualista inaceptable del ser humano, oponiendo de manera injustificada la dimensión corpórea (sexo) y la dimensión cultural (género), que ontológica e históricamente constituyen una unidad inseparable. (p.4)

Primero, la perspectiva de género aquí descrita reduce la diferencia sexual a una construcción social. Segundo, la perspectiva de género va en contra de la razón basada en evidencias de la realidad, planteando que la educación y la presión social definen lo que es ser hombre y mujer. Tercero, que el ser hombre o mujer es un dato de origen natural y de la realidad humana. Cuarto que la perspectiva de género se opone, sin justificación, a la unidad inherente o mejor dicho ‘innata’ de la dimensión sexo (cuerpo) y dimensión género (cultura).

Vélez se vale del discurso epistemológico argumentando sobre la razón para legitimar su postura de moralista. Con el mismo propósito recurre a la ‘realidad’, la realidad humana y la naturaleza. El uso de estos conceptos nos lleva a pensar de forma

dicotomizada: la realidad vs. la fantasía, la razón vs. la irracionalidad, la naturaleza vs. lo contra natura, lo aceptable vs. lo inaceptable, lo justificable vs. lo injustificable. Lo único que plantea como esencial es el cuerpo humano y la cultura desde una perspectiva ontológica e histórica para darle fuerza a partir de una existencia natural. El discurso que subyace en esta articulación lingüística es esencialista y moralista. También incide explícitamente una visión basada en la tradición religiosa que rechaza la diversidad. Así mismo, subyace un discurso homofóbico al plantear que sexo y género son la misma cosa y la biología es lo que define el género. Este rechazo a la diversidad, y el consecuente discurso homofóbico, se hace evidente en las verbalizaciones correspondientes en la próxima sección.

*Posturas sobre la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito escolar.*

La mayoría de las verbalizaciones que presento en el subeje provienen de grupos institucionales/organizacionales y profesionales. La mayoría de las personas actoras dijeron no conocer el concepto de perspectiva de género, por ende su participación en los intercambios sobre la inclusión de éste en el ámbito escolar fue mínima. Presento a continuación las verbalizaciones que se mueven entre discursos conservadores, progresistas y contestatarios.

Las primeras dos verbalizaciones responden y articulan un discurso conservador hilando discursos más específicos: esencialistas y hegemónicos.

Los abajo firmantes rechazamos, por lo tanto, una teoría que, lejos de educar a la equidad por género, tiende a eliminar las diferencias propias entre hombre y mujer, reduciéndolas a un caso más de las diversidades producidas por el entorno social.

La introducción en las escuelas públicas de esta perspectiva se justificaría con el solo propósito de educar a las jóvenes generaciones a la autodeterminación de la propia identidad sexual, independientemente de cualquier dato objetivo, abriendo el camino a la aceptación de cualquier forma de relación afectiva y práctica sexual (homosexual, bisexual, transexual). (Vélez, 2008, p.4)

El primer planteamiento de la primera verbalización tiene como objetivo dejar claro que, como institución, se rechaza la perspectiva de género. Vélez, presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR), quiere dejar saber la cantidad de integrantes que no solamente constituye la universidad que representa, sino la cantidad de personas de la Iglesia Católica. Existe el entendido en nuestra cultura que la mayoría manda. Por esto, la cantidad de integrantes de un grupo puede ejercer presión política. Los debate y la estrategia de persuasión puede ser muy efectiva si vienen de personas líderes y grupos sociales, reconocidos socialmente como entes de poder. Aunque la emisión y la publicación de esta carta fueron posteriores a las elecciones generales, donde el candidato a la gobernación de corte conservador fue el electo, se reitera el compromiso y la garantía de políticas educativas conservadoras de forma pública.

Por otro lado, sostienen que rechazan la perspectiva de género como teoría porque “tiende a eliminar las diferencias propias entre hombre y mujer” y las reduce al entorno social. El discurso sustenta una ideología esencialista, es decir, defiende y promueve que existen diferencias innatas de los sexos. La interpretación del contenido de la Carta Circular en esta misiva es errada. La Carta Circular expresa que la perspectiva de género precisamente reconoce las diferencias biológicas, no obstante, establece que existen diferencias establecidas socialmente, algunas de ellas a partir de esa diferencia biológica.

Se puede interpretar que este discurso esencialista intenta promover e influir en las personas con su verdad, significando el concepto de forma diferente al texto primario, la Carta Circular.

La segunda verbalización, también emitida por la presidenta de la PUCPR, enfoca su argumento en que el objetivo primordial de hacer uso de la perspectiva de género en las escuelas públicas es la educación de la juventud hacia la autodeterminación de la “propia identidad sexual” que llevaría a relaciones de parejas y prácticas sexuales no aprobadas por la sexualidad hegemónica. Este discurso trasciende el esencialismo, no solamente se nace hombre o mujer sino que también debes desear sexualmente el sexo opuesto, fundado en la sexualidad hegemónica. Esta se entreteteje con el discurso esencialista a partir del principio de la reproducción humana que tradicionalmente se ha dado entre un hombre y una mujer a través del acto sexual. El uso del concepto “propia” cuando se refiere a la autodeterminación de la sexualidad de la juventud, paradójicamente da a entender que no puede haber sexualidades propias, son colectivas, y esa colectiva es la heterosexual. Además de la argumentación como estrategia discursiva, la presidenta de la PUCPR acude al tabú que existe en la sociedad puertorriqueña sobre la sexualidad que impide la discusión abierta de este tema, así como otros temas relacionados entre ellos el del deseo sexual.

Destaco el uso del concepto de la objetividad desde la estrategia argumentativa esencialista. El discurso implícito esencialista se construye sobre las bases de la verdad y la falsedad. En las relaciones de poder entre los grupos sociales, cada parte entiende que tiene la verdad y que el otro lo que posee son ideas, creencias que por definición pueden ser subjetivas. En el mismo texto se hace uso del concepto de subjetividades refiriéndose

a que se sostendrán “opiniones subjetivas y decisiones arbitrarias”. Al que tiene la verdad se le adscribe también la objetividad por haber pasado los criterios de verdad compartidos por una cultura. Los criterios pueden tener bases científicas, naturales o divinas. La subjetividad es falsa y la objetividad es verdadera. En la frase, “independientemente de cualquier dato objetivo” tiene la intención de transmitir que se implantara esta idea subjetiva aunque existan datos objetivos que la derroten y la determinen como falsa.

Por otro lado, tenemos los discursos contestatarios de un movimiento social y de un grupo profesional. Estos grupos sociales sustentan sus intercambios en discursos progresistas afianzados a la igualdad y equidad de género. La primera verbalización responde al debate público de parte de la presidenta de la Junta Asesora de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres como representante de la sociedad civil del sector del movimiento feminista de Puerto Rico.

En México tienen un programa muy parecido al que se trata de implantar aquí. En su guía *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género* dicen: “Introducir el análisis de las relaciones sociales (familia, escuela y sociedad) desde la perspectiva de género, requiere la participación e intervención pedagógica de maestras y maestros, quienes por su contacto permanente con estudiantes, padres y madres de familia pueden encauzar, apoyar y estimular la reflexión acerca de posturas que favorecen la falta de equidad entre hombres y mujeres, así como promover cambios de actitud”. (Rivera Lassén, 2008, p. 2)

Esta expresión destaca la importancia de la intervención pedagógica como esfuerzo estratégico hacia la equidad entre hombres y mujeres. Se hace esto presentando el contenido de un programa del exterior: México.

El uso de la estrategia discursiva de predicación positiva, a través de la ejemplificación del asunto de debate desde la experiencia de otro país, puede tener la intención de justificar y hasta legitimar el discurso y las prácticas que promueve el movimiento social. La cultura puertorriqueña, por su condición colonial, valora los esfuerzos y acciones de las comunidades extranjeras. La mayor parte de la verbalización de Rivera Lassen es citando la guía del programa de México, dándole una perspectiva indirecta y pasiva a la predicación, como estrategia discursiva.

Aunque el tema de la guía al que hace referencia lleva por título “Estereotipos y perspectiva de género” no se menciona la categoría género sino que se utiliza hombres y mujeres en las dos ocasiones. Así mismo, transcurre todo el texto, solo menciona el concepto género en la penúltima oración cuando se refiere a la mirada inclusiva de género que debe tener el currículo. Podría interpretar que el seleccionar la cita donde se nombra explícitamente a hombres y mujeres en vez de género tenía la intención de desarticular el mensaje de los grupos sociales en contra de la perspectiva de género contenida en la Carta Circular.

El mismo mes en que el titular del Departamento de Educación suspendió la Carta Circular, la Asociación de Psicología de Puerto Rico publicó en su Boletín institucional una Resolución en apoyo a la Carta Circular. La profesión de psicología es legitimada en la sociedad puertorriqueña por su reconocido peritaje en la conducta humana. En una de las cláusulas de por cuanto, el grupo profesional argumenta:

[...] no promover una perspectiva de género en los currículos de enseñanza sólo ha servido para legitimar una ideología de control masculino cuya principal consecuencia ha sido la existencia de relaciones de poder desiguales entre todo lo que se asocia con lo masculino en detrimento de lo que se asocia con lo femenino. (APPR, 2009, p.27)

El grupo social justifica la necesidad de la perspectiva de género en el ámbito escolar al aludir a las consecuencias de no haber fomentado este marco anteriormente. Argumenta que la ausencia de la perspectiva de género en la “enseñanza” lo que ha validado es la ideología patriarcal y, como consecuencia, las relaciones de poder desiguales, en ventaja de lo masculino y en menoscabo de lo femenino.

Aunque el discurso ideológico que sustentan ésta y la anterior expresión es de igualdad y equidad, ambas nominan al género de forma diferente. En la primera, las personas a las cuales se refieren están claras: hombres y mujeres, en la última se refieren a la feminidad y a la masculinidad como sujetos. Se nominan a las personas a partir de los respectivos atributos, a partir de categorías (feminidad y masculinidad) y de construcciones sociales (atributos asignados). Esto es muy diferente a la verbalización anterior que hace la nominación desde las características biológicas (hombres y mujeres) y describe los atributos desde la construcción social (estableciendo estereotipos). Puedo interpretar por todo lo anterior que el tipo de discurso contenido en la articulación de Rivera Lassen es más contestatario y el planteado por la APPR transgrede la ideología dominante.

Si analizamos de forma comparativa las dos vertientes discursivas podemos interpretar que el debate se da a partir de las luchas de poder. Por un lado, reafirmar la

dominación y, por otro contestar y transgredir esa ideología que se traduce en discursos y prácticas de manipulación, coerción, discriminación y opresión. Además, es evidente que un mismo concepto, como el de género o como el de perspectiva de género se significa, y, a partir de ese significado, se entiende su aplicación. En el caso del ámbito escolar, esto se hace de forma diferente por estos grupos sociales. Estas posturas ideológicas expresadas a través del discurso son el fundamento de las actitudes sobre las políticas educativas de equidad de género en discusión.

*Posturas en torno a la Ley 108 y a la Carta Circular.*

Las verbalizaciones sobre las posturas en torno a las políticas educativas de equidad se identificaron mayormente en los documentos revisados. Presento citas de personas, grupos institucionales, profesionales y de movimiento social. Además, se exponen otras expresiones pronunciadas por el grupo focal del magisterio. Cabe señalar que la mayoría del grupo de docencia que participó del grupo focal o de las entrevistas desconocía el contenido de las políticas en cuestión, particularmente de la Carta Circular. Esto explica la poca participación de las personas participantes del grupo. La mayoría de las posturas expresadas se basaban en la información general que tenían sobre la Carta Circular. No obstante, algunas personas tenían conocimiento del contenido de la misma.

Se notará que la mayoría de las verbalizaciones hacen referencia a la política institucional, la Carta Circular en cuestión. Las siguientes verbalizaciones provienen de grupos institucionales en contra de la Carta Circular. La segunda expresa indirectamente estar en contra de la política institucional, aunque no necesariamente de la legislación que la sustenta. Se pueden identificar, en ambas posturas, argumentaciones basadas en el contenido de la Carta Circular. Sin embargo, cuando se hace referencia a ella, la

información no es parte del contenido de la fuente primaria al que hacen referencia, la Carta Circular.

La aplicación de estas normas llevará a una situación paradójica, destinada a engendrar grandes confusiones y conflictos: en efecto, las personas y los textos que de acuerdo al Código Civil vigente presentarán la visión del matrimonio como la unión de un hombre y una mujer (y rechacen las uniones homosexuales), deberán ser censurados; al contrario, se tendrá que enseñar a aceptar y estimar comportamientos y formas de convivencia que la legislación vigente no reconoce, ni aprueba. (Vélez, 2008, p.4)

Lo que hace el Secretario de Educación es aprovecharse de la palabra género a que hace referencia la Ley 108, como mencionáramos antes, para poner en vigor una educación en todas las materias desde kindergarten hasta el duodécimo grado que establezca que el ser hombre, mujer, homosexual, bisexual, transexual, transgénero es una decisión de cada persona o individuo con independencia del sexo con que se nace; que tener experiencias de índole sexual sin tener madurez para entender las consecuencias de esos actos como parte de la búsqueda del género al que pertenezco o participar en relaciones sexuales desde temprana edad con adultos no solo es normal sino deseable. (CCEDFA, 2008)

La estrategia discursiva de la argumentación está presente en ambas citas. Éstas presentan argumentos falsos en su estructura de razonamiento. En la primera verbalización, Vélez enumera los supuestos alcances de la política institucional: se censurarán políticas institucionales que rechacen uniones homosexuales, se enseñará a aceptar y a estimar comportamientos y formas de convivencia no legales. La segunda expone que la Carta

Circular pone en vigor un currículo para que estudiantes, desde kínder a duodécimo grado, puedan tomar decisiones sobre sus orientaciones sexuales, y promueve la deseabilidad de tener experiencias sexuales desde edades tempranas.

Estas experiencias podrían ser con personas adultas, lo que representa un brinco interpretativo que no forma parte del espíritu ni de la letra de la Carta Circular. Puedo interpretar que los argumentos presentados en las verbalizaciones parten de las ideologías y metas de cada grupo social. Vemos cómo utilizan los prejuicios sociales e ideologías dominantes a su favor para esbozar una falacia y así ejercer presión y control social.

Pero volvamos a la primera cita que representa una ideología conservadora que pretende normalizar y heterosexualizar a la población. Vélez recurre al sistema de normas civiles para posicionar y justificar su argumento. También hace uso de conceptos como ‘ser censurados’ y ‘se tendrá’, dándole sentido pasivo a los verbos y así proyectar una voz pasiva, lo que se diferencia de las primeras cuatro líneas que se expresan en forma afirmativa. Estas líneas, además, se destacan por su contenido falaz. La primera parte de la verbalización se presenta desde su perspectiva y, en la segunda, la actora se distancia del argumento. En resumen, con esta verbalización Vélez complementa la estrategia argumentativa con la del perspectivismo.

En la segunda cita podemos identificar discursos ideológicos esencialistas y patriarcales, ambos conservadores. Mencioné anteriormente que las expresiones de los grupos sociales en contra de la política educativa de equidad de género iban dirigidas a opiniones en torno a la Carta Circular y no necesariamente a la legislación, esto es, a la Ley 108. Esto se sustenta en expresiones tales como la siguiente: “Lo que hace el Secretario de Educación es aprovecharse de la palabra género a que hace referencia la

Ley 108...”. Una se preguntaría ¿Por qué aceptan y hacen uso del concepto género y rechazan la perspectiva de género? En muchas de las verbalizaciones con discursos ideológicos religiosos y esencialistas definen género como sinónimo de sexo biológico. Una de las teorías de género identificadas en la revisión de literatura sustenta y promueve que cada género tiene sus características y diferencias a partir del sexo con que se nace. Esta perspectiva no incluye esa otra mirada crítica, social, política, económica y cultural que sostiene la perspectiva de género como marco conceptual. Esto puede explicar la afinidad con el concepto “género” en la Ley 108, y la oposición de los grupos conservadores a la Carta Circular por su inclusión de la “perspectiva de género”.

El último punto de análisis de esta verbalización es la nominación de las personas sostenida en los discursos moralistas y religiosos en torno a la sobreenfatización de la perspectiva de género en la atracción y orientación sexual de las personas y en las formas de relaciones íntimas que las personas sostienen. Miremos la estructura de razonamiento de la siguiente frase “...que establezca que el ser hombre, mujer, homosexual, bisexual, transexual, transgénero es una decisión de cada persona o individuo con independencia del sexo con que se nace.” Primero, se percibe que el uso de las personas sujetos “hombre, mujer” son sinónimos de heterosexual dado a la estructura sintáctica y contenido subsiguiente. Ese contenido se refiere a la categorización o nominación de personas por su identidad sexual y de género. La estrategia discursiva de nominación aplicada en esta verbalización claramente segrega a todas las otras personas que no se denominen heterosexuales. Esto quiere decir, eres hombre o mujer, por lo tanto heterosexual. A partir de un discurso homofóbico se denota la perspectiva de las personas que sostienen la sexualidad hegemónica.

En este mismo discurso homofóbico implícito, sustentado en la sexualidad hegemónica, el entonces candidato a gobernador de Puerto Rico, Luis Fortuño contestó preguntas sobre el debate, a Maritza Díaz Alcaide, periodista del periódico *Primera Hora*. En el contexto preelecciones Díaz Alcaide (2008a) preguntó: “¿Género para usted es homosexualismo?” y él le contestó, “Eso, exactamente.” A diferencia de las verbalizaciones pronunciadas por las personas afines a los discursos religiosos, esencialistas y moralistas, el ahora gobernador, significa el concepto género como sinónimo de homosexual, no como sinónimo de sexo. Equipara el género a la orientación sexual, particularmente a la homosexual. Además de las estrategias de persuasión y control, a través de discursos, para ejercer y reproducir las creencias y prácticas afines con las ideologías dominantes, está la coerción para atender las prácticas sociales que se desvíen de la hegemonía aspirada.

La siguiente verbalización presenta el poder de la coerción desde un discurso político conservador. Carlos Chardón, quien fungía como secretario del Departamento de Educación en los primeros meses de la administración del gobernador Fortuño, emitió la siguiente expresión: “Hay un programa de gobierno el cual me comprometí a seguir y si entiendo que no cumple con la intención de este programa de gobierno yo no le puedo dar paso” (Fernandez-Colón, 2009). De acuerdo con esta afirmación, la primera acción del gobierno electo, a través del secretario del Departamento de Educación, fue suspender la Carta Circular en enero de 2009.

En un análisis de la práctica simbólica de esta verbalización, notamos un discurso político conservador que responde a la ideología del gobierno actual. Analizo esta verbalización desde la práctica simbólica del ejercicio del poder y no su construcción

sintáctica. Mirando en contexto la dinámica política del gobierno actual en Puerto Rico, se destacan discursos y prácticas basadas en ideologías moralistas, religiosas y esencialistas, todas conservadoras y dominantes. Estas legitiman y garantizan la reproducción de actitudes y prácticas sociales, modelos mentales y modelos contextuales. El último se refiere a las formas en que la persona interpreta y comunica el evento, en un contexto y momento particular. Chardón comunica la suspensión de la Carta Circular justificándolo con su adhesión a un programa político: el asumir la posición de secretario lo obliga a cumplir con lo propuesto en dicho programa.

Las siguientes verbalizaciones de las personas actoras sociales comunican su aprobación de las políticas educativas de equidad de género. Los discursos ideológicos que se identifican se suscriben a la igualdad y equidad entre los géneros. Las verbalizaciones, del magisterio que conformó el grupo focal y de los grupos sociales, analizadas e interpretadas se refieren exclusivamente a la política institucional de equidad de género. Los discursos progresistas pronunciados son explícitos al afirmar sus creencias, a diferencia de los conservadores que se destacan por ser mucho más implícitos cuando presentan sus posturas.

La siguiente verbalización conforma un discurso contestatario en su contenido y tono. Además de expresar estar en acuerdo con la Carta Circular, explícitamente puntualiza (implícitamente disiente) que hay que hacerle frente a “grupos fundamentalistas” cuyas posturas están basadas en ideologías moralistas, religiosas y esencialistas, todas conservadoras.

Desde ese punto de vista me parece que la carta circular fue un buen comienzo, que no llegó a primera base pero, fue un buen comienzo. Y hay que hacerle frente

en esta sociedad a los grupos fundamentalistas-- que no solamente son religiosos, hay un montón, políticos y de otra gente, incluso económicos, ¿no? (Magisterio H5)

En el léxico popular de Puerto Rico “no llegar a primera base” se refiere a la base en el juego de pelota. Significa que se *ponchó*, también conocido en el léxico del juego como *out* (en inglés), esto es, ya no se puede seguir la jugada. Según informan las personas del magisterio y de la docencia, no se implantó la política institucional, ni tan siquiera se distribuyó la Carta Circular en la escuela. En la segunda oración explícitamente se hace un llamado a la confrontación y a la resistencia de las posturas de los diversos grupos sociales fundamentalistas: religiosos, políticos y económicos. El maestro identifica la variedad de grupos sociales que conforman y articulan un metadiscurso desde discursos específicos de los diferentes grupos sociales, calificándolos como “fundamentalistas”. Según van Dijk (1998) los discursos de grupos dominantes usualmente son controlados por una o más ideologías.

La expresión “hacerle frente” al referirse a las posturas en torno a las políticas educativas supone un sentido de coerción ejercido desde los discursos de grupos sociales conservadores. Ante esa coerción, se propone el uso de discursos de resistencia, contestatarios y alternos. Las tres citas surgieron después de las elecciones generales de Puerto Rico del 2008, como respuesta a las amenazas expresadas en un foro público, por parte del gobernador electo, de eliminar la Carta Circular. La verbalización de la maestra fue posterior a la suspensión de la Carta Circular.

La segunda verbalización a favor de la Carta Circular corresponde a la resolución relacionada con esta emitida por la APPR.

La decisión de derogar esta carta circular no está basada en la mejor evidencia científica, sino en intereses pseudo-moralistas de ciertos grupos por mantener su hegemonía ideológica a través de la desinformación y el miedo. [...] La Asociación de Psicología de Puerto Rico reunida en asamblea el 14 de noviembre de 2008 expresa su total apoyo a la Carta Circular #3-2008-2009 del Departamento de Educación de Puerto Rico en el sentido de que se incluya la perspectiva de género en los currículos de enseñanza en Puerto Rico. (APPR, 2009, p.27)

La primera oración responde a uno de los ‘Por cuanto’ y la segunda al único ‘Por tanto’ de la resolución aprobada. Este planteamiento no solo apoya la perspectiva de género incluida en la Carta Circular, sino que la sustenta con ocho “Por cuantos”. En el ‘Por cuanto’ citado, identifiqué varios elementos relacionados con lo constitutivo de la ‘verdad’, con los intereses y las estrategias de dominación de grupos sociales, según los grupos sociales que se van a analizar.

Primero, la modalidad de la verbalización se emite desde la autoridad, desde el tipo de fuente, una resolución: la verbalización proviene de un grupo profesional reconocido socialmente por su peritaje; y el uso de ciertos conceptos. Explícitamente emplaza al gobernador electo por la decisión de derogar la Carta Circular (aclaro se dejó sin efecto, no se derogó) sin bases certeras. El uso del “no está basada” envía un mensaje de seguridad y firmeza, contrario al uso de conceptos como posiblemente, entendemos, entre otros. A esto se le añade que la decisión no fue a partir de la mejor evidencia científica.

Para este grupo profesional, así como para la mayoría de este tipo de grupo, el conocimiento debe estar basado en evidencia científica y, por consiguiente, también lo deben estar las decisiones de política pública. Entonces, el discurso que está explícito es que las personas a cargo de desarrollar e implantar las políticas públicas, en este caso las educativas, tomaron decisiones basadas en una falacia y no en la verdad, intentando quitarles así credibilidad a los líderes del Estado. Así mismo ocurre con el uso del prefijo ‘pseudo’ en moralista. En una misma construcción sintáctica, en dos ocasiones, se hace referencia] intensificando así su perspectiva en torno a la base utilizada para tomar la decisión de dejar sin efecto la política.

Con la nominación de pseudomoralistas para referirse a los intereses de los grupos que se expresan en contra de la política de la Carta Circular también, intentan quitarles credibilidad a los grupos a los cuales se refieren. Igualmente, hay que destacar que cuando se mencionan los intereses y “su hegemonía ideológica” le adscriben estas características solo a grupos particulares y no a la sociedad ni a la cultura en general. El argumento de limitar esos intereses e ideología a unos grupos no solo mina la credibilidad de éstos, sino que también categoriza sus posturas como elementos no certeros y, mucho menos, como portadores de conocimiento, eliminando la universalidad ideológica.

Aunque la intención del discurso va dirigido a minar la credibilidad de esos grupos, reconoce la capacidad de dominación a través de la “desinformación y el miedo”. Dado que es un discurso contestatario, éste señala y denuncia las prácticas y los discursos de coerción, manipulación y persuasión, para sostener y mantener el dominio. A partir de las estrategias discursivas identificadas y analizadas, se infiere un discurso contestatario y en sí mismo contundentemente empoderado.

La siguiente verbalización surge del grupo focal del magisterio donde la maestra expresa su aval a la Carta Circular ya que entiende que va a poner fin al miedo que tienen las personas de la comunidad puertorriqueña al cambio.

Yo entiendo que sí, si eso va a crear cambio, si eso va a ayudar a terminar un tanto el miedo que tiene el puertorriqueño al cambio, sí. [...] Género es para todos y los derechos son para todos. Si se va a crear un documento que sea con una visión que es para todos. [...] La sociedad somos todos. Eh... chicas, chicos, chicas-chicos. ¡Okay! [Expresión firme] O sea, que todos somos iguales [...]

(Magisterio M4)

Esta verbalización hace referencia al miedo que tienen las personas, al igual que en la verbalización anterior. La percepción de esta maestra es que las personas tienen miedo y por eso no apoyan los cambios sociales. Los cambios son limitados por discursos y prácticas de coerción social y sanciones individuales y colectivas, como la marginación, la exclusión y hasta la eliminación, para crear miedo en las personas y, por consiguiente, renuncien a las ideas, creencias y prácticas no acordes con las ideologías dominantes.

El discurso ideológico progresista de igualdad lo concreta su apoyo a las políticas educativas inclusivas basándose en el entendido de que todas las personas son iguales. La actora social afirma su postura discursiva articulando un 'Okay'. El uso de esta expresión connota, en la cultura puertorriqueña, un acuerdo con lo previamente expresado. Además, en este caso la expresión fue producida en tono firme, lo que significa una opinión o decisión que no se está dispuesto a cuestionar y mucho menos a modificar.

Si bien las verbalizaciones abordadas anteriormente, y otras que surgieron y no cité, reconocen el miedo como estrategia de dominación y como consecuencia de esa dominación, la próxima verbalización hace un llamado a no tener miedo.

De eso trata la circular Número 3 -2008-2009 de nuestro Departamento de Educación y el esfuerzo que hace más de tres décadas venimos haciendo para que nuestras escuelas integren en sus currículos una mirada inclusiva de género. A la equidad no hay que temerle, hay que asumirla, enseñarla como valor y defenderla como herencia al futuro. (Rivera Lassén, 2008, p.2)

El discurso ideológico progresista de equidad asume un rol contestatario en esta verbalización. Rivera Lassén hace un llamado a no temerle a las estrategias de dominación y a asumir una postura que mire hacia el futuro. Implícitamente la líder feminista reconoce que se ha predicado un significado negativo a la equidad por parte de los grupos con ideologías conservadoras. Esto es debido a que la equidad como principio valora la diversidad y la diferencia. Implica también que no hay que temerle a la coerción y a las sanciones, hay que transgredirlas asumiendo, enseñando y defendiendo la equidad como valor social que nos trasciende.

***Recomendaciones de la comunidad escolar y de los grupos sociales a las políticas educativas de equidad de género.***

A diferencia de la abundante cantidad de verbalizaciones sobre perspectivas y opiniones referentes a las políticas educativas de equidad de género, fueron limitadas las dirigidas a presentar recomendaciones. Esta situación se observó a través de todas las técnicas de recopilación de informa cualitativa: documentos revisados, grupos focales y entrevistas. Pregunté a la docencia, tanto en el grupo focal como en las entrevistas, su

opinión sobre las políticas públicas y posibles propuestas. Además, si entendían que no debería existir una política de esa naturaleza, qué propuestas tenían como alternativa. Al estudiantado que participó del grupo focal le pregunté si entendía que la escuela debería hacer algo o hacer algo adicional para lograr un trato equitativo y de igualdad por género. Le solicité al estudiantado que hablara sobre qué podría hacerse desde la escuela y cómo.

La primera verbalización presentada surge de los documentos revisados. La presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico expresó su recomendación para desarrollar una mejor política institucional.

Los abajo firmantes están en la mejor disposición de colaborar con el Departamento de Educación en la elaboración de unas directrices educativas que cumplan con el mandato de la Ley 108 de mayo de 2006 para que se diseñe e implante “un currículo dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica”. En muchas y variadas tradiciones culturales de la humanidad, tanto laicas como religiosas, se pueden encontrar cosmovisiones, filosofías y herramientas conceptuales mucho más capaces de fundamentar el valor único y absoluto de toda persona, y el amor y el respeto que exige toda vida humana por el simple hecho de existir. Consideran, además, urgente introducir de manera adecuada a los jóvenes en el misterio de la diferencia sexual, del amor y de la procreación. Con esta tarea se sienten particularmente comprometidos y, junto con otros Centros de estudio universitario, ofrecen humildemente la riqueza de investigaciones, experiencias pedagógicas y didácticas llevadas a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico durante sus 60 años de vida.

(Vélez, 2008, p.4)

Esta verbalización es construida en tercera persona a pesar de que la mayoría del texto fue redactado en primera persona por la presidenta del PUCPR. Este estilo de redacción crea un sentido de distanciamiento, en este caso, de quien redacta. Se denota una intención de presentar un discurso desvinculado de posturas religiosas como estrategia, por ella ocupar la silla presidencial de una institución católica. Además, aclaro que en el resto del texto no verbaliza explícitamente posturas ideológicas religiosas.

En este argumento se hace constar que la institución que ella representa no tiene reservas en apoyar la equidad de género contenida en la Ley 108 y, al mismo tiempo, se reitera el rechazo a la perspectiva de género mencionada en la Carta Circular. Esta postura concuerda con el de la Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia (CCEDFA) discutida previamente. Utilizando la predicación como estrategia discursiva, la actora insiste en devaluar la perspectiva de género como marco conceptual presentado alternativas conceptuales más apropiadas, a las cuales les adscribe principios apreciados socialmente como el valor humano, el amor y el respeto. Implícitamente descarta e incapacita la promoción de estos valores cuando se trata de la perspectiva de género, lo que crea una visión negativa de este concepto y de quienes lo propulsan.

A esta postura abona el llamado que hace para que se instruya a las personas jóvenes en el “misterio de la diferencia sexual, del amor y de la procreación”. Un discurso ideológico religioso conservador es esbozado implícitamente cuando se refiere a la diferencia sexual, el amor y la procreación. Esa diferencia sexual, el amor y la procreación se refieren a la reproducción de la hegemonía sexual. Para muchas personas creyentes y que se congregan en diversas iglesias, mayormente cristianas, hay cosas que

se creen por fe porque no son explicables. Aunque no sean explicables se creen como verdades y se legitiman como misterios de lo divino.

Como estrategia discursiva, la presidenta de la PUCPR intenta legitimar los intereses de su grupo describiendo, a las personas que ella recomienda para sugerir alternativas a la política institucional, como comprometidas, con riqueza investigativa y con experiencias pedagógicas y didácticas. Les adjudica, por lo tanto, autoridad sin evidenciar su peritaje en el tema en discusión. Así mismo, hace constar los 60 años de vida de la institución que preside. Implícitamente, también argumenta sobre la veracidad de otros marcos conceptuales refiriéndose a la riqueza investigativa de las personas que, desde su institución, podrían servir como recurso.

Vélez no presenta recomendaciones específicas, solo expresa su rechazo a la Carta y la disposición de identificar otros marcos conceptuales o filosóficos alternos que reúnan principios ideológicos afines con los del grupo social al que pertenece. Pone en evidencia así un discurso esencialista con vicios de conservador moralista y sexista. Es de notar que este tema ha sido objeto de investigación por diversas instituciones educativas, tanto en Puerto Rico como en el exterior, y muchas de estas investigaciones proponen alternativas contrarias a la de Vélez. Esto ejemplifica la lucha discursiva que desata este tema.

Las últimas dos verbalizaciones abordan recomendaciones específicas a la política institucional de equidad de género. La primera está relacionada con sanciones y la segunda con contenido curricular.

Ahora sí, si es necesario escribirlo para, para proteger un estudiante con un comportamiento así o asao' ah, pues, que se escriba. Pero no debería ni ser, ni ser

necesario. Al contrario debería ir, debería ir sobre el maestro o sobre el funcionario escolar que prejuicie o, o, o, o que discrimine, o que abuse; aunque, aunque sea en la mofa. Ah, pues claro, claro que sí, debería-- (Docente H1)

Nuestra escuela-- en la administración de la escuela está el plan escolar o la organización estudiantil. En la escuela está la opción poder [sic] buscar otros recursos aparte de sexualidad y paternidad que oriente. Que oriente más a fondo, no simplemente lo monótono y lo que siempre se dice del hombre y la mujer.

(Estudiante H2)

El discurso ideológico predominante en la mayoría de las citas de estos actores sociales fue conservador; en momentos religiosos, patriarcales/sexistas y esencialistas. Sin embargo, las recomendaciones para una política educativa de equidad de género anuncian un discurso ideológico de igualdad y equidad con carácter contestatario y de resistencia.

La primera verbalización transmite una postura de resistencia a los prejuicios, al discriminan y a la opresión, usualmente sostenidos por grupos sociales dominantes. Recomienda sancionar a las personas docentes y no docentes que incurran en discursos y prácticas que muestren prejuicio, discriminen y abusen de cualquier estudiante por diversidad de atribuciones asignadas, especialmente por su aparente orientación sexual. Esta recomendación sugiere responsabilizar a personas de la comunidad escolar por actos que dañen la dignidad, la integridad y la salud del estudiantado. Recientemente se procesó un caso en los tribunales de Puerto Rico por prácticas opresivas por razón de género de parte de una maestra de una escuela intermedia. En noviembre de 2010 se denunció a una maestra por comportamientos homofóbicos. Supuestamente le colocó a un estudiante un papel en los glúteos que leía 'soy pato ¿y qué?', y facilitó y auspicio que

se burlaran de él. A esta maestra se le encontró causa probable para arresto (Maldonado-Arrigoitia, 2010). No obstante, el participante sugiere que este proceso se lleve como política institucional y que se procese a la persona administrativamente y que haya consecuencias desde la escuela.

Por otro lado, el estudiante recomienda que se identifiquen otros recursos y contenidos diferentes para los cursos de salud, y de paternidad y maternidad. Subrayo que estudiantes adicionales del grupo trajeron críticas y señalamientos a esos mismos cursos. Esta postura contestataria rechaza la ideología dominante existente, tanto en la comunidad escolar como en las políticas escolares, que se traduce en los recursos y contenidos de los cursos señalados.

A partir de la recomendación en la verbalización del estudiante, se identifica un discurso ideológico conservador en diferentes contextos de la escuela, a saber: los recursos humanos y el contenido curricular, y un discurso contestatario de parte del participante. La referencia a lo monótono y a lo que siempre se dice del hombre y la mujer nos informa que sólo se presenta una perspectiva que, por lo tanto, produce un contenido aburrido para el estudiante. El presentar una sola perspectiva en los cursos significa presentar la ideología dominante. La investigación relacionada afirma que la educación formal, que se imparte desde las escuelas, representa una estructura social que se encarga de reproducir las ideologías de los grupos dominantes (van Dijk, 2005a). Así mismo, constituye un espacio de oportunidad de cambio y transformación social desde los discursos y prácticas ideológicas de la disidencia individual y colectiva.

### **Componente III: Análisis de los Estatutos de las Políticas Educativas de Equidad de Género**

El componente de análisis de los estatutos de las políticas educativas de equidad de género corresponde al análisis de la Fase Cualitativa del MMS. En este presente, analizo e interpreto la Ley 108 y la Carta Circular según los criterios elaborados en el MAPEPG. Aclaro antes de analizarlas, que la Ley 108 es la única vigente. Aunque la Carta Circular fue dejada sin efecto, analizo la misma debido a que su contenido fue lo que suscitó el debate público y al día de hoy el DEPR no la ha habilitado o sustituido en cumplimiento con el mandato de la Ley 108.

#### **Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006**

La Ley 108 añade el inciso (bb) en el Artículo 6.03 del Capítulo VI de la Ley Orgánica del DEPR, Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999. Este Artículo enumera las facultades y obligaciones en el ámbito académico de la persona designada a dirigir el DEPR. El nuevo inciso (bb) le impone la obligación a la autoridad nominadora de “diseñar e implantar un currículo dirigido a promover la equidad de género y la prevención de la violencia doméstica en coordinación con la Oficina de las Procuradora de las Mujeres” (p. 1). Además, detalla la obligación de implantar el “...currículo a través de los ofrecimientos académicos regulares, en los programas académicos u otras modalidades educativas” (p. 2).

Debido a la ubicación del inciso, el alcance de la Ley 108 se limita al ámbito académico del sistema de educación pública del país. Por consecuencia, la legislación va dirigida particularmente a impactar la población menor matriculada en el DEPR. La intención de esta política educativa es la de “rescatar” y desarrollar a los menores de edad

de las escuelas públicas del país, únicamente, y además, hacerlos y hacerlas “personas ciudadanas de bien” en un futuro. La exposición de motivos indica: “Nuestra aspiración es proveer a nuestros niños y niñas de todas las oportunidades para que se desarrollen en un ambiente sano para que en el mañana sean ciudadanos de bien” (Ley Núm. 108, 2006, p. 2). Se sustenta citando parcialmente el Principio 2 de la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (traducción oficial de las Naciones Unidas) del 1959:

El niño [y la niña] gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por los otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad (p. 2)

La exposición de la medida finaliza estableciendo que “Mediante la aprobación de este proyecto de ley damos un paso en la dirección correcta hacia el rescate de nuestros niños, niñas y jóvenes” (p. 2).

Aunque la Ley 108 puede presentar un discurso en defensa de los derechos humanos, se limita a los derechos de la población menor del sistema de educación pública, excluyendo al resto de la población menor del país. En la narración, se identifican la nominación y la polarización como estrategias discursivas. La frase de “para que en el mañana sean ciudadanos de bien”, incluyendo solo la población de estudiantes de las escuelas públicas y excluyendo a la población de las escuelas privadas, presume de una presentación positiva del estudiantado de las escuelas privadas y una presentación negativa de la población a impactar, desde un discurso ideológico de alarde y de detracción respectivamente. Relacionado con esto, me pregunto, ¿la violencia doméstica solo se da en las familias que tienen su prole en las escuelas públicas? Me veo

obligada a hacer la pregunta ya que no se ha aprobado igual legislación para fomentar la prevención de la violencia doméstica en el currículo de todas las escuelas (públicas y privadas).

El uso del concepto de rescatar "...rescate de nuestros niños y niñas..." me lleva a preguntar también ¿significa que la niñez de la que se habla en la política educativa está perdida y hay que rescatarla? Hay que salvar al estudiantado de las escuelas públicas, a los menos afortunados económicamente. En Puerto Rico, en estos momentos históricos, cada vez son más las familias con limitados recursos económicos que envían a la prole a las escuelas públicas. Por lo tanto, se asume que a quienes hay que salvar son a las personas menores de estas familias. Además, el uso de la frase es absolutista, ¿es que todo lo relacionado a esta población es negativo a los ojos de las personas que dictaminan las legislaciones del país? Con este discurso de clase se puede apreciar la intersección que tiene el asunto de género con otros asuntos, en este caso la clase.

Según la exposición de motivos y las discusiones de la legislación, el objetivo primordial de esta ley es trabajar hacia la prevención de la problemática de la violencia doméstica. Sin embargo, el mandato en la ley, no solo es desarrollar e implantar un currículo para prevenir la violencia doméstica, sino que, también, debe promover la equidad por género. Al examinar los documentos surgidos del trámite legislativo para la aprobación de dicha ley, se desprende que la inclusión de la equidad de género en la legislación fue a partir de las recomendaciones emitidas por la entonces Procuradora de las Mujeres, la Lcda. María Dolores Fernós, en la ponencia sometida a la Cámara de Representantes (Oficina de la Procuradora de las Mujeres, 2005). Con la Exposición de

Motivos y el contenido del nuevo inciso (bb) se distinguen dos perspectivas, dos tipos de políticas públicas y dos discursos en el mismo texto legislativo.

El tipo de política pública en la Ley 108, recogida en la exposición de motivos, es de corte residual. Aparece ser preventiva dado que tiene el propósito de prevenir la VD, partiendo de la premisa de que la VD es “el problema” social. Esto lo indica la primera oración de la Exposición de Motivos “La violencia doméstica es un mal complejo que afecta a todos los sectores de la sociedad puertorriqueña” (Ley Núm. 108, 2006, p. 1). En la misma sección de la Ley, no se hace referencia a las posibles causas o razones para que exista ese “mal complejo”, identificando así la raíz de mismo. Desde esa perspectiva, se parte de que la violencia doméstica es el problema y no se atiende el fenómeno como una consecuencia, entre tantas, de la desigualdad por género.

En contraste con los discursos que se desprenden de la exposición de motivos, surge del mandato (inciso (bb)) la promoción de la equidad de género, discurso potencial de la Ley 108. Desde este discurso se entiende que la VD es producto de la inequidad entre los géneros. Se divisa cómo conviven dos perspectivas y dos tipos de discursos en una misma pieza legislativa, creando así brechas y oportunidades para la implantación de la misma.

### **Carta Circular 3: 2008-2009**

En cumplimiento con el mandato de ley, el Secretario del Departamento de Educación (DEPR) y la Procuradora de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM) constituyeron un comité de trabajo. Este estuvo compuesto por personal de estas dos instituciones gubernamentales y académicas invitadas a participar como parte de las

instituciones universitarias. Como uno de los resultados de los trabajos del Comité se desarrolló y se firmó la política institucional en julio de 2008.

La Carta Circular 3: 2008-2009, Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña, se convirtió en el estatuto para implantar la Ley 108. En la misma, el DEPR se compromete a promover prácticas curriculares, ofrecer servicios y distribuir información que adelante los esfuerzos hacia la equidad de género. Para guiar esta encomienda, incorporaría la perspectiva de género de forma transversal en el currículo, impactando “las prácticas curriculares, todas las disciplinas, en todos los niveles y servicios” (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008, p. 1) de todas las escuelas del DEPR. Según narra la Carta Circular, la implantación de la transversalización de la perspectiva de género se basa en la política de equidad establecida en el DEPR de no discriminar, invisibilizar o excluir por razones de raza, color, sexo, género, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo (2008).

Se desprende de la Carta Circular una política preventiva dirigida a contribuir a la erradicación de la desigualdad y la opresión por razón de género, incluyendo todas las condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, políticas y culturales que la intersecan. La implantación de esta política educativa vendría a representar la declaración, en la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica de DEPR, de que la escuela pública ha sido agente de cambio y movilidad social en Puerto Rico (Ley Núm. 149, 1999, p. 1). De implantarse así, esta política educativa tendría algún efecto a largo plazo en las esferas de lo social, lo político, lo económico y, primordialmente, en lo cultural.

Digo algún efecto reconociendo que el DEPR solo atiende parte de la población estudiantil del país y, además, que la educación formal no es el único escenario que abona a la formación y socialización de las personas que integran la sociedad.

Los objetivos y el alcance de esta política institucional están claramente definidos y se basan en el marco de la perspectiva de género en todos los quehaceres académicos: (a) desarrollar estrategias y metodologías educativas para la incorporación de la equidad por género en la educación; (b) capacitar al personal sobre la perspectiva de género de forma transversal, en el programa regular y en los programas de educación ocupacional, educación especial y servicios comunitarios; (c) integrar la perspectiva de género en el contenido curricular; (d) incluir a las mujeres y a otros grupos excluidos en los contenidos curriculares; (e) identificar contenidos sexistas en los textos y materiales docentes para eliminar sus manifestaciones; (f) divulgar información sobre la perspectiva de género a través de los medios tecnológicos; (g) establecer acuerdos de colaboración con las universidades y los organismos relacionados con la preparación del magisterio para que se incorpore la perspectiva de género en sus políticas institucionales; (h) integrar a más mujeres en los cursos de educación ocupacional y técnica con baja representación femenina; (i) usar lenguaje inclusivo de forma transversal en las prácticas y materiales educativos y en las comunicaciones de carácter administrativo e; (j) incorporar una expresión de la política pública sobre la perspectiva de género en todo material curricular o texto adquirido o desarrollado por el DEPR (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008, pp. 3-4).

Esta política educativa, de corte preventivo, proyectaba impactos a largo plazo en diversas esferas. Si uno de los objetivos de la legislación era promover la equidad por

género, con toda seguridad, tendría un impacto sobre las relaciones entre las personas, en particular entre los hombres y las mujeres, desde sus diversidades, en las dimensiones micro, mezzo y macro; y simultáneamente en los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales. Esto no significa que con estas políticas educativas se erradicaría la desigualdad y, consecuentemente, la violencia doméstica, ni se consumaría la equidad entre los géneros.

Esto solo encarna una medida política hacia un cambio cultural necesario, que requiere de compromiso y voluntad política por parte de diversos sectores sociales. Además, las personas que constituyen la institución-escuela no son las únicas que colaboran en el proceso de socialización, formación y desarrollo de las personas en la sociedad. Sin embargo, la educación formal es un eslabón medular en el tejido de las ideas, los valores, los paradigmas y las formas de relacionarnos.

Ya que los contenidos de las políticas públicas enmarcan y son guías para la implantación y ejecución de las mismas, es imprescindible que examine, analice y exponga mi percepción del discurso ideológico que sustenta la Carta Circular. Presento a estos fines los discursos ideológicos y las estrategias discursivas utilizadas en la Carta Circular en torno a los conceptos de género y perspectiva de género, base conceptual de la política institucional. Con anterioridad, el DEPR había reconocido su responsabilidad social de promover los derechos humanos. En esto se basa el discurso de igualdad de los géneros que permea la Carta Circular a través de todo el texto y que está fundamentado en el mandato de la Ley 108. El DEPR reconoce también que no puede estar enajenado de las desigualdades sociales y asume la responsabilidad de aportar hacia la igualdad de

hombres y mujeres (2008, p. 1). Con estas posturas se comienza a producir el discurso de igualdad de género.

**Significado de la categoría género en la política educativa institucional.**

El Departamento de Educación de Puerto Rico, a través de la Carta Circular significa el concepto género como:

...conjunto de los roles, las relaciones, las características de la persona, las actitudes, los comportamientos, los valores y el poder relativo socialmente construido que la sociedad asigna de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres o que las personas se asignan a sí mismas. (p. 2)

Los géneros se construyen socialmente a partir de designaciones sociales diferenciadas por sexo o por designaciones propias. El discurso que se desprende de este texto es socioconstruccionista. En él incide la sociedad, así como la persona en su carácter individual. Esta interpretación se reduce a influencias en el nivel macro, en designaciones institucionalizadas y en las interpretaciones de cada persona.

Es interesante mirar, junto a esto, el uso, en la Carta Circular del término poder, “poder relativo”. Se proyecta el poder como un ente constitutivo de la persona, pero de forma relativa, condicionado a lo designado por la sociedad; seguidamente dice “de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres”. Esa relatividad es atribuida solo a las relaciones entre los hombres y las mujeres, no se desprenden del texto las diversidades, las intensidades, los niveles de poder entre el mismo sexo. Aunque el texto hace referencia a hombres y mujeres en plural, reconociendo números de hombres y de mujeres, no se percibe un entendimiento de la diversidad dentro del mismo sexo. El pluralizar no necesariamente visibiliza la diversidad entre el mismo género. Aparenta una

visión limitada de la diversidad, ya que se queda en la constitución de la diferencia entre dos géneros. El fraseo de la definición de género parece establecer que la política institucional va dirigida particularmente a atender las construcciones sociales diferenciadas por ser mujeres o por ser hombres. Es decir, se atiende el elemento del poder relativo entre dos construcciones sociales, elemento fundamental en las desigualdades entre hombres y mujeres. De otra parte no se contempla explícitamente el poder relativo entre la diversidad de identidades de género.

A esta perspectiva socioconstruccionista se añaden los elementos de la cultura y la historia. El DEPR (2008) describe que "... el género es un concepto social que define las identidades adquiridas, aprendidas o asumidas que varían ampliamente dentro de una cultura específica y entre las culturas" (p. 2). Además, expresa entender además, la interacción social y las nociones sociales históricas y culturales que se desarrollan entre el concepto sexo, como biológico, y el concepto género, como social (Departamento de Educación, 2008). Esta postura reitera la visión de la construcción social de género y así la posibilidad de cambio, de transformación, es decir, no determinista.

### **Significado de perspectiva de género en la política educativa institucional.**

De la Carta Circular se desprende el significado que el DEPR le da a la perspectiva de género. El discurso de la equidad de género se torna más visible en la construcción del significado de la perspectiva de género. En la Carta Circular se describe dicha perspectiva como "... instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas" (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008, p. 2). Esta definición nos trae de nuevo la perspectiva

de la construcción social de las personas, pero añade el elemento de la construcción de las identidades al expresarlo en término de “las identidades humanas”.

Queda clara la postura de que sí existen, entre los géneros diferencias sexuales debido a la biología. Sin embargo, entienden que esas diferencias van más allá, trascienden a lo social. Entiende que lo biológico repercute en lo social según el conjunto de los contenidos analizados anteriormente. Esta mirada no concuerda con el discurso esencialista. Aunque reconoce las diferencias biológicas entre los géneros, contempla prioritariamente indagar y entender las diferencias entre los géneros en la dimensión social, claro está, sin ignorar las biológicas.

La Carta Circular ofrece una definición más detallada de la perspectiva de género como herramienta pedagógica, al exponer lo siguiente:

...buscará despojar los estereotipos que reflejan esas relaciones y transformar los contenidos de socialización a través de proyectos educativos específicos que fomentarán la igualdad entre los géneros, la justicia, la libertad, la paz, la convivencia solidaria, la participación democrática y el respeto a la diversidad humana (p. 2).

En este extracto se entrelazan los discursos de igualdad y de equidad entre los géneros. Primero “...fomentarán la igualdad entre los géneros...”, como discurso igualitario y “... y el respeto a la diversidad humana.”, como discurso equitativo. Estos discursos permean toda la Carta Circular. En ocasiones el discurso de equidad es explícito e y en otras, implícito. En la descripción de la perspectiva, se destacan conceptos como las “identidades humanas” y la “diversidad humana” que se podrían interpretarse como

inclusivos de diversidades de identidades sexuales y de género, no obstante, no se expone directamente.

A este discurso se le añaden narraciones como la que se incluye a continuación: “El desarrollo de la perspectiva de género se nutre del pensamiento crítico y divergente que aprecia y respeta la diversidad humana” (Departamento de Educación, 2008, p. 3). Se detalla, además, que la perspectiva de género reconoce la invisibilidad y la exclusión histórica de algunos sectores sociales; la violencia y el discrimen por género; y extiende los derechos de la ciudadanía hacia los derechos de diversos grupos excluidos (p. 3). En la Carta Circular se encuentra de forma implícita el discurso de equidad, de aprecio y de respeto a la diversidad, a la diferencia y a la inclusión; se reconoce, por lo tanto, la diversidad de identidades sexuales y de género.

Discursos de igualdad y equidad se desprenden de ambas políticas educativas. Sin embargo, el discurso de equidad tomó formas diferentes. De forma explícita, se limita a la equidad entre la dicotomía sexual de hombre-mujer e, implícitamente, entre las diversidades de identidades sexuales y de género, particularmente en la política institucional. De esta misma forma, diversa y diferente, las personas participantes y las narrativas de las personas en los documentos revisados presentaron, a través de sus discursos, sus interpretaciones, sus actitudes, y sus creencias sobre la construcción de géneros y las relaciones entre estos.

La pieza legislativa que he analizado, nos ilustra interdiscursos en el texto, uno conservador en lo explicativo y otro, progresista, en lo normativo. También se identificaron discursos progresistas intertextuales entre la Ley y la Carta Circular. Se destaca, en este caso particular, cómo en las interacciones e intercambios en el proceso

legislativo y en la articulación de los dispositivos de ley, en la Carta Circular, se crean contradicciones que a la vez posibilitan quiebres ideológicos. Paralelamente provocan debates ideológicos en la esfera política, que exponen públicamente la lucha de poderes en su haber más elemental: las luchas ideológicas entre grupos sociales.

## CAPÍTULO IV

### REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo presento mis reflexiones críticas sobre las políticas educativas de equidad de género y los hallazgos de la investigación. El Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género implantado permitió: (a) recoger y analizar las experiencias y los discursos ideológicos de las personas que se impactan con las políticas educativas de equidad de género; (b) recoger y analizar las posturas y los discursos ideológicos de los grupos de interés en la política en cuestión; (c) analizar los estatutos de las políticas educativas y su proceso de desarrollo e; (e) integrar la diversidad de conocimientos, creencias y prácticas de los y las integrantes de la comunidad escolar, y los fundamentos del debate de los grupos de interés en el análisis de la Ley 108 y la Carta Circular 3: 2008-2009. Además, logré identificar las brechas ideológicas que pueden potenciar que el debate público sobre dicha Carta Circular trascienda y, de esta forma, aportar a la transformación social, fundamentada en la equidad de género, principal objetivo de esta investigación.

Presento estas reflexiones partiendo de cuatro temas principales, a saber: la categoría género, la perspectiva de género, el debate público y la política educativa de equidad de género. En estos temas identifiqué las aproximaciones, las discrepancias y las intersecciones, a partir de mi análisis. Luego comparto los retos y las limitaciones confrontadas durante el transcurso del estudio. Seguidamente, presento mis recomendaciones para la instalación de una política institucional de equidad de género en el Departamento de Educación, según dispone la Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006. Incluyo, además, recomendaciones para las instituciones gubernamentales concernidas,

los grupos de interés, la academia y el equipo profesional de la comunidad escolar.

Finalizo este capítulo con las recomendaciones para investigaciones futuras a partir de los hallazgos de la investigación, y sobre el proceso de implantación del método mixto secuencial.

### **Repensando el Género y el Sexo desde la Experiencia Escolar**

En el período de mayor debate sobre la Carta Circular, Maritza Díaz Alcaide, una periodista de uno de los principales rotativos del país entrevistó al respecto a Luis Fortuño, candidato a gobernador. Una de las preguntas que le hizo fue: “¿Género para usted es homosexualismo?” y él le contestó “Eso, exactamente” (Díaz-Alcaide, 2008a). Para el ahora gobernador de Puerto Rico, género significa homosexualismo. La comunidad escolar que abordé significó este concepto de forma diferente.

Los significados mencionados por las personas de la comunidad escolar que participaron de esta investigación, no solo son diferentes al ofrecido por el gobernador Fortuño, sino que resultaron diversos. Estos significados fluyeron desde equiparar la categoría género con la categoría sexo (género = sexo) hasta diferenciar las categorías de lo biológico y lo cultural (género  $\neq$  sexo). Las descripciones de la comunidad escolar visibilizan y reconocen construcciones de género diversas, al significar la categoría género y debatir sobre la dicotomía de dicha categoría a partir de los preceptos de la sexualidad hegemónica. El grupo docente así como el estudiantado presentan alternativas diversas, diferentes y heterogéneas a partir de sus opiniones y de los discursos a los que han estado expuestos y que han ido transformando. Presento mis reflexiones al respecto, partiendo de las respuestas a, primero, la pregunta de investigación ¿cómo la comunidad escolar significa la construcción social de género? y, segundo, la que surge de los

hallazgos: ¿será la sexualidad hegemónica un esquema ideológico consolidado o quebrantado?

Las opiniones recogidas en el cuestionario administrado al estudiantado sobre las creencias y las prácticas arrojaron una diversidad de creencias y prácticas sobre los roles, las funciones, las características y los comportamientos por género. Resultó que la mayoría del estudiantado no se arraiga a posturas ni prácticas estereotipadas por género, entendido éste desde la sexualidad hegemónica. Si miramos las respuestas de forma individual o por sexo notamos la variabilidad de creencias y de prácticas, en ocasiones contradictorias. Esto representa una construcción de feminidades y masculinidades diversas en convivencia. Según postula el construccionismo social, la convivencia, las relaciones y los intercambios en la vida cotidiana, permiten diversas interpretaciones, lo que constituye diferentes percepciones e interpretaciones de un mismo evento o proceso.

Esto resulta también en rupturas concretas de las identidades dicotómicas de la sexualidad hegemónica. Parto de la premisa de que si el estudiantado hubiese contestado lo mismo sobre las creencias, y de forma dicotómica sobre las prácticas, podríamos pensar que había internalizado la hegemonía sexual, contribuyendo a la solidificación de ésta. Por otro lado, el grupo de estudiantes y la facultad enumeró características que percibían del estudiantado por género de forma dicotomizada como parte de las preguntas utilizadas en los grupos focales y en las entrevistas.

Reconozco que este ejercicio de alguna forma podría perpetuar la dicotomía de género, sin embargo, dicotomizar entre mujeres y hombres fue una estrategia de investigación cuyo propósito era identificar descriptores divergentes y concurrentes entre éstos para adelantar en el camino de la diversidad de la construcción de género. Además,

estos descriptores me permitirían compararlos con los estereotipos por género presentados en la literatura, lo cual puso en evidencia brechas hacia la desmitificación de la sexualidad hegemónica.

Los siguientes adjetivos atribuidos a muchachas y muchachos fueron presentados por el grupo de los estudiantes y la facultad. Las muchachas fueron definidas como: más expresivas en el salón de clases, más fuertes emocionalmente, con un norte más claro, maduras (“no están jugando”), expresivas sexualmente, agresivas, luchadoras, inteligentes, “bochincheras”, rencorosas, superficiales, humanas, honestas, delicadas, pasivas y tranquilas. Las primeras seis características fueron mencionadas por la facultad y las últimas por el estudiantado. La característica de luchadoras fue la única en que coincidieron ambos grupos.

Por otro lado, los muchachos fueron descritos como: más depresivos, poco aplicados, con pocos deseos de superación, perdidos, agresivos, controladores, atentos a la moda y la estética, ostentosos de su fuerza física ante otros, sensibles, cariñosos, vulnerables, sentimentales, tiernos, comprensivos, con miedos de ser ellos mismos y del juicio social, manipulables por la presión de grupo, inmaduros, bondadosos y solidarios con otros muchachos. Las características sobre la expresión de sentimientos fueron sustentadas por ambos grupos de la comunidad escolar, las primeras surgieron de la facultad y las últimas cinco fueron verbalizadas por el grupo estudiantil.

De las características esbozadas, se destaca la agresividad en ambos géneros. Esta característica, que fue expresada en las entrevistas a la facultad y en el grupo focal del estudiantado, desmitifica y entra en contradicción con que las mujeres son pasivas y tranquilas. También nos indica que no hay una sola descripción para las mujeres ni una

forma de ser femenina, según la sexualidad hegemónica. Estas percepciones variadas y contradictorias mitigan así la feminidad homogénea atribuida a las mujeres. La percepción de la facultad, expresada insistentemente, de que las muchachas son expresivas sexualmente abona a la desmitificación de la mujer virginal, además va construyendo un nuevo estereotipo de las muchachas.

En el caso de los muchachos, las expresiones del estudiantado así como de la facultad, describen la masculinidad fuera de los parámetros de la hegemonía masculina. Los presentan como sensibles, cariñosos, vulnerables, tiernos, comprensivos, bondadosos, como personas que expresan sus sentimientos y están atentos a la moda y a la estética. Otras características descritas por las personas participantes, también rompen con las pautas, al expresar que están perdidos, son depresivos, son poco aplicados y con pocos deseos de superación. Según las expectativas desde la masculinidad hegemónica, los hombres deben estar seguros de sí mismos, ser racionales y fuertes emocionalmente. Estas descripciones abonan a la desmitificación de la masculinidad hegemónica. Sin embargo, las últimas percepciones presentadas nos deben poner en alerta dado que estas condiciones en los estudiantes pueden ser indicadores nocivos de alguna parte del grupo estudiantil que se deben atender.

Debido a que en Puerto Rico no se ha estudiado a profundidad ni de forma extensa el tema de equidad de género en la educación formal en el nivel secundario, no existen referentes culturales ni de edad para comparar los resultados. No obstante, las referentes masculinidad y feminidad hegemónicas, quedan desarticuladas en este grupo de estudiantes. Esto se reafirma con expresiones divergentes, contestatarias y de resistencia de parte del estudiantado y de la facultad. Sus expresiones nos indican que la

sexualidad hegemónica se ha transgredido y sus categorías, la de feminidad y la de masculinidad, no describen a todas las personas. Precisamente, los resultados arrojaron una variedad de descriptores por género que abren brechas que, a su vez, nos dirigen hacia acoger la diversidad de construcciones de género.

Al profundizar en los significados sobre la construcción social de género, la mayoría de las personas participantes de la facultad significó la categoría género, como masculino-femenino, como una forma de identificación social y como una construcción social que condiciona lo físico y lo emocional. Algunos participantes de la facultad y del estudiantado expresaron que género significaba sexo (género = sexo) y significaban masculinidad y feminidad por ejemplo: “‘M’ tiene que ver con niño y la ‘F’ con niña” y que estos son condicionados por la cultura. Otras personas participantes descartaron las categorizaciones de masculinidad y femineidad. Por ejemplo al expresar: “yo no, no entiendo un concepto de masculinidad o femineidad. O sea, eso-- hay unos roles asignados y mientras esos roles prevalezcan pues no vamos a llegar al concepto, vuelvo y repito, de seres humanos”.

Estos discursos contestatarios, de resistencia y transgresores proponen la supresión de estas categorías como medio para trascender a un identificador único: ‘la persona humana’. Esto no significa que se descarte o se invisibilice la diferencia entre las personas, sino que se valore y se aprecie la diferencia y la diversidad entre todas las personas. También se aludió, de forma indirecta, a la variabilidad de identidades a partir de la autonomía de cada persona de decidir. Por ejemplo un estudiante verbalizó “Es cómo tú te quieras identificar”. Podemos subrayar con ésta verbalización cómo se descarta, invisibiliza o ignora el sexo como referente del género y, así mismo, se cancela

la dicotomía masculino-femenina, a través de discursos contestatarios, de resistencia y de transgresión.

Algunas de las personas participantes acudían a los discursos religiosos y esencialista o naturalista al señalar las diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres. Sin embargo, explícitamente reconocían la diversidad de identidades y la convivencia en sociedad. Desde un discurso religioso asistido por uno esencialista, manifestaban abiertamente que su dios los creó varón y hembra y que género significaba sexo. Aunque expresamente no estaban de acuerdo con la diversidad de identidades de género por lo predicado en sus respectivas religiones, la reconocían y la respetaban. Sin embargo, sus posturas divergían en que el sexo determinaba ciertas obligaciones sociales básicas como la de parir y criar, por parte de las mujeres, y el proveer, por parte de los hombres.

Este grupo de participantes fue el único que presentó estas funciones como las naturalmente adquiridas. Debido a que, por capacidad biológica, quienes paren y amamantan son las mujeres, históricamente, en muchas culturas, también se les asignan las funciones de cuidar y criar a la prole. Sin embargo, sin abundar en el tema ya que no es el propósito de la investigación, la reproducción de la humanidad se ha transformado con los adelantos de la tecnología. Aunque las mujeres son las que aún paren, el proceso de concebir y de alimentar a la criatura puede ser asistida por la tecnología y redefine la función que juegan los hombres en estos procesos. Destaco con esto, cómo la tecnología y la ciencia calan también en la sexualidad hegemónica.

Por otro lado, se dilucidó la inquietud sobre la categorización dicotómica entre la masculinidad y la feminidad, a partir de las experiencias particulares de vida y por las

cargas hormonales. Con relación a esto último, Fausto-Sterling (2000) plantea que no se puede hablar de dos sexos porque se estaría excluyendo a las personas hermafroditas y a los intersexos. Además, se añadieron las condiciones económicas, culturales, sociales y políticas. Otras personas participantes aludieron a los niveles de degradación de la masculinidad y de la feminidad, o a masculinizar mujeres o feminizar hombres, por asumir características, comportamientos, roles o funciones adscritos al sexo opuesto. Estas posturas me llevan a aludir a la reconceptualización propuesta para diluir las oposiciones construidas entre lo femenino y lo masculino y referirnos a las masculinidades y las femineidades (Connell, 2005; Paechter, 2006; Toro-Alfonso, 2008).

Paechter (2006) utiliza el término de femineidades en plural para significar el entendido que tiene cada niña-mujer de quiénes son en relación con el ideal de la feminidad, asignándole una categoría pluralista. Así mismo hacen Toro-Alfonso (2008) y Connell (2005) para describir las diversas masculinidades. Los autores antes citados coinciden en que se construyen estas identidades conforme a la sexualidad hegemónica y en formas opuestas a ésta. El uso de las categorías en plural es un intento por reconocer la diversidad de la construcción social de las identidades debido a los múltiples factores sociales que inciden en la construcción, como la raza, la etnia, el contexto. También, para reflejar las formas diferentes en que se construyen o actúan las diferentes personas: su masculinidad o feminidad (Francis, 2006). Fausto-Sterling (2000) plantea que las categorías de análisis de género también trascienden tiempo y lugar, y que adquieren diferentes significados y estructuras a través del tiempo.

Añadiría a todo esto que igualmente trascienden experiencias cotidianas de las personas y de las intersecciones con otras categorías determinadas socialmente, además

de las planteadas por Francis (2006). Entre ellas están las variedades corpóreas, las emocionales y las mentales, que, a su vez, están relacionadas con la categoría género. Por lo tanto, resultaría que existen diferentes fenómenos que pueden incidir en el desarrollo de las identidades de las personas, por ejemplo, las condiciones biológicas y anatómicas; el momento histórico; las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales; las circunstancias particulares del contexto personal, incluyendo las representaciones de géneros y las relaciones entre la diversidad de géneros; y las interpretaciones simbólicas y emocionales que hacen las personas de los eventos de sus vidas.

Además, se abordó el tema de la heterosexualidad, desde los discursos religiosos y esencialistas, como la única relación íntima aceptada y fundamentada en la categorización dicotómica de género. La orientación sexual se convirtió en el eje central de la discusión en las conversaciones sobre cómo se significaba el concepto género, así como en el debate sobre la política educativa de la perspectiva de género analizado en los documentos revisados. Es importante destacar que la heterosexualidad es lo que visibiliza la dicotomía sexual fundamentada en la sexualidad hegemónica.

El aceptar otros tipos de relaciones íntimas significa la existencia de diversidad de géneros y a la vez socaba la sexualidad hegemónica, en la cual el masculino-hombre domina. Aunque establezco que los tipos de relaciones visibilizan las identidades, esto no significa que el deseo sexual sea la identidad. El sobreénfasis en la orientación sexual se ha proyectado como único referente para significar la identidad de género, sin reconocer que el deseo sexual es sólo parte de nuestra identidad. Mirar el deseo sexual como una fracción de la identidad de género, hará más inteligible la diversidad de identidades.

Ante esta situación, planteo que es necesario descartar la idea de la sexualidad hegemónica ya que no provee para describir de forma heterogénea e integral a las personas y sus relaciones, y mucho menos facilita mirar las intersecciones de clase, edad, etnia y corpóreas, entre otras. Todas estas condiciones en interacción me llevan a plantear y fundamentar, además de la diversidad de identidades, las contradicciones y las incoherencias que en muchas ocasiones se reflejaron en los interdiscursos de las personas participantes y en los textos revisados. Las interacciones e intercambios desde la pluralidad de creencias y prácticas, contradicciones incoherencias y en competencia brindan la oportunidad de reinterpretar y reformular las categorías, los códigos y las relaciones de género. Los significados emergentes sobre género, sin categorizarlos, dislocan el dicotomismo y homogeneidad mujer-femenina y hombre-masculino y, como consecuencia, la idea de la sexualidad hegemónica.

Esta diversidad se fundamenta en diferentes principios y representaciones de la convivencia humana, que se traducen en prácticas sociales de la vida cotidiana. En síntesis, convergen y se expresan diferentes discursos ideológicos por la comunidad escolar desde condiciones y contextos personales particulares (biológicos, emocionales, etapa de desarrollo, y experiencias personales, familiares y comunitarias), culturales, sociales, políticos e históricos. Las masculinidades o las feminidades, sin descartar otras identificaciones posibles, se van construyendo y moldeando en la cotidianidad del “deber ser” y “deber hacer”, asumiéndolos, negociándolos, sustituyéndolos a través de nuestras vidas. Las categorías de masculinidad y feminidad, desde el interés de una hegemonía sexual, no se reproducen, no se retan, no se resisten, no se trasgreden, ni se transforman sin las prescripciones del “deber ser” y las pautas del “deber hacer”.

Insisto en que solo existe la idea de la homogeneidad a partir de los intereses de las personas que suscriben la idea de la sexualidad hegemónica y que van en detrimento de las que no se ajustan a ella. Es una ilusión colectiva, un imaginario social que conocemos desde que nos visten de azul, rosa o amarillo cuando nacemos. Cuando establezco que no existe, que es una ilusión, me refiero a que no se concretiza, no se fija, es decir, no determina las identidades de género. Aunque sí se mantiene una expectativa de una sexualidad hegemónica, los resultados de este estudio nos indican formas diferentes de experiencias e interpretaciones de las interacciones, construcciones de identidades y relaciones de género.

La escuela como institución social y la educación formal como medio de socialización y formación es uno de los escenarios donde se interpreta, se practica y se recompensa la “masculinidad” y la “feminidad”, al mismo tiempo que se sanciona el no cumplir con ellos de manera variable. De aquí parte la importancia de explorar y analizar críticamente las percepciones y los discursos sobre la masculinidad y la feminidad como categorías de análisis en el ámbito escolar. Esto es muy importante en el desarrollo de políticas educativas que vengán a atender la desigualdad, el discrimen y la opresión por razón de género, y que tengan como objetivo principal la equidad de género.

### **La Perspectiva de Género: Eje de la Política Educativa y Eje del Debate**

El debate público sobre la Carta Circular para promover la equidad por género y la prevención de la violencia doméstica se organiza alrededor del marco conceptual de perspectiva de género adoptado por el Departamento de Educación así como de los entendidos y significados de la categoría género que asume el mismo Departamento y los grupos de interés.

En el análisis de políticas públicas, es esencial examinar los paradigmas o marcos filosóficos en los cuales están basadas. En este caso, la perspectiva de género fue el marco conceptual adoptado en la política institucional por el Departamento de Educación, en el 2008, para cumplir con lo designado en la Ley 108. Como he mencionado anteriormente, la Carta Circular se dejó sin efecto, hasta que se analizara por la administración entrante, en enero de 2009, debido a las diferencias paradigmáticas y filosóficas que tuvo esta administración, animada por los grupos conservadores y por las políticas propuestas en el programa de gobierno por el partido político en turno.

Primero, examinemos cómo los grupos de interés que participaron en el debate público significaron la categoría de género en comparación con la definición presentada por el Departamento de Educación en la Carta Circular. El último entiende por género “al conjunto de los roles, las relaciones, las características de la persona, las actitudes, los comportamientos, los valores y el poder relativo socialmente construido que la sociedad asigna de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres o que las personas se asignan así mismas” (Departamento de Educación, 2008, p. 2). Además, diferencia el concepto de género con el de sexo asociando el último con lo biológico (características genéticas, fisiológicas y anatómicas). Estos significados separadamente pudieran dar a entender que las categorías sexo (biológico) y género (cultura) divergen. Sin embargo, en la misma Carta Circular se explica que el sexo influye en las construcciones culturales de las personas partiendo, primordialmente, de un discurso socioconstruccionista.

Por otro lado, las personas integrantes de los grupos de interés que desfavorecen la Carta Circular promulgan que hablar de género es hablar de sexo. Al así hacerlo, este grupo sustenta sus posturas en un discurso esencialista o naturalista al especificar las

diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres y, como consecuencia, justificándolas desde la categoría género. En este caso el sexo determina el género. Se intersecan y acuden a este saber, los discursos moralistas, normativos y políticos conservadores.

Los discursos conservadores que sustentan la suspensión de la Carta Circular son los que se discursan desde las esferas gubernamentales y se sitúan, en este momento, como el discurso dominante en el poder. Una de las estrategias en las prácticas y discursos de los grupos dominantes es invisibilizar a otros grupos junto con sus valores, creencias y prácticas. Para lograr imponer su ideología deben invisibilizar, marginar y excluir de la discusión pública los discursos en competencias.

Una de las estrategias de estos grupos fue acaparar los medios de difusión pública y los medios electrónicos opacando así los discursos progresistas de otros grupos de interés. La cantidad de documentos en contra de la Carta Circular en los medios de comunicación tradicionales y no tradicionales superó por mucho el número de producidos por los grupos de interés a favor, invisibilizando así discursos progresistas y contestatarios.

Si comparamos los significados sobre la categoría género de la Carta Circular, de la comunidad escolar y la de los grupos de interés, es evidente que convergen. Sin embargo, la definición adoptada por el Departamento de Educación en la Carta Circular minimiza el determinismo social desde la sexualidad hegemónica y apunta a que las personas mismas se designan roles y funciones. La adopción de esta perspectiva, desde una institución gubernamental, en ese momento histórico-político, abriría una enorme brecha hacia un cambio cultural, social y político necesario hacia la equidad de género.

Entonces, ¿cómo se describe y qué propone la perspectiva de género planteada en la Carta Circular?, ¿cuáles son las posturas de la comunidad escolar y de los grupos de interés? Según la Carta Circular, la perspectiva de género es un “instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas”. En esta descripción se extrae que es una herramienta conceptual que no solo reconoce las diferencias biológicas sino que las construcciones sociales también determinan las identidades humanas.

Los grupos de interés en contra de la política institucional, desde discursos esencialistas, sexistas, moralistas y normativos, insisten en que la perspectiva de género planteada en la Carta Circular reduce las diferencias sexuales a la construcción social. Por ejemplo, expresaban que la perspectiva de género, adoptada en la Carta Circular, oponía “de manera injustificada la dimensión corpórea (sexo) y la dimensión cultural (género), que ontológica e históricamente constituyen una unidad inseparable” (Vélez, 2008, p. 4) y que “la biología no tiene nada que ver con lo que son los hombres y las mujeres”, (Eduardo Garcia, En Díaz-Alcaide, 2008b, p. 20)

Estas interpretaciones no son fieles al texto de la Carta Circular y distorsionan así la definición adoptada por el Departamento de Educación. Por otro lado, grupos de interés a favor de la política institucional significan la perspectiva de género como “crear conciencia de que los hombres y las mujeres somos como somos, no por predeterminación genética, ni por mandato divino, sino por construcción sociocultural” (Asociación de Psicología de Puerto Rico, 2009, p. 27). Aunque posturas como éstas no tenían la intención de favorecer a los grupos que se oponen a lo establecido en la Carta

Circular, convergen con las interpretaciones de los grupos que desfavorecen la política institucional en el sentido de limitar la construcción de género a lo sociocultural

La APPR dicotomiza el sexo y el género expresando que las personas son como son por la construcción sociocultural, descartando de esta manera cualquier denominador biológico. Precisamente, esa es la interpretación de los grupos que desfavorecen la política institucional esbozada en la Carta Circular. Si analizamos la Carta Circular, notamos que plantea que se establezcan roles, funciones, características, entre otros, a partir de las diferencias biológicas. No obstante, la Carta Circular deja claro que esas diferencias no pueden determinar las identidades.

La descripción adoptada por el Departamento de Educación reconoce la incidencia biológica así como la cultural en las interpretaciones de las identidades humanas. Adopta, también, el concepto de identidades humanas y no identidades de género ni identidades sexuales. Vemos cómo en estos dos asuntos la posición adoptada por el Departamento de Educación se aproxima a las posturas de la mayoría de la comunidad escolar. Es decir, ambas instancias reconocen, que las identidades se construyen a partir de diversos fenómenos. Además, ambas coinciden en una mirada a las personas como humanas y no por categorías de género.

Otro de los apuntes conceptuales de la política institucional es que el desarrollo de la perspectiva de género “se nutre del pensamiento crítico y divergente que aprecia y respeta la diversidad humana” (Departamento de Educación, 2008, p. 2). Algunas personas de la docencia concurren con que se haga una relectura de la realidad y de la historia y que se realice una crítica a lo establecido desde el entendido de la sexualidad hegemónica. Por ejemplo, uno de los maestros describe la perspectiva de género como un

“cuestionamiento de ¿qué? [y] ¿por qué? tiene que ser de x o y forma”. De otra parte, el punto de convergencia mayor discursado entre todas las personas que componen la comunidad escolar y que participaron en esta investigación, fue el respeto humano. Más aún, ese fue el discurso de todos los grupos de interés. Sin embargo, a pesar de estas convergencias, los grupos que debaten en contra de la política institucional reclaman la derogación de la Carta Circular porque ésta pretende, a través de la perspectiva de género, incluir y reconocer las diversidades desde el aspecto de las preferencias sexuales y las relaciones íntimas y eróticas no reconocidas por la sexualidad hegemónica.

Me parece que estos grupos asumen este entendido por algunas de las premisas de la perspectiva de género narradas en la Carta Circular. Dicha política institucional plantea que se “reconoce las aportaciones de todas las personas en el quehacer social, especialmente de sectores históricamente excluidos [...]” y “expande la noción de los derechos ciudadanos hacia los derechos de las mujeres, de la niñez, de las personas negras, de las personas inmigrantes, de las personas con impedimentos y de otros grupos invisibilizados o excluidos”. Esta política institucional deja claro que se reconocerá a toda persona, a toda identidad humana. Ese precisamente es el llamado y obligación institucional de la educación pública. Además, es su deber según la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.

Según la Carta Circular la perspectiva de género como herramienta pedagógica pretende que “al examinar las relaciones de género, buscará despojar los estereotipos que reflejan esas relaciones y transformar los contenidos de socialización a través de proyectos educativos específicos que fomentarán la igualdad entre los géneros, la justicia, la libertad, la paz, la convivencia solidaria, la participación democrática y el respeto a la

diversidad humana” (p.2). Esta encomienda aspira a transformar las relaciones humanas, desdibujando los diversos estereotipos, a través de la socialización desde la educación formal.

Aunque el marco lleve por título perspectiva de género, las premisas presentadas anteriormente implican que los estereotipos a abordar abarcan varias categorías sociales como raza, color, edad, condición de las personas. Con esta definición se concretiza el objetivo de analizar el género desde todas sus dimensiones e intersecciones. Además, no presenta una perspectiva dicotomizada, mujer-femenina y hombre-masculino, y mucho menos visibiliza la sexualidad hegemónica.

Esta afirmación amplía el entendido de la perspectiva de género en comparación con otras definiciones esbozadas por instituciones internacionales de derechos humanos y por estudiosas del tema. Por ejemplo, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008) alude a la distribución del poder entre mujeres y hombres y a la exclusividad de la clave masculina. Facio (1996) centra su significado en la subordinación de la mujer y el privilegio del hombre. Ambas fuentes tienen el género como central y dicotomizan a los géneros sin cuestionar las diferencias intergénero, que también afectan las relaciones entre los géneros y entre el mismo género.

Una mirada dicotomizada de los géneros no nos provee el espacio para analizar y atender la diversidad de identidades ni para considerar las relaciones que se establecen a partir de esa diversidad. La conceptualización de la perspectiva de género en la Carta Circular se acerca a la conceptualización identificada por la comunidad escolar, ya que aborda la diversidad de las identidades y las relaciones que fueron identificadas por la comunidad escolar que participó en la investigación.

### **Trascendiendo el Debate**

Antes de que se pretenda descartar la perspectiva de género esbozada en la Carta Circular, consideremos los resultados de la investigación y evaluemos si el marco conceptual adoptado por el Departamento de Educación en aquel entonces nos facilita interpretar y atender la realidad de la comunidad escolar investigada. Esta realidad parte de las perspectivas e interpretaciones del estudiantado y la facultad (magisterio y profesionales de trabajo social y consejería).

El estudiantado percibió posturas sexistas y no sexistas de parte del magisterio, de los profesionales de trabajo social y consejería, al igual que de la dirección escolar. El grupo de estudiantes percibió más actitudes no sexistas en los asuntos relacionados con la violencia entre parejas y las agresiones sexuales. Una tercera parte del estudiantado también percibió posturas sexistas en torno a los roles y funciones en el ámbito doméstico. Aproximadamente una cuarta parte del estudiantado percibe que la docencia no acepta que estudiantes seleccionen ocupaciones no tradicionales. Por otro lado el 80 por ciento del estudiantado percibe que la facultad rechaza por completo o rechazan algo comportamientos del estudiantado fuera de los estándares de la sexualidad hegemónica, por ejemplo: muchachas compartiendo solo con muchachos y muchachos demostrando afecto a sus amigos.

En el grupo focal del estudiantado salieron a relucir las posturas sexistas, particularmente del magisterio, con relación a persuadir al estudiantado para que no estudiara ocupaciones tradicionalmente consideradas para el otro género. Por ejemplo, un estudiante expresó “Yo creo que la misma facultad ataca el simple hecho de elegir tu profesión”. Los resultados sobre el sexismo percibido en torno a la selección de las ocupaciones del estudiantado convergen en la encuesta y en el grupo focal. Además

concurrían con las verbalizaciones de la docencia sobre las actitudes sexistas del grupo de profesionales asignados para orientar sobre la selección de cursos vocacionales.

Por otro lado, la docencia presentó su preocupación al presenciar cómo, profesionales de consejería vocacional, expresaban o disuadían al estudiantado de las diferentes alternativas vocacionales a partir de su género. Estas actitudes son prácticas de discriminación por género y, a la vez, perpetúan la segregación por género de algunas ocupaciones. La repercusión mayor recae sobre la vida de cada estudiante desalentado de estudiar y practicar lo deseado. Aunque al final logren estudiar lo que querían, estas prácticas de discriminación pueden tener repercusiones emocionales y motivacionales en el estudiantado.

Al adoptar una perspectiva de género, las personas que prestan este servicio profesional facilitarían identificar las posibles razones de las posturas del grupo de la docencia, y también permitirían darles una mirada diferente a las preferencias ocupacionales del estudiantado. Asumir una perspectiva de género descarta el entendido, asumido por estos grupos, de que las profesiones y ocupaciones son para X o Y género.

Otro tema discutido en el grupo focal de estudiantes fue el de las repercusiones y consecuencias que sufre el cuerpo estudiantil por no cumplir con el marco de la masculinidad y la femineidad hegemónica. El grupo de estudiantes verbalizó que, cuando sus pares no cumplían con la imagen y las conductas esperadas por género, eran rechazados y rechazadas por el mismo grupo de estudiantes. A diferencia de la opinión recogida en la encuesta, el grupo estudiantil no verbalizó prácticas discriminatorias de parte de la facultad.

Sin embargo, el grupo de docentes detalló repetidamente actos de exclusión, marginación y hasta de castigo por no reunir las características de la feminidad y la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, un estudiante fue expulsado del Programa de Mercadeo, otra estudiante decidió trasladarse de escuela y otros fueron referidos a programas externos a la escuela. Todo esto después de haber sufrido agresiones verbales y hasta físicas de parte del estudiantado. El mismo grupo de docentes expresó que la facultad también contribuía a la marginación de este grupo de estudiantes.

La exclusión es una de las formas de opresión más sutiles, pero no menos violenta. La misma envía un mensaje claro de que la persona no es aceptada, no es grata y que puede ser una amenaza para el bien común. Es una forma de sancionar, de castigar y a la vez es un medio de control social. También funciona como persuasivo para que el resto de la comunidad perciba las consecuencias y repercusiones de no cumplir con la sexualidad hegemónica. Podemos interpretarla también como un ejemplo de prácticas violentas de resistencia que asumen los grupos conservadores a identidades, prácticas y discursos diferentes, contestatarios, de resistencia y transgresores.

La perspectiva de género conceptualizada en la Carta Circular pone énfasis en la inclusión de personas y grupos históricamente excluidos, y tiene como su postulado los derechos ciudadanos, desde el paradigma de la diversidad. Además, fomenta y apoya los esfuerzos sociales para eliminar la violencia y el discrimen por género, en todas sus manifestaciones. A partir de esta misma premisa, el marco conceptual adoptado en la Carta Circular, de ser asumida por la comunidad escolar, respondería de forma diferente a las manifestaciones diversas de género, a los actos de violencia en las relaciones de

noviazgo y a otras manifestaciones de violencia por razón de género entre el estudiantado.

El grupo de estudiantes no abordó las prácticas sexistas mencionadas. Sin embargo, el grupo de la facultad entrevistado presentó varios eventos de violencia entre parejas y entre pares por razón de género. Uno de los eventos de violencia en el noviazgo, donde la estudiante interpretó como normal la violencia física de parte de su novio, fue, a la vez, interpretado por el grupo de docentes como que “a veces muestran que les gusta que ellos las manden, les gusta que ellos las traten así”, refiriéndose a las dinámicas en el salón de clases entre muchachos y muchachas. Además, describieron cómo algunos estudiantes se mofaban y agredían a estudiantes hombres que presentaban características entendidas como femeninas. En relación con este comportamiento, el grupo de la docencia percibía que en los casos de los estudiantes el rechazo se manifestaba con más violencia que en situaciones donde las estudiantes presentaban conductas y actitudes clasificadas como masculinas.

El grupo de docentes rechazó enérgicamente estos actos de violencia. Sin embargo, las interpretaciones de las reacciones del estudiantado en las diferentes circunstancias fueron muy diferentes. Las jóvenes que no se quejaban de la violencia eran percibidas como que les gustaba. Los jóvenes que eran agredidos por otros compañeros eran percibidos como víctimas. Aquí vemos varias dimensiones del problema, los actos de opresión ejecutados por estudiantes, el manejo de los actos de violencia por las personas que sufren las agresiones y las interpretaciones de la facultad.

Los actos de opresión aquí esbozados no solo corresponden a los que tradicionalmente se ventilan y se atienden como violencia por razón de género.

Socialmente se ha interpretado la violencia de género como violencia contra las mujeres. Sin embargo, los ejemplos explicados previamente son también violencia de género y bien se pueden abordar desde una perspectiva de género. La violencia de pareja se interpreta desde la masculinidad hegemónica en el entendido de que las mujeres están subordinadas al hombre y éste puede disponer de ellas. Por otro lado, la violencia entre el mismo género, por ejemplo el caso de los hombres que no cumplen con los preceptos de la masculinidad hegemónica y pretenden parecerse al género subordinado, atenta contra el parámetro de lo masculino lo que resultaba en una transgresión que se castiga mediante la exclusión y el castigo físico. La perspectiva de género esbozada en la Carta Circular facilita el acercamiento a esta diversidad de identidades desde una óptica social inclusiva.

Las condiciones de discrimen, desigualdades y opresiones por género se han diversificado, por ende, la mirada, el discurso y las prácticas sobre los asuntos de género también deben cambiar. En estos momentos históricos, en muchos países aún luchan porque las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas tengan acceso a la educación. En Puerto Rico el problema de acceso parece haberse superado, ahora las formas de discriminar se han diversificado. Se insiste en erradicar las imágenes dicotómicas de las mujeres y los hombres, y la violencia por razón de género, así como en lograr la inclusión de los géneros a los diferentes espacios académicos, entre otros cambios. Y esto se debe hacer desde la interpretación más diversa de la categoría género.

Otro espacio de retos en la educación formal por la equidad de género es el tema de la sexualidad. Uno de los discursos contestatarios giró en torno al discrimen y la desigualdad en el acercamiento de las mujeres y los hombres a los temas de sexualidad., Los contenidos curriculares sobre la abstinencia sexual, la paternidad y maternidad, y la

salud sexual no atienden las necesidades ni reflejan las realidades de identidades percibidas en la escuela ni en el resto de los espacios sociales. Esto fue comentado tanto por el estudiantado como por la facultad. Los discursos asumidos por el estudiantado fueron progresistas, contestatarios y de resistencia constituyendo así una brecha hacia la equidad de género. El grupo integrado por docentes abordó el tema desde discursos tanto conservadores como progresistas.

La facultad acudió a un discurso conservador cuando comentaron sobre las expresiones sexuales de las estudiantes. Sin embargo, no se juzgó de la misma forma a los estudiantes. Por otro lado, la facultad y el estudiantado expresaron la necesidad de revisar los contenidos y las actividades de los currículos mencionados anteriormente. A través de los procesos de socialización, la sexualidad hegemónica infiltra estos parámetros y códigos sexuales con los que uno debe cumplir. Sin embargo, las diferentes experiencias, relaciones e interacciones posibilitan las posturas divergentes y a la vez contradictorias que viabilizan los quiebres de la entendida sexualidad hegemónica.

Las políticas institucionales y los reglamentos de las escuelas son un elemento de orden, control y pauta de la masculinidad y de la feminidad hegemónica. El estudiantado y el grupo de la facultad convergen en que varias políticas tienen vicios de sexismo. Algunas de estas políticas están por escrito en los reglamentos, sin embargo, otras se implantan por uso y costumbre. La política escolar más elaborada por el grupo de estudiantes y el grupo de la facultad fue la costumbre de que se hagan filas segregadas por sexo para almorzar en el comedor. A esto le añadieron el reglamento de vestimenta de ropa casual, el cual es más restrictivo para las estudiantes que para los estudiantes. También, el grupo docente trajo la preocupación de estar obligado a solicitarle los dos

apellidos al estudiantado. La postura de la docencia es que esto discriminaba y además afectaba emocionalmente al estudiante que no tuviese un segundo apellido. El grupo del magisterio hizo constar que las composiciones familiares han cambiado y ya no solo existe “mamá” y “papá”.

Ante los asuntos de sexualidad, la perspectiva de género facilita una mirada diversa, inclusiva, equitativa y flexible para analizar y constatar diferentes sexualidades. Esta aproximación al género se hace desde un examen histórico, desde un análisis del poder en las relaciones, desde una consideración de las diferencias y necesidades particulares, y a partir de las experiencias diversas. La perspectiva de género también asiste de forma crítica en la evaluación de reglamentos y en proveer alternativas no sexistas y más inclusivas. Sin embargo, reconozco que la adopción de la perspectiva de género por sí sola no atiende las necesidades identificadas por el estudiantado y por la facultad.

Las prácticas de opresión y los discursos conservadores de la comunidad escolar evidencian las necesidades y las prácticas que deben revisarse, mientras que los discursos contestatarios, de resistencia, transgresores y progresistas se asumen como oportunidades para atender los asuntos y las relaciones de género de forma diferente en la comunidad escolar. Ambos, las necesidades y las oportunidades se traducen en las brechas que adelanten la equidad de género y facilitan la implantación de la perspectiva de género en la educación en esta comunidad escolar.

Para esto deben implantarse programas de adiestramiento que incluyan procesos de transformación, la integración en el currículo, los esfuerzos con las familias, las comunidades y la academia, entre otros aspectos. La perspectiva de género primero se

convertiría en un proceso de transformación de los componentes de la comunidad escolar que concurrentemente irá sembrando los cimientos de relaciones equitativas y diversas en la población estudiantil, en las familias y en las comunidades. Este proceso no es en sí una finalidad, es un continuo. La perspectiva de género es solo una forma de mirar críticamente las relaciones entre las personas. De esa manera va transformándose a partir de las transformaciones de éstas. Siempre será un reto, con un fin claro de equidad y justicia para todas las personas.

### **Garantizar una Política Educativa de Equidad de Género**

La política educativa de equidad de género desarrollada en los últimos años daba inicio a esfuerzos para adelantar la equidad de género y la transformación social. Por un lado, la legislación legitima la necesidad de trabajar hacia la equidad de género, por otro, la política institucional se dirigía hacia la transformación cultural y social. Juntas constituían una política educativa que viabilizaba un proyecto social dirigido hacia la equidad de género.

Esta política educativa, a la vez que legitima un cambio en función, a través de la legislación y de la política institucional, también adelanta el cambio en cuanto a la forma al adoptar un marco conceptual dirigido hacia la transformación a través de la Carta Circular. Precisamente, las recomendaciones a la política educativa de equidad de género van dirigidas al aspecto legitimador (cambio en función de la política educativa) así como a la intención del cambio cultural (cambio en forma). Estas recomendaciones se basan en los hallazgos e interpretaciones de los mismos, formando así la metainferencia de la investigación.

### **Legitimando la Equidad de Género**

La aprobación de la Ley 108 y la Carta Circular reconoce la desigualdad y la violencia por razón de género, así como la necesidad de trabajar estas injusticias sociales desde la educación y la prevención. Este reconocimiento y acción normativa proveen las medidas legales para adelantar la equidad de género. Facio (1996) denomina este tipo de legislación como de igualdad de juré y Gergen (2009) afirma que adelanta el cambio en función. Se reconoce que la aprobación de mecanismos legitimadores es esencial para facilitar transformaciones sociales. Sin embargo, si no cuentan con fundamentos y propósitos ideológicos dirigidos hacia la transformación no lograrán el cambio propuesto. Este es el mayor problema con nuestras políticas públicas: ni contienen, ni se articulan desde paradigmas sustentados en la transformación social. Abundaré en este punto más adelante.

Por otro lado, aunque las políticas sociales sean productos del reconocimiento de una necesidad o de un problema social, ninguna que no tome en consideración la experiencia de la gente tiene oportunidades de aportar a la solución del problema o a atender la necesidad. Por el contrario, van dirigidas al fracaso y a convertirse en letra muerta como muchas de las políticas públicas del país. Esto me lleva a examinar las experiencias de la comunidad escolar que no son atendidas en la Carta Circular. Previamente había reflexionado sobre lo que sí abordaba esta política institucional.

La Carta Circular presenta cuatro áreas generales a incursionar para integrar la perspectiva de género en las escuelas. Se destacan: la capacitación del personal asignado a los programas académicos y servicios comunitarios, la inclusión de mujeres y otras poblaciones excluidas históricamente en los contenidos del currículo y programas, la

revisión de textos, los acuerdos con instituciones de educación superior y el uso de lenguaje inclusivo. La comunidad escolar expresó varias circunstancias y preocupaciones del ambiente escolar y del externo a éste, que no se abordan en la política institucional.

Primero, la capacitación solo se dirige al personal docente dejando fuera, por ejemplo, personal administrativo, de seguridad y de comedores escolares. Tanto estudiantes como docentes informaron prácticas discriminatorias por género de parte de este personal. Por consiguiente, se debe considerar orientar y capacitar sobre la política institucional, sus objetivos y el marco conceptual, a todo el personal del Departamento de Educación, en especial a las personas que tienen contacto directo con el estudiantado. Segundo, el alcance de la política institucional se limita al ámbito de la escuela. No considera, impactar el ámbito familiar o comunitario. Tanto el grupo estudiantil como el de la docencia presentaron la dificultad con los esfuerzos que se estarían llevando a cabo desde la escuela y cómo en las familias se podrían desvanecer. Esto me convoca a recomendar que se trabaje con las familias y las comunidades hacia la equidad de género desde los Programas comunitarios de las escuelas. El Programa de Trabajo tiene inherencia directa con los servicios a las familias e indirectamente con la comunidad externa a la escuela.

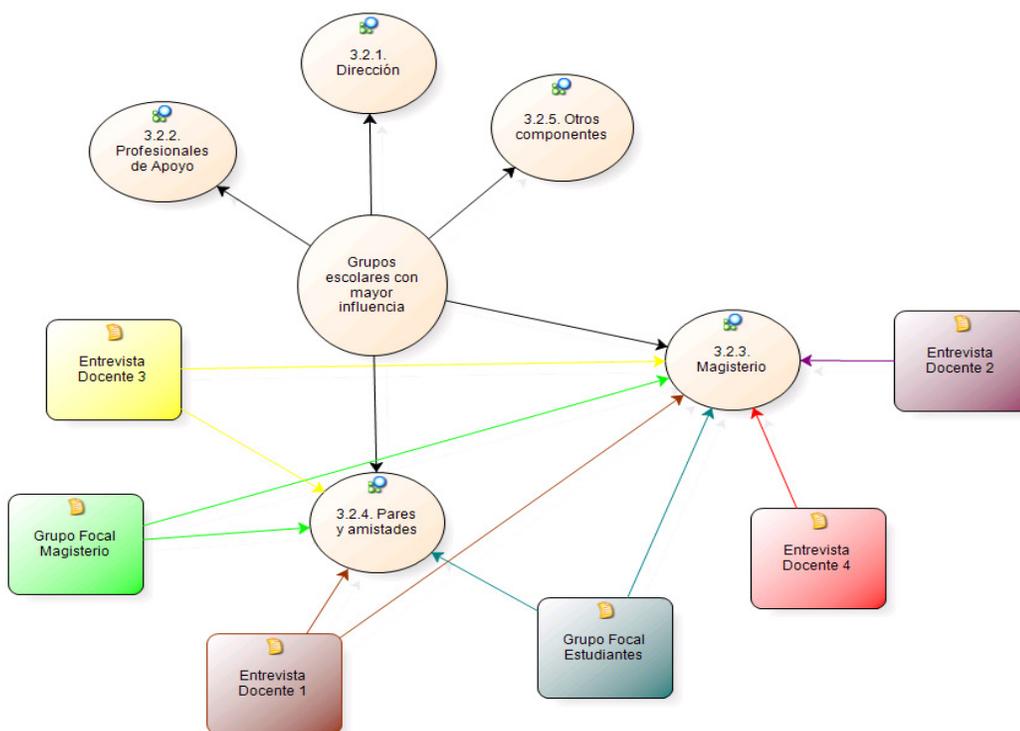
Por último, recomiendo que se desarrollen programas y proyectos de educación de pares. Uno de los principales hallazgos fue la percepción de que los pares y las amistades se influyen entre sí. En la Figura 35 se puede identificar tanto la percepción del grupo docente como del grupo estudiantil sobre la influencia de los diferentes grupos escolares en la construcción de la identidad por género. Los hallazgos cuantitativos nos indican que el 70 por ciento del estudiantado entiende que el magisterio tiene mayor influencia en la

construcción de género y el 10 por ciento entiende que son los pares y amistades. Según lo expresado entre todas las personas participantes en la fase cualitativa, el magisterio es también identificado como el de mayor influencia. Aunque la percepción es que el magistrado influye más, el estudiantado ocupa el segundo lugar del grupo con mayor influencia.

Una vez abordado el componente formal de la Carta Circular, a partir de las experiencias de la comunidad escolar, reflexionemos sobre las brechas ideológicas que viabilizan el cambio cultural dirigido a incidir en la desarticulación de la idea de la sexualidad hegemónica. Además, presentó estrategias para viabilizar una política institucional que se proponga la derogación de leyes no escritas internalizadas en la cultura escolar.

**Figura 35**

Modelo: Grupos Escolares con Mayor Influencia en el Estudiantado

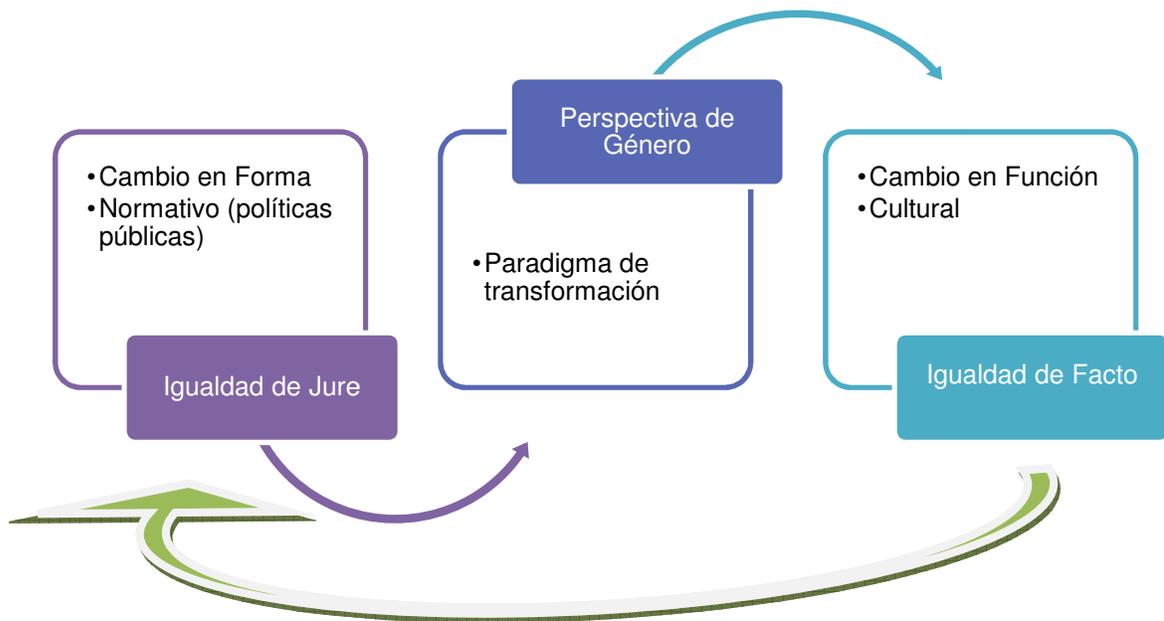


### Equidad de Género de Facto, hacia el Cambio Cultural

Según presenté y discutí previamente, la perspectiva de género adoptada como marco conceptual y herramienta pedagógica por el Departamento de Educación aporta a la gestión hacia la equidad de género. Esta perspectiva cala en todas las manifestaciones de una cultura sexista y reinterpreta los eventos, las relaciones, las necesidades y los atributos de cada persona. La perspectiva de género nos guía y a la vez persigue la equidad de todas las personas a través de un cambio cultural; lo define como igualdad de facto. Esa igualdad de facto (Facio, 1998) la preceden las prácticas y los discursos con ideologías progresistas como es la perspectiva de género (véase Figura 36).

**Figura 36**

Modelo: De la Igualdad de Jure a la Igualdad de Facto

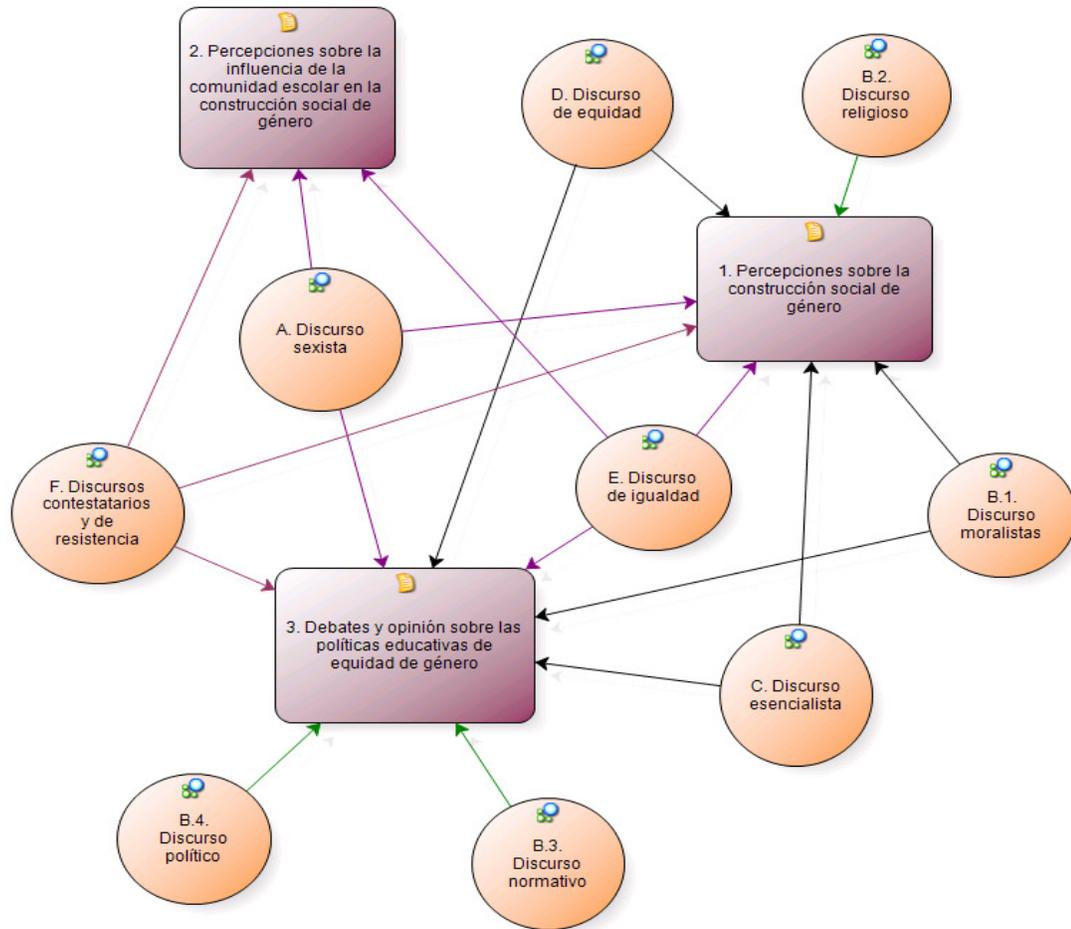


Todas las ideologías que sustentan los discursos en contra de la Carta Circular son conservadoras (sexistas, moralistas, religiosas, esencialistas, normativas y políticas). Sin embargo, estos discursos provinieron principalmente de grupos de interés que desfavorecían la política institucional. Los discursos contestatarios, de igualdad y de equidad fueron expresados por las personas de la comunidad escolar y por los grupos de interés que favorecían la carta. En la Figura 36 se observa una flecha en la parte posterior del recuadro de la igualdad de facto hacia la igualdad jure. Esto indica la necesidad de una continua reflexión sobre las transformaciones culturales y como consecuencia cambios en las normativas que sustenten y que a la vez propicien esos cambios culturales al servicio, al beneficio y en protección de todas las personas como derecho humano.

Además, se perfila un discurso menos conservador y más contestatario en el eje sobre la influencia de la comunidad escolar en la construcción de género. Esto significa una brecha y una oportunidad de influir de forma equitativa desde ese espacio. En la Figura 37 presento los discursos ideológicos expresados por eje temático. Los discursos ideológicos divergentes y contestatarios nos proveen también la oportunidad de transformación. Entiendo que subyacen discursos alternos al discurso dominante, discursos que reconocen, respetan y valoran la diferencia y la diversidad, y que están basados en la igualdad y la equidad, a la vez que apelan a éstas.

**Figura 37**

Modelo: Discursos Ideológicos por Ejes Temáticos



Concluyo afirmando que es necesaria una política institucional que dé cuenta de la equidad de género. Tenemos grupos de interés a favor de la Carta Circular y la perspectiva de género como marco conceptual, y grupos que desfavorecen esta postura. Llevamos más de dos años sin una política institucional que articule la Ley 108. Se hace necesaria la negociación del contenido de la carta. Sin embargo, se debe mantener el valor de la inclusión, de la diversidad y la flexibilidad para las identidades emergentes. Debemos recordar que las identidades humanas no son simples, ni estáticas, ni coherentes, ni homogéneas, sin embargo, sí son complejas, se resignifican y son

contradictorias y permanentemente heterogéneas. La diversidad y las dimensiones de intercambios, interacciones y relaciones perpetúan la continua deconstrucción, la construcción y la reconstrucción, a través de nuestra vida cotidiana y de las subjetividades de nuestros cuerpos.

### **Limitaciones y Retos del Estudio**

Durante el proceso de investigación me confronté con retos y limitaciones metodológicas. Algunas de ellas son conocidas como limitaciones habituales del trabajo de campo, éstas no las enumero. Destaco a continuación las más significativas:

- a) Los hallazgos se limitan a la comunidad escolar del área metropolitana. Por la complejidad del estudio y la cantidad de elementos a explorar, se dificultaba la selección de escuelas adicionales, por lo tanto, se limitó la diversidad geográfica.
- b) La política institucional del Departamento de Educación sobre el tiempo lectivo es muy restrictivo. A partir de esta condición coordiné los grupos focales luego del último periodo de clases. Esto limitó la participación adicional del magisterio y pudo haber limitado la asistencia del estudiantado a los grupos focales correspondientes.
- c) Las expresiones de las personas participantes pueden haber estado condicionadas por la deseabilidad social así como por los contextos de recopilación de información.
- d) Algunos participantes potenciales no participaron en la investigación debido a que la política educativa bajo estudio ha sido controvertible y a que las

condiciones de trabajo son muy inestables en estos momentos a causa de los despidos en el gobierno central.

- e) En ocasiones solicité definiciones de conceptos, por ejemplo sobre la perspectiva de género; esto pudo ocasionar la poca verbalización sobre el tema al entender que tenían que dar una contestación correcta
- f) La limitación de textos disponibles de parte de los grupos de interés a favor de las políticas educativas en cuestión limitó la exposición de sus posturas en esta investigación.
- g) En ocasiones importante para el análisis crítico del discurso, no hubo oportunidad de retroalimentación de la información interpretada por quienes la expresaron.
- h) La gran cantidad y diversidad de información recopilada y procesada al ser una investigación con método mixto, con diferentes fuentes de información y técnicas de recopilación de datos, hizo que el análisis de los hallazgos fuera más complejo.
- i) Por último, fue un reto investigar y analizar una política pública en cuyo desarrollo estuve involucrada. No obstante, tuve especial cuidado al sustentar mis posturas con la información recopilada y no con las experiencias propias.

### **Recomendaciones**

A partir de las reflexiones y los análisis realizados, en torno a los hallazgos y a mi experiencia en el proceso de investigación, presento las siguientes recomendaciones:

**A las Instituciones Gubernamentales:**

- Al Secretario del Departamento de Educación le recomiendo retomar la evaluación de la Carta Circular 3:2008-2009 e instalar una política institucional que cumpla con lo estipulado en la Ley 108 del 26 de mayo de 2006. Debe considerar en esa evaluación las experiencias de la comunidad escolar con los asuntos de violencia y discrimen por razón de género, para, de esa forma, articular una política institucional que responda a las realidades del ambiente escolar. Este estudio le puede brindar una información preliminar que se puede compartir con la comunidad escolar. Debe auspiciar mesas de diálogos con los grupos de interés en la política y presentarles las realidades en las escuelas y lo que la comunidad necesita para contribuir a un país con menos violencia y discrimen por razón de género. También debe dar prioridad a este asunto y asignar los recursos necesarios para cumplir con la política institucional que se adopte.
- Exhorto a la Procuradora de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres a fiscalizar el cumplimiento de la política y a facilitar que la misma responda a las necesidades de la comunidad escolar; asimismo, que aporte a prevenir las injusticias que aun viven de diversas formas las mujeres. Se debe presentar un proyecto de ley que obligue al Departamento Educación a tomar las medidas necesarias para atender el problema de la segregación por género de las ocupaciones en las escuelas vocacionales. Este asunto no se atiende con las políticas vigentes de acción afirmativa.

**A las Comunidades Escolares:**

- Al grupo magisterial le recomiendo utilizar los eventos que se dan en el ambiente escolar y los textos disponibles como oportunidades de reflexión sobre asuntos de equidad de género. También recomiendo utilizar la estrategia de coadiestramiento para desarrollar destrezas de análisis desde una perspectiva de género para identificar los discursos y prácticas de discriminación en el entorno escolar. Es recomendable que se organicen grupos entre la facultad para dialogar sobre sus experiencias con el estudiantado y para desarrollar colaborativamente estrategias para promover un ambiente de equidad entre el estudiantado y la facultad. Esta recomendación surge del grupo focal y de las entrevistas de la facultad.
- A profesionales de consejería educativa, les recomiendo conocer los temas de género y adiestrarse en ellos. La selección de ocupaciones y profesiones no tradicionales por parte del estudiantado continúa siendo un área de discriminación por género. El Programa de Orientación y Consejería del Departamento de Educación tiene como objetivo desarrollar programas de equidad de género en torno a la selección de ocupaciones. Es imprescindible, para superar el discriminación en esta área educativa, que cada profesional de consejería se oriente en torno a los derechos del estudiantado y a su obligación en ley de no discriminar por razón de género. También puede orientar al resto de la facultad sobre lo anterior.
- Hago un llamado a los profesionales de trabajo social, para que conozcan y se adiestren sobre los temas de equidad de género, así como para que trabajen,

junto al estudiantado y la familia, para lograr una formación y educación desde la equidad de género. Los servicios del Programa de Trabajo Social proveen para que se trabaje con la familia mediante talleres, adiestramientos y orientaciones. Este es un espacio para incidir en la familia, institución primaria de socialización. La o el profesional de trabajo social es el componente enlace de la escuela con la comunidad y las familias. En este sentido, puede aportar en gran medida propiciando reflexiones sobre el tema de género con el objetivo de que las escuelas se conviertan en un espacio más equitativo, y a la vez que las familias y comunidades se beneficien de esos esfuerzos. Bajo el Programa de Trabajo Social también se encuentran los Proyectos de Prevención de Embarazos en Adolescentes, de Paternidad Responsable y el Proyecto de Identificación, Prevención y Manejo de Incidentes Críticos y Violencia en las Escuelas. Todos estos proyectos están íntimamente relacionados con la equidad de género y proveen unos espacios de intervención desde una mirada crítica y desde una perspectiva de género. Recordemos que el fin de nuestra profesión es confrontar las injusticias y la opresión a través de nuestra práctica profesional. Esto incluye propiciar relaciones de equidad. Todo esfuerzo en nuestro quehacer cotidiano es ético-político y redundante directamente en las vidas cotidianas de las personas, ya sea manteniendo y reproduciendo el discrimen y la opresión o trabajando hacia su erradicación.

- Desde la dirección escolar se puede aportar a la equidad de género garantizando que los reglamentos, los adiestramientos y demás actividades

académicas y extra curriculares no discriminen por razón de género. Para esto es esencial conocer sobre el tema y desarrollar una mirada diferente y crítica para identificar los sesgos que mantiene la sexualidad hegemónica. Además, se pueden auspiciar mesas de reflexión sobre el tema con la facultad. El grupo de docentes y el estudiantado que participaron en los grupos focales repetidamente solicitaron que se repitieran continuamente espacios como éste ya que en estos espacios de discusión se reflexiona sobre las realidades de la comunidad escolar y se identifican escollos y brechas para potenciar un ambiente escolar inclusivo y equitativo.

- El estudiantado puede organizar grupos estudiantiles para fomentar el diálogo y la reflexión sobre los derechos humanos, la equidad de género y, a la vez, desarrollar y proponer estrategias y proyectos dirigidos a propiciar y garantizar el respeto y la dignidad de todas las personas de la comunidad escolar. Estos grupos deben denunciar actos de discriminación y violencia por razón de género, incluyendo el “bullying”.

#### **A la Academia:**

- A las facultades académicas que forman profesionales de trabajo social, educación, psicología y salud, recomiendo incluir y garantizar la formación sobre asuntos de género, incluir el tema de género transversalmente en el currículo, promover cursos electivos relacionados con este tema, y promover y auspiciar la formación de la docencia a través de cursos de educación continua o certificados sobre el tema de género y la profesión correspondiente.

- A la Escuela de Trabajo Social recomiendo propiciar el desarrollo de cursos multidisciplinarios para mejor preparar a profesionales de servicio directo. Al poner énfasis en el desarrollo de los conocimientos y las destrezas generales o básicas en educación, psicología, salud, entre otros campos, estarían propulsando en sus estudiantes una visión integrada de las personas que redundaría en una mejor intervención. Si continuamos mirando los problemas sociales desde una sola óptica, no lograremos superar las injusticias y opresiones individuales ni colectivas.

#### **A los Grupos de Interés:**

- Es recomendable que las instituciones profesionales de trabajo social, de psicología, de educación, de salud y otras pertinentes desarrollen programas de adiestramientos sobre la equidad de género en sus gremios. También recomiendo que colaboren con adiestramientos a profesionales de las comunidades escolares, que promuevan un lenguaje oficial inclusivo y que participen activamente del debate público y del cabildeo para que se instalen las políticas públicas en bienestar de toda la población.
- El movimiento feminista y otros colectivos y grupos sociales, que luchan y defienden la igualdad y equidad de las personas deben entrar de lleno al debate público a través de todos los medios de comunicación. Cabe destacar nuevamente que la información de los grupos a favor de la Carta Circular en los medios, en especial la cibernética, fue limitado. La presencia, en cambio, de los grupos en contra fue abrumadora. Esto invisibiliza la postura contestataria, imprescindible para calar en el debate conservador. Recomiendo

también formar alianzas estratégicas entre diferentes sectores que compartan los valores medulares de equidad e igualdad, para cabildar juntos públicamente, incluyendo las juntas de las escuelas de la comunidad. Es necesario identificar instituciones sectarias que apoyen la equidad de género, desarrollar materiales educativos y diseminarlos a través de la isla en colaboración con la empresa privada y desarrollar programas de adiestramiento sobre la equidad de género para comunidades y escuelas.

### **Nuevas Preguntas y Recomendaciones para Futuras Investigaciones**

La mayoría de las investigaciones sobre género y educación en Puerto Rico están dirigidas a estudios de los niveles preescolar y elemental, y al estudio de los textos en diversas materias y de diferentes grados. Muy poco se ha investigado en el nivel secundario y desde las voces de las personas que componen esta comunidad escolar. Por esto recomiendo que se extienda el foco de investigación a este nivel escolar.

- a) **Identities de género emergentes:** Realizar investigaciones sobre identidades de género emergentes en diferentes áreas geográficas. Proveer para que se estudie desde un paradigma que permita mirar lo bio, psico y social de forma integrada, incluyendo las intersecciones de raza, etnia y clase. Para esto se necesita componer un equipo de investigación multidisciplinario; recomiendo la utilización de método mixto.
- b) **Influencia de pares:** De esta investigación surgió la percepción de la influencia de los pares y de las amistades en la construcción social de género. Sería importante explorar y profundizar sobre cómo influyen y sobre qué

influyen. De esta manera se podría determinar que estrategias serían efectivas, por ejemplo la orientación de pares para trabajar hacia la equidad de género.

- c) **Evaluación de reglamentos de las escuelas:** Explorar si los reglamentos escolares contienen vicios de sexismo y discriminación, por el contrario, fomentan la igualdad, la equidad y la diversidad de las poblaciones. Muchos de los eventos y prácticas discriminatorias y de desigualdad por género se pueden atender en el nivel local. Asimismo, es relevante examinar estos documentos a la luz de los derechos civiles de la población.
- d) **Evaluar cómo las familias y las comunidades se pueden integrar a los esfuerzos de una política de equidad de género desde la escuela:**  
Reconociendo que la escuela no es la única institución social que contribuye a la socialización de las personas, sería importante explorar cómo las familias y las comunidades se integran a los trabajos de esta política desde las comunidades escolares.
- e) **Relaciones entre los géneros:** Estudiar las relaciones de género desde las creencias, prácticas y actitudes del estudiantado. Este tema fue poco abordado por parte del estudiantado.
- f) **Desarrollo de escalas para identificar sexismo:** Se deben desarrollar escalas más precisas para identificar formas de sexismo sofisticadas y diversas sin recurrir al dicotomismo sexual.
- g) **Masculinidades:** Realizar estudios sobre las nuevas formas de las masculinidades en la etapa de la adolescencia en conjunto con las

consecuencias negativas de los privilegios y responsabilidades, según se desprende de la investigación.

- h) **“Bullying”**: Recomiendo investigar las intersecciones del “bullying” por identidad de género. De la investigación surge la opresión silente y abierta a estudiantes que aparentan o informan una identidad de género no ajustada a la sexualidad hegemónica.
- i) **Desdemonificar la escuela**: Siempre se ha mirado a la escuela como un ente de reproducción de la ideología dominante. De la investigación surgió que cotidianamente en ese escenario se llevan a cabo esfuerzos contestatarios y transgresores desde la facultad. Debemos entonces visibilizar esa otra cara de la escuela. Recomiendo examinar cómo la escuela ha influido positivamente en la construcción de género y la equidad de género. Es importante compartir esas contradicciones de un sistema de educación en una sociedad predominantemente sexista. Esto aportará a visibilizar los contenidos de las escuelas como factores que colaboran en la transformación social.

Comparto estas reflexiones y recomendaciones con el empeño de contribuir con mayor información para avanzar en el camino hacia la equidad de los géneros. Espero que los hallazgos y las reflexiones esbozados aquí, al igual que los retos y las recomendaciones, provoquen y faciliten de alguna forma la elaboración de ideas que añadan al debate y a las estrategias, y que contribuyan a la reconstrucción de una política educativa que dé cuenta de la equidad de todas las personas que se nutren directa e indirectamente del sistema de educación pública de Puerto Rico. De esta manera contribuir a la necesaria y aspirada transformación cultural, basada en la igualdad de

derechos y oportunidades que respete y valore la diversidad, la diferencia, la dignidad, la felicidad y la libertad de toda persona. También aspiro a que se continúe la investigación sobre el tema para que así se contribuya a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los paradigmas, de las ideologías y de las políticas públicas de forma dialéctica, a través de la futura historia y convivencia social.

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Ander-Egg, Ezequiel. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV: Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Apple, Michael W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2 ed.). New York: Routledge.
- Asociación de Psicología de Puerto Rico. (2009, enero 2009). Resolución Carta Circular Departamento de Educación. *Boletín APPR*, 32, 27.
- Associated Press. (27 de octubre de 2008). Acentuará en la equidad: El DE integrará el enfoque de género, *El Nuevo Día*.
- Balaguer, Asun Pié. (2007). De la teoría queer y sus otras formas de pensar la educación. *Filos(4)*, 65-87.
- Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas. (1968). *La construcción social de la realidad*. Madrid España: Amorrortu Editores.
- Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2005a). *Discusión en pleno sobre el P. de la C. 782*. San Juan, Puerto Rico.
- Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2005b). *Primer Informe Conjunto sobre el P. de la C. 782*. San Juan, Puerto Rico.
- Canales-Guzmán, Marta M. (2008). *Construcciones de género y juego simbólico: Observando a participantes de los Centros de Head Start* (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

- Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia. (2008). ¿Cómo que no importa si naciste varón? ¿Qué dices?... que si quieres tu puedes ser niña y no niño y nadie se puede oponer a tu decisión?... ¿Qué la nena del frente también tiene derecho a decidir ser niño aunque es una fémina y sus padres no pueden impedirlo? Accesado en [www.coaliciondelafamilia.org/CCDEFA\\_Web/pdf/Articulo\\_Depto\\_Educ\\_re.pdf](http://www.coaliciondelafamilia.org/CCDEFA_Web/pdf/Articulo_Depto_Educ_re.pdf)
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2 ed.). Los Angeles, California: University of California Press.
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico § Art. 2 (1952).
- Creswell, John W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W. (2010). Mapping the Developing Landscape of Mixed Method Research. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.
- Creswell, John W., Clark, Vicki L. Plano, Gutmann, Michelle, & Hanson, William E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Departamento de Educación. (2005). *Ponencia sobre el P. de la C. 782*. San Juan, Puerto Rico.
- Rico.
- Departamento de Educación. (2008). *Carta Circular 3:2008-2009: Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación. (2009). *Comunicación para dejar sin efecto la Carta Circular Núm. 3: 2008-2009*. San Juan, Puerto Rico.
- Díaz-Alcaide, Maritza. (31 de octubre de 2008a). Fortuño confirma que eliminará la carta circular, *Primera Hora*. Accesado en <http://www.primerahora.com/fortunoconfirmaqueeliminaralacartacircular-244393.html>
- Díaz-Alcaide, Maritza. (30 de octubre de 2008b). Perspectiva de género: Que arde la polémica por carta circular, *Primera Hora*.
- Eichler, Margrit. (1988). *Nonsexist research methods: A practical guide*. Boston, Massachusetts: Allen & Unwin, Inc.
- Elecciones, Comisión Estatal de. (2008). Resultado de las Elecciones Generales 2008 2009. Accesado en <http://www.ceepur.org/elecciones2008/index.html>
- Erzberg, Christian, & Kelle, Udo. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 457-488). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Facio, Alda. (1996). *Cuando el género suena cambios trae* (2 ed.). San José, Costa Rica: ILNUD.

- Facio, Alda. (2006). La igualdad substantiva: Un paradigma emergente en la ciencia jurídica. Accesado en <http://centreantigona.uab.cat/docs/articulos/Laigualdadsubstantiva.Unparadigma0emergenteenlacienciajurC3ADdica.pdf>
- Fairclough, Norman, & Wodak, Ruth. (1997). Critical discourse analysis. En Teun A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (Vol. Discourse Studies: A multidisciplinary introduction, pp. 258-284). London: Sage Publications, Inc.
- Fausto-Sterling, Anne. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Fernandez-Colón, José. (7 de enero de 2009). Chardón suspende enseñanza de perspectiva de género en Educación, *Primera Hora*. Accesado en <http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=E3780853-9D57-4B47-8655-855816D508E3&year=2009&mon=1&keyword=Perspectiva>
- Foucault, Michel. (2002). *Historia de la Sexualidad: La voluntad del saber* (2 ed. Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2 ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores
- Fowler, F.J., Jr. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Francis, Becky. (2006). 1: The nature of gender. En Christine Skelton & Becky Francis (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications. doi: 10.4135/978-1-84860-799-6.n2

- García Canclini, Nestor. (2002). *La globalización imaginada*. México D.F., México: Editorial Paidós Mexicana.
- Gergen, Kenneth (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Gergen, Kenneth J. (2009). *An invitation to social construction* (2 ed.). London: SAGE Publications.
- Gil, David G. (1992). *Unravelling Social Policy: Theory, analysis, and political action towards social equity* (5 ed.). Rochester, Vermont: Schenkman Books, Inc.
- Gil, David G. (1998). *Confronting Injustice and Oppression: Concepts and strategies for social workers*. New York: Colombia University Press.
- Glesne, Corrine. (2005). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3 ed.). New York, New York: Longman.
- Guía: Mí voto profamilia: Orientación al elector. (2008). En Boletín Alerta Puerto Rico (Ed.), (Vol. 17, pp. 7-8).
- Greene, Jennifer C. , Caracelli, Valerie J., & Graham, Wendy F. . (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Greene, Jennifer C. & Caracelli, Valerie (Eds.). (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges an benefits of intergrating diverse paradigms*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Greene, Jennifer C. & Caracelli, Valerie. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods practice. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of*

*mixed methods in social and behavioral research* (pp. 91-110). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Greene, Jennifer C., & Hall, Jori N. (2010). Dialectic and pragmatism. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed., pp. 119-143). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Hesse-Biber, Sharlene Nagy. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York, New York: The Guilford Press.

Hesse-Biber, Sharlene Nagy, & Leavy, Patricia Lina (Eds.). (2007). *Feminist research practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Humanos, Instituto Interamericano de Derechos. (2008). *Herramientas Básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos*. San José, Costa Rica: Iditorama S.A.

Johnson, Burke, & Turner, Lisa A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-320). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Kamberelis, George, & Dimitriadis, Greg. (2005). Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. En Norman k. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3 ed., pp. 887-907). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Kaufman, Michael. (1994). Men, feminism and men's contradictory experience of power. En Harry Brod & Michael Kaufman (Eds.), *Theorizing masculinities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kaufman, Michael. (1999). *The seven p's of men's violence*. Toronto, Canada. Accesado en [www.michaelkaufman.com](http://www.michaelkaufman.com)
- Kisnerman, Natalio. (2005). *Pensar el Trabajo Social: una introducción desde el construccionismo* (2 ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Distribuidora Lumen.
- Lamas, Marta. (1996a). La perspectiva de género. *La tarea: Revista de educación y cultura, enero-marzo*(8). Accesado en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lamas, Marta. (1996b). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. In Marta Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: PUEG.
- Lamas, Marta. (2000). Diferencias de sexo, genero y diferencias sexuales. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Lamas, Marta. (2007a). Complejidad y claridad en torno al concepto género. In Angela Giglia, Carlos Garma & Ana Paula de Teresa (Eds.), *¿Adónde va la antropología?* Iztapalapa, México: División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de México.
- Lamas, Marta. (2007b). *El género es cultura*. Paper presented at the V Campus Euroamericano de Cooperacion Cultural, Almada, Portugal.

- Lazar, Michelle M. (2005). Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. En Michelle M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse* (pp. 1-30). New York: Palgrave MacMillan.
- Leavy, Patricia Lina. (2007). The practice of feminist oral history and focus groups interviews. En Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Lina Leavy (Eds.), *Feminist Research Practice* (pp. 149-186). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Leeuwen, Theo van. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Leeuwen, Theo van. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. En Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2 ed., pp. 144-161). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Legislatura de Puerto Rico. (2007). *Borrador para discusión Código Civil de Puerto Rico Libro Segundo, Las Instituciones Familiares*. En Comisión Conjunta Permanente para la Revisión y Reforma del Código Civil de Puerto Rico (Ed.). San Juan, Puerto Rico.
- Ley Núm. 108 para añadir un inciso (bb) al Artículo 6.03 de la Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999, según enmendada, conocida como la Ley Orgánica del Departamento de Educación, a los fines de imponer la obligación al Departamento de Educación de diseñar e implantar un currículo dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (26 de mayo de 2006).

Ley Núm. 54 del 15 de agosto de 1989, Ley para la prevención e intervención de la violencia doméstica (15 de agosto de 1989).

Ley Núm. 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. (15 de julio de 1999).

Lucca Irizarry, Nydia , & Berrios Rivera, Reinaldo. (2009). *Investigación cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.

Maldonado-Arrigoitia, Wilma. (2010, 30 de noviembre de 2010). Causa para arresto contra maestra por comportamiento homofóbicos contra estudiante, *Primera Hora*. Accesado en <http://www.primerahora.com/causaparaarrestocontraestraoporcomportamientohomofobicoscontraestudiante-448791.html>

Marshall, Catherine, & Rossman, Gretchen B. (2011). *Designing qualitative research* (5 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Martínez-Ramos, Loida M., & Tamargo-López, Maribel (Eds.). (2003). *Género, sociedad y cultura*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.

Maturana, Humberto. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política* (6 ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universitaria

Maturana, Humberto. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos Biológicos de la Realidad*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Miner-Rubino, Kathi, & Jayaratne, Toby Epstein. (2007). Feminist survey research. En Sahrlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Lina Leavy (Eds.), *Feminist research practice* (pp. 293-325). Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.

- Montaño-Virreira, Sonia. (2007). *Manual de Capacitación: Gobernabilidad democrática e igualdad de género en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas.
- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Morgan, David L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376. doi: 10.1177/104973239800800307
- Movimiento Amplio de Mujeres de Puerto Rico. (31 de octubre de 2008). Las expresiones de Fortuño en contra de la perspectiva de género representan una postura de odio a la diversidad. Accesado en <http://movimientoampliodemujeres.blogspot.com/search?updated-min=2008-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2009-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=45>
- Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2006). *Acuerdo Colaborativo 2006-000108*. (3 de marzo de 2006). San Juan, Puerto Rico.
- Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2007). *Acuerdo Colaborativo 2008-000075*. (27 de diciembre de 2007). San Juan, Puerto Rico.
- Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2003). *Módulo para la prevención de la violencia en las relaciones de pareja de l@s jóvenes*. Módulo. Oficina de la Procuradora de las Mujeres. San Juan, Puerto Rico.

Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2005). *Ponencia sobre el P. de la C. 782*. San Juan, Puerto Rico.

Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (2008). Estadísticas. Accesado en [www.mujer.gobierno.pr](http://www.mujer.gobierno.pr)

Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discrimen contra la mujer. Accesado en [www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm)

Organización de las Naciones Unidas. (1995). Informe sobre la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing 1995. Accesado en [www.cepal.org/mujer/publicaciones/sinsigla/xml/3/6193/Plataforma.pdf](http://www.cepal.org/mujer/publicaciones/sinsigla/xml/3/6193/Plataforma.pdf)

Ortiz-Torres, Blanca, Rosado-González, Rubén, Osuna, Michelle, Baca, Ana L., Margron, Josephine, Millard, Roosevelt, & Jean-Jacques, Ronald. (2010). *Intrumento: Rol de normas, creencias y prácticas en la prevención efectiva con hombres puertorriqueños heterosexuales* (Documento inédito). En Instituto de Investigación Psicológica (IPsi) Universidad de Puerto Rico (Ed.). San Juan, Puerto Rico.

Padgett, Deborah K. (2008). *Qualitative methods in social work research* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Paechter, Carrie. (2006). 26: Constructing feminity/constructing femininities. In Christine Skelton & Becky Francis (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education*: Sage Publication. doi: 10.4135/978-1-84860-799-6.n27

Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Pérez-Jiménez, David, Varas-Díaz, Nelson, Serrano-García, Irma, Cintrón-Bou, Francheska N., & Cabrera-Aponte, María del C. (2004). Instrumento de Información, Motivación y Conductas- Español (IIMC\_E). En Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) Universidad de Puerto Rico (Ed.). San Juan, Puerto Rico.
- Picó, Isabel. (1979). *Machismo y educación en Puerto Rico*. Santurce, Puerto Rico: Graficor.
- Partidos Políticos: Elecciones 2008. (25 de octubre de 2008). *El Visitante*, p. 14.
- ¿Quieren saber cómo ayudar a conformar una legislatura con mayoría profamilia? (2008). En Alerta Cristiano (Ed.), (Vol. 18, pp. 11). San Juan, Puerto Rico.
- Reisigl, Martin, & Wodak, Ruth. (2009). The discourse-historical approach (DHA). En Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Remlinger, Kathryn A. (2005). Negotiating the classroom floor: Negotiating ideologies of gender and sexuality. En Michelle M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse* New York: Palgrave MacMillan.
- Rivera-Lassén, Ana I. (2008, noviembre 2008). Perspectiva de género: Metodología de análisis, propuesta de mirada. *Boletín: Perspectiva de Género, VII, 2*.
- Rosenberg, Fulvia. (1997). Género y educación en América Latina. En Ximena Erazo, M. Luz Lagarrigue & Soledad Larraín (Eds.), *Género, educación y desarrollo en América Latina y el Caribe* (pp. 89-109). Santiago, Chile: Coordinación Regional para América Latina y el Caribe servicio Universitario Mundial.

- Santiago, Marcelina Vélez de. (2008, 14-20 de diciembre de 2008). Carta de la Presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Ponce a Aragunde, *El Visitante: Periódico Católico de Puerto Rico*. Retrieved from <http://www.elvisitante.biz/visitante-web/>
- Scott, Joan W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (Ed.), *El genero: la construccion cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Mexico: PUEG.
- Senado de Puerto Rico. (2006b). *Primer Informe Conjunto sobre el P de la C. 782*. San Juan, Puerto Rico.
- Senada de Puerto Rico. (2006a). *Discusión en pleno del P. de la C. 782*. (2006). San Juan, Puerto Rico.
- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles. (2003a). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles. (2003b). The past and the future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed., pp. 1-41). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles (Eds.). (1998). *Mixed-methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches* Thousand oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Tendenciaspr. (2006). *Mujeres Trabajando*. Proyecto Tendenciaspr, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Accesado en <http://www.tendenciaspr.com/>
- Tendenciaspr. (2011). *Compendio de Estadísticas: Violencia en Puerto Rico*. from Proyecto Tendenciaspr, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Accesado en <http://www.tendenciaspr.com>
- Toro-Alfonso, José. (2008). *Masculinidades subordinadas: Investigaciones hacia la transformación del género*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Toro-Alfonso, José (Ed.). (2009). *Lo masculino en evidencia: Investigaciones sobre la masculinidad*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Toro-Alfonso, José, & Varas-Díaz, Nelson. (2002). *Escala de adherencia a la masculinidad hegemónica (Documento inédito)*. En Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) Universidad de Puerto Rico (Ed.). San Juan, Puerto Rico.
- Touraine, Alain. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vadi-Fantauzzi, Juan C. (2009). *Género y discurso: Análisis crítico del discurso en el contenido de los textos escolares de duodécimo grado del área de español y sus implicaciones para el currículo*. (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

- van Dijk, Teun A. (1993). Principals of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, Teun A. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A. (2003a). Critical Discourse Analysis. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- van Dijk, Teun A. (2003b). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona, España: Gedisa.
- van Dijk, Teun A. (2005a). Ideología y análisis de discurso. [Ideology and Discourse Analysis ]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- van Dijk, Teun A. (2005b). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- van Dijk, Teun A. (2009). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2 ed., pp. 62-86). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Vartanian, Thomas P. (2011). *Secondary data analysis*. New York, New York: Oxford University Press.
- Vázquez-Gascot, Iliá M. (2007). *Cuanto cuesta ser hombre para estudiantes universitarios (Tesis de maestría)*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Wodak, Ruth, & Meyer, Michael. (2009a). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Wodak, Ruth, & Meyer, Michael (Eds.). (2009b). *Methods of critical discourse analysis* (2 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

## APÉNDICES

**Apéndice A**

**Autorización de Investigación del CIPSHI (IRB)**

Universidad de  
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS  
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)  
IRB 00000944

**AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO RELACIONADO CON  
PARTICIPANTES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN**

**La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y  
debates para una política educativa de equidad**

Investigadora: Marta A. Mercado Sierra

Núm. de solicitud: 0910-196



Recinto de  
Río Piedras

**TIPO DE SOLICITUD:**

Inicial       Renovación       Modificación

**ACCIÓN:**

**Autorizada**

**Autorizada con condiciones**

**Verificación final realizada por:**

Personal de cumplimiento

Miembro del CIPSHI

**REVISADA POR:**

**Comité en pleno**

Próxima revisión:  *Cualifica para revisión expedita*

**Procedimiento expedito**

*Categoría(s) aplicable(s) según el Federal Register 63 FR 60364-60367: 6 y 7*

**SOLICITUD DE DISPENSA EN EL CONSENTIMIENTO INFORMADO:**

**No aplica**       **Concedida**

Decanato de  
Estudios Graduados  
e Investigación

PO Box 21790  
San Juan PR  
00931-1790

787-764-0000  
Exts. 2515 / 3617  
Fax 787-763-6011

Correo electrónico:  
deg@uprrp.edu

Página electrónica:  
<http://graduados.uprrp.edu>

Firma del Presidente del CIPSHI o  
representante autorizado

**13 de julio de 2010**

Fecha de la revisión

***Esta autorización expira el 13 de julio de 2011.***

*Si la investigación no ha concluido para esta fecha, tiene que solicitar la renovación de la autorización de acuerdo a los procedimientos del CIPSHI y al tipo de revisión correspondiente, por el comité en pleno o expedita. Cualquier modificación posterior a la autorización del CIPSHI requerirá consideración y reautorización del CIPSHI. Al finalizar la investigación, debe someterse el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.*

## **Apéndice B**

### **Autorización de Investigación del Departamento de Educación de Puerto Rico**



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo

OFICINA DEL SECRETARIO AUXILIAR

8 de julio de 2010

Sra. Carmen M. Cepeda Ramos  
Directora  
Región Educativa de San Juan

Directora Escolar Alicia López

Melvin Vázquez Rocha Ed. D  
Secretario Auxiliar

**AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UNA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE LA REGIÓN EDUCATIVA DE SAN JUAN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO**

La señora Marta Mercado Sierra estudiante de doctorado de la Escuela de Trabajo Social Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico llevará a cabo una investigación titulada: ***La perspectiva de género en la educación: un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.*** Esta investigación habrá de realizarse, a partir del nuevo año escolar, en agosto 2010, en la escuela superior Ramón Vilá Mayo de la Región Educativa de San Juan en el Distrito Escolar San Juan 3.

Unos 60 estudiantes serán invitados a participar en una encuesta donde éstos contestarán un cuestionario que incluye unos blancos con datos socio-demográficos. La segunda actividad con los estudiantes es la de un grupo focal, donde participará una selección de 8 estudiantes.

Éstos desarrollarán con la investigadora como facilitadora, una conversación sobre el tema la cual será grabada en audio. Las actividades de esta investigación que involucran a estudiantes se realizarán luego del último periodo de clases según coordinado con la directora del plantel, señora Alicia López, y protegiendo de esta manera el horario lectivo de los estudiantes.

8 de julio de 2010

Autorización a la señora Marta A. Mercado Sierra para llevar a cabo una investigación en una escuela superior del Departamento de Educación.

Página 2

Los docentes y la directora del plantel también participarán de la investigación. La investigadora ha planificado realizar las siguientes dos actividades con ellos: a) un grupo focal con 8 maestros; b) cuatro entrevistas a: 1) la directora 2) 1 docente; 3) a la TS y 4) al Orientador-Consejero. En todos los casos la investigadora ha desarrollado como instrumento unos cuestionarios estructurados, acompañados de una solicitud de datos socio-demográficos. Ella es la facilitadora y/o entrevistadora. Tanto el grupo focal como las entrevistas serán grabadas en audio. Las entrevistas se desarrollarán con aquellos docentes y profesionales que acepten colaborar, durante su periodo institucional y posterior a éste protegiendo de esta manera el horario lectivo.

La señora Karen Nieves Lugo asistirá a la investigadora en las diferentes tareas relacionadas a las actividades de la investigación con estudiantes, docentes y/o personal administrativo y de apoyo.

Se autoriza a visitar la escuela Ramón Vilá Mayo del Distrito Escolar San Juan 3, a partir de agosto del nuevo año escolar 2010-2011, con el propósito de coordinar la administración de los cuestionarios a los estudiantes, maestros, personal de apoyo y a su directora escolar que acepten participar en la investigación, así como las entrevistas y conversaciones de los grupos focales. La participación de los estudiantes y del personal docente y administrativo será voluntaria y así deberá constar con sus firmas en la Hoja de Consentimiento Informado y la de Asentimiento que para estos propósitos les proveerá la investigadora.

Las entrevistas y conversaciones en esta ocasión serán grabadas en audio por exigencias metodológicas de la investigación, una de naturaleza cualitativa. Además, como explica la investigadora, "Dado a que se realizará un análisis del discurso, es imprescindible captar con exactitud y precisión lo que dicen las personas que participan de la investigación."

La colaboración del personal concernido es de suma importancia para que las actividades de la investigación resulten adecuadas. Las actividades de este estudio no deberán interferir con el horario lectivo de los estudiantes.

Según se establece en el inciso 10 de la Carta Circular 5-2001-2002 del 5 de septiembre de 2001, durante el inicio y final del semestre académico, períodos éstos de informes y pruebas sistémicas, **no** se autorizarán visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuelas.

Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de la administración de los cuestionarios y las entrevistas individuales y en los grupos focales así como de la información que se solicite y provea a través de los mismos.

El Departamento de Educación no se solidariza necesariamente con las opiniones o preferencias que puedan surgir por razón de esta investigación. El Departamento de Educación no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación, ya que la misma es una de naturaleza independiente, no auspiciada por el Departamento.

De acuerdo con la Carta Circular 5-2001-2002 cláusula #6 del DEPR copia del consentimiento y/o asentimiento informado que firma el participante será archivado en la Oficina del Director Escolar o en dependencia del DEPR donde se realizó el estudio.

Esta autorización tiene vigencia de un año (12) meses, a partir de la fecha del inicio de clases en agosto del año escolar 2010 al 2011. Una vez la investigadora finalice su investigación, deberá enviar una copia a la División de Investigaciones Pedagógicas, adscrita a la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo, para que forme parte de la colección bibliográfica del Centro de Lectura Profesional y Documentación.

## **Apéndice C**

### **Carta a la Dirección de la Escuela para Proceder con la Investigación**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
**Recinto de Río Piedras**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Río Piedras, Puerto Rico**  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz**  
**Lasalle**

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

1 de septiembre de 2010

Director/a  
Escuela Superior

Estimado/a señora \_\_\_\_\_,

El pasado 6 de junio usted me concedió una reunión donde le expresé mi interés en recopilar algunos datos cuantitativos y cualitativos, para mi disertación doctoral, en la escuela que usted dirige. Como requisito para obtener el grado de Doctora en Filosofía en Trabajo Social con énfasis en el análisis y administración de las políticas sociales, se me requiere realizar una investigación que demuestre mi capacidad como investigadora independiente y comprobar la integración coherente de los cursos doctorales tomados a lo largo del programa. La investigación lleva como título: La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.

El propósito de la investigación es explorar las percepciones de estudiantes, docentes y dirección en torno a la influencia que ejerce la escuela en la formación y socialización de hombres y mujeres. Para facilitar este proceso cuento con un Comité compuesto por dos catedráticas y dos catedrático de la Universidad de Puerto Rico. Este está constituido por la Dra. Carmen Delia Sánchez, directora de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, el Dr. José Toro Alonso del Departamento de Psicología, la Dra. Loida Martínez Ramos, Decana de Estudios Graduados de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras y el Dr. Luis Avilés de la Facultad de Ciencias Sociales del Recinto de Mayagüez.

Según acordado con usted, me comuniqué con la Sa. \_\_\_\_\_, consejera de la Escuela y enlace asignada a esta servidora, para coordinar las actividades, autorizadas por el Departamento de Educación (DE) el 8 de julio (Anejo 1: Autorización del DE) y aprobadas por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico el 13 de julio de 2010 (Anejo 2: Autorización de CIPSHI).

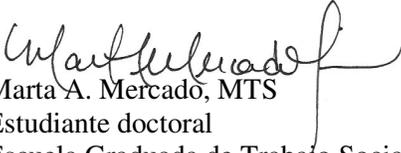
Adjunto el calendario de las actividades donde también detallo la población escolar a impactar. En resumen, se realizará una encuesta con estudiantes de undécimo grado, dos grupos focales (uno de estudiantes que hayan participado de la encuesta y el otro grupo del magisterio) y cuatro entrevistas estructuradas a un/a maestra/o, trabajador/a social, una consejera y a la directora. Es importante aclarar que la participación de todas estas personas es voluntaria y que los grupos focales y las entrevistas se realizarán por acuerdo y disposición de potenciales participantes.

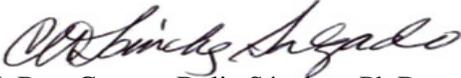
En el caso de las actividades donde se espera la participación de la docencia le solicito participar de la reunión de Facultad más próxima, para realizar la promoción de las actividades antes detalladas. Además, le solicito autorización para colocar carteles de promoción en el ponchador y en la Sala de la Facultad y colocar los documentos pertinentes en los buzones individuales de la docencia.

Luego de finalizada la investigación será invitada junto al personal que usted designe para que participe de la presentación de los hallazgos y recomendaciones que resulten de esta investigación. El compromiso de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle y el mío propio es promover políticas sociales que posibiliten el óptimo desarrollo humano y social en nuestra sociedad. Por ello, he asumido el cometido de estudiar específicamente las políticas educativas entendiendo que es una institución social fértil para el desarrollo humano óptimo e integral.

De necesitar información adicional o aclarar alguna duda se puede comunicar conmigo al (787) 644-7758 ó a mi correo electrónico, [martaamercado@gmail.com](mailto:martaamercado@gmail.com).

Muy respetuosamente,

  
Marta A. Mercado, MTS  
Estudiante doctoral  
Escuela Graduada de Trabajo Social  
Beatriz Lasalle

  
VoBo. Carmen Delia Sánchez, Ph.D.  
Directora  
Escuela Graduada de Trabajo Social  
Beatriz Lasalle

## **Apéndice D**

### **Carta a la Dirección de la Escuela para Informar la Culminación de la Intervención en la Escuela**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

***Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social***

17 de noviembre de 2010

Director/a  
Escuela Superior

Estimado/a ,

Deseo expresarle mis más sinceros agradecimientos por todo el apoyo brindado de parte de usted y de su equipo de trabajo en mi quehacer investigativo en el estudio: *La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.*

La diversidad de voces, discursos y debates recopilados a través de las diferentes actividades investigativas realizadas, enriquecerán el análisis y reflexión del tema estudiado. La información recopilada de las diferentes poblaciones escolares contribuirá a analizar y proponer políticas educativas dirigidas a fortalecer la promoción de la justicia social y los derechos humanos, entre estos particularmente la equidad y la igualdad de hombres y mujeres, tomando en consideración las diversidades y diferencias que habitan en los géneros.

Le comparto, además, que de esta experiencia no sólo obtuve la información necesaria para la investigación que conduzco, sino que también me llevo un cúmulo de intercambios de vivencias, conocimientos y emociones que nutren mi persona. El compartir con su equipo de trabajo y el estudiantado, en los últimos tres meses, han hecho que esta experiencia sea una de las más enriquecedoras que haya tenido en el ámbito académico.

Le recuerdo que luego de finalizada la investigación será invitada junto al personal que usted designe para que participe de la presentación de los hallazgos y recomendaciones que resulten de esta investigación.

Respetuosamente,

Marta A. Mercado Sierra  
Estudiante Doctoral/ Investigadora  
Escuela Graduada de Trabajo Social  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

## **Apéndice E**

### **Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes**

**Tabla de Correlación de Objetivos, Preguntas, Técnicas e Informantes**

Objetivos	Preguntas	Técnicas	Informantes/ Documentos
1. Explorar cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género.	1. ¿Cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género?		
	1.1 ¿En qué medida el estudiantado asume creencias estereotipadas por género? 1.2 ¿Qué prácticas estereotipadas por género son ejercidas por el estudiantado?	Encuesta	Estudiantado de undécimo y duodécimo grado (n = 99)
	1.3 ¿Cómo el estudiantado significa género, feminidad y masculinidad? 1.4 ¿Cuáles son los atributos que el estudiantado les asigna a las mujeres y a los hombres?	Grupo Focal	Estudiantado (6)
	1.5 ¿Cómo el personal docente significa género, feminidad y masculinidad? 1.6 ¿Cuáles son los atributos que el personal docente les asigna a las mujeres y a los hombres?	Grupo Focal  Entrevista Semiestructurada	Magisterio (8)  Docencia (4)
	2. Examinar cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género.	2. ¿Cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género?	
2.1 ¿Cómo el estudiantado percibe que la comunidad escolar acepta posturas sexistas?		Encuesta	Estudiantado (n= 99)

Objetivos	Preguntas	Técnicas	Informantes/ Documentos
	2.2 ¿Cómo el estudiantado percibe que la comunidad escolar influye en la construcción social de género?	Grupo Focal	Estudiantado (6)
	2.3 ¿Cómo el personal docente percibe que la comunidad escolar influye en la construcción social de género?	Grupo Focal Entrevistas Semiestructuradas	Magisterio (8) Docencia (4)
3. Explorar las opiniones de la comunidad escolar en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.	3. ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a las políticas educativas de equidad de género y en que se fundamentan?		
	3.1 ¿Qué significados son atribuidos al concepto de perspectiva de género por la comunidad escolar?	Grupos Focales Entrevistas Semiestructuradas	Estudiantado (6) Magisterio (8) Docencia (4)
	3.2 ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito escolar?	Grupos Focales Entrevistas Semiestructuradas	Estudiantado (6) Magisterio (8) Docencia (4)
	3.3 ¿Cuáles son las opiniones de la comunidad escolar en torno a las políticas educativas de equidad de género?	Grupos Focales Entrevistas Semiestructuradas	Estudiantado (6) Magisterio (8) Docencia (4)
4. Analizar el debate público generado en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.	4. ¿En qué se fundamenta el debate público generado en torno a las políticas educativas de equidad de género?	Revisión de Documentos	Documentos: reportajes, artículos, carta abierta, resolución y declaración

Objetivos	Preguntas	Técnicas	Informantes/ Documentos
5. Analizar las políticas educativas relacionadas a la equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.	5. ¿Qué y cómo propone y a quiénes benefician las políticas educativas de equidad de género?	Revisión de Documentos	Documentos: legislación y política institucional
6. Distinguir y explicar a la luz de los resultados, las brechas ideológicas para potenciar la transformación social basada en la equidad de género desde la comunidad escolar.	6. ¿Qué brechas ideológicas se pueden identificar para potenciar la transformación social basada en la equidad de género desde la comunidad escolar?	Todas las anteriores	Todas las personas informantes y documentos revisados

## **Apéndice F**

### **Guía de Revisión del Cuestionario para el Panel de Personas Expertas**

**Guía de revisión del Cuestionario  
Panel de Personas Expertas**

**Investigación:**

**“La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates  
para una política educativa de equidad”**

Investigadora: Marta A. Mercado-Sierra

**Instrucciones generales:** La guía está estructurada en el mismo formato y orden que el cuestionario propuesto. El cuestionario tiene cinco constructos y 70 reactivos.

En este ejercicio estará revisando y evaluando los siguientes criterios: las instrucciones, los constructos y los reactivos. En las **instrucciones** evaluarán si están claras o imprecisas. Evaluará también la pertinencia y relevancia de los **constructos** con los objetivos y preguntas de investigación. En los **reactivos** evaluará su pertinencia y su relevancia a los constructos. Entre cada una de las partes encontrará una tabla con el modelo de evaluación de dicha parte identificadas en diferentes colores (**instrucciones**, **constructos** y **reactivos**). Al final del documento provee un espacio para observaciones y recomendaciones generales.

**Título del cuestionario:**

**Percepción del estudiante de escuela superior respecto a la influencia del aula escolar en su formación de género**

Indique si las instrucciones de esta sección están claras o imprecisas. Se le provee además espacio para correcciones gramaticales, comentarios y recomendaciones que considere necesario.

<b>Instrucción Generales</b>	<b>Clara</b>	<b>Imprecisa</b>	<b>Correcciones gramaticales</b>	<b>Comentarios y recomendaciones</b>
------------------------------	--------------	------------------	----------------------------------	--------------------------------------

Indique en cada uno de los constructos si es pertinente (P) o no (NP) y si su relevancia es esencial (E) o no esencial (NE) con los objetivos y preguntas de investigación en la tabla siguiente. Se le provee además espacio para correcciones gramaticales, comentarios y recomendaciones que considere necesario.

<b>Constructo</b>	<b>Pertinencia</b>		<b>Relevancia</b>		<b>Correcciones gramaticales</b>	<b>Comentarios y recomendaciones</b>
	<b>P</b>	<b>NP</b>	<b>E</b>	<b>NE</b>		

Indique en cada uno de los reactivos si es pertinente (P) o no (NP) y si su relevancia es esencial (E) o no esencial (NE) para medir este constructo en la tabla siguiente. Se le provee además espacio para correcciones gramaticales, comentarios y recomendaciones que considere necesario.

<b>Reactivo</b>	<b>Pertinencia</b>		<b>Relevancia</b>		<b>Correcciones gramaticales</b>	<b>Comentarios y recomendaciones</b>
	<b>P</b>	<b>NP</b>	<b>E</b>	<b>NE</b>		

**Observaciones y recomendaciones generales:**

***Sometido por:***

\_\_\_\_\_  
Nombre del juez / de la jueza

\_\_\_\_\_  
Profesión

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

19/7/2010

## **Apéndice G**

### **Cuestionario: Prueba Piloto**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

## **CUESTIONARIO**

### **Prueba Piloto**

**Investigación:** La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad

**Informante:** \_\_\_\_\_  
(Número de control)

**Hora de comienzo:** \_\_\_\_\_

**Hora de terminación:** \_\_\_\_\_

**Administradora:** **Marta A. Mercado Sierra**

**Instrucciones generales:** Este cuestionario tiene el propósito de conocer creencias y opiniones sobre el proceso de crianza y formación de mujeres y hombres a través de sus experiencias en la escuela. **NO** escribas tu nombre en ningún lugar de este documento.

Este cuestionario tiene cinco partes. Lee cuidadosamente las instrucciones de cada parte y luego contesta cada pregunta. Por favor, responde cada pregunta de acuerdo con la que más te describe y la que más refleja tu opinión. Es importante que entiendas que en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo que queremos conocer son tus creencias y opiniones. Para fines de este cuestionario, el **concepto género** se refiere al conjunto de creencias construidas y adquiridas socialmente que han definido a la mujer (femenino) y al hombre (masculino).

Te agradezco que contestes todo el documento. Recuerda, **NO** escribas tu nombre en este documento.

### **I. Datos socio-demográficos**

1. Edad cumplida (en años): \_\_\_\_\_
2. Género:  
 Masculino  
 Femenino
3. Nacionalidad:  
 Puertorriqueño/a  
 Dominicano/a  
 Cubano/a  
 Otra, por favor especifica: \_\_\_\_\_

Núm. de control \_\_\_\_\_

**II. Instrucciones:** Marca con una X en una sola columna para indicar cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada premisa.

Premisas	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4. Las niñas no deben jugar con carritos de carreras					
5. Los niños no deben jugar con muñecas					
6. Hay tareas del hogar que son exclusivamente de mujeres (por ejemplo: barrer, mapear y planchar)					
7. Hay tareas del hogar que son exclusivamente de hombres (por ejemplo: lavar carros, cortar la grama y arreglar plomería)					
8. Los hombres no deben estudiar secretarial o enfermería					
9. Las mujeres no deben estudiar plomería o electricidad					
10. Los hombres deben tener la última palabra en su relación de pareja					
11. Las mujeres deben consultar sus decisiones con su pareja					
12. Los hombres no deben demostrar o expresar cariño físico o verbal entre ellos.					
13. Las mujeres deben ser recatadas en sus expresiones de cariño con sus amigos varones					
14. Los hombres deben demostrar su fuerza física ante la sociedad					
15. Las mujeres deben demostrar su sensibilidad ante la sociedad					
16. Los hombres no deben llorar en público					
17. Las mujeres no deben ser agresivas					
18. Las mujeres deben afeitarse las axilas					
19. Los hombres no deben pintarse el pelo					

Núm. de control \_\_\_\_\_

**III. Instrucciones:** Marca con una **X** cuán frecuente realizas las siguientes actividades. Marca sólo en una columna.

Premisas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
20. Disfruto ver competencias deportivas					
21. Disfruto ver novelas televisivas					
22. Colaboro en mi casa fregando los trastes o limpiando el baño					
23. Colaboro en mi casa cortando la grama o lavando el carro					
24. Selecciono clases de bellas artes sobre las de artes industriales como electivas					
25. Comparto la toma de decisiones con mi pareja					
26. Saludo con un beso a mis familiares varones					
27. Voy al cine y veo películas románticas con mis amigos varones					
28. Me preocupo por mi apariencia física cuando salgo a la calle					
29. Cuando siento miedo en público trato de no demostrarlo					

Núm. de control \_\_\_\_\_

**IV. Instrucciones:** Piensa en tu crianza y en tu proceso de desarrollo. Nos interesa saber quienes han influido sobre tus creencias en torno a tu identidad como mujer o como hombre. Puedes marcar **X** en más de una columna.

<b>Premisas</b>	<b>Hogar</b>	<b>Escuela</b>	<b>Iglesia</b>	<b>Amistades</b>	<b>Líderes comunitarios/ de deportes</b>
30. Has sentido que te han tratado diferente por tu género					
31. Has sentido rechazo o que te han marginado cuando has decidido decir o hacer algo diferente a lo que se espera de los hombres o de las mujeres					
32. Te han apoyado en tu decisión de estudiar o practicar algo que socialmente se entiende que es del otro género					
33. Percibes que tratan de forma igual tanto a los hombres como a las mujeres					
34. Justifican la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja					
35. Aprueban que un género tenga más privilegios que el otro					
36. Promueven que ambos géneros tengan las mismas oportunidades					

**V. Instrucción:** Has percibido que las maestras o los maestros, el personal de trabajado social, orientación y consejería o personal directivo de la escuela, aceptan o rechazan las siguientes conductas o decisiones de los y las estudiantes. Piensa detenidamente y marca con una **X** en la columna o las columnas que apliquen.

Premisas	Aceptan	No sé	Rechazan
37. Que alguna muchacha haya expresado querer practicar algún deporte entendido para hombres como la pelota			
38. Que algún muchacho haya expresado querer practicar alguna actividad entendida para mujeres como ballet			
39. Que algún muchacho haya decidido o considerado estudiar enfermería			
40. Que alguna muchacha haya decidido o considerado estudiar hojalatería			
41. Que se haya expresado que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a los hijos			
42. Que se haya expresado que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar			
43. Que se justifique que un hombre le pegue a su pareja			
44. Que se justifique que violen a una mujer porque tenía puesta ropa provocativa o por estar a altas horas de la noche fuera de su casa			
45. Que algún muchacho acostumbre abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño			
46. Que alguna muchacha “janguée” sólo con muchachos			
47. Que las muchachas y los muchachos tilden a otra estudiante de machúa			
48. Que muchachas o muchachos vacilen a un compañero de ser afeminado			

*¡Terminaste!*

*Gracias por participar de esta prueba piloto.*

## **Apéndice H**

### **Guía de Entrevista Grupal de la Prueba Piloto**



*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

### **Guía de Entrevista Grupal Prueba Piloto**

1. ¿Cuáles son sus impresiones generales del cuestionario?

---

---

2. ¿Entendieron las instrucciones de todas las partes? ¿Cuál/es no entendieron?

---

---

3. ¿Se encontraron con alguna palabra, frase o pregunta que no entendieron? ¿Cuál/es?

---

---

4. ¿Encontraron que alguna alternativa de alguna de las partes no correspondía a sus experiencias o percepciones? ¿Cuáles? ¿Por qué?

---

---

5. ¿Qué modificarían del cuestionario? ¿Por qué?

---

---

6. ¿Qué eliminarían del cuestionario? ¿Por qué?

---

---

7. ¿Qué le añadirían al cuestionario? ¿Por qué?

---

---

## **Apéndice I**

### **Carta de Presentación a Persona(s) Encargada(s) y Estudiante: Prueba Piloto**



*UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO*  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

31 de agosto de 2010

**Madres, padres u otra(s) persona(s) custodia(s):**

Se le invita a su hijo o hija a participar de una prueba piloto de la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por la que suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

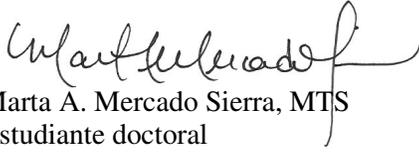
Esta investigación tiene como propósito principal explorar las percepciones de estudiantes, docentes y dirección en torno a la influencia que ejerce la escuela en la formación de hombres y mujeres. También se pretende identificar oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres.

Se aneja la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado dirigida a los padres, las madres o persona(s) custodia(s) de él o la estudiante mediante la cual se solicita autorización para la participación de su hijo o hija en la prueba piloto. Este documento incluye también información para que él o la estudiante exprese su decisión de participar, entendiéndose asentir. Esta Hoja incluye información sobre los objetivos de la investigación y todo lo concerniente a la participación de su hijo o su hija. Usted deberá leerla cuidadosamente antes de tomar la decisión de que su hija o hijo participe de dicho piloto.

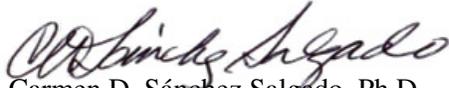
Debe entender que la autorización para la participación de su hijo o hija es totalmente voluntaria. Usted puede decidir que no participe sin que esto signifique penalidad alguna. **De estar de acuerdo con que su hijo o hija participe de la prueba piloto deberá firmar la parte de Consentimiento.** El o la estudiante será orientado/a y se le aclararán sus dudas antes de participar del piloto. Sólo entonces, junto a la investigadora él o la estudiante firmará la parte de Asentimiento. Le solicito que firme las dos Hojas incluidas para entregarle una copia debidamente firmada por todas las partes para su archivo personal.

De surgirle alguna duda o necesitar información adicional puede comunicarse conmigo a las referencias incluidas en la Hoja de Consentimiento y Asentimiento. Le agradecemos de antemano el tiempo dedicado a evaluar la potencial participación de su hijo o hija en esta prueba piloto.

Atentamente,



Marta A. Mercado Sierra, MTS  
Estudiante doctoral  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)



Vo. Bo. Carmen D. Sánchez Salgado, Ph.D.  
Directora  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales

**Apéndice J**

**Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado: Prueba Piloto**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

*Acreditada por el Consejo  
 de Educación en Trabajo Social*

### **Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado Prueba Piloto**

Su hijo o hija ha sido invitado/a a participar de una **prueba piloto** de la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad**. Esta investigación es realizada por quien suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La participación de su hijo o hija consistirá en completar una encuesta tipo cuestionario. Este le tomará aproximadamente 30 minutos completar.

#### **Tema y Propósito de la investigación**

Algunas y algunos estudiosas/os entienden que el trato desigual entre hombres y mujeres se aprenden en el proceso de socialización. Dado a que la escuela es una de las instituciones sociales cuya función principal es de formación y socialización de los seres humanos se realiza el estudio en este contexto. La investigación propone explorar las percepciones que tiene la comunidad escolar sobre la influencia de la escuela en lo que se entiende es ser hombres o ser mujeres. También se espera identificar las oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres dirigida a garantizarles sus derechos humanos.

#### **Derechos**

La participación de su hijo o hija, en este estudio, es completamente voluntaria. Tiene derecho a abstenerse de contestar preguntas que le incomoden y puede retirarse del estudio, en cualquier momento, sin exponerse a ninguna penalidad. Tiene derecho también a recibir copia de este documento.

#### **Confidencialidad**

Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes de este piloto. Los cuestionarios se identificarán sólo con un número de control garantizando así el anonimato de cada participante.

La investigadora tendrá bajo su control todos los documentos. Los datos crudos estarán accesibles sólo al Comité de Disertación y a la investigadora. Igualmente, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir los datos crudos obtenidos de este estudio, incluyendo este documento. Sin embargo, el Departamento de Educación y las autoridades escolares no tendrán acceso a los datos crudos de la investigación.

Las hojas de consentimiento y asentimiento y los cuestionarios, serán almacenados por la investigadora, bajo llave, por tres años una vez finalizada la investigación. Luego de este período se destruirán los documentos por medio de un triturador.

**Beneficios**

Esta investigación se realiza con fines educativos y no provee un beneficio directo o monetario a las personas participantes. No obstante, la participación en este estudio podrá redundar en un beneficio indirecto ya que usted colaborará con el desarrollo de propuestas de políticas públicas dirigidas a fomentar los derechos humanos y el desarrollo potencial tanto de las mujeres como de los hombres.

**Riesgos**

Los riesgos previsibles asociados a este estudio son mínimos. Los y las participantes pudieran sentir alguna incomodidad en pensar que deba haber una respuesta correcta en el cuestionario, sin embargo toda respuesta es bienvenida.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre la investigación durante la lectura de este documento o durante la prueba piloto, puede comunicarse con:

Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)

Carmen Delia Sánchez Salgado, Directora de Disertación  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 4255  
[cdsanchez@uprrp.edu](mailto:cdsanchez@uprrp.edu)

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono (787)764-0000 extensión 2515 ó a [cipshi@degi.uprrp.edu](mailto:cipshi@degi.uprrp.edu).

**Consentimiento de madres, padres o custodios**

Su firma en este documento significa que está de acuerdo que su hijo o hija participe de esta investigación. Certifica que ha leído cuidadosamente, ha aclarado dudas y ha entendido el contenido del tema y propósito de la investigación, derechos, asuntos de confidencialidad, beneficios y riesgos.

Consiento a que mi hij\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, participe de la prueba piloto de la investigación: La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.

\_\_\_\_\_  
**Nombre/s del padre y/o madre o persona legalmente encargada**

\_\_\_\_\_  
**Firma/s del padre y/o madre o persona legalmente encargada**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

-----  
**Asentimiento de estudiante**

Luego de leer la Hoja de Consentimiento y Asentimiento y ser orientado/a, personalmente, en las siguientes áreas:

1. mi participación en la prueba,
2. el propósito de este estudio,
3. los posibles riesgos de participar,
4. los beneficios indirectos del estudio,
5. asuntos de confidencialidad y anonimato en el proceso y almacenamiento de los documentos y
6. mis derechos relacionados a la participación del piloto

\_\_\_\_\_ **Asiento a participar**

\_\_\_\_\_ **No asiento a participar**

\_\_\_\_\_  
**Nombre del o la estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Firma del o la estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

He discutido el contenido de la Hoja de Consentimiento y Asentimiento con él o la estudiante arriba firmante.

\_\_\_\_\_  
**Firma de la investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

**Apéndice K**

**Cuestionario**



*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

## CUESTIONARIO

**Investigación:** La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad

**Informante:** \_\_\_\_\_  
(Número de control)

**Instrucciones generales:** Este cuestionario tiene el propósito de conocer creencias y opiniones sobre el proceso de crianza y formación de mujeres y hombres a través de sus experiencias en la escuela. **NO** escribas tu nombre en ningún lugar de este documento.

Este cuestionario tiene cinco partes. Lee cuidadosamente las instrucciones de cada parte y luego contesta cada pregunta. Por favor, responde cada pregunta de acuerdo con la que más te describe y la que más refleja tu opinión. Es importante que entiendas que en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo que queremos conocer son tus creencias y opiniones.

Para fines de este cuestionario, el **concepto género** se refiere al conjunto de creencias construidas, adquiridas o impuestas socialmente que definen lo que se espera, en nuestra cultura, de una mujer femenina y de un hombre masculino.

Agradezco contestes todo el documento. Recuerda, **NO** escribas tu nombre en este documento.

### I. Datos socio-demográficos

1. Edad: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- Mujer  
 Hombre

3. Nacionalidad:

- Puertorriqueño/a  
 Dominicano/a  
 Cubano/a  
 Otra, específica: \_\_\_\_\_

4. ¿Tienes o has tenido novio o novia?

- Sí                       No

5. Indica el nivel educativo más alto completado de cada persona encargada de ti.

**Padre/Madre/Encargada/o 1:**

- Menos de cuarto año  
 Diploma de cuarto año  
 Estudios Técnicos/Vocacionales  
 o algunos años universitarios  
 Grado Asociado  
 Bachillerato o más

**Padre/Madre/Encargada/o 2:**

- Menos de cuarto año  
 Diploma de cuarto año  
 Estudios Técnicos/Vocacionales  
 o algunos años universitarios  
 Grado Asociado  
 Bachillerato o más

6. Indica a qué se dedica cada persona encargada de ti (ejemplo: ama/o de casa, secretaria/o, policía, jubilada/o)

**Padre/Madre/Encargada/o 1:**

\_\_\_\_\_

**Padre/Madre/Encargada/o 2:**

\_\_\_\_\_

7. ¿Asistes a la iglesia?

- Sí                       No

¿Cuál es la denominación?

- Católica  
 Evangélica  
 Bautista  
 Pentecostal  
 Adventista  
 Otra, indique: \_\_\_\_\_

¿Con qué frecuencia asistes?

- Varias veces a la semana  
 Una vez a la semana  
 Una a dos veces al mes  
 Una o dos veces al año

8. ¿Participas o has participado en organizaciones deportivas?

- Sí                       No

¿Con qué frecuencia participas?

- Varias veces a la semana  
 Una vez a la semana  
 Una a dos veces al mes  
 Una o dos veces al año

9. ¿Pertenece o has pertenecido a alguna organización comunitaria (ejemplos: clubes, organizaciones de defensa del ambiente)?

- Sí                       No

¿Con qué frecuencia participas?

- Varias veces a la semana  
 Una vez a la semana  
 Una a dos veces al mes  
 Una o dos veces al año

**II. Instrucciones:** Marca en una sola columna para indicar cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada premisa.

Premisas	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso/a	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10. Las niñas deben preferir jugar con muñecas a jugar con carritos de carreras					
11. Los niños deben preferir jugar con muñecos de lucha libre y súper héroes a jugar con muñecas					
12. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de mujeres (por ejemplo: barrer, mapear y planchar)					
13. Hay tareas del hogar que deben ser exclusivamente de hombres (por ejemplo: lavar carros, cortar la grama y arreglar plomería)					
14. Hay profesiones que deben estudiar las mujeres (por ejemplo: secretarial y enfermería)					
15. Hay profesiones que deben estudiar los hombres (por ejemplo: plomería y mecánica de autos)					
16. Los hombres deben tener la última palabra en su relación de pareja					
17. Las mujeres deben obedecer las decisiones de su pareja					

Premisas	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso/a	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
18. Los hombres no deben demostrar o expresar cariño físico o verbal entre ellos.					
19. Las mujeres deben ser cuidadosas en sus expresiones de cariño con sus amigos varones					
20. Los hombres deben demostrar su fuerza física ante la sociedad					
21. Las mujeres deben demostrar su sensibilidad ante la sociedad					
22. Las mujeres deben afeitarse las axilas					
23. Los hombres deben verse musculosos					

**III. Instrucciones:** Marca en una sola columna para indicar cuán frecuente realizas las siguientes actividades.

Premisas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
24. Disfruto ver competencias deportivas					
25. Disfruto ver novelas televisivas					
26. Colaboro en mi casa fregando los trastes o limpiando el baño					
27. Colaboro en mi casa cortando la grama o lavando el carro					
28. Selecciono clases de bellas artes en vez de artes industriales como electivas					
29. Comparto la toma de decisiones con mi novio/a					

<b>Premisas</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
30. Saludo con un beso a mis familiares varones					
31. Voy al cine y veo películas románticas con mis amigos varones					
32. Me preocupo por mi apariencia física cuando salgo a la calle					
33. Cuando siento miedo en público lo demuestro sin preocuparme del qué dirán					
34. Tomo la iniciativa para enamorar a alguien que me gusta					
35. Prefiero participar de actividades públicas que de actividades en el hogar					

**IV. Instrucciones:** A partir de tu relación con cada uno de los siguientes grupos, cuál es tu percepción en torno a su nivel de aceptación de las siguientes premisas. **Piensa detenidamente y marca en cada una de las premisas, por cada grupo, un sólo nivel.**

Premisas	Grupos	Niveles		
		Mucho	Poco	Nada
36. Rechazan o marginan a una persona cuando ésta dice o hace algo diferente a lo que se espera de ese género	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			
37. Apoyan a la persona en su decisión de estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que se entiende que lo debe realizar sólo el otro género	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			
38. Tratan de forma igual tanto a los hombres como a las mujeres	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			
39. Justifican la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			
40. Aprueban que un género tenga más privilegios que el otro	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			
41. Promueven que ambos géneros tengan las mismas oportunidades	Familia			
	Profesionales de la escuela			
	Líderes de la iglesia			
	Amistades			
	Líderes de la comunidad o de deportes			

**V. Instrucción:** A partir de tu experiencia, cuál es tu percepción sobre el nivel de aceptación de los grupos profesionales de la escuela en torno a las siguientes conductas o decisiones de los y las estudiantes. Partiendo de la opinión de la mayoría de cada grupo profesional, selecciona si estos aceptan mucho, poco o nada las siguientes premisas. **Piensa detenidamente y marca en cada una de las premisas, por cada grupo, un sólo nivel.**

Premisas	Grupos profesionales de la escuela	Niveles		
		Mucho	Poco	Nada
42. Que alguna muchacha haya expresado querer practicar algún deporte entendido para hombres como la pelota	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
43. Que algún muchacho haya expresado querer practicar alguna actividad entendida para mujeres como la decoración	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
44. Que algún muchacho haya decidido o considerado estudiar enfermería	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
45. Que alguna muchacha haya decidido o considerado estudiar hojalatería	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
46. Que se haya expresado que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a los hijos	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
47. Que se haya expresado que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
48. Que se justifique que un hombre le pegue a su pareja	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			

Premisas	Grupos profesionales de la escuela	Niveles		
		Mucho	Poco	Nada
49. Que se justifique que violen a una mujer porque tenía puesta ropa provocativa o por estar a altas horas de la noche fuera de su casa	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
50. Que algún muchacho acostumbre abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
51. Que alguna muchacha “janguée” sólo con muchachos	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
52. Que muchachas o muchachos tilden a otra estudiante de machúa	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			
53. Que muchachas o muchachos vacilen a un compañero de ser afeminado	Maestras y maestros			
	Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería escolar)			
	Director/a			

54. ¿Qué o quiénes en la escuela, entiendes que tiene(n) **más influencia** sobre tu desarrollo como hombre o como mujer? **Marca sólo una alternativa.**

- Libros
- Maestras/os
- Profesionales de apoyo (trabajo social y consejería)
- Director/a
- Otro/s, especifique: \_\_\_\_\_

***¡Terminaste!***

***Gracias por participar de la encuesta.***

## **Apéndice L**

### **Relación de Objetivos y Preguntas de Investigación con el Cuestionario**

**Relación de Objetivos y Preguntas de Investigación con el Cuestionario**

Pregunta general de investigación	Pregunta específica de investigación	Parte del Cuestionario	Reactivos
		<b>Parte I:</b> Datos socio-demográficos	1-9
¿Cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de géneros?	¿En qué medida el estudiantado asume creencias estereotipadas por género?	<b>Parte II:</b> Escala de arraigo a creencias estereotipadas por género	10-23
	¿Qué prácticas estereotipadas por género son ejercidas por el estudiantado?	<b>Parte III:</b> Inventario de prácticas estereotipadas por género	24-35
¿Cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género?	¿Cómo el estudiantado percibe que la comunidad escolar acepta posturas sexistas?	<b>Parte IV:</b> Inventario de percepciones sobre creencias y prácticas de grupos sociales	36-41
		<b>Parte V:</b> Inventario de percepciones sobre posturas sexistas de los grupos profesionales de la comunidad escolar y pregunta nominal	42-54

## **Apéndice M**

### **Carta de Presentación de Investigación a Persona(s) Encargada(s) y Estudiante**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
 Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle

*Acreditada por el Consejo  
 de Educación en Trabajo Social*

8 de septiembre de 2010

**Madres, padres u otra(s) persona(s) custodia(s):**

Se le invita a su hijo o hija a participar de la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por la que suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Esta investigación tiene como propósito principal explorar las percepciones de estudiantes, docentes y dirección escolar en torno a la influencia que ejerce la escuela en la formación de hombres y mujeres. También se pretende identificar oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres. Se espera que el estudiantado de undécimo grado participe en una encuesta y al menos ocho de estos en un grupo focal, donde se conversará sobre los temas arriba mencionados.

La encuesta y el grupo focal se llevarán a cabo de forma tal que no interfieran con el tiempo lectivo. La encuesta se llevará a cabo los días \_\_\_\_\_ de septiembre y tomará completar el cuestionario aproximadamente media hora. El grupo focal se ha calendarizado para la semana del 18 - 22 de octubre y se extenderá un promedio de dos horas. Este se llevará a cabo a partir de las 2:30pm. La conversación en el grupo focal será grabada en audio. En la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado encontrará información adicional sobre la administración de la encuesta y el proceso del grupo focal.

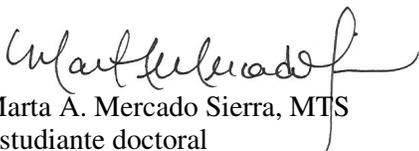
Se aneja la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado dirigida a los padres, las madres o persona(s) custodia(s) de él o la estudiante mediante la cual se solicita autorización para la participación de su hijo o hija. Este documento incluye también información para que él o la estudiante exprese su decisión de participar, entiéndase asentir. Además, incluye información sobre los objetivos de la investigación y todo lo concerniente a la participación de su hijo o su hija. Usted deberá leerla cuidadosamente antes de tomar la decisión de si consiente o no que su hijo o hijo participe de dicha investigación.

Debe entender que la autorización para la participación de su hijo o hija es totalmente voluntaria. Usted puede decidir que no participe sin que esto signifique penalidad alguna. **De estar de acuerdo con que su hijo o hija participe de la investigación deberá firmar la parte de Consentimiento.** Su hijo o hija deberá entregar esta Hoja debidamente firmada por usted en o antes del día de la encuesta. Le solicito que firme las dos hojas incluidas para entregarle una de

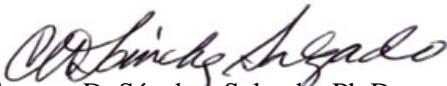
ellas, firmada por todas las partes, el día de la encuesta, para su archivo personal. Ese día él o la estudiante será orientado/a y se le aclararán sus dudas antes de firmar la parte de Asentimiento. Sólo entonces, junto a la investigadora, él o la estudiante firmará la parte de Asentimiento y participará de la encuesta y del grupo focal si así lo decide.

De surgirle alguna duda o necesitar información adicional puede comunicarse conmigo a las referencias incluidas. Le agradezco de antemano el tiempo dedicado a evaluar la potencial participación de su hijo o hija en este estudio.

Atentamente,



Marta A. Mercado Sierra, MTS  
Estudiante doctoral  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)



Vo. Bo. Carmen D. Sánchez Salgado, Ph.D.  
Directora  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales

**Apéndice N**

**Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado**



*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

## **Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado Madres, Padres, Persona(s) Custodia(s) y Estudiantes Encuesta y Grupo Focal**

Su hijo o hija ha sido invitado/a a participar en la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por quien suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La participación de su hijo o hija consistirá en completar una encuesta tipo cuestionario y participar en un grupo focal donde conversaremos sobre el tema de investigación con estudiantes de undécimo grado. La participación en la encuesta tomará aproximadamente 30 minutos y la participación en el grupo focal será de aproximadamente de dos horas. Se proveerá la asistencia necesaria a estudiantes con necesidades físicas que deseen participar de la investigación.

### **Tema y propósito de la investigación**

Personas estudiosas del tema entienden que el trato desigual entre hombres y mujeres se aprende en el proceso de socialización. Dado a que la escuela es una de las instituciones sociales cuya función principal es la formación y socialización de los seres humanos, se realiza el estudio en este contexto. La investigación propone explorar las percepciones que tiene la comunidad escolar sobre la influencia de la escuela en lo que se entiende es ser hombres o ser mujeres. También se espera identificar las oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres dirigida a garantizar sus derechos humanos.

### **Derechos**

La participación de su hijo o hija, en este estudio, es completamente voluntaria. Tiene derecho a abstenerse de contestar preguntas que le incomoden y puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin exponerse a ninguna penalidad. Tiene derecho también a recibir copia de este documento. Además, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Los mismos se encontrarán en el Centro de Lectura Profesional y Documentación del Área de Planificación del Departamento de Educación en el nivel central.

### **Confidencialidad**

Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes a través del estudio. Los cuestionarios de la encuesta, se identificarán sólo con un número de control garantizando así el anonimato de cada participante.

Igualmente se cuidará la confidencialidad de la participación en el grupo focal. Se les solicitará a los y las estudiantes que no mencionen nombres o detalles que pudieran identificarles en la participación del grupo focal. Las personas participantes se identificarán por un código, que se les asignará al inicio de la sesión grupal. La investigadora enfatizará en la importancia de mantener confidencial el contenido de lo discutido. Además, se le advertirá al grupo que la investigadora no puede garantizar que la información compartida no sea revelada por los y las participantes.

La conversación en el grupo focal se grabará en audio y será transcrita para el análisis posterior. La persona que transcribirá lo discutido en el grupo focal no conoce a las y los participantes del grupo focal, de modo que no podrá identificar a nadie. Además, de mencionarse algún nombre o detalles se borrará de la grabación.

Se guardará el anonimato de la escuela y el de las personas que participen en la investigación en aquellas actividades y documentos donde se divulguen los resultados del estudio.

La investigadora tendrá bajo su control los documentos escritos y grabaciones. Los datos crudos estarán accesibles sólo al Comité de Disertación y a la investigadora. Igualmente, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir los datos crudos obtenidos de este estudio, incluyendo este documento. Sin embargo, el Departamento de Educación y las autoridades escolares no tendrán acceso a los datos crudos de la investigación.

Las cintas de grabación, las transcripciones así como los cuestionarios, las hojas de consentimiento y asentimiento y las notas del grupo focal serán almacenados por la investigadora, bajo llave, por tres años una vez finalizada la investigación. Luego de este período se destruirán los documentos por medio de un triturador y se borrarán las grabaciones antes de destruirlas.

Según requiere la Carta Circular 5-2001-2002 cláusula núm. 6 del Departamento de Educación, la investigadora le entregará copia de los Consentimientos y Asentimientos Informados, debidamente firmados por las personas custodias y estudiante participante, al Departamento de Educación. Estos serán archivados en la Oficina del/la directora/a Escolar u otra dependencia del Departamento de Educación.

### **Beneficios**

Esta investigación se realiza con fines educativos y no provee un beneficio directo o monetario a las personas participantes. No obstante, la participación en este estudio podrá redundar en un beneficio indirecto ya que colaborará con el desarrollo de propuestas dirigidas a fomentar los derechos humanos y el desarrollo potencial tanto de las mujeres como de los hombres.

### **Riesgos**

Los riesgos previsible asociados a este estudio son mínimos. Los y las participantes pudieran sentir alguna incomodidad en pensar que deba haber una respuesta correcta en la encuesta o en la discusión de grupo, sin embargo toda respuesta es bienvenida. De surgir alguna inquietud de parte de los y las participantes se les canalizará todo el apoyo necesario a través de un recurso privado previamente identificado por la investigadora. Aclaramos que esta investigación se limita a recopilar datos de las personas que voluntariamente estén disponibles para participar y no incluye el ofrecimiento de servicios psicológicos como parte de la misma.

### **Relevo de responsabilidad del Departamento de Educación**

Según requerido por el Departamento de Educación, en su Carta Circular 5-2001-2002 se añade lo siguiente:

“Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. El Departamento de Educación no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación y la misma es una independiente no auspiciada por el Departamento. El Departamento de Educación no necesariamente se solidariza con los resultados de la investigación”.

Si tiene alguna pregunta o desea información adicional sobre la investigación durante la lectura de este documento o durante la investigación, puede comunicarse con:

Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)

Carmen Delia Sánchez Salgado, Directora de Disertación  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 4255  
[cdsanchez@uprrp.edu](mailto:cdsanchez@uprrp.edu)

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono (787) 764-0000 extensión 2515 ó a [cipshi@degi.uprrp.edu](mailto:cipshi@degi.uprrp.edu).

**Consentimiento de madres, padres o persona(s) custodia(s)**

Su firma en este documento significa que está de acuerdo con que su hijo o hija participe de esta investigación. Certifica que ha leído cuidadosamente este documento, ha aclarado dudas y ha entendido el tema y propósito de la investigación; derechos; asuntos de confidencialidad; beneficios; riesgos y relevo del Departamento de Educación.

Consiento a que mi hij\_\_\_, \_\_\_\_\_, participe de la investigación, “La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad”. Consiento a que participe de:

\_\_\_\_\_ Encuesta

\_\_\_\_\_ Grupo Focal

\_\_\_\_\_ Ambos

Consiento a que mi hijo/a sea grabado/a en audio en el grupo focal.

Sí\_\_\_\_\_

NO\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre/s de madre, padre o persona custodia**

\_\_\_\_\_  
**Firma/s de madre, padre o persona custodia**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (día/mes/año)**

He recibido la Hoja de Consentimiento debidamente firmada por la/las persona/s custodia/as.

\_\_\_\_\_  
**Firma de la investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

*Nota: Deben firmar todas las personas que legalmente tengan la custodia del o la menor.*



## **Apéndice O**

### **Cartel de Promoción de Estudiantes**

# Participa en la investigación:

## La perspectiva de género en la educación:

Un análisis desde los discursos y debates  
para una política educativa de equidad



Debes:

- ☞ Ser estudiante de Grado de 16 -18 años
- ☞ Entregar la Hoja de Consentimiento y Asentimiento Informado firmada en o antes del **FECHA 2010**

Para más información comunícate con:  
Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
(787)764-0000 ext. 5841  
marta.mercadosierra@uprrp.edu o con  
Nombre, Consejera Escolar

## ¡Dale, anímate!

Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle, Universidad de Puerto Rico

**Apéndice P**

**Cartel de Recordatorio de Estudiantes**

Si vas a participar en la investigación:

**L**a perspectiva de género en la educación:  
Un análisis desde los discursos y debates  
para una política educativa de equidad



**Recuerda**  
**entregar la Hoja de**  
**Consentimiento y Asentimiento**  
**Informado**  
**firmada en o antes del**  
**FECHA 2010**

Entregar a:  
Marta A. Mercado Sierra, Investigadora

**¡Cuento contigo!**

## **Apéndice Q**

### **Ocupaciones de las Personas Encargadas del Estudiantado**

## Ocupaciones de las Personas Encargadas del Estudiantado

Ocupación Personas Encargadas #1	Frecuencia	Clasificación	Total
Comerciante	1	Ocupaciones relacionadas con la actividad comercial y las finanzas	5
Contabilidad	2		
Auditoría	2		
Administración	1	Ocupaciones gerenciales	4
Gerencia	2		
Supervisión	1		
Ajustadora	1	Ocupaciones de ventas y relacionados	14
Ejecutivo de cuentas	1		
Empleado y socio de una empresa	1		
Pólizas de seguro	1		
Vendedor/cajero	9		
Investiga para abogado	1		
Asistente administrativa	16		
Empleado de gobierno	1		
Trabajador 1	1		
Recepcionista-oficinista	3		
Maestro/a	3	Ocupaciones relacionadas con educación, adiestramientos, bibliotecología	5
Asistente de maestra	2		
Agrimensor	1	Ocupaciones relacionadas con la arquitectura y la ingeniería	1
Agricultor	1	Ocupaciones relacionadas con la agricultura, la pesca y la silvicultura	1
Ama de casa	20	Trabajo en el hogar	21
Desempleada	1		
Estudiante	2	Estudiantes	2
Enfermería	3	Ocupaciones profesionales y técnicas relacionadas con el cuidado de salud	3

Electricista	2		
Mecánica	1	Ocupaciones relacionadas con la construcción y extracción	7
Handyman	1		
Construcción	2		
Pintor	1		
Técnico de sistemas	1	Ocupaciones relacionadas con las computadoras y las matemáticas	1
Fotografía	1	Ocupaciones relacionadas con las artes, diseño, entretenimiento, deportes y medios de difusión	2
Relaciones públicas	1		
Militar	1	Ocupaciones relacionadas con servicios de protección	1
Cocinero	1	Ocupaciones relacionadas con la preparación y servicios de alimentos	2
Encargada de comedor	1		
Técnica de uñas	1	Ocupaciones relacionadas con el servicio y el cuidado personal	1
Cartero	1	Ocupaciones relacionadas con transportación y movimiento de materiales	1
Ama de casa jubilada	2	Ama de casa jubilada	2

Ocupación Personas Encargadas #2	Frecuencia	Clasificación	Total
Supervisión de Seguridad	2	Ocupaciones relacionadas con servicios de protección	3
Policía	1		
Contabilidad	1	Ocupaciones relacionadas con la actividad comercial y las finanzas	1

Ocupación Personas Encargadas #2	Frecuencia	Clasificación	Total
Gerencia	4	Ocupaciones gerenciales	8
Supervisión	4		
Clerk	1	Ocupaciones de ventas y relacionados	7
Vendedor	4		
Servicio al cliente	1		
Teller	1		
Asistente administrativa	2	Ocupaciones de oficina y de apoyo administrativo	4
Oficinista	1		
Facturación médica	1		
Maestro/a	3	Ocupaciones relacionadas con Educación, Adiestramientos, Bibliotecología	7
Asistente de maestra	3		
Tutora	1		
Ingeniero	1	Ocupaciones relacionadas con la arquitectura y la ingeniería	1
Ama de casa	11	Trabajo en el hogar	11
Técnico de guaguas de la ama	1	Ocupaciones relacionadas con Instalación, mantenimiento y reparación	6
Soldador	1		
Hojalatero	1		
Fumigador	1		
Mecánico	2		
Limpiador de piscina	1	Ocupaciones de limpieza y mantenimiento de edificios y áreas verdes	3
Mantenimiento/conserje	2		
Handyman	1	Construcción	7
Electricista	2		
Ebanista	1		
Pintor	2		
Albañil	1		
Técnico de computadora	1	Ocupaciones relacionadas con las computadoras y las matemáticas	1
Operador de máquinas	1	Ocupaciones relacionadas con transportación y	1

Ocupación Personas Encargadas #2	Frecuencia	Clasificación	Total
		movimiento de materiales	
Artista gráfico	1	Ocupaciones relacionadas con las artes, diseño, entretenimiento, deportes y medios de difusión	2
Representante de promoción cultural	1		
Cocinero	1	Ocupaciones relacionadas con la preparación y servicios de alimentos	1
Estudiante	1	Estudiante	1
Fabrica de licor	1	Fabrica de licor	1
Analista	1	Analista	1
Asistente	1	Asistente	1
Discapacitada	1	Discapacitada	1
Jubilada-retirado	4	Jubilada-retirado	4

## **Apéndice R**

### **Guía de Grupo Focal: Estudiantes**

**Guía de Preguntas**  
**Grupo Focal: Estudiantes**

**I. SIGNIFICADOS DE CONCEPTOS RELACIONADOS A GÉNERO**

1. ¿Qué entienden por género?
2. ¿Qué es para ustedes masculinidad?
3. ¿Qué es para ustedes feminidad?
4. ¿Qué entienden por perspectiva de género?

**II. PERSPECTIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO**

5. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a las mujeres? ¿Expliquen por qué?
6. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a los hombres? ¿Expliquen por qué?
7. ¿Qué características y comportamientos percibidos ustedes valoran de las muchachas? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta? (*Nota: explorar opinión de mujeres a mujeres*)
8. ¿Qué características y comportamientos ustedes valoran de los muchachos? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta? (*Nota: explorar opinión de hombre a hombres*)
9. ¿Qué, quién o quiénes ustedes entienden que influyeron y continúan influyendo en su definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo? (*Nota: explorar sobre las amistades y pares*)

**III. PERCEPCIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO**

10. ¿Cómo entienden que la escuela incide en la definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo ustedes perciben que la escuela establece lo que es propio de cada uno de estos?
11. ¿Qué grupo o sector del sistema escolar ustedes perciben, tiene más influencia sobre ustedes en torno a la construcción de hombre/ mujer? ¿Cómo logran tener ese tipo de influencia sobre ustedes? ¿Qué dicen, qué hacen? (*Nota: explorar sobre las amistades y pares*)
12. Piensen en los materiales didácticos, textos, actividades, dinámicas que se dan en los salones de clases o servicios que reciben en la escuela que podrían estar contribuyendo a la idea de los que es “ser hombre” o “ser mujer”. Háblenme de esto, denme ejemplos.
13. ¿Piensan que existe un trato diferente hacia las estudiantes y hacia los estudiantes en el salón de clases o en otra área de la escuela? ¿Cómo se manifiesta si entienden existe diferencia? (*Por ejemplo ¿En clase a quienes se le da más participación, a los muchachos o a las muchachas? ¿Se les exigen comportamientos diferentes a cada género aunque se enfrenten a una misma situación?*)
14. Ubíquense en el ámbito escolar ¿cuáles son las consecuencias o repercusiones, para las estudiantes y los estudiantes que presentan características y comportamientos distintos a los expresados anteriormente por ustedes como los asignados a los hombres y a las mujeres?

**IV. OPINIONES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLAR**

15. ¿Piensan ustedes que la escuela debe hacer algo (o hacer algo adicional) para lograr un trato equitativo y de igualdad por género?
16. ¿Qué se podría hacer? ¿Cómo se podría dar, viabilizar?

## **Apéndice S**

### **Guía de Grupo Focal: Magisterio**

**Guía de Preguntas**  
**Grupo Focal: Magisterio**

**I. SIGNIFICADOS DE CONCEPTOS RELACIONADOS A GÉNERO**

1. ¿Cómo definen género?
2. ¿Qué es para ustedes masculinidad?
3. ¿Qué es para ustedes feminidad?

**II. PERSPECTIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO**

4. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a las mujeres? ¿Expliquen por qué?
5. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a los hombres? ¿Expliquen por qué?
6. ¿Qué características y comportamientos ustedes valoran de los estudiantes hombres? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta?
7. ¿Qué características y comportamientos ustedes valoran de las estudiantes mujeres? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta?
8. ¿Qué, quién o quiénes ustedes entienden que influyeron y continúan influyendo en su definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo?
9. Ubíquense en el ámbito escolar ¿cuáles son las consecuencias o repercusiones para las estudiantes y los estudiantes que presentan características y comportamientos distintos a los expresados anteriormente por ustedes como las adscritas a los hombres y a las mujeres?

**III. PERCEPCIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO**

10. ¿Cómo entienden que la comunidad escolar incide en la definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo la comunidad escolar establece lo que es propio de cada uno de estos?
11. ¿Qué grupo o sector del sistema escolar ustedes perciben, tiene más influencia sobre los estudiantes en torno a la construcción de hombre/ mujer? (*Nota: explorar sobre las amistades y pares*)
12. Piensen en los materiales didácticos, textos, actividades, dinámicas que ustedes utilizan o se dan en los salones de clases que podrían estar contribuyendo a la idea de lo que es “ser hombre” o “ser mujer”. Háblenme de esto.
13. ¿Piensan que existe un trato o acercamiento diferente hacia las estudiantes y hacia los estudiantes en el salón de clases? ¿Cómo se manifiesta si entienden que existe diferencia? (*Por ejemplo ¿En las discusiones socializadas quienes participan más, los muchachos o las muchachas? ¿Usan criterios diferentes en las evaluaciones de trabajo de las y los estudiantes?*)

**IV. OPINIONES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLAR**

14. ¿Cuál es su opinión sobre la Carta Circular sobre la perspectiva de género en la educación que se aprobó en el 2008? (*Nota: garantizar que ofrezcan interpretaciones de lo que es perspectiva de género*)
15. ¿Creen ustedes que una política de esta naturaleza debe existir? ¿Por qué sí o por qué no? Si no ¿cuál es su propuesta?

## **Apéndice T**

### **Hoja Datos Sociodemográficos: Grupo Focal Estudiantes**



*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

## Hoja Datos Sociodemográficos Grupo Focal Estudiantes

**Investigación:** La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad

**Informante:** \_\_\_\_\_  
(Número de control)

**Instrucciones:** Por favor, responde cada pregunta. **NO** escribas tu nombre en este documento.

1. **Sexo:**

- Mujer  
 Hombre

2. **Edad:**

- 15 años  
 16 años  
 17 años  
 18 años

3. **Grado escolar:**

- Undécimo  
 Duodécimo

4. **Nacionalidad:**

- Puertorriqueño/a  
 Dominicano/a  
 Cubano/a  
 Otra, especifica: \_\_\_\_\_

## **Apéndice U**

### **Hoja Datos Sociodemográficos: Grupo Focal Magisterio**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

*Acreditada por el Consejo  
 de Educación en Trabajo Social*

## Hoja Datos Sociodemográficos Grupo Focal Magisterio

**Investigación:** La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad

**Informante:** \_\_\_\_\_  
 (Número de control)

**Instrucciones:** Por favor, responda cada pregunta. **NO** escriba su nombre en este documento.

1. **Edad:**
- |                                     |                                     |  |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 20-29 años | <input type="checkbox"/> 40-49 años | <input type="checkbox"/> 60 años o más |
| <input type="checkbox"/> 30-39 años | <input type="checkbox"/> 50-59 años |  |

2. **Sexo:**
- |                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mujer | <input type="checkbox"/> Hombre |
|--------------------------------|---------------------------------|

3. **Nacionalidad:**
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Puertorriqueño/a | <input type="checkbox"/> Cubano/a                 |
| <input type="checkbox"/> Dominicano/a     | <input type="checkbox"/> Otra, especifique: _____ |

4. **Preparación académica (marque todas las que apliquen, con grado culminado):**

Bachillerato	Maestría	Doctorado
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Español	<input type="checkbox"/> Currículo y Enseñanza en _____	<input type="checkbox"/> Currículo y Enseñanza en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Inglés	<input type="checkbox"/> Adm. y Supervisión en _____	<input type="checkbox"/> Adm. y Supervisión en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Historia	<input type="checkbox"/> Educación Especial en _____	<input type="checkbox"/> Educación Especial en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Matemáticas	<input type="checkbox"/> Orientación y Consejería	<input type="checkbox"/> Orientación y Consejería
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Ed. Especial	<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____	<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Salud		
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Ed. Física		
<input type="checkbox"/> Educación- Ciencias		
<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____		

5. **Materia que ofrece en estos momentos:** \_\_\_\_\_

6. **Años como maestra/o en el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico:** \_\_\_\_\_

7. **Total de años que lleva enseñando (suma de años en los sectores privado y público):**
- |                                    |                                     |  |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1-5 años  | <input type="checkbox"/> 11-15 años | <input type="checkbox"/> 21-25 años    |
| <input type="checkbox"/> 6-10 años | <input type="checkbox"/> 16-20 años | <input type="checkbox"/> 26 años o más |

8. **Responsabilidad o cargo oficial adicional que ocupa en la escuela:** \_\_\_\_\_

## **Apéndice V**

### **Invitación a Participar del Grupo Focal de Estudiantes**

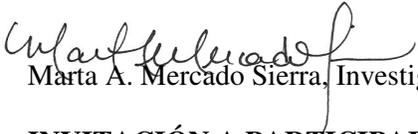


**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

Fecha: 31 de octubre de 2010

A: Estudiantes con interés en participar del grupo focal  
Escuela Superior \_\_\_\_\_

De:   
Marta A. Mercado Sierra, Investigadora

Asunto: **INVITACIÓN A PARTICIPAR DEL GRUPO FOCAL**

---

Les invito a participar en el grupo focal de estudiantes de la investigación: *La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad*. La actividad se llevará a cabo el **lunes, 8 de noviembre de 2010** de **3:00-5:00pm** en la Biblioteca de la Escuela Superior RVM.

Esta investigación tiene como objetivo principal explorar las percepciones de estudiantes, docentes y dirección escolar en torno a la influencia que ejerce la escuela en la formación de hombres y mujeres. También pretende identificar oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres.

Uno de los medios seleccionados para identificar y conocer sus opiniones es el grupo focal, compuesto de estudiantes de undécimo y duodécimo grado. Para lograr un diálogo efectivo y cómodo para todas las partes elaboré algunos criterios de participación a saber:

- llegar puntual a la sesión;
- hacer arreglos para estar presente las dos horas;
- participar activamente;
- no hacer alusión a personas en particular;
- respetar el tiempo de expresión de la persona que esté hablando;
- sentirse cómoda/o en expresar su perspectiva libremente;
- mostrar respeto a las opiniones de cada una de las personas participantes; y
- mantener confidencial la información compartida en la sesión.

Agradezco de antemano su tiempo y su disposición de compartir sus experiencias y conocimientos. De seguro será una experiencia de aprendizaje para todos y todas.

**Apéndice W**

**Comunicación de Agradecimiento por el Interés de Participar  
del Grupo Focal de Estudiantes**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
**Recinto de Río Piedras**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Río Piedras, Puerto Rico**  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz**  
**Lassalle**

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

Fecha: 1 de noviembre de 2010

A: Estudiantes con interés en participar del grupo focal  
Escuela Superior \_\_\_\_\_

De: Marta A. Mercado Sierra, Investigadora

Asunto: **AGRADECIMIENTO POR SU INTERÉS EN PARTICIPAR DEL GRUPO FOCAL**

---

Le agradezco su interés en participar del grupo focal de estudiantes de la investigación: *La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad*. Dado a la disponibilidad de días y horas indicadas por usted, desafortunadamente no pudimos ubicarle en el grupo focal calendarizado.

Nos comunicamos con los 35 estudiantes que indicaron interés en participar del grupo para identificar los días y horarios disponibles de cada uno/a. Luego seleccionamos el día y el horario más repetido entre todo el mundo. Según lo informado por usted, el día y la hora finalmente determinada no coincide con su disponibilidad.

Lamentamos no poder compartir con usted en esta ocasión, sin embargo agradecemos su interés. Aprovecho para agradecer también su participación en la encuesta. Recuerde que los resultados de la investigación estarán disponibles en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. También, se les hará llegar un resumen de los hallazgos tan pronto estén disponibles.

## **Apéndice X**

### **Carta de Presentación de la Investigación a la Facultad**



*UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO*  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle

*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

24 de septiembre de 2010

Docentes y Directora Escolar:

Se le invita a participar de la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por la que suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Esta investigación tiene como propósito principal explorar las percepciones de estudiantes, docentes y dirección escolar en torno a la influencia de la escuela en la formación de hombres y mujeres. También se espera identificar brechas y oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres.

Se espera que participen de esta investigación, en una encuesta y en un grupo focal, estudiantes de undécimo grado. También se llevará a cabo un grupo focal de maestras y maestros de la escuela, donde se discutirá el tema de investigación. Se pretende entrevistar además: la persona que dirige la escuela, un/a maestro/a, un/a profesional de trabajo social y un/a profesional de orientación y consejería.

El grupo focal de maestras/os así como las entrevistas se llevarán a cabo durante el periodo de capacitación profesional u otro tiempo disponible que no interfiera con el tiempo lectivo del estudiantado. Las entrevistas serán individuales y tomarán aproximadamente hora y media cada una. Cada entrevista se puede completar en dos periodos de capacitación profesional o se puede extender media hora luego del mencionado periodo mediante acuerdo con esta servidora. El grupo focal se extenderá un promedio de dos horas. Entiéndase, que de considerar participar del grupo focal deberá estar disponible dos horas fuera del tiempo lectivo. Se proyecta realizar todas las actividades las últimas dos semanas de octubre 2010 por acuerdo.

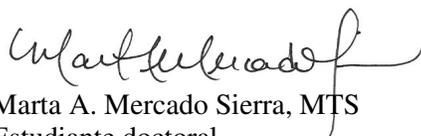
Se anejan las Hojas de Consentimiento Informado para la participación del grupo focal y para la participación de la entrevista. Las Hojas incluyen información sobre el propósito de la investigación, todo lo concerniente a su participación, incluyendo asuntos de confidencialidad, riesgos y derechos. Es importante destacar que tanto las entrevistas como el grupo focal serán grabados en audio.

Usted deberá leer cuidadosamente las Hojas antes de tomar la decisión de participar del grupo focal o de la entrevista. Antes de firmar la Hoja o las Hojas para participar de las actividades,

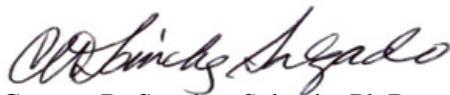
antes señaladas, usted tiene derecho de aclarar todas sus dudas con esta servidora. De tomar la decisión de participar de la investigación se le entregará copia de la Hoja de Consentimiento debidamente firmada para su archivo. Debe entender que su participación es totalmente voluntaria y puede decidir no participar sin penalidad alguna.

Estaré disponible para atender sus dudas durante mis visitas a la escuela o puede comunicarse conmigo a las referencias incluidas. Le agradezco el tiempo dedicado a considerar su potencial participación en este estudio.

Atentamente,



Marta A. Mercado Sierra, MTS  
Estudiante doctoral  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)



Vo. Bo. Carmen D. Sanchez Salgado, Ph.D.  
Directora

## **Apéndice Y**

### **Hoja de Consentimiento Informado Grupo Focal: Magisterio**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle**

*Acreditada por el Consejo  
 de Educación en Trabajo Social*

## **HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **Grupo Focal Magisterio**

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por quien suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Su colaboración consistirá en participar de un grupo focal de dos horas de duración. El grupo focal lo constituirá ocho maestros y maestras de diferentes áreas académicas, donde conversaremos sobre el tema de investigación.

#### **Tema y Propósito de la investigación**

Personas estudiosas del tema entienden que el trato desigual entre hombres y mujeres se aprende en el proceso de socialización. Dado a que la escuela es una de las instituciones sociales cuya función principal es la formación y socialización de los seres humanos, se realiza el estudio en este contexto. La investigación propone explorar las percepciones que tiene la comunidad escolar sobre la influencia de la escuela en lo que se entiende es ser hombres o ser mujeres. También se espera identificar las oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres dirigida a garantizar sus derechos humanos.

#### **Derechos**

Su participación en este estudio, es completamente voluntaria. Tiene derecho a abstenerse de contestar preguntas que le incomoden y puede retirarse del estudio, en cualquier momento, sin exponerse a ninguna penalidad. Tiene derecho también a recibir copia de este documento. Además, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Los mismos se encontrarán en el Centro de Lectura Profesional y Documentación del Área de Planificación del Departamento de Educación en el nivel central.

#### **Confidencialidad**

Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes a través del estudio. Se cuidará la confidencialidad de la participación en el grupo focal. Se le solicitará a toda persona participante que no mencione nombres o detalles que pudieran identificarle en la participación del grupo focal. Las personas participantes se identificarán por un código, que se les asignará al inicio de la sesión grupal. La investigadora enfatizará en la importancia de mantener confidencial el contenido de lo discutido. Además, se le advertirá al grupo que la investigadora no puede garantizar que la información compartida no sea revelada por las personas participantes.

La conversación en el grupo focal se grabará en audio y será transcrita para el análisis posterior. La persona que transcribirá lo discutido en el grupo focal no conoce a las y los participantes del grupo focal, de modo que no podrá identificar a nadie. Además, de mencionarse algún nombre o detalles se borrará de la grabación.

Se guardará el anonimato de la escuela y el de las personas que participen en la investigación en aquellas actividades donde se divulguen los resultados del estudio.

La investigadora tendrá bajo su control los documentos escritos y las grabaciones. Los datos crudos estarán accesibles sólo al Comité de Disertación y a la investigadora. Igualmente, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir los datos crudos obtenidos de este estudio, incluyendo este documento. Sin embargo, el Departamento de Educación y las autoridades escolares no tendrán acceso a los datos crudos de la investigación.

Las cintas de grabación, las transcripciones así como las hojas de consentimiento y las notas del grupo focal serán almacenadas por la investigadora, bajo llave, por tres años una vez finalizada la investigación. Luego de este período se destruirán los documentos por medio de un triturador y se borrarán las grabaciones antes de destruirlas.

Según requiere la Carta Circular 5-2001-2002 cláusula núm. 6 del Departamento de Educación, la investigadora le entregará copia de los Consentimientos Informados, debidamente firmados por cada participante de la investigación, al Departamento de Educación. Estos serán archivados en la Oficina del Director/a Escolar ó dependencia del Departamento de Educación.

### **Beneficios**

Esta investigación se realiza con fines educativos y no provee un beneficio directo o monetario a las personas participantes. No obstante, la participación en este estudio podrá redundar en un beneficio indirecto ya que usted colaborará con el desarrollo de propuestas dirigidas a fomentar los derechos humanos y el desarrollo potencial tanto de mujeres como de hombres.

### **Riesgos**

Los riesgos previsibles asociados a este estudio son mínimos. Los y las participantes pudieran sentir alguna incomodidad en pensar que deba haber una respuesta correcta en la discusión del grupo, sin embargo toda respuesta es bienvenida. De surgir alguna inquietud de parte de los y las participantes se les canalizará todo el apoyo necesario a través de un recurso privado previamente identificado por la investigadora. Aclaremos que esta investigación se limita a recopilar datos de las personas que voluntariamente estén disponibles para participar y no incluye el ofrecimiento de servicios psicológicos como parte de la misma.

### **Relevo de responsabilidad del Departamento de Educación**

Según requerido por el Departamento de Educación, estipulado en su Carta Circular 5-2001-2002 se añade lo siguiente:

“Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. El Departamento de Educación no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación y la misma es una independiente no auspicia por el Departamento. El Departamento de Educación no necesariamente se solidariza con los resultados de la investigación”.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre la investigación durante la lectura de este documento o durante la investigación, puede comunicarse con:

Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)

Carmen Delia Sánchez Salgado, Directora de Disertación  
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 4255  
[cdsanchez@uprrp.edu](mailto:cdsanchez@uprrp.edu)

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono (787) 764-0000 extensión 2515 ó a [cipshi@degi.uprrp.edu](mailto:cipshi@degi.uprrp.edu).

**Consentimiento**

Su firma en este documento significa que es mayor de 21 años y certifica que ha leído cuidadosamente, ha aclarado dudas y ha entendido el contenido del tema y propósito de la investigación; derechos; asuntos de confidencialidad; beneficios y riesgos.

Consiento participar de la investigación “La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad”.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Consiento en que se me grabe en audio. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre**

\_\_\_\_\_  
**Firma**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

He discutido el contenido de esta Hoja de Consentimiento Informado con él o la docente arriba firmante.

\_\_\_\_\_  
**Firma de la Investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

## **Apéndice Z**

### **Cartel de Promoción de la Facultad**

# Participe en la investigación:

La perspectiva de género en la educación:

Un análisis desde los discursos y debates  
para una política educativa de equidad

## Actividades:

- Grupo focal de maestras y maestros
- Entrevistas a docentes y personal directivo

**Del 18 al 29 de octubre de 2010**

Para más información comuníquese con:  
Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
(787)764-0000 ext. 5841  
marta.mercadosierra@uprrp.edu

**Apéndice AA**

**Cartel para Orientaciones Individuales y Reclutamiento de la Facultad**

## **Docentes interesadas/os en participar de la investigación:**

La perspectiva de género en la educación:

Un análisis desde los discursos y debates  
para una política educativa de equidad

**Se ofrecerán orientaciones y se  
contestarán preguntas  
relacionadas a su participación.**

**Fechas: 4 y 6 de octubre de 2010**  
**Horario: 1:40 a 3:00 pm**  
**Lugar: Salón de la Facultad**

\*No le tomará más de 5 minutos.

Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
(787)764-0000 ext. 5841  
marta.mercadosierra@uprrp.edu

**Apéndice BB**

**Invitación a Participar del Grupo Focal del Magisterio**

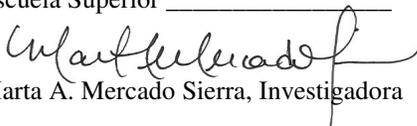


**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

***Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social***

Fecha: 31 de octubre de 2010

A: Maestras y maestros con interés en participar del grupo focal  
Escuela Superior \_\_\_\_\_

De:   
Marta A. Mercado Sierra, Investigadora

Asunto: **INVITACIÓN A PARTICIPAR DEL GRUPO FOCAL**

Les invito a participar en el grupo focal del magisterio de la investigación: *La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad*. La actividad se llevará a cabo el martes, **9 de noviembre de 2010** de **2:00-4:00pm** en la Biblioteca de la Escuela donde ustedes dictan clases.

El objetivo principal de la investigación es incidir en el desarrollo de políticas educativas dirigidas hacia la justicia social, la defensa por la equidad e igualdad entre los géneros y los derechos humanos en el ámbito escolar; provocando un análisis y reflexión crítica desde conciencias diversas y diferentes. Ofreceré **una mirada a las influencias de una escuela pública en la construcción social de género** a partir de las percepciones, significados y perspectivas atribuidas por las personas que actúan en ese escenario, a saber, estudiantes, magisterio, profesionales de servicios de apoyo y dirección, quienes se involucran en la implantación de la política educativa de equidad por género.

Uno de los medios seleccionado para identificar y conocer las conciencias diversas en la escuela es el grupo focal compuesto por integrantes del magisterio. Según Lucca y Berrios (2009) la meta principal de un grupo focal es: “lograr que la discusión sobre el tema de interés permita una comprensión profunda de las percepciones, creencias, las actitudes y las experiencias desde múltiples puntos de vista”. Entiéndase por esto además, que la diversidad en torno al tema de la investigación es altamente valorada y respetada. A partir de esta meta he elaborado algunos criterios de participación, que les adelanto en esta comunicación:

- llegar puntual a la sesión;
- hacer arreglos para estar presente las dos horas de diálogo;
- participar activamente;
- no hacer alusión a personas en particular;
- respetar el tiempo de expresión de la persona que tenga la palabra;
- sentir comodidad en expresar su perspectiva libremente;
- mostrar respeto a las opiniones de cada una de las personas participantes; y
- mantener confidencial la información compartida en la sesión.

Agradezco de antemano su tiempo y su disposición de compartir sus experiencias y conocimientos. De seguro será una experiencia de reflexión y enriquecimiento del saber sobre la perspectiva de género en la educación.

## **Apéndice CC**

### **Guía de Entrevista Semiestructurada: Docencia**

## Guía Entrevista Semiestructurada

**Informante:** \_\_\_\_\_  
(Núm. de persona entrevistada)

**Duración:** \_\_\_\_\_  
(Tiempo)

**Entrevistadora:** Marta A. Mercado Sierra

**Introducción:** *Se le agradecerá anticipadamente su colaboración. Se le explicará a la persona informante el tiempo de la entrevista y sus componentes. Se le informará sobre los aspectos de confidencialidad, grabación y se le informará que se identificarán a todas las personas informantes de las entrevistas como docentes. Al finalizar la entrevista se le agradecerá nuevamente su participación en la entrevista y que su colaboración es enormemente valorada.*

### I. SIGNIFICADOS DE CONCEPTOS RELACIONADOS A GÉNERO

1. ¿Cómo definen género?
2. ¿Qué es para ustedes masculinidad?
3. ¿Qué es para ustedes feminidad?

### II. PERSPECTIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO

4. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a las mujeres? ¿Expliquen por qué?
5. ¿Qué características, funciones y comportamientos ustedes entienden corresponden a los hombres? ¿Expliquen por qué?
6. ¿Qué características y comportamientos ustedes valoran de los estudiantes hombres? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta?
7. ¿Qué características y comportamientos ustedes valoran de las estudiantes mujeres? ¿Cuáles les parecen inadecuados o no les gusta?
8. ¿Qué, quién o quiénes ustedes entienden que influyeron y continúan influyendo en su definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo?
9. ¿Reflexionando sobre sus experiencias, dónde y cuándo usted percibió diferenciación por razón de género?
10. Ubíquense en el ámbito escolar ¿cuáles son las consecuencias o repercusiones para las estudiantes y los estudiantes que presentan características y comportamientos distintos a los expresados anteriormente por ustedes como las adscritas a los hombres y a las mujeres?

### III. PERCEPCIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO

11. ¿Cómo entienden que la comunidad escolar incide en la definición de lo que es “ser mujer” y de lo que es “ser hombre”? ¿Cómo usted entiende que la comunidad escolar establece lo que es propio de cada uno?
12. ¿Qué grupo o sector del sistema escolar ustedes perciben, tiene más influencia sobre los estudiantes en torno a la construcción de hombre/ mujer?
13. ¿Usted percibe que el magisterio o las amistades/pares tiene más influencia sobre el estudiantado en cuestiones de género? ¿Puede explicarme cómo usted entiende que se manifiesta?
14. Piense en los materiales didácticos y textos que usted utiliza y en las actividades y dinámicas que se dan en los salones de clases que podrían estar contribuyendo a la idea de los que es

“ser hombre” o “ser mujer”. ¿Qué me puede decir sobre esto?

15. ¿Piensa que existe un trato o acercamiento diferente hacia las estudiantes y hacia los estudiantes en el salón de clases? ¿Cómo se manifiesta si entienden que existe diferencia? (Por ejemplo: uso de criterios diferentes en las evaluaciones de trabajo u ofrecimiento de servicios)

**IV. OPINIONES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLAR**

16. ¿Cuál es su opinión sobre la Carta Circular sobre la perspectiva de género en la educación aprobada en el 2008, de tener conocimiento de la misma?
17. ¿Cómo usted define perspectiva de género?
18. ¿Usted cree que una política de esta naturaleza debe existir? ¿Por qué sí o por qué no? Si no ¿cuál es su propuesta? o ¿Usted entiende que una política dirigida a promover la equidad e igualdad de género debe existir? ¿Por qué sí o por qué no? Si no ¿cuál es su propuesta?
19. ¿Existe algún otro asunto relacionado que me quisiera traer en este momento?

**Apéndice DD**

**Hoja Datos Sociodemográficos: Entrevistas Semiestructurada**



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
*Recinto de Río Piedras*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Río Piedras, Puerto Rico*  
**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**

*Acreditada por el Consejo  
 de Educación en Trabajo Social*

## Hoja Datos Sociodemográficos Entrevistas Semiestructuradas

**Investigación:** La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad

**Informante:** \_\_\_\_\_  
 (Número de control)

**Instrucciones:** Por favor, responda cada pregunta. **NO** escriba su nombre en este documento.

1. **Edad:**  
 20-29 años                       40-49 años                       60 años o más  
 30-39 años                       50-59 años
  
2. **Sexo:**  
 Mujer                                       Hombre
  
3. **Nacionalidad:**  
 Puertorriqueño/a                       Cubano/a  
 Dominicano/a                       Otra, especifique: \_\_\_\_\_

4. **Preparación académica (marque todas las que apliquen, con grado culminado):**

Bachillerato	Maestría	Doctorado
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Español	<input type="checkbox"/> Currículo y Enseñanza en _____	<input type="checkbox"/> Currículo y Enseñanza en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Inglés	_____	_____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Historia	<input type="checkbox"/> Adm. y Supervisión en _____	<input type="checkbox"/> Adm. y Supervisión en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Matemáticas	_____	_____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Ed. Especial	<input type="checkbox"/> Educación Especial en _____	<input type="checkbox"/> Educación Especial en _____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Salud	_____	_____
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria- Ed. Física	<input type="checkbox"/> Orientación y Consejería _____	<input type="checkbox"/> Orientación y Consejería _____
<input type="checkbox"/> Educación- Ciencias	<input type="checkbox"/> Trabajo Social en _____	<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____
<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____	_____	_____
	<input type="checkbox"/> Otra(s), especifique: _____	

5. **Total de años que lleva ejerciendo su profesión (sector privado y público):** \_\_\_\_\_
  
6. **Años que lleva ejerciendo su profesión en el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico:** \_\_\_\_\_
  
7. **Puesto que ocupa en estos momentos:** \_\_\_\_\_
  
8. **Tiempo que lleva ocupando ese puesto:** \_\_\_\_\_
  
9. **Responsabilidad o cargo oficial adicional que ocupa en la escuela:** \_\_\_\_\_

**Apéndice EE**

**Hoja de Consentimiento Informado Entrevistas: Docentes y Dirección**

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**

*Recinto de Río Piedras*

*Facultad de Ciencias Sociales*

*Río Piedras, Puerto Rico*

**Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle**



*Acreditada por el Consejo  
de Educación en Trabajo Social*

## **HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **Entrevistas Docentes y Dirección**

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación: **La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad.** Esta investigación es realizada por quien suscribe, Marta A. Mercado Sierra, estudiante y candidata doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Su colaboración consistirá en participar de una entrevista semi-estructurada de hora y media de duración. Se entrevistarán a: la directora o él director escolar, a tres docentes, incluyendo a un/a maestro/a, un/a profesional de trabajo social y un/a profesional de orientación y consejería.

#### **Tema y Propósito de la investigación**

Personas estudiosas del tema entienden que el trato desigual entre hombres y mujeres se aprende en el proceso de socialización. Dado a que la escuela es una de las instituciones sociales cuya función principal es la formación y socialización de los seres humanos, se realiza el estudio en este contexto. La investigación propone explorar las percepciones que tiene la comunidad escolar sobre la influencia de la escuela en lo que se entiende es ser hombres o ser mujeres. También se espera identificar las oportunidades para el desarrollo de una política educativa de equidad e igualdad tanto para las mujeres como para los hombres dirigida a garantizar sus derechos humanos.

#### **Derechos**

Su participación en este estudio, es completamente voluntaria. Tiene derecho a abstenerse de contestar preguntas que le incomoden y puede retirarse del estudio, en cualquier momento, sin exponerse a ninguna penalidad. Tiene derecho también a recibir copia de este documento. Además, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Los mismos se encontrarán en el Centro de Lectura Profesional y Documentación del Área de Planificación del Departamento de Educación en el nivel central.

#### **Confidencialidad**

Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes a través del estudio. Se cuidará la confidencialidad de la participación en las entrevistas. Estas se identificarán con un número de control, se grabarán y se transcribirán garantizando su anonimato. La persona que transcribirá las entrevistas no conoce a las personas participantes, de modo que no podrá identificar a nadie.

Se guardará el anonimato de la escuela y el de las personas que participen en la investigación en aquellas actividades donde se divulguen los resultados del estudio.

La investigadora tendrá bajo su control los documentos escritos y las grabaciones. Los datos crudos estarán accesibles sólo al Comité de Disertación y a la investigadora. Igualmente, Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir los datos crudos obtenidos de este estudio, incluyendo este documento. Sin embargo, el Departamento de Educación y las autoridades escolares no tendrán acceso a los datos crudos de la investigación.

Las cintas de grabación, las transcripciones así como las hojas de consentimiento y las notas de las entrevistas serán almacenadas por la investigadora, bajo llave, por tres años una vez finalizada la investigación. Luego de este período se destruirán los documentos por medio de un triturador y se borrarán las grabaciones antes de destruirlas.

De acuerdo con la Carta Circular 5-2001-2002 cláusula núm. 6 del Departamento de Educación, la investigadora le entregará copia de los Consentimientos Informados, debidamente firmados por cada participante de la investigación, al Departamento de Educación. Estos serán archivados en la Oficina del Director/a Escolar ó dependencia del Departamento de Educación.

### **Beneficios**

Esta investigación se realiza con fines educativos y no provee un beneficio directo o monetario a las personas participantes. No obstante, la participación en este estudio podrá redundar en un beneficio indirecto ya que usted colaborará con el desarrollo de propuestas dirigidas a fomentar los derechos humanos y el desarrollo potencial tanto de mujeres como de hombres.

### **Riesgos**

Los riesgos previsible asociados a este estudio son mínimos. Los y las participantes pudieran sentir alguna incomodidad en pensar que deba haber una respuesta correcta en la discusión del grupo, sin embargo toda respuesta es bienvenida. De surgir alguna inquietud de parte de los y las participantes se les canalizará todo el apoyo necesario a través de un recurso privado previamente identificado por la investigadora. Aclaremos que esta investigación se limita a recopilar datos de las personas que voluntariamente estén disponibles para participar y no incluye el ofrecimiento de servicios psicológicos como parte de la misma.

### **Relevo de responsabilidad del Departamento de Educación**

Según requerido por el Departamento de Educación, estipulado en su Carta Circular 5-2001-2002 se añade lo siguiente:

“Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. Se releva al Departamento de Educación de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de éste. El Departamento de Educación no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación y la misma es una independiente no auspicia por el Departamento. El Departamento de Educación no necesariamente se solidariza con los resultados de la investigación”.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre la investigación durante la lectura de este documento o durante la investigación, puede comunicarse con:

Marta A. Mercado Sierra, Investigadora  
Esc. Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 5841  
[marta.mercadosierra@uprrp.edu](mailto:marta.mercadosierra@uprrp.edu)

Carmen Delia Sánchez Salgado, Directora  
Esc. Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle  
Universidad de Puerto Rico  
Facultad de Ciencias Sociales  
PO Box 23345  
San Juan, PR 00931-3345  
(787) 764-0000 ext. 4255  
[cdsanchez@uprrp.edu](mailto:cdsanchez@uprrp.edu)

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono (787) 764-0000 extensión 2515 ó a [cipshi@degi.uprrp.edu](mailto:cipshi@degi.uprrp.edu).

**Consentimiento**

Su firma en este documento significa que es mayor de 21 años y certifica que ha leído cuidadosamente, ha aclarado dudas y ha entendido el contenido del tema y propósito de la investigación; derechos; asuntos de confidencialidad; beneficios y riesgos.

Consiento participar de la investigación “La perspectiva de género en la educación: Un análisis desde los discursos y debates para una política educativa de equidad”.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Consiento en que se me grabe en audio.                      Sí \_\_\_\_\_                      No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre**

\_\_\_\_\_  
**Firma**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

He discutido el contenido de esta Hoja de Consentimiento Informado con él o la arriba firmante.

\_\_\_\_\_  
**Firma de la Investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha (d/m/a)**

**Apéndice FF**

**Guía de Revisión de Documentos**

**Guía  
Revisión de Documentos**

**Título** : \_\_\_\_\_

**Autor/a** : \_\_\_\_\_

**Fecha** : \_\_\_\_\_  
(d/m/a)

**I. Datos de identificación del documento:**

**A. Fuente**

**Política pública**

- Legislación
- Política educativa institucional

**Prensa escrita (circulación general)**

- Noticia
- Reportaje
- Columna
- Editorial

**Periódico, revista, boletín institucional o especializado**

- Carta
- Resolución
- Declaración
- Artículo

**Blogs, páginas cibernéticas y otros**

- Artículo
- Carta
- Comunicado de prensa
- Hojas sueltas

**B. Institución o Grupo (si aplica)**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Institución gubernamental | <input type="checkbox"/> Grupo de mujeres  |
| <input type="checkbox"/> Grupo feminista           | <input type="checkbox"/> Grupo sectario    |
| <input type="checkbox"/> Grupo no sectario         | <input type="checkbox"/> Grupo comunitario |
| <input type="checkbox"/> Grupo profesional         |  |

**C. Sector**

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Público     | <input type="checkbox"/> Privado     |
| <input type="checkbox"/> Comunitario | <input type="checkbox"/> Otro, _____ |

**D. Postura general en relación a la política educativa**

- A favor de la política
- En contra de la política
- Contiene expresiones a favor y en contra de la política educativa
- Neutral

**II. Verbalizaciones relacionadas a las preguntas de investigación**

## **Apéndice GG**

### **Registro de Documentos sobre las Políticas Educativas de Equidad de Género (enero 2005 - enero 2010)**

**Registro de documentos sobre las políticas educativas de equidad de género  
Enero 2005 – Enero 2009**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS**

<b>Documento</b>	<b>Fecha</b>	<b>Descripción</b>
<b>Proyecto de la Cámara 782 (P. de la C.)</b>	27 de enero de 2005	Medida radicada por el representante Gabriel Rodríguez Aguiló y referido a las Comisiones de Educación y Cultura y Asuntos de la Mujer; para enmendar la Ley 54 a fines de imponer la obligación al DE de diseñar un currículo de VD en coordinación con la Oficina de Asuntos de la Mujer
<b>Ponencia del Departamento de Educación al P. de la C. 782</b>	5 de agosto de 2005	No apoya el P. de la C. 782
<b>Ponencia de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres al P. de la C. 782</b>	6 de agosto de 2005	Apoya el P. de la C. 782 y recomendaciones
<b>Informe de la Cámara de Representantes sobre el P. de la C. 782</b>	10 de octubre de 2005	Informe positivo recomendado la medida legislativa con enmiendas
<b>Informe del Senado de Puerto Rico sobre el P. de la C. 782</b>	24 de marzo de 2006	Informe positivo recomendado la medida legislativa según enmendado por la Cámara de Representantes
<b>Diario de sesiones Cámara de Representantes de Puerto Rico sobre el P. de la C. 782</b>	17 de octubre de 2005	Aprobación de la medida en la Segunda Sesión Ordinaria de la Decimoquinta Asamblea Legislativa del Estado Libre Asociado de Puerto Rico
<b>Diario de sesiones Procedimientos y Debates del Senado de Puerto Rico el P. de la C. 782</b>	6 de mayo de 2006	Aprobación de la medida en la Tercera Sesión Ordinaria de la Decimoquinta Asamblea Legislativa
<b>Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006</b>	26 de mayo de 2006	Enmienda Art. 6.03 de la Ley Orgánica del Departamento de Educación Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999, para imponer la obligación al DE de diseñar un currículo dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica en coordinación con la OPM
<b>Carta Circular Núm. 3: 2008-2009</b>	23 de julio de 2008	Política Pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña
<b>Carta sobre Carta Circular 3: 2008-2009</b>	14 de enero de 2009	Carta del Secretario de Educación, Carlos E. Chardón, dejando sin efecto la Carta Circular 3: 2008-2009

**PERIÓDICOS DE CIRCULACIÓN GENERAL**

<b>Periódico</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Fecha</b>	<b>Página o URL</b>
<b>Primera Hora</b>	Apoya la igualdad entre géneros	José Fernández Colón	16 de junio de 2008	p. 18
<b>Primera Hora</b>	“Piti” Gándara defiende enseñanza antidiscriminatoria en DE	Prensa Asociada	29 de octubre de 2008	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=7115F0E9-00B8-432E-A48F-147719D3CF48&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=7115F0E9-00B8-432E-A48F-147719D3CF48&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género</a>
<b>Primera Hora</b>	Perspectiva de Género	Noticias	30 de octubre de 2008	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=9EEAC741-C4F5-487B-9166-54034A38DA04&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=carta circular">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=9EEAC741-C4F5-487B-9166-54034A38DA04&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=carta circular</a>
<b>Primera Hora</b>	Perspectiva de Género: Que arde la polémica por la carta circular	Maritza Díaz Alcaide	30 de octubre de 2008	p. 20-21
<b>Primera Hora</b>	Movimiento de mujeres rechazan a Fortuño	Prensa Asociada	30 de octubre de 2008	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=DDC267A7-2BFD-455C-80F9-5C1F5E4ED39C&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=DDC267A7-2BFD-455C-80F9-5C1F5E4ED39C&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género</a>
<b>Primera Hora</b>	Procuradora de las Mujeres defiende enseñanza de perspectiva de género	Prensa Asociada	30 de octubre de 2008	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=3809F9FC-3CF4-4B89-9F13-C67A3012DA00&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=3809F9FC-3CF4-4B89-9F13-C67A3012DA00&amp;year=2008&amp;mon=10&amp;keyword=Perspectiva de género</a>
<b>Primera Hora</b>	Columna: Treinta y tantos	Adria Cruz	31 de octubre de 2008	p.6
<b>Primera Hora</b>	Fortuño confirma que eliminará la carta circular	Maritza Díaz Alcaide	31 de octubre de 2008	<a href="http://www.primerahora.com/fortunoconfirmaqueliminaralacartacircular-244393.html">http://www.primerahora.com/fortunoconfirmaqueliminaralacartacircular-244393.html</a>
<b>Primera Hora</b>	Aragunde tilda de conservadores a opositores de enseñanza de género	José Fernández Colón Prensa Asociada	1 de enero de 2009	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=AB48382A-37F4-46B6-88DD-1DF1E7715F15&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=AB48382A-37F4-46B6-88DD-1DF1E7715F15&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género</a>
<b>Primera Hora</b>	Chardón suspende enseñanza de perspectiva de género en Educación	José Fernández Colón Prensa Asociada	7 de enero de 2009	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=E3780853-9D57-4B47-8655-855816D508E3&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=E3780853-9D57-4B47-8655-855816D508E3&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género</a>

Periódico	Título	Autor/a	Fecha	Página o URL
<b>Primera Hora</b>	Orden de Chardón	-	8 de enero de 2009	p.6
<b>Primera Hora</b>	Piden reconsiderar paralización de perspectiva de género	Prensa Asociada	14 de enero de 2009	<a href="http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=7215ED32-7567-4F75-89BC-0B937470CA1E&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género">http://archivo.primerahora.com/archivo.asp?guid=7215ED32-7567-4F75-89BC-0B937470CA1E&amp;year=2009&amp;mon=1&amp;keyword=Perspectiva de género</a>
<b>El Nuevo Día</b>	Franco diálogo con religiosos	Joel Ortiz Rivera	5 de sept. de 2008	<a href="https://www.adendi.com/archivo.asp?num=67941&amp;year=2008&amp;month=9&amp;keyword=franco dialogo con religiosos">https://www.adendi.com/archivo.asp?num=67941&amp;year=2008&amp;month=9&amp;keyword=franco dialogo con religiosos</a>
<b>El Nuevo Día</b>	Con qué derecho	Emilio Longo	9 de sept. de 2008	p. 61
<b>El Nuevo Día</b>	Buscan inclusión de los sectores marginados	Marga Parés Arroyo	24 de octubre de 2008	p. 30
<b>El Nuevo Día</b>	Acentuará en la equidad	The Associated Press	27 de octubre de 2008	p. 21
<b>El Nuevo Día</b>	Ven un apoyo a la homosexualidad	Eugenio Hopgood Dávila	28 de octubre de 2008	p. 24
<b>El Nuevo Día</b>	Procuradora defiende educación sobre perspectiva de género	Noticias	30 de octubre de 2008	<a href="http://www.elnuevodia.com/Xstatic/endi/templat e/imprimir.aspx?id=481848&amp;t=3">http://www.elnuevodia.com/Xstatic/endi/templat e/imprimir.aspx?id=481848&amp;t=3</a>
<b>El Nuevo Día</b>	Asignación de género para Fortuño	Mayra M. Morales Alvarado	1 de nov. de 2008	p. 64
<b>El Nuevo Día</b>	Una agenda ideológica	Joanne Rodríguez	6 de nov. de 2008	p. 63
<b>El Nuevo Día</b>	Realizan demandas al nuevo gobernador	Cynthia López Cabán	21 de nov. de 2008	p. 14
<b>El Nuevo Día</b>	Me parece un horror	Javier Colón Dávila	8 de enero de 2009	<a href="http://www.elnuevodia.com/Xstatic/endi/templat e/imprimir.aspx?id=515282&amp;t=3">http://www.elnuevodia.com/Xstatic/endi/templat e/imprimir.aspx?id=515282&amp;t=3</a>
<b>El Nuevo Día</b>	Pone en la balanza las iniciativas de Aragunde	Cynthia López Cabán	8 de enero de 2009	<a href="https://www.adendi.com/archivo.asp?num=908&amp;year=2009&amp;month=1&amp;keyword=Pone en la balanza las iniciativas de Aragunde">https://www.adendi.com/archivo.asp?num=908&amp;year=2009&amp;month=1&amp;keyword=Pone en la balanza las iniciativas de Aragunde</a>
<b>El Nuevo Día</b>	Resucita el currículo de género	Cynthia López Cabán	29 de enero de 2009	<a href="https://www.adendi.com/archivo.asp?num=5686&amp;year=2009&amp;month=1&amp;keyword=resucita el curriculo de genero">https://www.adendi.com/archivo.asp?num=5686&amp;year=2009&amp;month=1&amp;keyword=resucita el curriculo de genero</a>
<b>El Vocero</b>	Oposición a la política educativa	Yamilet Millán Rodríguez	28 de octubre de 2008	p. 9
<b>El Vocero</b>	En alerta organizaciones feministas	Rebecca Banuchi Prensa Asociada	21 de nov. de 2008	p. 12

Periódico	Título	Autor/a	Fecha	Página o URL
<b>The San Juan Star</b>	Aragunde Defends Agreement With Women's Advocate	STAR Staff and wire services	16 de junio de 2008	p. 6

**ARTÍCULOS DE PERIÓDICOS Y BOLETINES INSTITUCIONALES Y ESPECIALIZADOS**

Periódico/Boletín	Título	Autor/a	Fecha	Página
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Peligrosa ideología para las escuelas elementales del Puerto Rico	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 24 15-21 de jun. 2008	p.3
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Lo que ha dicho el Pontificio Consejo para la Familia sobre la ideología de género	-	Ed. 24 15-21 de jun. 2008	p.4
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Continúa la amenaza ideológica en las escuelas públicas	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 34 24-30 de ago. 2008	p.3
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Habla el Vaticano sobre la ideología de género	-	Ed. 34 24-30 de ago. 2008	p.4
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	De la carta de los derechos de la familia	-	Ed. 34 24-30 de ago. 2008	p.4
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Profesionales alertan sobre peligros en la decisión del Departamento de Educación	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 42 19-25 de oct. 2008	p.8
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	La verdad de la “perspectiva de género”	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 45 9-15 de nov. 2008	p.9
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Repudian la “perspectiva de género” en las escuelas	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 45 9-15 de nov. 2008	p.10
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Rechazo universitario a “perspectiva de género” en las escuelas	Vivian Maldonado Miranda	Ed. 50 14-20 de dic. 2008	p.3
<b>El Visitante, Iglesia Católica de Puerto Rico</b>	Carta de Presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Ponce a Aragunde	Marcelina Vélez de Santiago	Ed. 50 14-20 de dic. 2008	p.4
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	Organizaciones que defienden nuestra niñez contestan expresiones de la primera dama Luisa Gándara en torno a la carta circular #3 y la	-	Núm. 18 1 de nov. de 2008	p.8-10

Periódico/Boletín	Título	Autor/a	Fecha	Página
	manifestación del pasado lunes			
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	¡La familia es el fundamento de la estructura de nuestra sociedad!	Luis Emmanuel Torres (12 años de edad)	Núm. 18 1 de nov. de 2008	p.6
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	La violencia doméstica, la indoctrinación en las escuelas con la perspectiva del género y la politiquería	Myrna Y. López-Peña	Núm. 18 1 de nov. de 2008	p.7
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	Manifestación contundente de nuestro pueblo a favor de la niñez puertorriqueña y contra la carta circular #3	Milton Picón, de <i>Morality in Media de Puerto Rico</i>	Núm. 18 1 de nov. de 2008	p.4-5
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	La familia: primer blanco de la "perspectiva de género"	Tomado de <a href="http://es.catholic.net">http://es.catholic.net</a>	Núm. 21 2 de febrero de 2009	p.3-5
<b>Boletín ¡Alerta Cristiano!</b>	La iglesia: segundo blanco de la perspectiva de género	Tomado de <a href="http://es.catholic.net">http://es.catholic.net</a>	Núm. 21 2 de febrero de 2009	p.4-5
<b>Boletín ¡Alerta Puerto Rico!</b>	aragunde... ¡a nuestra niñez HUNDE!	-	Núm. 16 18 de agosto de 2008	p.1-2
<b>Boletín ¡Alerta Puerto Rico!</b>	Departamento de Educación de Puerto Rico abre sus puertas a la agenda homosexual	-	Núm. 16 18 de agosto de 2008	p.5
<b>Boletín ¡Alerta Puerto Rico!</b>	¿Estilo de Vida o Estilo de MUERTE?	Eduardo García Rexach	Núm. 17 22 de oct. de 2008	p.1-3
<b>Boletín APPR, Asociación de Psicología de P.R.</b>	Resolución Carta Circular Departamento de Educación	Asociación de Psicología de Puerto Rico	Año 32 Núm. 1 Enero 2009	p.27
<b>Boletín Perspectiva de Género, Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM)</b>	Pongámoslo en perspectiva	Marta A. Mercado Sierra	Año VII Núm. 2 Noviembre 2008	p. 1
<b>Boletín Perspectiva de Género, OPM</b>	Perspectiva de género: metodología de análisis, propuesta de mirada	Ana I. Rivera Lassen	Año VII Núm. 2 Noviembre 2008	p.2

**BLOGS Y PÁGINAS WEB**

Documento	Título	Autor/a	Fecha
<b>Blog:</b> Somos como pensamos el impacto de nuestros pensamientos	Perspectiva de Género – Ataque contra la Familia	Perezco, L.	16 de oct. de 2008
<b>Blog:</b> Movimiento Amplio de Mujeres de Puerto Rico (MAMPR)	Las expresiones de Fortuño en contra de la perspectiva de género representan una postura de odio a la diversidad	MAMPR	31 de oct. de 2008
<b>Blog:</b> Movimiento Amplio de Mujeres de Puerto Rico	Equidad y perspectiva de género (no se uso para análisis)	Loida M. Martínez Ramos	2 de nov. de 2008
<b>Página Web:</b> Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia	¿Cómo que no importa si naciste varón? ¿Qué dices?... que si quieres tu puedes ser niña y no niño y nadie se puede oponer a tu decisión?...¿Qué la nena del frente también tiene derecho a decidir ser niño aunque es una fémina y sus padres no pueden impedirlo?	-	-

**OTROS DOCUMENTOS (Hojas sueltas y comunicados de prensa)**

Documento	Título	Institución	Fecha
<b>Hoja Suelta</b>	¿De qué hablamos, cuando hablamos de una Perspectiva de Género?	Oficina de la Procuradora de las Mujeres	Noviembre 2008
<b>Comunicado de Prensa</b>	Educación Inclusiva de hombres y mujeres en la escuela pública promueve un país igualitario y libre de violencia	Oficina de la Procuradora de las Mujeres	28 de oct. de 2008
<b>Comunicado de Prensa</b>	Asignación de género para Fortuño	Coordinadora Paz para la Mujer	31 de oct. de 2008

## **Apéndice HH**

### **Criterios de Selección para la Revisión de Documentos**

## **CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS**

1. Período: documentos relacionados a la política pública de enero 2005 a enero 2009 y documentos relacionados al debate de la política pública de octubre 2008 a enero 2009 (período de mayor debate).
2. Debe estar relacionado a las políticas educativas: Ley 108 y Carta Circular 3:2008-2009.
3. Debe presentar perspectivas y posturas sobre la Ley 108 y la Carta Circular 3:2008-2009.
4. Debe abordar de alguna manera los objetivos y las preguntas cualitativas de la investigación.
5. Debe abordar los temas de género, perspectiva de género, construcción social de géneros y su relación con la educación forma
6. Deben presentar posturas y perspectivas diversas de grupos de interés (profesional, comunitario, académico, sectario, no sectario).
7. Deben presentar posturas y perspectivas de las instituciones gubernamentales concernidas (Departamento de Educación y de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres) y organismos político
8. Selección equitativa de la diversidad de posturas y perspectivas oficiales de los diferentes grupos de interés.

**Apéndice II**

**Ley 108 de 26 de mayo de 2006**

**LEY NUM. 108  
26 DE MAYO DE 2006**

Para añadir un inciso (bb) al Artículo 6.03 de la Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999, según enmendada, conocida como la Ley Orgánica del Departamento de Educación, a los fines de imponer la obligación al Departamento de Educación de diseñar e implantar un currículo dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres.

**EXPOSICION DE MOTIVOS**

La violencia doméstica es un mal complejo que afecta todos los sectores de la sociedad puertorriqueña. Este mal pone en peligro la salud física y emocional de la víctima de violencia y de sus familiares más cercanos. Constantemente los medios noticiosos señalan casos de violencia doméstica que van desde agresiones verbales, físicas y hasta la pérdida de la vida.

Las estadísticas señalan que quienes más sufren las consecuencias en los casos de violencia doméstica son las mujeres. A los fines de atender esta situación se aprobó por esta Asamblea Legislativa la Ley Núm. 54 de 15 de agosto de 1989, según enmendada, conocida como la Ley para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica. Esta ley tiene como finalidad dar la debida protección a las víctimas de violencia doméstica y a la vez proveer alternativas para el tratamiento de los ofensores.

Estudios revelan que los niños y niñas sufren directamente las consecuencias de la violencia doméstica y de que una vez llegan a ser adultos existe la probabilidad de que repitan los patrones de conducta que vivieron en sus etapas de formación.

Algunos de los efectos de la violencia doméstica en los niños, niñas y jóvenes son los siguientes:

- Baja autoestima
- Depresión
- Síntomas físicos y emocionales relacionados con el stress
- Ansiedad y miedo por la seguridad de la madre y la suya propia
- Desesperanza
- Vergüenza
- Sentido de culpabilidad por la situación
- Ambivalencia o conflicto de lealtad ante los padres
- Comportamiento pasivo o retraído en las niñas
- Comportamiento agresivo o violento hacia los demás en los niños varones
- Comportamiento autodestructivo, ideas o intentos de suicidio
- Comportamiento antisocial y desarrollo de pocas amistades
- Comportamiento sexual prematuro
- Propensión al uso de drogas y alcohol
- Dificultad para concentrarse
- Bajo aprovechamiento escolar
- Abandono del hogar temprana edad

- Tendencia a la dependencia aún en tareas que podrían realizar fácilmente
- Tendencia a utilizar la manipulación como medio para resolver conflictos
- Embarazos prematuros
- Delincuencia
- Poco control de sí mismos/as
- Problemas relacionados con las necesidades de comer y dormir
- Incontinencia nocturna (orinarse en la cama)
- Pesadillas nocturnas
- Cambios frecuentes de ánimo
- Aprendizaje de modelos violentos y opresores en relación de pareja

Nuestra aspiración es proveer a nuestros niños y niñas de todas las oportunidades para que se desarrollen en un ambiente sano para que en el mañana sean ciudadanos de bien. De esta forma se logra el principio recogido en la Declaración de los Derechos del Niño y la Niña de las Naciones Unidas, la cual expresa que “El niño (la niña) gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por los otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.”

Mediante la aprobación de este proyecto de ley damos un paso en la dirección correcta hacia el rescate de nuestros niños, niñas y jóvenes.

*DECRETASE POR LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DE PUERTO RICO:*

Sección 1.-Se adiciona un nuevo inciso (bb) al Artículo 6.03 de la Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, según enmendada, para que se lea como sigue:

“Artículo 6.03.-Facultades y obligaciones del Secretario en el ámbito académico.

En su función de Director Académico del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico, el Secretario:

(a) ...

(bb) Establecerá, en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres, un currículo de enseñanza dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica. Además, tendrá la obligación de implantar este currículo a través de los ofrecimientos académicos regulares, o integrándolo a los programas académicos y otras modalidades educativas.”

Sección 2.-Vigencia.

Esta Ley comenzará a regir inmediatamente después de su aprobación.

.....  
*Presidente de la Cámara*

.....  
*Presidente del Senado*

## **Apéndice JJ**

### **Carta Circular 3: 2008-2009, Declaración de Política Pública sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Pública Puertorriqueña**



**Estado Libre Asociado de Puerto Rico**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

OFICINA DEL SECRETARIO

23 de julio de 2008

**CARTA CIRCULAR NÚM. 3-2008-2008**

Subsecretarias, Secretaria Asociada de Educación Especial, Directora Ejecutiva del Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento a Escuelas, Secretarías Auxiliares, Directores de Programas, Oficinas y Divisiones, Directores de las Regiones Educativas, Supervisoras Generales, Superintendentes de Escuelas, Superintendentes Auxiliares, Supervisores de Zona, Directores y Maestros

**POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA PUERTORRIQUEÑA**

El Departamento de Educación (DE) de Puerto Rico, ejerciendo su responsabilidad social de promover los derechos humanos, sostiene como principio fundamental la búsqueda de equidad entre los géneros. El sistema educativo, ante fundamental de la sociedad puertorriqueña, no puede estar ajeno a las desigualdades sociales y le corresponde contribuir al desarrollo de la igualdad de hombres y mujeres. Es por esta razón que el DE se compromete a fomentar prácticas curriculares, proveer servicios y difundir información que propenda a la equidad entre los géneros.

Esta Carta Circular es un esfuerzo dirigido a afianzar e institucionalizar la perspectiva de género en todas las disciplinas académicas, niveles, iniciativas y proyectos del Departamento de Educación de Puerto Rico.

La Ley Núm. 108 de mayo de 2008 enmendó la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (Ley Núm.149 del 15 de julio de 1999), delegando en el Secretario de Educación el establecer, en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM), una oferta académica en el programa regular y los otros programas educativos que sea cónsona con el propósito de promover la equidad por género en la enseñanza pública. Se garantiza, de este modo, la incorporación transversal de una perspectiva de género en el currículo, entendida en un sentido amplio de su impacto sistémico en las prácticas curriculares de todas las disciplinas académicas en todos los niveles y servicios de la escuela pública puertorriqueña. Este planteamiento se sostiene en una política de equidad establecida en el Departamento

P.O. BOX 190759, SAN JUAN, PUERTO RICO 00919-0759 • TEL.: (787) 759-2000 CELS.: 2104, 1404 • FAX: (787) 250-0275

El Departamento de Educación no discrimina por razón de raza, color, sexo, nacimiento, origen étnico, religión, edad, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

CARTA CIRCULAR NÚM. 3-2008-2009  
POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA  
PUERTORRIQUEÑA  
PÁGINA 2

de Educación que no discrimina, invisibiliza o excluye por razones de raza, color, sexo, género, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

El Departamento de Educación de Puerto Rico entiende por **género** al conjunto de los roles, las relaciones, las características de la persona, las actitudes, los comportamientos, los valores y el poder relativo socialmente construido que la sociedad asigna de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres o que las personas se asignan a sí mismas. El sexo, como concepto biológico, está definido por características genéticas, fisiológicas y anatómicas, mientras que el género es un concepto social que define las identidades adquiridas, aprendidas o asumidas que varían ampliamente dentro de una cultura específica y entre las culturas. Entiende, además, la interacción social que se desarrolla entre estos dos conceptos y nociones sociales, históricas y culturales específicas.

El Departamento de Educación de Puerto Rico entiende como **perspectiva de género** al instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas. La perspectiva de género, ya como herramienta pedagógica, al examinar las relaciones de género, buscará despojar los estereotipos que reflejan esas relaciones y transformar los contenidos de socialización a través de proyectos educativos específicos que fomentarán la igualdad entre los géneros, la justicia, la libertad, la paz, la convivencia solidaria, la participación democrática y el respeto a la diversidad humana.

La perspectiva de género, que aquí se acoge, reconoce las aportaciones de todas las personas en el quehacer social, especialmente de sectores históricamente excluidos de este reconocimiento, como ha ocurrido con las mujeres, las personas con impedimentos y las personas negras, entre otros sectores. Apoya los esfuerzos sociales para eliminar la violencia y el discrimen por género en todas sus manifestaciones; expande la noción de los derechos ciudadanos hacia los derechos de las mujeres, de la niñez, de las personas negras, de las personas inmigrantes, de las personas con impedimentos y de otros grupos invisibilizados o excluidos. El desarrollo de la perspectiva de género se nutre del pensamiento crítico y divergente que aprecia y respeta la diversidad humana.

El Departamento de Educación de Puerto Rico implanta, desde este momento, un plan de acción en el que se definen las áreas que concretan su política pública con respecto a la inclusión de una perspectiva de género en la escuela puertorriqueña. Este plan encamina sus esfuerzos a:

- El desarrollo de estrategias y metodologías educativas para incorporar la equidad por género en la educación

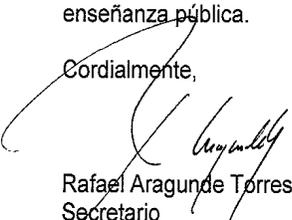
CARTA CIRCULAR NÚM. 3 -2008-2009  
POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA  
PUERTORRIQUEÑA  
PÁGINA 3

- La capacitación del personal sobre la perspectiva de género, de forma transversal, en el programa regular y en los programas de educación ocupacional, educación especial y servicios comunitarios
- La integración de la perspectiva de género en el contenido curricular
- La inclusión de las mujeres y otros grupos excluidos en los contenidos curriculares
- La identificación de contenidos sexistas en los textos y materiales docentes para eliminar sus manifestaciones
- La divulgación de información sobre la perspectiva de género a través de los medios tecnológicos
- El establecimiento de acuerdos de colaboración con las universidades y otros organismos relacionados con la preparación de los maestros y las maestras para que se incorpore la perspectiva de género en sus políticas institucionales
- La integración de más mujeres en los cursos de educación ocupacional y técnica con baja representación femenina
- El uso del lenguaje inclusivo de forma transversal en las prácticas y materiales educativos y en las comunicaciones de carácter administrativo
- Incorporar una expresión de la política pública sobre la perspectiva de género en todo material curricular o texto adquirido o desarrollado por el DE.

Esta Carta Circular: ***Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña***, deroga cualquier otro documento cuyas directrices estén en conflicto, en su totalidad o en parte, con lo que aquí se dispone.

Recabamos el fiel cumplimiento de esta norma de incluir la perspectiva de género en la enseñanza pública.

Cordialmente,

  
Rafael Aragunde Torres  
Secretario

NOTA ACLARATORIA

Para propósitos de carácter legal en relación con la Ley de Derechos Civiles de 1964, el uso de los términos persona, personal, Secretario de Educación, identidad humana, niñez y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos sexos, incluye tanto al género masculino como al femenino.

**Apéndice KK**

**Carta Dejando Sin Efecto la Carta Circular 3: 2008-2009**



**Estado Libre Asociado de Puerto Rico**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

OFICINA DEL SECRETARIO

14 de enero de 2009

Secretario Asociado, Subsecretarios, Secretaria Asociada de Educación Especial, Directora Ejecutiva del Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento a Escuelas, Secretarios Auxiliares, Directores de Programas, Oficinas y Divisiones, Directores de las Regiones Educativas, Supervisores Generales, Superintendentes de Escuelas, Superintendentes Auxiliares, Supervisores de Zona, Directores de Escuela y Maestros

Carlos E. Chardón  
Secretario

**CARTA CIRCULAR NÚM. 3: 2008-2009**

La Carta Circular Núm. 3: 2008-2009: *Política Pública sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Pública Puertorriqueña* está dirigida a afianzar e institucionalizar la perspectiva de género en todas las disciplinas académicas, niveles e iniciativas y proyectos del Departamento de Educación de Puerto Rico. Su implantación requiere de un estudio y análisis del plan de acción que se propone. Para ello, se requiere de una revisión exhaustiva de la misma. Por tal motivo, dejamos sin efecto dicha carta circular.

La disposición presentada entra en vigor inmediatamente.

P.O. BOX 190759 SAN JUAN, PUERTO RICO 00919-0759 • TEL.: (787) 773-5800 • FAX: (787) 250-0275

El Departamento de Educación no discrimina por razón de raza, color, sexo, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

## **Apéndice LL**

### **Dimensiones de Análisis del Análisis Crítico del Discurso**

**Dimensiones de Análisis**  
**Análisis Crítico del Discurso**

**I. Discursos ideológicos**

- A. **Discurso sexistas:** Ideas, creencias, actitudes, conductas y normas fundamentadas en mitos, mistificaciones y prescripciones sociales en que se entiende y se expresa una visión de superioridad de un sexo sobre el otro y de un grupo sobre otro, dentro del mismo sexo; que tienen consecuencias y repercusiones personales y sociales tanto en mujeres como en hombres.
- B. **Discurso esencialista:** Idea, creencias, actitudes, conductas y normas fundamentadas en que las diferencias entre las personas existen por naturaleza. Al la esencia preceder la existencia se niega la posibilidad de cambio y de transformación. Por ende la libertad de las personas de construir su existencia. Posturas que se basan en la “normalidad” y la “naturalidad”.
- C. **Discursos moralistas:** mirar las conductas humanas como buenas o malas diametralmente. Como consecuencia juzgar, denunciar, acusar los actos de otras personas a partir de su conciencia y sus propios principios de lo es bueno o malo, estigmatizando así las ideas y actos de las otras personas.
- D. **Discursos religiosos:** creencia absoluta en la infalibilidad, atemporal y universalidad de los libros sagrados y rechazo a la experiencia y leyes humanas que no vayan de acuerdo con las leyes divinas.
- E. **Discursos normativos o jurídicos:** entender que las experiencias y relaciones humanas se deben dejar llevar por las normas jurídicas establecidas en el Estado.
- F. **Discursos políticos:** posturas de las personas o grupos con el control político, basada en visiones conservadora y no progresista tomando como partida ideologías conservadoras.
- G. **Discursos de equidad:** reconocimiento, respeto y valor por la diversidad y de la diferencia humana; entiende necesario establecer tratos diferentes a las personas o grupos de personas para incluirlas y equipararlas en derechos, accesos y oportunidades.
- H. **Discursos de igualdad:** entendimiento y reconocimiento de que todas las personas, independientemente de su sexo, edad, clase, raza, etnia, nacionalidad, orientación sexual, estatus entre otras condiciones humanas son iguales, deben tratarse como iguales y tienen los mismos derechos políticos, económicos, sociales y civiles.

**II. Estrategias discursivas**

- A. **Nominación:** Construcción discursiva de nombrar o identificar a personas, objetos, fenómenos, eventos, procesos y acciones.
- B. **Predicación:** Clasificación discursiva de características, cualidades y rasgos atribuidos a actores/as sociales, objetos, fenómenos/eventos, procesos y acciones (de forma negativa y positiva).
- C. **Argumentación:** Justificación, argumentación y cuestionamientos de la llamada verdad y lo correcto/ lo normativo.
- D. **Intensificación y mitigación:** Modificar la fuerza elocutiva de las verbalizaciones intensificando o mitigándola
- E. **Perspectivismo:** Posicionar el punto de vista de la persona y expresiones de participación o distanciamiento en las nominaciones, atribuciones y argumentos.
- F. **Polarización:** Construcción discursiva que estable lo bueno vs. lo malo, el nosotros vs. ellos, esa gente vs. nuestra gente.

## **Apéndice MM**

### **Modelo de Análisis de las Políticas Educativas desde una Perspectiva de Género y Método Mixto**

## Modelo de Análisis de Políticas Educativas desde una Perspectiva de Género y Método Mixto

Componentes de Análisis	Método Mixto		Objetivos de investigación abordados
	Análisis Cuantitativo (Análisis descriptivo)	Análisis Cualitativo (Análisis Crítico del Discurso, DHA)	
<p><b>COMPONENTE I: Descripción del contexto histórico-político de las políticas educativas de equidad de género</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir y analizar los procesos de desarrollo e implantación de las políticas educativas (legislativos y ejecutivo) desde los discursos</li> <li>• Exponer el momento histórico político durante el proceso de desarrollo de las políticas educativas</li> <li>• Presentar y analizar los debates públicos relacionados con las políticas educativas sobre género y las ideologías que subyacen en los discursos</li> </ul>	N/A	N/A	N/A
<p><b>COMPONENTE II: Análisis de intercambios, interacciones y relaciones hacia el mantenimiento o la transformación cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y analizar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificar y analizar otras manifestaciones de discriminación y desigualdad por género: homofobia, lesbofobia, entre otras.</li> <li>◦ Identificar y analizar manifestaciones de aprobación de relaciones de poder, dominación y opresión; de resistencias y contestatarias</li> </ul> </li> <li>• Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de personas que ocupan puestos en la alta jerarquía gubernamental</li> <li>• Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de los grupos de interés que resisten o promueven la implantación de las políticas educativas</li> <li>• Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de las personas a impactarse con la política educativa</li> </ul>	<p><b>Fuente:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento:</b> Cuestionario (escala e inventarios)</p> <p><b>Informantes:</b> Estudiantado</p> <p><b>Constructos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias estereotipadas por género</li> <li>• Prácticas estereotipadas por género</li> <li>• Percepciones del estudiantado sobre las creencias y prácticas sexistas de grupos sociales</li> <li>• Percepciones del estudiantado sobre las posturas sexistas de los grupos profesionales de la comunidad escolar</li> </ul>	<p><b>Campos de acción:</b> Posturas ejecutivas y administrativas, formación de opinión de los grupos de interés, formación de opinión de las poblaciones impactada, control político</p> <p><b>Fuentes:</b> Prensa de circulación general, periódicos, boletines especializados y profesionales, blogs y páginas cibernéticas, grupos focales y entrevistas semiestructuradas</p> <p><b>Textos:</b> Noticias de prensa escrita, artículos de opinión, carta abierta, declaración, resolución, reportajes, transcripción de entrevistas semiestructuradas (4) y transcripción de grupos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar cómo los componentes de la comunidad escolar significan la construcción social de género.</li> <li>2. Examinar cómo los componentes de la comunidad escolar perciben que la educación formal influye en la construcción social de género.</li> <li>3. Explorar las opiniones de la comunidad escolar en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la</li> </ol>

Componentes de Análisis	Método Mixto		Objetivos de investigación abordados
	Análisis Cuantitativo (Análisis descriptivo )	Análisis Cualitativo (Análisis Crítico del Discurso, DHA)	
		<p>focales (2)</p> <p><b>Actoras y actores sociales:</b> Personas ejecutivas de las agencias públicas concernientes, grupos religiosos, grupos de mujeres, grupos profesionales, periodista, líder partido de oposición, docentes y estudiantes</p> <p><b>Ejes temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados y percepciones sobre la construcción social de género</li> <li>• Percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género</li> <li>• Debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género</li> </ul>	<p>perspectiva de género.</p> <p>4. Analizar el debate público generado en torno a la aprobación e implantación de las políticas educativas de equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.</p>
<p><b>COMPONENTE III: Análisis de los estatutos de las políticas educativas de equidad de género</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el asunto o los asuntos que abordan las políticas educativas</li> <li>• Definir su naturaleza y alcance</li> <li>• Identificar los objetivos explícitos e implícitos de las políticas educativas</li> <li>• Identificar los impactos proyectados de la política pública en las distintas esferas que apliquen (eg. ecológica, demográfica, biológica, psicológica, social, económica, política y cultural)</li> <li>• Identificar los cambios relacionados a derechos, responsabilidades, obligaciones, reproducción, socialización y control social</li> </ul>	N/A	<p><b>Campo de acción:</b> Proceso de desarrollo de la política educativa</p> <p><b>Fuentes:</b> Legislación y política institucional</p> <p><b>Textos:</b> Ley 108 y Carta Circular 3: 2008-2009</p>	<p>5. Analizar las políticas educativas relacionadas a la equidad de género a partir de un marco de análisis que dé cuenta de la perspectiva de género.</p>

Componentes de Análisis	Método Mixto		Objetivos de investigación abordados
	Análisis Cuantitativo (Análisis descriptivo )	Análisis Cualitativo (Análisis Crítico del Discurso, DHA)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los impactos previsto en las mujeres y los hombres de distintos sectores, clases, razas, etnias, creencias, orientaciones sexuales, etc.</li> <li>• Identificar las premisas valorativas, las orientaciones ideológicas y paradigmas que sustentan los objetivos y guían las estrategias y provisiones</li> <li>• Identificar la población o parte de la sociedad a la cual va dirigida la política pública considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ la construcción de las mujeres y los hombres que pretende atender o impactar (para identificar estereotipos)</li> <li>◦ las mujeres o los hombres que en forma visible o invisible está en el texto: raza, estatus civil, clase social, etc. (para identificar privilegio y subordinación)</li> <li>◦ las mujeres o los hombres que se contempla como paradigma de ser humano (para identificar posturas de homogeneidad/heterogeneidad/diversidad)</li> </ul> </li> <li>• Identificar y analizar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo</li> <li>• Identificar y analizar el o los paradigmas substantivos de las políticas educativas</li> </ul>		<p><b>Ejes temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados y percepciones sobre la construcción social de género</li> <li>• Percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género</li> <li>• Debates y opiniones sobre las políticas educativas de equidad de género</li> </ul>	
<p><b>COMPONENTE IV: Análisis integrado de los hallazgos y de las políticas educativas de equidad de género</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar y discutir las inferencias cuantitativas y cualitativas por objetivo y pregunta de investigación</li> </ul> <p><b>Triangulación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificar los intertextos (decontextualización y recontextualización)</li> <li>◦ Identificar los interdiscursos, discursos opuestos</li> <li>◦ Identificar las convergencias, complementariedades y divergencias</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y explicar posibles brechas ideológicas dirigidas hacia la deconstrucción, construcción y reconstrucción para potenciar la transformación social fundamentada en la equidad de género</li> <li>• Desarrollar y presentar la metainferencia</li> <li>• Ofrecer recomendaciones sobre las políticas educativas</li> </ul>	N/A		<p><b>6. Distinguir y explicar a la luz de los resultados, las brechas ideológicas para potenciar la transformación social basada en la equidad de género desde la comunidad escolar.</b></p>

**Apéndice NN**

**Percepciones del Estudiantado sobre Creencias y Prácticas  
Sexistas de Colectivos y Grupos Sociales**

### Percepciones de Estudiantado sobre Creencias y Prácticas Sexistas de Colectivos y Grupos sociales

PREMISAS	Colectivos y Grupos	Por ciento del nivel de aceptación			
		<i>n</i>	Mucho	Poco	Nada
Rechazan o marginan a una persona cuando ésta dice o hace algo diferente a lo que se espera de ese género	Familia	99	21.2	39.4	39.4
	Profesionales de la escuela	97	16.5	46.4	37.1
	Líderes de la iglesia	94	39.4	30.9	29.8
	Amistades	98	26.5	50	23.5
	Líderes de la comunidad o de deportes	93	10.8	54.8	34.4
Justifican la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	Familia	98	18.4	11.2	70.4
	Profesionales de la escuela	98	14.3	7.1	78.6
	Líderes de la iglesia	94	18.1	8.5	73.4
	Amistades	98	13.3	25.5	61.2
	Líderes de la comunidad o de deportes	94	9.6	12.8	77.7
Aprueban que un género tenga más privilegios que el otro	Familia	99	20.2	23.2	56.6
	Profesionales de la escuela	98	9.2	38.8	52
	Líderes de la iglesia	95	11.6	32.6	55.8
	Amistades	99	22.2	29.3	48.5
	Líderes de la comunidad o de deportes	95	15.8	43.2	41.1

PREMISAS	Colectivos y Grupos	Por ciento del nivel de aceptación			
		<i>n</i>	Mucho	Poco	Nada
Apoyan a la persona en su decisión de estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que se entiende que lo debe realizar sólo el otro género	Familia	98	59.6	30.3	10.1
	Profesionales de la escuela	97	38.1	45.4	16.5
	Líderes de la iglesia	94	39.4	43.6	17
	Amistades	97	54.6	35.1	10.3
	Líderes de la comunidad o de deportes	92	33.7	38	28.3
Tratan de forma igual tanto a los hombres como a las mujeres	Familia	97	70.1	17.5	12.4
	Profesionales de la escuela	96	64.6	29.2	6.2
	Líderes de la iglesia	94	60.6	25.5	13.8
	Amistades	98	55.1	35.7	9.2
	Líderes de la comunidad o de deportes	92	48.9	32.6	18.5
Promueven que ambos géneros tengan las mismas oportunidades	Familia	98	82.7	11.2	6.1
	Profesionales de la escuela	97	78.4	19.6	2.0
	Líderes de la iglesia	94	74.5	21.3	4.3
	Amistades	98	75.5	20.4	4.1
	Líderes de la comunidad o de deportes	92	64.1	29.3	6.5

## **Apéndice OO**

### **Percepciones del Estudiantado sobre Posturas Sexistas de Grupos Profesionales de la Comunidad Escolar**

## Percepciones de Estudiantado sobre Posturas Sexistas de Grupos Profesionales de la Comunidad Escolar

PREMISAS	Grupos Profesionales	Por ciento del nivel de aceptación			
		<i>n</i>	Mucho	Poco	Nada
Que se haya expresado que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a los hijos	Maestras y maestros	99	13.1	25.3	61.6
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	15.2	20.2	64.6
	Director/a	98	14.3	19.4	66.3
Que se haya expresado que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar	Maestras y maestros	99	18.2	30.3	51.5
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	12.1	29.3	58.6
	Director/a	98	12.2	30.6	57.1
Que se justifique que un hombre le pegue a su pareja	Maestras y maestros	99	15.2	8.1	76.8
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	13.1	7.1	79.8
	Director/a	98	12.2	6.1	81.6
Que se justifique que violen a una mujer porque tenía puesta ropa provocativa o por estar a altas horas de la noche fuera de su casa	Maestras y maestros	99	13.1	16.2	70.7
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	14.1	15.2	70.7
	Director/a	98	15.3	11.2	73.5
Que muchachas o muchachos tilden a otra estudiante de machúa	Maestras y maestros	99	19.2	20.2	60.6
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	98	16.3	19.4	64.3
	Director/a	98	13.3	16.3	70.4
Que muchachas o muchachos vacilen a un compañero de ser afeminado	Maestras y maestros	99	16.2	24.2	59.6
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	98	17.2	19.2	63.6
	Director/a	98	12.2	18.4	69.4

PREMISAS	Grupos Profesionales	Por ciento del nivel de aceptación			
		<i>n</i>	Mucho	Poco	Nada
Que alguna muchacha haya expresado querer practicar algún deporte entendido para hombres como la pelota	Maestras y maestros	99	44.4	47.5	8.1
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	49.5	37.4	13.1
	Director/a	98	42.9	40.8	16.2
Que algún muchacho haya expresado querer practicar alguna actividad entendida para mujeres como la decoración	Maestras y maestros	98	51	36.7	12.2
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	98	49	33.7	17.3
	Director/a	96	38.5	40.6	20.8
Que algún muchacho haya decidido o considerado estudiar enfermería	Maestras y maestros	98	69.4	21.4	9.2
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	74.7	12.1	13.1
	Director/a	98	67.3	17.3	15.3
Que alguna muchacha haya decidido o considerado estudiar hojalatería	Maestras y maestros	99	38.4	47.5	14.1
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	99	36.4	46.5	17.2
	Director/a	98	31.6	48	20.4
Que algún muchacho acostumbre abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño	Maestras y maestros	98	10.2	44.9	44.9
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	98	13.3	44.9	41.8
	Director/a	97	12.4	39.2	48.4
Que alguna muchacha "janguée" sólo con muchachos	Maestras y maestros	98	14.3	54.1	31.6
	Profesionales de apoyo (TS/CE)	98	16.3	48	35.7
	Director/a	97	11.3	45.4	43.3