Universidad de Valparaíso

Facultad de Humanidades y Educación

Instituto de Filosofía

Tesis

para optar al título profesional de

Profesora de Enseñanza Media en Filosofía y a los grados académicos de

Licenciada en Filosofía y Licenciada en Educación

La asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. Una revisión a los planes y programas de estudio del 2002 y 2020

Estudiante: Francisca Pinto Moya

Profesor Guía: Dr. Marcelo Arancibia Gutiérrez

Enero, 2021

Índice

Agradecimientos 3

Introducción 4

Capítulo I: Institucionalidad y Perspectiva de Género 8

1.1 Antecedentes de investigación para un marco de comprensión desde la Institucionalidad 8

1.2 Reforma curricular y nuevas políticas públicas, el primer paso a la equidad de género 10

Capítulo II: Filosofía, Educación y Género 14

2.1. Marco Teórico, Conceptual y Metodológico 14

2.2. Marco metodológico y Diseño de estudio de caso 17

Capítulo III: Aplicación Modelo PTD 21

3.1 Modelo PTD aplicado a los planes de estudio del 2002 y 2020 39

Conclusiones 43

Anexo 1 47

Anexo 2 48

Bibliografía 50

Agradecimientos

Mediante esta página de agradecimientos quisiera expresar mi gratitud a cada una de las personas que hicieron posible este trabajo y estuvieron presentes durante la gran mayor parte de la realización y desarrollo de esta tesis, gracias a aquellos y aquellas que con respeto y cariño realizaron aportes a este estudio. En primer lugar, a mi profesor guía Marcelo Arancibia quien con su honestidad hizo posible todo esto. Quisiera agradecer especialmente a Jenny Donoso y Marga Florit, quienes durante este largo proceso de investigación y también en su labor como docentes guiaron de una u otra forma esta tesis, por su calidad humana y el cariño entregado les agradezco en el alma. Muchas gracias por todo profesores.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi familia, a mis papás Nora y Alejandro, pero por sobre todo a ti mamá por tu inmensa paciencia y amor incondicional a pesar de todo me has entregado todo el apoyo para lograr todas las metas que me he propuesto. También quisiera agradecer a mi hermana Claudia, que a pesar de nuestras diferencias siempre hemos estado para la otra, a mi hermano Franco, por todas las enseñanzas que me entregaste para ser una mejor persona. A mi sobrina Javiera y mis sobrinos Salvador y Santiago, que los amo con el corazón. Gracias por su entrega y enseñanzas, los amo.

Y finalmente, quisiera agradecer a mis amigos y amigas quienes con su amistad y consejos me han acompañado a lo largo de este duro proceso, como también quisiera agradecer a quienes fueron parte de mi proceso de formación durante la universidad, con quienes compartimos amistad y momentos que atesoraré siempre.

Gracias, por tanto, perdón por tan poco.

Introducción

La Filosofía entendida como el estudio o la indagación racional sobre el pensamiento humano se nos presenta como una actividad inherente a todos los seres humanos y necesaria para su desarrollo integral (cf. Nagel, 1996). Para Thomas Nagel, la materia prima filosófica proviene directamente del mundo y de nuestra relación en él (cf. Nagel,1996). La Filosofía, entre otras cosas, tareas u objetivos tiene que lograr vincular el cuestionar y problematizar fenómenos sociales y culturales contemporáneos, tales como la desigualdad de género, la discriminación, el racismo. El principal interés de la Filosofía es el cuestionar y entender las ideas más comunes del quehacer diario sin pensar mayormente en ellas. Como expresa Santos Guerra, "[…] resulta imprescindible el espíritu crítico que nos permite desentrañar los significados que están ocultos en la historia, en la cultura y en las organizaciones" (Santos Guerra, 2000: 12).

Bajo esta perspectiva, siempre se excluyó voluntariamente a la mujer de la historia, esa historia que aparentemente debía representar al conjunto (cf. García - Peña, 2016). Prácticamente, en los discursos androcéntricos las mujeres no existían, y cuando aparecían, lo hacían como la excepción que confirma la regla. Asimismo, la dependencia de la mujer respecto al hombre también conlleva a una escasa participación en las diversas actividades y actuaciones sociales. Durante un largo tiempo existió "[…] un alto grado de invisibilidad de la mujer, cuya presencia era claramente minoritaria y en algunos ámbitos, tales como la ciencia, la filosofía y la historia, era prácticamente inexistente" (Araneda, 1997: 12). Como afirma Olga Grau, en el campo de la filosofía ha existido un tipo de lógica dominante, claramente patriarcalista (cf. Grau, 1993). Desde esta lógica sería interesante develar mediante una lectura revestida, los sentidos ocultos y soslayados de la mirada androcentrista. Esto no implicaría olvidar que la mujer ha quedado nombrada en la historia de la filosofía como un ser faltado, carente, privado, incompleto, inferior respecto del hombre (cf. Grau, 1993).

Grau manifiesta, "[…] el carácter androcéntrico de la filosofía hizo pensar a muchas feministas de distintas latitudes que había que renunciar a ella. Tal vez comenzar de cero" (cf. Grau, 1993: 11). El feminismo como pensamiento filosófico y crítico cultural introduce una nueva variable, la crítica fundada en el género. A partir de la reflexión sobre éste, se generan nuevas señas para una propuesta educativa[1].

En estas últimas décadas, ha crecido el interés y el esfuerzo por reducir la brecha de género existente históricamente, por hacer pública la vida cotidiana y la historia invisible de las mujeres. En Chile, desde los años noventa ha habido un cambio significativo por parte del Estado promoviendo el mejoramiento y fortalecimiento del sistema educativo, respecto a la invisibilidad de la mujer dentro de la historia y la vida pública. Han sido diversos los procesos que propiciaron la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo chileno (cf. Guerrero, 2010).

Durante los últimos decenios se han realizado esfuerzos considerables, con miras a reducir la brecha entre géneros desde el sistema educativo, sin embargo, aún persisten grandes desigualdades.

El propósito de esta investigación es analizar mediante una perspectiva de género los programas de estudio de Filosofía 2002 y 2020 para cuarto año medio.

En palabras de Claudia Barattini, "[…] las modificaciones culturales que se pueden introducir desde el análisis de género son impostergables para el mejoramiento de la calidad de vida social y afectiva de las personas y la equidad en las oportunidades […]" (Barattini, 1993: 9).

Como afirma Patricia Araneda, "[…] los textos escolares juegan un papel importante en la estructuración de la identidad de género, la transmisión de patrones culturales y la internalización y valoración del rol social adscrito a cada sexo" (Araneda, 1997: 17). Uno de los ejes de significado es la influencia del género en la estructura, en el

[1] Para una mayor profundización Véase Barattini, C. (1993) Educación y Género: Una propuesta pedagógica. Mineduc, La Morada, Santiago de Chile

funcionamiento y las relaciones; las instituciones educativas, están integradas por hombres y mujeres y "las cuestiones de género lo tiñen todo, están presentes en cada lugar y momento" (Santos Guerra, 2000: 8).

Nuestra hipótesis de trabajo postula que los actuales programas de estudio favorecen la inclusión de perspectiva de género asociados al cambio cultural y, de los paradigmas educativos, reduciendo la brecha existente y por, sobre todo, la reproducción de roles menores y/o asociados a lo femenino. Para ello, se analizarán y contrastarán los antiguos planes y programas del 2002 con los vigentes programas aprobados para el año 2020[2].

Ambos programas de estudio constituyen grandes referentes para la asignatura de Filosofía, con una diferencia cercana a las dos décadas desde su promulgación, ambas perspectivas presentes incorporan cambios significativos en las bases de la educación. Asimismo, dentro de los elementos con que el sistema educacional cuenta, "el texto escolar es relevante por su amplia cobertura […] al ser un documento escrito cristaliza un mensaje que permanece en el tiempo […] (Barattini, 1993: 51). Lo anterior nos lleva a preguntarnos si existe algún cambio significativo de la presencia femenina dentro de los nuevos planes y programas de cuarto año medio de Filosofía.

Para conseguir dar respuesta a nuestra investigación, se presentan tres capítulos.

El primero de ellos, responde a la contextualización del escenario presente en los Planes y Programas de Filosofía en Chile. En primer lugar, se recopilan algunos antecedentes dentro del marco de la Institucionalidad en la pavimentación para la inclusión de la perspectiva de género. En segundo lugar, se muestra cómo la Reforma curricular y las nuevas políticas públicas desde los años noventa, contribuyen en generar el primer paso hacia la equidad de género.

En el segundo capítulo, se presentan distinciones conceptuales que permiten comprender con mayor claridad qué es la perspectiva de género y conceptos ligados a este

[2] Véase respectivamente cf. Mineduc, 2002; Mineduc 2020

estudio. Y finalmente, en el tercer capítulo, se presenta la evidencia contrastada y recogida a través del análisis de los Programas de Estudio de cuarto año medio, tanto del 2002 como del 2020.

La justificación de la elección de los programas de cuarto medio como fenómeno de observación, y no los de tercero medio, remite a que son los únicos que tienen por objeto de estudio a la Filosofía como tal. En el caso de los antiguos programas para tercer año medio, vigentes hasta el año 2019, priorizan los contenidos afines al área de psicología y por lo tanto, no pueden ser contrastados ni analizados en esta investigación.

De la misma manera, la perspectiva de género no puede dejarse de considerar al momento de revisar las bases del sistema educativo por sobre los Planes y Programas y sobre todo, en los materiales educativos y dentro de los procesos de socialización y culturización en las escuelas, dando cuenta de la importancia de la inclusión de una perspectiva crítica de género. No olvidemos que "[…] la sociedad esta cruzada por discriminaciones y desigualdades; sexo, clase, etnia, edad, religión. Todas ellas tienen que ser desestructuradas en su conjunto para lograr un verdadero cambio cultural" (Barattini, 1993: 20).

Capítulo I: Institucionalidad y Perspectiva de Género

1.1 Antecedentes de investigación para un marco de comprensión desde la Institucionalidad

El sistema educativo se considera como uno de los principales espacios de sociabilización junto a la familia. La escuela como institución social y educativa posee un papel importante en el proceso de formación de modelos de comportamiento que adquieren hombres y mujeres (cf. Santos Guerra, 2000). Y, sin embargo, también reproduce lógicas de la sociedad que no siempre aportan en la potenciación de habilidades de todas y todos, delimitando aquello que se considera apropiado para cada sexo. “Esto opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos […]” (Mineduc, 2015a: 9).

Los planes y programas engloban, las diversas perspectivas y posiciones políticas frente a qué es lo cognoscible “la escuela transmite una visión de mundo, es decir, les da a los nuevos seres sociales el marco del cómo, cuándo y dónde de su modo de relacionarse con su entorno y los demás individuos” (Barattini, 1993: 51). Además, representan la organización temporal de los aprendizajes definidos en las bases curriculares. Bajo esta premisa, aquello que se omite se considera como implícitamente de menor importancia. De acuerdo con Grau,

> La academia, que toma las decisiones respecto de lo que constituye el conocimiento y se ocupa de generar los mecanismos que faciliten la reproducción de ciertos cánones […] ha demostrado, especialmente en Latinoamérica, una carencia o ausencia significativa de los discursos teóricos, perspectivas y metodologías de investigación elaboradas por mujeres, tanto dentro del espacio educativo como fuera de este (Grau et al, 1994: 12).

No existe un conocimiento generalizado sobre la importancia y las consecuencias que posee a nivel motivacional, logros de aprendizaje y desarrollo de la autoestima de niños y niñas en la escuela. Sin embargo, esta posee un rol importante en el desarrollo de la autoestima, pues más allá de la formulación de contenidos es en las interacciones

cotidianas donde se ponen en juego supuestos acerca de cómo deben ser las niñas y los niños. De acuerdo con Araneda,

> Una de las principales demandas al sistema educacional está relacionada con la capacidad real que éste tiene de ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades; […] una sociedad inequitativa, en donde existen pronunciadas diferencias en la distribución del poder y la riqueza, está condenada a no desarrollarse y a producir violencia material y simbólica en su interior (Araneda, 1997: 6).

Desde los años noventa, se comienzan a desarrollar procesos relevantes y esfuerzos propicios para la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educacional chileno. Por una parte, se impulsa una reforma educativa sin precedentes y se promueve el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Se incorpora a la agenda gubernamental, una serie de demandas levantadas por grupos de mujeres en los años ochenta, donde una de sus principales apuestas es la creación de un organismo proveniente desde la institucionalidad (cf. Guerrero, 2010).

Por otro lado, en 1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer, donde la directora de este organismo gubernamental poseía un rango similar al de una Ministra de Estado. Esta entidad funcionaba como un organismo público responsable de colaborar directamente con el poder Ejecutivo en las labores de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo de diversos ámbitos (cf. Guerrero, 2010). Por otro lado, en 1999 se promulga una reforma constitucional histórica, que hace explícita y considera la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, modificando el Artículo 1° de la Constitución y reemplazando la palabra "hombres" por "personas" (Guerrero et al, 2011: 2). En consecuencia, el Artículo 1° de dicha Constitución queda expresado de la siguiente manera: "las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Constitución República de Chile, 1980). [3]

[3] Según lo dispuesto en el Artículo único de la Ley N° 19.611, publicada en el Diario Oficial del 16 de junio de 1999. Por otra parte, el 25 de octubre se realizó el plebiscito de entrada al Proceso Constituyente. Según la Ley de Reforma Constitucional (Ley 21.216) publicada en el Diario Oficial el 24 de marzo de 2020, cuyo objeto es permitir la conformación de listas de candidatos independientes en la elección de Convencionales Constituyentes y consagrar el equilibrio en la representación de mujeres y hombres en la Convención asegurando un 45% mínimo de participación de las mujeres. Finalmente, esta ley establece que el sistema electoral para la Convención Constitucional se oriente a conseguir una representación equitativa de mujeres y hombres fortaleciendo la inclusión de una perspectiva de género en la Institucionalidad y en los procesos que la constituyen.

En tanto, y manteniendo vínculos estrechos con el Servicio Nacional de la Mujer, se crea el Programa de la Mujer bajo la División General de Educación, lo que permite impulsar acciones en conjunto. Al mismo tiempo, se fueron generando opiniones y una mayor sensibilización a la equidad de género al interior del propio Ministerio de Educación.

> Uno de los principales esfuerzos realizados para incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo se centra en la reforma curricular […] los planes y programas constituyen una de las principales vías a través de las cuales el enfoque de género puede ser incorporado al currículum educativo (Guerrero et al, 2010: 3).

1.2 Reforma curricular y nuevas políticas públicas, el primer paso a la equidad de género

La reforma curricular, que comienza a gestarse desde mediados de los años noventa, implicó realizar grandes cambios estructurales en cuatro de sus pilares: en las relaciones de control, en su estructura, en su organización de espacios curriculares y finalmente, en los cambios de orientación y contenidos dentro de los espacios curriculares. Pero, solo uno de estos pilares es concordante con el objeto de estudio y nos ayuda a comprender los cambios venideros dentro del sistema educacional, y es respecto a la dimensión de control y regulación del currículum. Como afirma Cristián Cox Donoso,

> El cambio fundamental fue heredado del régimen militar. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada el 10 de marzo de 1990 dictamina que los establecimientos podían definir sus propios planes y programas de estudio, dentro de un marco único nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos y estos debían de ser aprobados por el Consejo Superior de Educación (Cox, 2001: 4).

Uno de sus mayores cambios dentro de la reforma escolar en las bases del sistema educativo se produce en uno de los gobiernos de la Concertación, específicamente durante el primer mandato de Michelle Bachelet en el año 2009, en el que finalmente se deroga la LOCE, última ley promulgada por la dictadura militar. Esta decisión política obedece a la presión social por parte del movimiento estudiantil secundario, cuyas exigencias se centran en generar cambios en la institucionalidad y exigir al Estado hacerse cargo del evidente abandono de la educación municipalizada, entre otras peticiones. Y es así como el Estado chileno asume nuevos desafíos y compromisos en favor del mejoramiento de la educación.

En su lugar, se promulga una nueva ley, la Ley General de Educación (LGE), que intenta dar respuesta a estas demandas [4].

De la misma manera, las reformas estructurales al Sistema implican una serie de transformaciones al modelo educativo, abarcando todos los niveles escolares y la creación de diversas instituciones que responden a este modelo. Según el Ministerio de Educación, "si bien las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación [...] siguen operando en esta área patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género [...]" (Mineduc, 2015a: 13). A partir del año 2014, se crea la Unidad de Equidad de Género (UEG) "[…] como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas" (Mineduc, 2015: 7). Estos avances en materia de género se insertan en la implementación del Plan 2015-2018, acuerdos que fueron suscritos a partir de los compromisos internacionales y en la agenda de Género del Programa de Gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet (cf. Mineduc, 2015b).

La implementación de dichas acciones por parte del Estado para incorporar la perspectiva de género en el quehacer educativo y en la institucionalización tiene como base, según el Ministerio de Educación,

> […] la convicción de que es posible construir una educación no sexista, en la cual la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes reconozcan y otorguen igual valor a las capacidades y habilidades de niños y niñas […] en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género (Mineduc, 2015: 7).

Estas reformas incorporan al sistema educativo nacional y al currículum escolar, elementos sociales para evitar posibles sesgos de discriminación en contra de las mujeres. De acuerdo con Joan Scott "el género es el elemento constitutivo de las relaciones sociales,

[4] La Ley General de Educación representa un nuevo marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile derogando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Con dicha Ley se establecieron nuevos principios y obligaciones para la educación general básica y media, promoviendo cambios en la manera en que los y las estudiantes serán educados. Para más detalle consultar la página web de la Biblioteca Nacional del Congreso (Fuente: https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion).

configurando las relaciones de poder entre mujeres, hombres, otras identidades de género y orientaciones sexuales. Las personas construyen su identidad a partir de las interacciones con otros y otras" (Scott, 2011: 9). Esta es una de las razones por las que entenderemos al género como aquel elemento por el que atraviesan todas las experiencias humanas y que condiciona nuestro modo de entendernos y actuar en el mundo. El enfoque de género en educación representa un llamado urgente a comprender la escuela como un espacio fundamental en la construcción de las relaciones sociales. La integración de la perspectiva de género implica que las escuelas y sus actores se hagan cargo de transformar las lógicas educativas que siguen produciendo y reproduciendo desigualdad. En consecuencia, es una tarea urgente que las comunidades educativas tomen conciencia del rol protagónico que desempeñan.

Las políticas públicas en educación aspiran a trabajar la igualdad de género, por lo cual, el Estado chileno se ha suscrito a diversos acuerdos y compromisos nacionales e internacionales en materia de género y educación. Estas políticas parten del reconocimiento de que existe un sistema de discriminación y subordinación que ha desfavorecido a las mujeres. Por tanto, el actual escenario educativo se configura a partir de los marcos normativos internacionales que han influido para que sus países miembros adapten sus leyes en favor de los derechos en el ámbito educativo, social y de equidad de género.

Entre los acuerdos nacionales suscritos para acelerar la necesidad en la toma de medidas, se destacan aquellas normativas más significativas para esta investigación debido a que, de una u otra manera, estos elementos presentes dentro del marco legal constituyen un marco de orientación y compromiso para una educación con perspectiva de género: Ley General de Educación 20.370 (LGE), Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento

de la Calidad de la Educación, Ley de Inclusión Escolar 20.845 y Ley 20.066 de Violencia intrafamiliar [5].

En relación a los acuerdos suscritos internacionalmente destacan los siguientes: Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer [6].

Dichos acuerdos, plantean el reconocimiento de los derechos de las mujeres y su plena integración como agentes activas y de los cambios que ellas deben provocar. Las políticas públicas han ido mutando conforme a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos de las sociedades. Son consecuencia de una larga lucha por el reconocimiento y la protección de aquellos grupos sociales que históricamente han sido excluidos e invisibilizados.

En el siguiente capítulo, presentamos las distinciones conceptuales que nos ayudarán a comprender con mayor claridad qué es la perspectiva de género y los conceptos ligados a este estudio.

[5] Existe una serie de instrumentos que constituyen el marco de orientación y compromisos para una educación con perspectiva de género. Para una mayor profundización consultar la página web de la Biblioteca Nacional del Congreso (Fuente: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/490).

[6] Para más detalle sobre estas normativas véase el banco de documentos de la página web del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (Fuente: https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=3708).

Capítulo II: Filosofía, Educación y Género

2.1. Marco Teórico, Conceptual y Metodológico

Los conceptos de género y sexo han sido ampliamente discutidos, a lo largo de las últimas décadas, son diversas las miradas y concepciones que surgen en torno a éste (cf. Jarpa, 2018; Barbieri, 1993; Scott, 2011; Grau, 1994). Elizabeth Guerrero, Coordinadora de Género en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, adopta: "[…] el concepto de género, introducido desde la teorización feminista, para referirse al sistema de jerarquías sociales basado en las diferencias sexuales" (Guerrero, 2010: 14). Su abordaje cuestiona las bases mismas de las relaciones entre las personas. Hasta ahora, "[…] el enfoque de género resulta profundamente cuestionador de las relaciones de poder, ya que plantea una relación social entre hombres y mujeres sobre la base de patrones culturales que instalan y justifican la desigualdad y la subordinación" (Guerrero, 2010: 15). El sistema de sexo / género como conjunto de acuerdos en el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, se construye a partir de paradigmas religiosos, legales y políticos y define como deben ser las características de hombres y mujeres, no solo en el ámbito público, sino también en las relaciones familiares y en el cuidado de hijos e hijas. Pero no son iguales en todas las sociedades, lo que demuestra su naturaleza sociocultural (cf. Santos Guerra, 2000). Es sobre este fundamento, donde se cuestionan las relaciones establecidas entre hombres y mujeres haciendo imprescindible el abordaje de estas temáticas, mediante el análisis y la comprensión de la realidad y, reformulando los procesos de investigación para la producción de saberes.

En la actualidad, el género representa una nueva categoría de análisis epistemológico dentro de las ciencias sociales; tiene como intención la creación de una nueva herramienta capaz de sintetizar nuestras preocupaciones tanto en lo teórico como en lo metodológico y nos permite observar la carga valorativa que posee este concepto, más utilizan una perspectiva de análisis de las diferencias en general, cuya función es denunciar la lógica binaria dominante (cf. Guerrero, 2010).

“La perspectiva de género es hoy una de las formas sintéticas de avance de las concepciones feministas acerca de la relación entre mujeres y hombres” (Lagarde, 1997: 9) y tiene como fin contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (cf. Lagarde, 1997). Es por ello, que nuestra investigación propuso examinar los supuestos epistemológicos presentes en los programas de estudio de Filosofía bajo la siguiente interrogante: ¿Quién, cómo y para qué se produce el conocimiento?[7]

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias (cf. Lagarde, 1997). La mirada que otorga el uso de esta herramienta de análisis es que nombra de otras maneras cosas conocidas, hace evidente hechos ocultos, para otorgarles otros significados.

Así, el marco de apoyo y revisión bibliográfico se focaliza en los Planes y Programas de la asignatura de Filosofía para cuarto año medio disponibles en su edición del año 2002 y 2020; estrategia de análisis del programa de Filosofía de Pilar Jarpa (Jarpa, 2019) y en las concepciones expuestas en el libro “Cambio de Piel, textos escogidos y guías de trabajo sobre género para la enseñanza media” de Olga Grau y Gilda Luongo (Grau & Luongo, 1997). Todas contribuciones que nos permiten construir un marco conceptual asociado a la perspectiva de género y nos ayuda a delimitar los alcances y parámetros que el curso de esta investigación puede tomar. Además, de tener en cuenta distintas lecturas de una variada gama de autoras sobre perspectiva de género que facilitan una mayor comprensión del fenómeno estudiado (cf. Jarpa, 2019; Grau & Luongo, 1997).

A lo largo de los últimos años, ha habido cambios importantes en el campo del conocimiento en lo referente a la identidad de género y en la condición de la mujer, así como en las formas en que se han construido y transmitido culturalmente. Estos cambios

[7] Entenderemos por revisión de los supuestos epistemológicos aquello que implicaría la discusión de las formas tradicionales de construcción de conocimiento en las ciencias modernas, visibilizando sus lógicas atributivas, jerárquicas y binarias. Véase al respecto cf. Blázques & Flores, 2012.

son acompañados generalmente por una abundante literatura que interpreta y explica de una forma clara el fenómeno estudiado aportando nuevos enfoques. Esta es una de las razones por las que empleo las contribuciones de O. Grau y G. Luongo. En lo que sigue nos detendremos en algunas distinciones conceptuales fundamentales:

Perspectiva de género**:** Entenderemos por perspectiva de género, aquella mirada que incluye una serie de intereses, derechos, necesidades y puntos de vista de mujeres y hombres en cada aspecto o nivel de una política, plan o programa. Es la inclusión de cómo se conciben las múltiples formas de dominación y subordinación que frente a los hombres experimentan las mujeres de distintas edades, etnias, condiciones socioeconómicas y preferencias sexuales, dando a lugar una diversidad más allá de las relaciones asimétricas de poder (cf. Grau & Luongo, 1997).

Género**:** Concepto utilizado para referirse a la dicotomía de roles y rasgos de carácter <masculinos> y <femeninos> socialmente impuestos. El sexo refiere a lo biológico mientras que género es lo socialmente cultural (cf. Grau & Luongo, 1997).

Discriminación contra la mujer: Toda aquella manifestación que, de manera implícita o explícita, basada en el sexo menoscabe o anule a las mujeres solo por su condición de ser mujeres, independientemente de su estado civil y sobre los principios de la base de igualdad entre hombres y mujeres (cf. Grau & Luongo, 1997).

Roles: Tarea o papel que se le asigna a una persona en sociedad (cf. Grau & Luongo, 1997).

Patriarcado: Sistema social y familiar, ideológico y político por medio del cual los hombres determinan el papel subordinado que las mujeres deben interpretar (cf. Grau & Luongo, 1997).

Sexismo: Consiste en la creencia compartida por ambos sexos y fundamentada que privilegia el sexo masculino considerándolo como superior frente al sexo femenino. Creencia que resulta en una serie de privilegios para el sexo masculino dando como

resultado relaciones asimétricas entre hombres y mujeres. Además, genera relaciones de subordinación de lo femenina frente a lo masculino, teniendo como resultado la interiorización y naturalización de relaciones de subordinación (cf. Grau & Luongo, 1997).

Violencia de género**:** Entenderemos por violencia de género, todas aquellas conductas y formas de violencia que perpetúan la dicotomía entre mujeres y hombres, justificado bajo los principios de inferioridad de todo aquello que se relaciona a lo femenino. La violencia de género viola una serie de derechos humanos, tales como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad de la persona y a la dignidad. Es una forma de discriminación que inhibe los derechos y libertades de las mujeres (cf. Grau & Luongo, 1997).

Androcentrismo**:** Entenderemos por androcentrismo como aquel modelo donde las experiencias y visiones masculinas adquieren hegemonía. El enfoque principal es la perspectiva masculina considerada como la única relevante. Se presenta al hombre como paradigma de lo humano (cf. Grau & Luongo, 1997).

2.2. Marco metodológico y Diseño de estudio de caso

En el presente apartado se describen las características y metodología utilizadas en el desarrollo de esta investigación, así como los instrumentos aplicados a los programas de estudio dentro del contexto educativo, seguido del procedimiento de recopilación de información, el procesamiento, análisis y comparación de ésta. De acuerdo con Alicia Gurdián "[…] el abordaje de los enfoques investigativos en las ciencias sociales y educativas debería establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano" (Gurdián, 2007: 2). Si bien esta investigación incorporó y utilizó la frecuencia de datos numéricos, la metodología utilizada fue el método mixto, primando el uso de un enfoque cualitativo; puesto que el fin último de este estudio era la exploración de resultados escapando del

control reduccionista que proporciona la metodología cuantitativa[8]. Según Gurdián "la ventaja de la investigación cualitativa es que mediante ella tenemos acceso directo a los pensamientos y sentimientos de la conciencia que dan un cierto significado al accionar" (Gurdián, 2007: 122).

La naturaleza de este estudio fue de tipo descriptiva, ya que en esta "se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos u otro fenómeno que se someta a análisis" (Hernández, 2006: 92). En otras palabras, miden, evalúan o recolectan información de manera independiente o conjunta sobre las variables y conceptos, para así describir lo que se investiga.

En el presente estudio se analizaron y contrastaron los planes y programas de formación general para cuarto año medio de la asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. La realización de un análisis crítico y comparativo del discurso presente en ambos programas de formación general, puesto en práctica a partir de los años 2002 y 2020, obedece a que dichos programas tienen por objeto de estudio a la Filosofía como tal.

El programa del año 2002, elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, fue construido de acuerdo con el marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Media, definidos en el Decreto N°220 de mayo de 1998, para aquellos establecimientos que decidieron ponerlo en práctica. En cambio, el programa del año 2020 fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED) mediante el acuerdo N°104/2019, desarrollado por el Equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en el año 2019 (cf. Mineduc, 2020).

[8] Por método cuantitativo entenderemos aquello que utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. En el caso del método cualitativo es aquel que utiliza la recolección y análisis de los datos para revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Entenderemos por método mixto la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio. Finalmente entenderemos por frecuencia el número de veces en que se repite un dato a lo largo del proceso de investigación. Véase cf. Hernández, 2006.

Los análisis fueron construidos y adaptados sobre la base de las siguientes investigaciones Jarpa (2018), Araneda (1997) y Santos Guerra (2000). Este campo de análisis permitió proponer nuevas concepciones, que dieron lugar a una perspectiva sintetizada creando nuevas matrices y directrices, incluyendo una dimensión valorativa de análisis no tratada en las investigaciones citadas. Los criterios expuestos a continuación, constituyeron la reelaboración y reinterpretación de trabajos previos, relevar aquellas categorías y elementos que, considerándolos como fundamentales para la producción de textos escolares, no fueron pertinentes al caso de estudio seleccionado, pues implicaba ir más allá de los alcances de esta investigación.

La contextualización a lo largo del proceso investigativo abarca desde la construcción del objeto de estudio hasta el análisis de información e interpretación de los resultados. Por consiguiente, se propuso el siguiente listado como matriz de análisis para dichos programas de estudio, facilitando con ello la contrastación de los resultados obtenidos según las variables analizadas. Cada uno de estos componentes configura el escenario presente en los planes de estudio desde una mirada institucional y sistemática.

A continuación, presentamos el Modelo de Análisis Comparativo de Programas de Filosofía (Mineduc, 2002 y 2020) desde perspectiva de Género (Véase Figura 1).

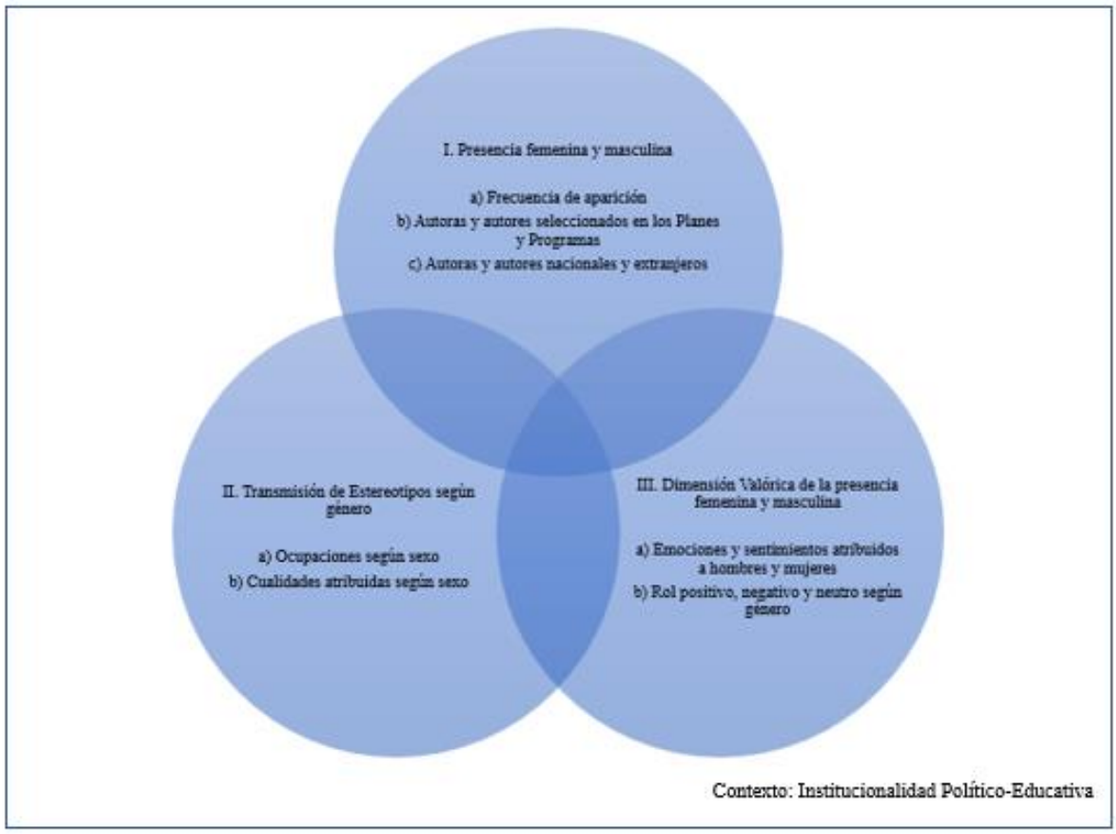

Fig. 1

El modelo de análisis propuesto se fundamentó en un modelo abierto y modificable que sistematizó el criterio de evaluación de los resultados desde una perspectiva de género. Nuestra propuesta metodológica se articuló desde una mirada crítica del discurso centrada en el modelo Presencia femenina y masculina, Transmisión de estereotipos y Dimensión Valórica de la presencia femenina y masculina (PTD) y recogió de manera concreta algunos ítems y herramientas que se utilizaron a lo largo del análisis.

Los criterios que se reproducen a continuación imitan los niveles de análisis que fueron identificados e interpretados a partir de los componentes presentes en ambos programas de estudio[9].

[9] Para una mayor profundización del índice de los Programas de Filosofía 2002 y 2020, ver Anexo 1 y 2 respectivamente.

Programa de Filosofía de cuarto año medio del año 2002	Programa de Filosofía de cuarto año medio del año 2020
- Presentación - Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa - Objetivos Fundamentales. - Contenidos Mínimos Obligatorios. - Orientaciones didácticas generales. - Unidades y Subunidades. - Orientaciones temáticas. - Aprendizajes esperados. - Anexo 1: Evaluación. - Anexo 2: Selección de textos.	- Presentación. - Nociones básicas. - Consideraciones generales. - Orientaciones para planificar y para evaluar los aprendizajes. - Propósitos formativos. - Orientaciones para el docente. - Organización curricular. - Unidades y Actividades. - Propósito de la Unidad. - Objetivos de Aprendizaje. - Actividades de Aprendizaje. - Evaluación de la Unidad. - Bibliografía. - Anexos.

En el capítulo siguiente, se medirá la evidencia contrastada y recogida a través del análisis de los Programas de Estudio de cuarto año medio, tanto del 2002 como del 2020 mediante la aplicación del Modelo PTD. Posterior al análisis, seremos capaces de determinar si los planes de estudio juegan un papel importante en la estructuración y en la reducción de la brecha de género.

Capítulo III: Aplicación Modelo PTD

A partir de una perspectiva de género, se analizaron los componentes que conformaron ambos programas de estudio de Filosofía. Se revisaron aquellos aspectos que constituyeron el corpus teórico de ambos programas, aprobados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (cf. Mineduc, 2002; Mineduc, 2020).

Un diagnóstico realizado previamente por la académica María Pilar Jarpa trazó los primeros resultados de esta investigación, junto con permitir mejorar el modelo empleado por ella y con la finalidad de analizar y contrastar los datos recopilados. Para ello, se seleccionó los elementos que nos parecieron afines y pertinentes para este estudio; permitiendo establecer categorías de análisis que dieron cuenta de las realidades de las mujeres. Para la medición de los resultados, la investigación se apoyó en un grupo de indicadores y/o niveles (modelo PTD), realizando el conteo de frecuencias y el análisis cualitativo de los datos compilados. Modelo aplicado para contrastar ambos programas de estudio.

Se parte confirmando la sospecha que los actuales programas de estudio (2020) ofrecían un mayor marco de igualdad para mujeres y hombres, en comparación a su antecesor (2002), que presentaba a las mujeres en roles secundarios respecto de los hombres, tanto en los contenidos como en el lenguaje utilizado. Las categorías de análisis se especificaron de la siguiente manera:

I. Presencia femenina y masculina

Los criterios enunciados a partir del análisis de los textos escolares en sus tres subcategorías nos ayudarán a dimensionar la presencia femenina y masculina dentro de los niveles del discurso. En primer lugar, se miden personajes genéricos y específicos ya sean masculinos o femeninos. En segundo lugar, autores y autoras que pertenezcan a la Filosofía o de otra área y finalmente, la nacionalidad de cada autor o autora.

Esta forma de análisis nos facilitó la comparación de resultados, debido a que el lenguaje cumple un rol fundamental para la comprensión del fenómeno, la facilitación de datos y realización del análisis. (cf. Araneda, 1997).

Para ello, la unidad de análisis para esta investigación fue el personaje, con el objeto de definir de quién se estaba hablando, y cuál sería el/la sujeto/a de discurso. Este/a representa mayoritariamente a una persona individualizada en el caso de personajes específicos o a un grupo de personas en el caso de personajes genéricos. En términos generales, sería la forma gramatical la que señalaría de qué tipo de personaje se habla. No obstante, existieron condiciones en que es necesario entender el contexto para identificar a quien se está mencionando, como sería el caso de los personajes genéricos. Para ello, se identificaron y analizaron a lo largo de los contenidos del cuerpo teórico 1494 personajes en el caso de los antiguos programas de estudio y 1169 personajes para el caso de los actuales, logrando determinar finalmente quiénes son los/as sujetos/as del discurso, la frecuencia y el porcentaje de aparición con que cada uno/a de ellos/as aparece.

Tabla N° 1.1: Frecuencia de aparición genérico y específico masculino y femenino.

	Año 2002		Año 2020	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Genérico Femenino	71	5	93	8
Específico Femenino	81	5	147	13
Total Femenino	152	10	240	20
Genérico Masculino	532	36	195	17
Específico Masculino	662	44	460	39
Total Masculino	1194	80	655	56
Genérico	148	10	274	23
Total	1494	100	1169	100

Fuente: Elaboración propia con bases en Análisis de programa de Filosofía, 2002 y 2020.

Un elemento que contribuye a la invisibilización de las niñas y mujeres es el lenguaje. La ausencia de lo femenino está tan interiorizada como enraizada dentro de nuestra cultura. El lenguaje cumple un rol fundamental dentro de nuestra comprensión del mundo, en la construcción de la identidad de género y en la determinación del rol social de las personas. Según Barattini la misma naturaleza del lenguaje nos guía "[…] nuestro lenguaje habitual, que es el mismo que usan los profesores al hacer clases, da la primicia al género masculino, que se identifica con lo universal, lo cual de hecho excluye, por cierto, en forma involuntaria, la presencia y las experiencias de las mujeres" (Barattini, 1993: 78).

Esta forma de hablar y de referirnos a hombres y mujeres, está cargada de significados, uno de los cuales lleva a olvidar la presencia y los aportes femeninos. Al momento de contrastar ambos programas de estudio, evidenciamos que existe un cambio en cuanto a la presencia de lo femenino. Las cifras mostraron que la supremacía masculina disminuyó significativamente en el actual programa de estudio. Actualmente, el específico y genérico masculino representaron un 56% mientras que en los antiguos programas su presencia era casi del 80% marcando las designaciones hegemónicas en el discurso del programa de estudio. Teniendo en cuenta la variación porcentual, evidenciamos las siguientes cifras: genérico femenino 68%, específico femenino 137%, genérico masculino -53%, específico masculino - 11% y genérico 136,4%. Teniendo un total femenino de 99% y un total masculino de -30%. Por tanto, todas las variaciones porcentuales se incrementan mientras que las masculinas disminuyen, siendo estas cifras negativas.

Sin embargo, el específico masculino continúo siendo el modo más frecuente de referencia para los personajes en general. La razón de esta decisión radica en que, en las nuevas bases curriculares, el término para referirse a los hombres y las mujeres en conjunto yace en la utilización de artículos y pronombres masculinos. La justificación de dicha decisión "[…] obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando "o/a", "los/las" y otras similares" (Mineduc, 2020: 2). Mientras que, en los antiguos programas se utilizaban

artículos masculinos y femeninos para designar a los y las sujetos/as del discurso (cf. Mineduc, 2002: 5).

Con respecto a los personajes femeninos presentes, hallamos un aumento de la presencia de las mujeres tanto en el ámbito de lo específico como en lo genérico. En el caso de lo genérico femenino aumentó de un 5% a un 8% cambio relevante en su contexto ya que hay una variación porcentual de 67%. Mientras que en el caso del específico femenino creció de un 5% hasta un 13%, así se produjo una variación porcentual del 132%. Al momento de contrastar ambos programas de estudio, advertimos que los personajes femeninos tenían una mayor representación y visibilización. Dentro de los márgenes de este estudio, la presencia femenina tanto en el aspecto individual como en lo colectivo tuvo un mejor posicionamiento y no figuraron como una excepción dentro del universo de la Filosofía. Lo que sugiere que las mujeres tienen mayores posibilidades al momento de ser representadas colectivamente en el lenguaje.

Anteriormente, los personajes genéricos femeninos eran las grandes ausentes dentro del discurso utilizado, ahora encontramos términos como “autoras”, “mujeres”, “feministas”, “filósofas” y “pensadoras”; aumentando las posibilidades de identificación para las profesoras y alumnas.

De igual manera, existe un aumento del uso del lenguaje genérico dentro del actual plan de estudios para referirse a profesoras, profesores, alumnos y alumnas. Esta universalidad del discurso obedece a que “en el trabajo pedagógico, es importante que los docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género […]. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje […]” (Mineduc, 2020: 14).

Ahora bien, el uso de expresiones genéricas para referirse a grupos humanos compuestos por hombres y mujeres, o para cuando la composición de un grupo no es informativamente relevante, ya que aumentó de un 10% hasta un 23%. Así se produjo una variación porcentual de 137% (2002-2020). Esta alza obedece a la idea de “proveer

igualdad de oportunidades, asegurando que los y las estudiantes puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación" (Mineduc, 2020: 15). De acuerdo con Kalinowski, este uso del lenguaje genérico o inclusivo tiene como fin último el ser considerado como "[…] una intervención del discurso público que persigue el objetivo de lograr ciertos efectos en el auditorio. Específicamente denunciar la situación de desigualdad entre el hombre y la mujer, y lograr un cambio cultural que pueda llegar a tener impacto en lo social" (Kalinowski, 2020: 17). Evidentemente, "nadie tiene derecho a imponer a otro el lenguaje inclusivo, porque su uso presupone la adopción, clara y explícita, de una posición política […]" (Kalinowski, 2020: 28). Finalmente, responde a la forma de hacer de la educación, una herramienta que se preocupa sensiblemente del lenguaje utilizado, puesto que, este último es uno de los principales mecanismos para ocultar y perpetuar el sexismo presente en el sistema educativo. Asimismo, el uso de un género neutro para referirse a hombres y mujeres "en la lengua compartida es posible, pero solamente como resultado de haber construido una sociedad igualitaria" (Kalinowski, 2020: 25).

Tabla N° 1.2: Autoras y autores seleccionados.

	Año 2002		Año 2020	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Filósofas	2	3	13	17
Autoras de otras áreas	-	-	8	10
Total mujeres	2	3	21	27
Filósofos	42	70	46	59
Autores de otras áreas	16	27	11	14
Total hombres	58	97	57	73
Total	60	100	78	100

Fuente: Elaboración propia con bases en Análisis de programa de Filosofía, 2002 y 2020.

Al realizar el análisis comparativo de la presencia de filósofos, filósofas, autoras y autores de otras áreas, según los datos proporcionados en ambos programas se observó que, si bien todavía existe una presencia desequilibrada entre filósofos y filósofas, esta situación disminuyó, generando mayor representación para las mujeres. Actualmente, las filósofas representan un 17 % y las autoras afines a otras áreas un 10% poniendo en evidencia un favorable crecimiento de la presencia femenina frente al 3% y 0% de representación respectivamente en los antiguos programas. La variación porcentual es bastante considerable, ya que la frecuencia de filósofas es de 400% y el total de aparición de mujeres de 707, 7%. Hecho que evidenció una mayor visibilización de los aportes femeninos dentro de los contenidos enseñados. No obstante, los hombres siguieron representando un 59% de la producción filosófica y anteriormente un 70%. Lo anterior representa una variación porcentual negativa del -16% y respecto a los autores de otras áreas la variable es del -47% y en general es del -24,4%. Esto se debe a que "hasta hace un tiempo, los hombres habían sido preeminentes en la posesión y distribución del capital simbólico, pero progresivamente las mujeres producen cuerpos teóricos, representaciones simbólicas que expresan lecturas nuevas diferentes, cabalgando en otros sueños sociales" (Grau, 1994: 88).

La selección de los textos y el corpus mismo del programa del año 2020, incorporaron un mayor número de autoras; destacamos el hecho de que la Filósofa nacional, Carla Cordua, sigue estando presente en los programas de estudio, mediante un link que nos redirige al extracto de "Sentido *y* sin sentido*".* Tal como lo expresa Pilar Jarpa "se reconoce la labor y la existencia de referentes nacionales en esta área y la inclusión de investigadoras nacionales de otras áreas" (Jarpa, 2019: 14).

El actual Programa de Estudio de Filosofía, considera los aportes teóricos de mujeres Filósofas que reflexionaron en torno al género, como por ejemplo Judith Butler y Simone de Beauvoir, consideradas como referentes de esta área (cf. Mineduc, 2020). Además, encontramos temáticas tan vigentes en nuestra época como la desigualdad de

género a la que se ven enfrentadas mayoritariamente las mujeres. Los contenidos antiguos no conducían a la reflexión sobre temáticas de género ni los aportes teóricos realizados por mujeres. Uno de los indicadores de evaluación más destacable dentro de los actuales planes y programas de Filosofía es que: "compara diversas perspectivas filosóficas respecto del problema del género de desigualdad de género*"* (Mineduc, 2020: .92).

Con la introducción de estas nuevas temáticas, se genera una mayor gama de elementos de representación cultural de las mujeres y para las mujeres, situando el problema de desigualdad de género. Además, de contribuir a la eliminación de connotaciones y estigmas culturales que se han atribuido a su existencia.

Tabla N° 1.3: Autoras y autores según nacionalidad

	Año 2002				Año 2020			
	Nacionales	%	Extranjeras o Extranjeros	%	Nacionales	%	Extranjeras o Extranjeros	%
Autoras	1	14	1	2	4	44	17	25
Autores	6	86	52	98	5	56	52	75
Total	7	100	53	100	9	100	69	100

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En el análisis comparativo realizado sobre la nacionalidad de autores y autoras, se acentuó el crecimiento favorable de la tasa de autoras femeninas nacionales y extranjeras, citadas o mencionadas a lo largo del programa, incluyendo autoras pertenecientes a otras áreas de investigación no necesariamente afines a la filosofía. Este hecho simboliza la apertura de los espacios y la visibilización de los aportes teóricos de las mujeres dentro de los criterios de selección de contenidos en los planes y programas, reflejando mayor equilibrio de hombres y mujeres en el caso nacional y una mayor visibilización de las niñas

y mujeres en los contenidos escolares y sus aportes en las distintas áreas de conocimiento, las artes y las ciencias.

Otro hecho relevante dentro del análisis de datos mostró que en el año 2002 la presencia de mujeres era casi nula en el rubro de la investigación y del campo filosófico, mientras que en el actual programa existió un mayor crecimiento de autoras nacionales e internacionales. Lo anterior representa una variación porcentual significativa del 210,5% autoras nacionales y del 1.195% para las autoras internacionales.

Otra de las variables a considerar fue el aumento de autoras nacionales; si bien transformamos estos datos en una frecuencia, la recopilación de evidencias manifestó que en el plan de estudios del año 2002 su presencia era del 14% cifra que aumentó hasta un 44% en el actual plan de estudio, cambio representativo. En el caso de los hombres que representaban el 86% su presencia disminuyó a un 56%. Lo anterior representa una variación porcentual negativa del -35% para los nacionales y -23% para los internacionales.

En el caso de los datos recopilados de autores/as extranjeros/as hubo un incremento en la tasa de autoras extranjeras. En el caso del año 2002, su presencia era del 1.9% cifra que aumentó considerablemente a un 25% en los actuales planes de estudio. En el caso de los autores en el año 2002, representaron un 98.1% en relación al 75% actual. Si lo vemos en términos de variación porcentual son cifras alarmantes, los porcentajes de autoras se incrementan considerablemente (210,5% nacionales y 1.195% internacionales) mientras que los autores disminuyen (-35% nacionales y -23% internacionales).

Lo que nos lleva a concluir que las cifras presentaron una mayor tendencia a la disminución de la brecha de género, al momento de seleccionar a los autores y las autoras. De esta manera, se logra una mayor visibilización de mujeres dentro del currículum escolar y en los recursos educativos entregados a los y las docentes. Las mujeres ya no son las sujetas ausentes ni la mirada negada de la historia (cf. Barattini, 1993).

II. Transmisión de Estereotipos.

Los criterios que se reproducen continúan sobre la base de la unidad de análisis del personaje, ya sea especifico o genérico, midiendo la frecuencia de acciones, las cualidades y la construcción social según la labor desempeñada por cada sexo. El objetivo fue evaluar la presencia y la transmisión de estereotipos en los programas del año 2002 y 2020, verificando el aumento o disminución de la brecha de género y los roles asociados. Por consiguiente, el nivel de análisis empleado en cada subcategoría tuvo por objeto realizar la medición y frecuencia de profesiones y/o ocupaciones desempeñadas por hombres y mujeres para terminar analizando las cualidades atribuidas a cada sexo.

Tabla N° 2.1: Ocupaciones según sexo[10]

Año	Mujeres			Hombres		
2002	Tipo de profesión u oficio.	Frecuencia	%	Tipo de profesión u oficio.	Frecuencia	%
	Filósofa	2	6,5	Filósofo	120	37,4
	Investigadora	1	3,2	Científico	14	4,4
	Mística	1	3,2	Dios	18	5,6
	Profesora	19	61,3	Profesor	102	31,8
	Vendedora de sándwiches de arrollado	1	3,2	Gobernador	5	1,6
	Madre	5	16,1	Presidente de la República	1	0,3
	Traductora	2	6,5	Rey	7	2,2
				Guerrero	7	2,2

[10] Los porcentajes obtenidos como resultado al medir la subnivel de ocupaciones según sexo no puede ser aproximado a su entero más cercano dado que algunos de los valores arrojarían como cifra final 0%.

				Profeta	4	1,2
				Ángel	1	0,3
				Genio	2	0,6
				Senador	2	0,6
				Cazador	2	0,6
				Trabajador manual	5	1,6
				Señor	5	1,6
				Traductor	9	2,8
				Artista	3	0,9
				Sirviente	7	2,2
				Magistrado	4	1,2
				Profesionales del transporte	3	0,9
	Total	31	100	Total	321	100
2020	Profesora	1	6,2	Profesor / Docente	183	61,2
	Doctora en Filosofía	1	6,2	Filósofo	50	16,7
	Poeta	1	6,2	Rey	1	0,3
	Filósofa	4	25	Coronel	1	0,3
	Erudita	1	6,2	Padre	5	2,3
	Politóloga	1	6,2	Dios	7	0,3
	Socióloga	1	6,2	Youtuber	1	0,3
	Presidenta de la República	1	6,2	Psiquiatra	1	0,3
	Psicóloga	1	6,2	Astrónomo	3	1
	Sacerdotisa	1	6,2	Físico	4	1,3
	Cantante	2	12,5	Matemático	2	0,7
	Ministra	1	6,2	Científico	1	0,3

				Religioso	2	0,7
				Genio	1	0,3
				Técnico	2	0,7
				Portero	1	0,3
				Quiosquero	1	0,3
				Músico	5	1,7
				Trabajador manual	8	2,7
				Presidente partido político	1	0,3
				Escritor	1	0,3
				Médico	2	0,7
				Patrón	7	2,3
				Héroe	1	0,3
				Artista	2	0,7
				Sirviente	4	1,3
				Economista	2	0,7
	Total	16	100	Total	299	100

Fuente: Elaboración propia con bases en Análisis del programa de Filosofía, 2002 y 2020.

El análisis del actual programa de estudios dio cuenta de los cambios sociales que recorrió la sociedad a lo largo de los años, donde se pudo visualizar una mayor incorporación de mujeres al campo laboral. Si retrocedemos a la observación histórica de la presencia femenina en la educación, hasta el siglo XIX esta era exclusiva de aquellas mujeres que pertenecían a un determinado grupo social, a la élite. Ellas no tenían permitido asistir a establecimientos educacionales, por diversos motivos, por lo que generalmente eran educadas en sus respectivos hogares. Para el Estado resultaba inoficiosa la fundación de liceos para mujeres, su educación no representaba un problema de primera necesidad, como sí lo era la educación para los varones (Cf, Serrano, 2012).

Solo a finales de siglo, se reconoció su participación dentro de los espacios educativos haciendo ingreso a la educación secundaria y luego de un tiempo a la educación

universitaria (Decreto Amunategui, 1877), pero solo para aquellas mujeres cuyas familias tuvieron los medios económicos.

Según Barattini la educación es una poderosa herramienta de cambio, "[...] y también es un instrumento central en la constitución de las identidades, porque la educación puede modificar el equilibrio de los roles masculinos y femeninos, puede ampliar el campo de posibilidades de los seres humanos […]" (Barattini, 1993: 160). Ahora bien, al contrastar ambos programas de estudios, mediante la recopilación de información, se encontró un considerable aumento en la migración por parte de las mujeres a las áreas de investigación, además una mayor representación en la ocupación de cargos públicos. Se advirtió que, en los planes actuales, hay un mayor desarrollo personal y da cuenta de la eliminación parcial de algunos roles tradicionales asociados a cada sexo. "¿Por qué el cambio actual? Coinciden en un momento diversas obras producidas por mujeres, y no por coincidencia. ¿Sus causas? Variadas […] entre otras, obedezcan a la mayor afluencia de mujeres a la educación superior […]" (Grau, 1994: 65).

Este indicador pretendía establecer la frecuencia de las actividades laborales que hombres y mujeres ejercen. Al contrastar ambos planes se perciben importantes cambios en las estructuras de las construcciones culturales asociadas al género, presentando una mayor gama de ocupaciones y/o profesiones desempeñadas por las mujeres actualmente. Las mujeres ya no representaban labores menores y/o secundarias, en la medida que su existencia ya no estaba prefijada a roles tradicionales. En el vigente plan de estudios, las mujeres se incorporaron a profesiones que transgreden los estereotipos asociados al género femenino. Anteriormente, "[…] dada la división de roles a la que antes hacíamos referencia, el dominio de la razón y de la argumentación estaba reservado a los hombres" (Grau, 1994: 70).

En otras palabras, las mujeres conquistaron algunos de los espacios que le fueron relegados durante largo tiempo y que estaban reservados casi exclusivamente a los varones, como por ejemplo el acceso a la universidad y/o a la educación. Algunas de las

profesiones y/o ocupaciones desempeñadas son: doctora en filosofía, socióloga, ministra y presidenta.

Otro dato relevante durante el análisis fue notar el cambio en la condición del rol materno, si bien sigue estando presente en los actuales programas de Filosofía, ya no posee la misma condición determinante en las mujeres. Curiosamente, los hombres también fueron representados en su rol paternal. Ahora, las mujeres ya no estaban subordinadas a los hombres ni su rol principal era lo doméstico, además aumentó su capital económico y sociocultural.

Aunque los hombres siguieron reproduciendo una mayor gama de ocupaciones y/o profesiones, ya no fueron sujetos dominantes del discurso ni los detentores exclusivos del poder. Si bien persisten ciertas limitantes en el sistema educacional en el desarrollo de las mujeres, esta brecha disminuyó fuertemente con las políticas implementadas a través de los acuerdos nacionales e internacionales que Chile suscribió; el mayor acceso a la educación formal en las mujeres fue indispensable para que se produjera un cambio sustancial (cf. Mineduc, 2015a).

Se evidenció, a través de la recopilación de información, el aumento de la frecuencia de la presencia femenina en diversos cargos públicos y, en profesiones relacionadas con un mayor grado de intelectualidad y creatividad. Mas siguió existiendo asimetría en la frecuencia de aparición y distribución de oficios y profesiones entre hombres y mujeres, empero como ya se mencionó, este fenómeno condujo a una creciente disminución.

Tabla N° 2.2: Cualidades atribuidas según sexo.

Año	Mujeres	Hombres
2002	Reproductiva, sensitiva, débil, justa.	Héroe, dominado, cobarde, dominante, necio, sabio, débil, fuerte, malo, bueno, participativo, pobre, rico, racional, trastornado, maduro, joven, agresivo, infractor, productivo, improductivo, real.

2020	Precursora, prudente, ingrata, iconoclasta, obediente, objeto sexual, erudita, faro, buena, dominada, instrumento, vasalla, soberana.	Déspota, tirano, sabio, estudioso, orgulloso, genio, progresistas, charlatanes, desposeídos, posesores, imparcial, malvado, peligroso, bueno, poderosos, vulgar, egoísta, simple, noble, despreciable, rastrero, razonable, oprimido, aguerridos, protagonista, malo, rebelde, soberano.

Fuente: Elaboración propia con base en Análisis de programa de Filosofía, 2002 y 2020.

Históricamente, se tendió a la estereotipación de características, patrones de conductas, de comportamientos y roles sociales de mujeres y hombres. La asociación reiterada de ciertas conductas y cualidades a un determinado género y la reiteración de estereotipos reduccionistas, terminaron afectando la percepción que se mantenía sobre ambos sexos. Las expectativas generadas alrededor de las cualidades se conforman y modelan, en torno a procesos de construcción de identidades dentro de una dimensión de género. Al momento de analizar y contrastar los adjetivos atribuidos a cada sexo, se manifestó que, en el plan de estudios del año 2002, las únicas cualidades atribuidas a mujeres eran reducidas a su capacidad reproductiva y sensitiva y los hombres, en cambio, eran representados mediante una mayor gama de cualidades. Particularmente, cada término atributivo fue asociado a los varones, incluso aquellos considerados como negativos, quedando de este modo, como los sujetos detentores del discurso. En cambio, al momento de analizar las cualidades atribuidas a las mujeres se encontraron cambios en la gama de adjetivos, como, por ejemplo: precursora, prudente, ingrata, obediente, erudita y buena.

En este punto de recolección de datos, se pudo conjeturar desde una primera lectura que las mujeres denotan cualidades negativas, ahora al momento de realizar una mayor contextualización, se vislumbra el verdadero sentido de los términos atributivos asociados a las mujeres en el discurso, cualidades no necesariamente desfavorables. Algunos ejemplos de ello son:

"[…] en el machismo, la mujer es objeto sexual, obediente […]" (Mineduc, 2020: 71).

“[…] de las autoridades religiosas, las que trataban de mantener dominada a la mujer […]” (Mineduc, 2020: 115).

En cuanto a las cualidades positivas, existió una clara transgresión de los estereotipos mediante una mayor representación femenina. A modo de ejemplo: “las mujeres son un faro, la veleta en la lucha entre democracia y patriarcado” (Mineduc, 2020: 72). De esta manera, se transmite una imagen libre de valoraciones sexistas, evitando la posibilidad de sesgo, colaborando a disolver los prejuicios y avanzar hacia una no discriminación contra las mujeres en los contenidos de estudio.

III. Dimensión valorativa de la presencia femenina y masculina

Los criterios enunciados dentro de esta dimensión de análisis tuvieron como fin develar aquello que está oculto entre líneas dentro de los programas de estudio de Filosofía (2002 y 2020).

Reconociendo la profundidad del texto, donde se encuentran un conjunto de valores y puntos de vista que se ponen en juego, este nivel se subdividió en dos categorías: por un lado, intentó medir la parte afectiva de hombres y mujeres. Por el otro, se midió la percepción que se tiene sobre ambos sexos desde lo positivo, negativo y neutro. Asimismo, la unidad de análisis sigue siendo el personaje genérico o específico permitiendo develar mediante el lenguaje los significados presentes en los programas del año 2002 y 2020.

Tabla N° 3.1: Emociones y sentimientos atribuidos a hombres y mujeres

Año	Emociones-Sentimientos	
	Mujeres	Hombres
2002	Solidaridad, mezquindad.	Placer, temor, tranquilidad, gratitud, felicidad, arrepentimiento, benevolencia

2020	Bondad, afligida, desesperación, empatía, apasionada, abnegación	Generoso, orgullo.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En esta categoría de análisis en particular, al contrastar las emociones y/o sentimientos atribuidos a cada sexo, a partir de la información recopilada en el programa de estudio del 2002, nos llamó la atención que los hombres fueran casi exclusivamente los sujetos de discurso, a pesar de que estos rasgos eran característicos de las mujeres. Esto se debe a que, nuestra cultura siempre se identificó y asoció a diferentes estereotipos con respecto a las emociones, como por ejemplo la valoración de que "[…] las niñas son, por naturaleza, más afectuosas que los niños, o por lo menos expresan más sus sentimientos que ellos. (Barattini, 1993: 43). En cambio, se identificó "[…] la verdadera inteligencia como un atributo principalmente masculino" (Barattini, 1993: 41). Así, una parte importante de estas creencias se atribuyeron a las diferencias dentro del proceso de sociabilización para ambos sexos en un contexto escolar, donde muchas veces se promovieron dichos comportamientos de manera implícita y explícita.

Estos estereotipos que definían y delimitaban las construcciones sociales asociadas a cada sexo, imposibilitaba que los hombres desarrollaran su sensibilidad y la preocupación por los demás. Tradicionalmente los estereotipos sexistas generaban que los hombres fueran víctimas de la presión social ejercida sobre ellos mismos y por sus pares, debían mostrar su masculinidad y ocultar su vulnerabilidad (cf. Barattini, 1993). Por otro lado, la ciencia era considerada una actividad poco apropiada para las mujeres. Por eso era común que lo objetivo se asociara a lo masculino y lo subjetivo a lo femenino. Sin embargo, según Santos Guerra "[…] valores como la sensibilidad o la solidaridad, la preocupación por los demás, considerados tradicionalmente como propios de las mujeres, deben convertirse en valores sociales positivos para hombres y para mujeres" (Santos Guerra, 2000: 13).

Los datos recopilados en ambos programas de estudio demostraron que esta situación se simplificó sustancialmente; los hombres ya no vieron limitadas la posibilidad de expresar sentimientos y/o emociones, lo que redujo drásticamente las consecuencias adversas que acarreaba la negación de su propia sensibilidad en torno a sus relaciones interpersonales.

Como se observó en los planes de estudio del 2002, cada emoción y sentimiento se atribuyó a los varones, a pesar de ser vetados dentro del universo valorativo de emociones y/o sentimientos; no obstante, eso puede deberse a falta de la presencia femenina otorgándole representatividad a éstos. Esta situación se invirtió en los programas actuales, las mujeres se transformaron en las detentoras de este universo con una mayor cantidad de emociones y sentimientos atribuidas a su ser y los hombres irrumpen en el universo subjetivo, anteriormente exclusivo en las mujeres. A continuación, algunos ejemplos presentes en el programa de estudio del año 2020:

"Para muchas de las mujeres a las que entrevisté, la liberación de una voz honesta sucedía tras el reconocimiento de que la abnegación, a menudo considerada máxima expresión de la bondad femenina." (Mineduc, 2020: 73)

"Su madre vivía sola con él, muy afligida por la semitración del padre" (Mineduc, 2020: 89).

"[…] – y tal vez su muerte- la hundiría en la desesperación […]" (Mineduc, 2020: 89).

El sistema valorativo se sostendría dentro de este mundo de emociones, estando fuertemente presente, en la forma en la que se conciben y estructuran las relaciones entre hombres, mujeres y personas no binarias. La revalorización de algunos aspectos de lo tradicionalmente femenino permitiría la reducción y la eliminación del estereotipamiento asociado a los roles femeninos y masculinos dentro de un contexto de socialización escolar.

> El tema de la afectividad y el entorno familiar es una temática que pueda aportar muchísimo en el análisis y comprensión de un sistema patriarcal que ha limitado

> históricamente a las mujeres y ha coartado la expresión afectiva de los hombres (Guerrero, 2010: 33)

Tanto hombres como mujeres vieron coartadas sus oportunidades en el desarrollo de sus potencialidades, y no por su condición de hombres o mujeres, simplemente por la forma en que sus roles estaban normados. Para Barattini "[…] hablar de emociones y sentimientos de género es hablar de identidades y modelos sentimentales" (Barattini, 1993: 20). Asimismo, el desafío y la oportunidad para que hombres y mujeres desarrollen aquellos aspectos que dentro de una sociedad tradicional estaban vetados, es entregar la posibilidad de que cada género conozca y experimente lo que tradicionalmente le ha correspondido al otro.

Sin embargo, en otro orden de ideas y a partir de lo observado, se concluyó la ausencia de la parte afectiva/emocional tanto en hombres como mujeres en los contenidos presentados en ambos planes de estudio, siendo un eje importante en el área de Filosofía.

Tabla N° 3.2: Rol positivo, negativo o neutro según género.

Año	Género	Positivo	%	Negativo	%	Neutro	%
2002	Femenino	12	27	1	1	89	28
	Masculino	34	73	74	99	228	72
	Total	46	100	75	100	317	100
2020	Femenino	38	53	13	31	58	25
	Masculino	34	47,	29	69	178	74
	Total	72	100	42	100	236	100

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Al momento de analizar los datos referentes al rol desempeñado por hombres y mujeres, tanto en los antiguos programas como en los actuales, evidenciamos los cambios

sufridos en el plan de estudios dentro del universo valorativo, ya sea, positivo, negativo o neutro con una mayor variación.

Si profundizamos mayormente en los datos recopilados, a partir del análisis realizado en torno a la valoración de la figura masculina, este mantuvo un rol predominantemente neutro. En el caso del antiguo programa, los hombres representaron un 72% y las mujeres un 28%. Mientras que, en el actual programa, los hombres ratificaron la predominancia de roles neutros con un aumento de un 75% de aparición mientras que las mujeres redujeron su porcentaje de aparición a un 25%. Lo anterior representa una valoración porcentual negativa para las mujeres de -12,1% y respecto al rol neutral desempeñado por los hombres de 3,3%.

Otro dato importante es que los hombres también detentaron una mayor presencia negativa en ambos programas de estudio, en el caso de los antiguos esta cifra se elevó hasta un 99% mientras que las mujeres representaban sólo un 1%. Sin embargo, en el actual programa de estudios, la figura negativa masculina disminuyó un 69% entre tanto las mujeres aumentaron un 31%. Esto último obedeció a una mayor representación femenina dentro de los actuales programas de estudio. De lo anterior, el valor porcentual de las mujeres es relevante con 2.285% mientras que para los hombres disminuye en -30,1%.

Con respecto a la representación de roles positivos, en el anterior plan de estudio los hombres figuraban en un 74% mientras que en las mujeres representaban sólo un 26%. Por tanto, en la actualidad se presenció un cambio significativo respecto al universo de roles positivos y una mayor representación de ellos, ya que los hombres disminuyeron la predominancia en un 47% y las mujeres aumentaron a un 53%. En cuanto a la valoración porcentual esta es destacable para el caso de las mujeres con un 96% y negativa para el caso de los hombres con un -35%.

Podemos concluir que las valoraciones porcentuales femeninas se incrementan en los roles positivos y negativos, 96% y 2.285% respectivamente (2002 - 2020) y los

masculinos disminuyen, -35,3% y -30,1% respectivamente (2002 - 2020). A excepción del rol neutral que es negativo (-12,1%) para el caso de las mujeres y positivo para el de hombres (3,3%) (2002 - 2020).

3.1. Ejemplos del Modelo PTD aplicado a los planes de estudio del 2002 y 2020

A partir del análisis de los planes y programas de Filosofía del 2002 y 2020 desde la perspectiva de género y mediante la aplicación del modelo PTD, se encontraron varios ejemplos que nos ayudan a completar y sustentar nuestro modelo. Cada modo fue graficado a través del uso del diagrama de Venn[11].

Modo I y II

a) Ia- IIa

   "La mujer que vende sándwiches de arrollado" (Mineduc, 2002: 48).

b) Ib- IIa

   "Karl Jaspers filósofo y psiquiatra" (Mineduc, 2020: 41).

c) Ic- IIa

   "Adela Cortina filósofa española" (Mineduc, 2020: 65).

Modo II y III

a) IIa- IIIa

   "Las psicólogas, la parte empática de la sociedad" (Mineduc, 2020: 115).

b) IIa- IIIb

   "El docente escribe o proyecta las siguientes frases de Aristóteles y Karl Marx" (Mineduc, 2020: 125).

c) IIb- IIIb

[11] Véase Fig. 2

“Las autoridades religiosas que trataban de mantener dominada a la mujer” (Mineduc, 2020: 115).

Modo I y III

a) Ia- IIIa

“En el nombre de la bondad las mujeres habían silenciado su voz” (Mineduc, 2020: 73).

b) Ia-IIIb

“Muchas autoras feministas suelen desconfiar de los postulados universales” (Mineduc, 2020: 73).

c) Ic- IIIb

“Resulta conveniente destacar el que Carla Cordua sea una filósofa chilena” (Mineduc, 2002: 31).

Modo I, II y III

a) Modo Ia- IIa- IIIa

“Su madre vivía sola con él, muy afligida por la semi traición del padre” (Mineduc, 2020: 89).

b) Modo Ia- IIa- IIIb

“El profesor podría incluir en la segunda parte una entrevista a la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui” (Mineduc, 2020: 108)

c) Modo Ia- IIb- IIIb

“Las mujeres son un faro, la veleta en la lucha entre democracia y patriarcado” (Mineduc, 2020: 72).

d) Modo Ic- IIa- IIIb

“Chantal Mouffe filósofa y politóloga belga” (Mineduc, 2020:97).

e) Modo Ic- IIb- IIIb

“Paula Gunn Allen poeta y erudita de la tribu Pueblo de Laguna” (Mineduc, 2020:72).

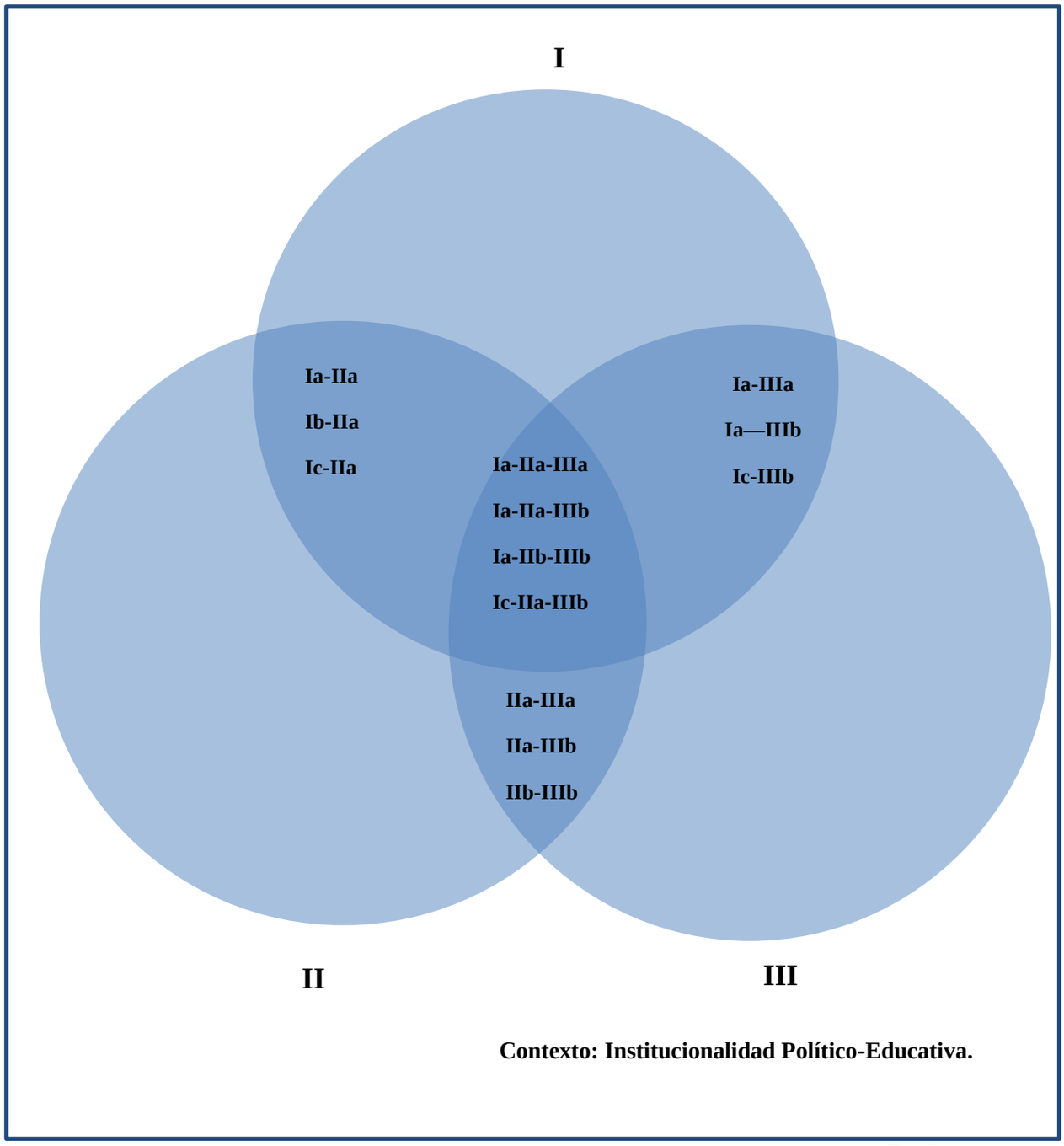

Fig.2

Para la aplicación del modelo PDT como herramienta de análisis desde un contexto institucional, político y educativo cada círculo implica que la organización social es múltiple y está conformada por el conjunto articulado de los niveles de análisis. Cada uno de estos niveles puede ser conceptualizado e interpretado como un mundo en sí mismo, ya que contiene una unidad dialéctica entre los modos y cada círculo en particular desarrolla

sus propias mentalidades, las creencias y el imaginario presente dentro de los planes de estudio. Asimismo, este modelo mejora los estudios previos, dado que los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre los contenidos de los textos escolares chilenos y extranjeros resultaron hasta ahora muy similares. Desde los años 70, los análisis desarrollados en los textos escolares desde la perspectiva de género en diversos países han compartido la misma metodología, a través de la observación desde lo cuantitativo y cualitativo con definiciones a priori de categorías analíticas tales como: apariciones de cada sexo, nivel de protagonismo de los actores, división sexual de trabajo o participación social (cf. Covacevich, 2014). Sin embargo, este modelo permite validar la hipótesis de este estudio a través de los ejemplos presentes en los actuales programas de estudio.

Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación fue mostrar que los actuales programas de estudio favorecieron la inclusión de perspectiva de género asociados al cambio cultural y de los paradigmas educativos.

Los resultados y lecciones aprendidas las podemos ordenar como sigue:

En primer lugar, los aportes realizados desde los estudios de género, principalmente las perspectivas feministas, contribuyeron fuertemente a renovar y superar, en parte, aquellos paradigmas patriarcales y androcéntricos que sustentaban la idea de exclusión y desigualdad de género dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y dentro de los textos escolares (cf. Barattini, 1993; Guerrero, 2010; Grau & Luongo, 1997, Covacevich, 2014 y Jarpa, 2019). Ellos han servido de inspiración para realizar mi investigación.

La incorporación de una perspectiva de género a la acción del Estado, y por sobre todo a los Programas y actividades del Ministerio de Educación, permitieron legitimar y visibilizar la necesidad de dichas políticas por parte del Gobierno de Chile, generando nuevos espacios de poder de tipo permanente frente a la resistencia cultural existente a los cambios de roles tradicionales.

Ello invitó a pensar crítica y profundamente las estructuras del sistema escolar y la escuela en sí, y así lograr transformar las bases del sistema de relaciones sociales y convertirlo en desafío de transformación cultural.

El camino hacia una verdadera transformación educativa ya está trazado, es decir, nuevos enfoques y valores resaltan gracias a los aportes realizados por mujeres a lo largo de la historia, al fortalecimiento de los lazos sociales y a la producción de cultura (cf. Grau, 1993).

Cabe resaltar que, algunos de los cambios sustanciales observados en el actual programa de estudios con relación a la reducción de la brecha de género fueron: cautelar la igualdad numérica de protagonistas femeninos y masculinos; evitar referencias a roles estereotipados adjudicados a hombres y mujeres, privar en los contenidos de los textos,

alusiones discriminatorias a la mujer; incluir en los textos de estudio igual cantidad de lecturas que representen autores femeninos y masculinos.

En síntesis, propició en los textos la eliminación de estereotipos que reflejaban desigualdad, en el ámbito social, sexual y étnico. Además, la incorporación de un enfoque de género en el currículum derivaría de su flexibilidad hacia una diversidad de contenidos y la incorporación de una serie de estrategias que contribuyen en el quehacer cotidiano del aula hacia una educación no sexista (cf. Mineduc, 2015a y 2015b).

Concluimos, al momento de contrastar ambos programas de estudios según el modelo PTD que:

Los personajes femeninos en el vigente plan de estudios tuvieron mayor representatividad y visibilización, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo dentro del universo de la Filosofía.

La selección de los textos y el corpus teórico incorporó un mayor número de autoras, además se consideraron los aportes teóricos tanto de mujeres filósofas y autoras de otras áreas de investigación que reflexionaron sobre género (cf. Mineduc, 2020).

El actual programa de estudio dio cuenta de la apertura de los espacios y la visibilización de los aportes teóricos de las mujeres y del crecimiento de la tasa de autoras nacionales e internacionales. Las cifras demostraron que existió una tendencia a la disminución de la brecha de género, al momento de seleccionar autores/as nacionales.

De igual manera, dio cuenta de los cambios sociales que recorrió la sociedad a lo largo de los años, donde se muestra la incorporación de las mujeres al campo laboral. Además, el actual programa de estudios dio cuenta de la eliminación parcial de algunos roles tradicionales asociados a cada sexo, presentando un mayor desarrollo personal por parte de las mujeres.

Si bien, todavía se tiende a la estereotipación de roles y cualidades asociados a los personajes femeninos, el actual programa de estudios dio cuenta de los cambios y de una

mayor visibilización de la gama de cualidades atribuidas a mujeres. Estos adjetivos ya no se reducían a su capacidad reproductiva y sensitiva. Existía una transgresión de los rasgos y cualidades asociadas a lo femenino, pudiendo ser representadas por una mayor cantidad de cualidades y/o atributos.

En el caso de las emociones los papeles se invirtieron, hubo un aumento de emociones en las mujeres, mientras que en el caso de los hombres esto disminuyó, a pesar de que éstos seguían predominando en esta categoría, debido a que eran los sujetos del discurso. No obstante, aún persiste la ausencia de la parte afectiva en el programa actual, a pesar de la importancia que representa dicha categoría para el área de Filosofía (cf. Mineduc, 2002 y 2020).

Resaltamos que los hombres mantuvieron un rol predominantemente neutro y negativo, además, las mujeres representaron roles mayoritariamente positivos lo que evidenció cambios significativos en el actual programa de estudio (cf. Mineduc, 2002 y 2020).

El modelo PDT mostró la existencia de cambios en los planes de estudio y mediante la metodología utilizada se encontraron una serie de ejemplos que finalmente dieron paso a la validación de la hipótesis de estudio planteada, registrando los cambios presentes en el actual escenario. La perspectiva de género avanza, se difunde y se expande dentro del sistema educativo chileno.

El modelo PTD sirvió para analizar y comprender la condición femenina y masculina y la situación de las mujeres y de los hombres en los actuales planes y programas de estudio.

Nuestro modelo permitirá mejorar los estudios previos sobre la perspectiva de género en los textos escolares realizados tanto en Chile como en el extranjero, teniendo presente que dichos textos tienen una influencia importante dentro del aula, junto con los contenidos entregados y la didáctica propia de la asignatura. Éstos, al ser obligatorios, pueden sugerentemente actuar como una vía de transmisión de los discursos, ser una

herramienta clave para la difusión de relatos sociales relativos a género y por ende, ser una excelente manera de interpretar la realidad.

Finalmente, esta investigación intentó clarificar que había coherencia entre las medidas planteadas por el Gobierno y particularmente por el Ministerio de Educación, al incorporar múltiples visiones de las vivencias y experiencias humanas y la perspectiva de género al programa de estudio.

Asimismo, ser un aporte para los estudios de género, puesto que los planes y programas representan el diseño de nuestra memoria cultural, de aquello que se considera significativo de ser traspasado de generación en generación (cf. Barattini, 1993). Las transformaciones no consisten solo en cambiar los programas, sino que tienen que ver con modificaciones introducidas al saber mismo, de lo contrario solo serán considerados cambios pasajeros y finalmente serán fácilmente olvidados.

Ahora bien, cualquier trabajo de investigación desarrollado contribuye a despejar gran parte de las incógnitas sobre el tema tratado, pero, de forma simultánea genera nuevas preguntas, nuevas ideas y/o abre nuevas aristas de trabajo. Es por esto por lo que, nuestras expectativas a futuro se constituyen en que el objeto de estudio en particular abriría las puertas hacia una nueva investigación, el trabajo de repensar el saber desde la perspectiva de género debe ser necesariamente estudiado desde lo multidisciplinar. Para ello, la metodología empleada a lo largo de este estudio puede ser aplicada y replicada hacia otras áreas afines a la asignatura.

Anexo 1

Presentación	9
Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa	13
Objetivos Fundamentales	15
Contenidos Mínimos Obligatorios	16
Cuadro sinóptico de las unidades, contenidos y lecturas	18
Orientaciones didácticas generales	19
Autores y obras	21
Unidad 1: La Filosofía: introducción	24
Subunidad 1: La filosofía y el sentido de la vida humana	26
Subunidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos	32
Subunidad 3: Los métodos de la filosofía	42
Unidad 2: El problema Moral	46
Unidad 3: Fundamentos de la Moral	56
Subunidad 1: Conceptos morales básicos	58
Subunidad 2: Diferentes fundamentos de la Moral	63
Unidad 4: Ética social	72
Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad	74
Subunidad 2: Derecho, justicia e igualdad	78
Subunidad 3: Ética social contemporánea	88
Anexo 1: Evaluación	93
Anexo 2: Selección de textos	103
Anexo 3: Sitios web en castellano con información sobre filosofía	151
Bibliografía	153

(Mineduc, 2002: 7)

Anexo 2

Presentación....5
Nociones básicas....6
Consideraciones generales....11
Orientaciones para planificar....16
Orientaciones para evaluar los aprendizajes....17
Estructura del programa....19
Filosofía 4° Medio....21
Propósitos formativos....21
Enfoque de la asignatura....22
Orientaciones para el docente....24
Organización curricular....26
Unidad 1: La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano....30
Actividad 1: El origen de la filosofía: duda, razón y asombro....31
Actividad 2: ¿Para qué hacer filosofía?....38
Actividad 3: ¿Hasta dónde llega el pensamiento filosófico?....44
Actividad 4: El valor de la filosofía en la sociedad contemporánea....49
Evaluación de la Unidad 1: ¿Te imaginas un mundo sin filosofía?....58
Unidad 2: La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos....61
Actividad 1: En busca de los fundamentos de la moral....62
Actividad 2: El bien en un contexto pluralista: ¿vale todo en una sociedad democrática?....74
Actividad 3: ¿Qué hacer frente a los problemas medioambientales?....82
Actividad 4: Análisis de dilemas morales....87
Evaluación de la Unidad 2: Análisis de un dilema moral personal....90
Unidad 3: Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos....92
Propósito de la unidad....92
Actividad 1: Problemas contemporáneos: entre la modernidad y la posmodernidad....93
Actividad 2: Una lectura biopolítica de las migraciones....99

DECRETO EN TRÁMITE

Actividad 3: Perspectivas filosóficas sobre la desigualdad de género 105
Actividad 4: Construyendo argumentos filosóficos 112
Evaluación de la Unidad 3: Debate filosófico 120
Unidad 4: El impacto de la filosofía en la vida cotidiana 124
Actividad 1: Entre la teoría y la praxis 125
Actividad 2: Perspectivas filosóficas sobre la tecnología 130
Actividad 3: Filosofía y arte 134
Actividad 4: Ser humano, trabajo y economía 142
Evaluación de la Unidad 4: Museo Filosófico Contemporáneo 150
Bibliografía 154
Anexos 157

(Mineduc, 2020: 3-4)

Bibliografía

Amorós, C. (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcalista*, Anthropos Editorial del hombre, Barcelona.

Arancibia Gutiérrez, M. (Ed.) (2011): *Ciencia, tecnología y sociedad en la Región de Valparaíso*. Universidad de Valparaíso Editorial, Valparaíso.

Arancibia Gutiérrez, M. (2018): "Percepción social sobre la utilidad, riesgos y beneficios de la ciencia y la tecnología en Chile", en Arancibia, M. *et al*, 2018: 143-206.

Arancibia Gutiérrez, M. *et al* (2018): *Ciudadanía: Ciencia y Tecnología. Reflexiones sobre la percepción de la ciencia y la tecnología en Chile*, CONICYT, Santiago de Chile.

Araneda, P. *et al* (1997): *Lo femenino visible, Servicio Nacional de la Mujer*, SERNAM, Santiago de Chile. Recuperado a partir de: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/273_342_lofemenino.pdf

Attardo, C. *et al* (2020): *Apuntes sobre género en currículas e investigación.* Editorial Universidad Nacional de Rosario (UNR), Ciudad de Rosario- Argentina.

Barbieri, T. D. (1993): "Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica", en *Debates En Sociología*, (18), 145-169. Lima-Perú. Recuperado a partir de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680

Blázquez, N. y Flores, F. (Coord.) (2012): *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México D.F.

Barattini, C. (Ed.) (1993): *Educación y género: Una propuesta pedagógica, Mineduc*. La Morada, Santiago de Chile.

Covacevich, C. (2014): *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos,* Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, Santiago de Chile.

Cox Donoso, C. (2001): "Políticas de reforma curricular en Chile", en *Pensamiento educativo*, Vol. 29, 177-193, Santiago de Chile.

González, A. (2002): *Mujeres y educación,* Editorial Grao, Barcelona.

Grau, O. (Ed.) (1994): *Ver desde la Mujer*, La Morada Cuarto Propio, Santiago de Chile.

Grau, O. y Luongo, G, (1997*)*: *Cambio de piel, textos escogidos y guías de trabajo sobre género para la enseñanza media*, Corporación de desarrollo de la mujer, La Morada, Santiago de Chile.

Guerrero, E. *et al*, (2011): *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores (as) de Formadores (as), Hexagrama*, Santiago de Chile.

Gurdián-Fernández, A. (2007): *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), San José-Costa Rica.

Hernández, R. (2006): *Metodología de la Investigación,* McGraw-Hill, México D.F.

Jarpa, M. P. (2019): "Análisis del Programa de Filosofía" en *Escritos privados,* Santiago de Chile.

Kalinowski, S. (2020): *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, Editorial Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario.

Lagarde, M. (1997): *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia,* Horas y Horas La Editorial, Madrid.

Lamas, M. (Comp.) (2003): *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), UNAM, México D.F.

Mineduc (2002): *Programa de Estudio de Filosofía. Educación Media*. Formación General, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Mineduc (2020): *Programa de Estudio de Filosofía. Educación Media*. *Formación General,* Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Mineduc (2015a): *Educación para la Igualdad de Género, Plan 2015-2018.* Unidad de Equidad y Género, Santiago de Chile. Recuperado a partir de:

https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf

Mineduc (2015b): *La Reforma Educacional está en marcha. Cuenta Pública 2015*, Gobierno de Chile, Santiago de Chile. Recuperado a partir de:

http://sitios.mineduc.cl/Cuenta%20P/files/assets/common/downloads/Cuenta%20P.pdf

Nagel, T. (1996): *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.

Santos Guerra, M. (Coord.) (2000): *El Harén Pedagógico. Perspectiva de género en la Educación escolar,* Ediciones Grao, Madrid.

Scott, J. (2011): "Género ¿Todavía una categoría útil para el análisis?" en *La manzana de la discordia,* enero - junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 95-101, Cali. Recuperado a partir de https://core.ac.uk/download/pdf/77276533.pdf

Serrano, S. (2012): *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Aprender a leer y escribir (1810-1880),* Tomo I, Editorial Taurus, Santiago de Chile.

Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) (2013): *Nuevas Bases Curriculares.* Santiago de Chile. Recuperado a partir de https://lyd.org/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf