



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO

**LOS DISCURSOS DE ALUMNAS Y ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA  
ACERCA DE SUS FUTUROS ACADÉMICOS, PROFESIONALES Y LABORALES  
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura  
Mención Humanidades

ÁLVARO GARCÍA VARGAS

PROFESORA GUÍA:  
PATRICIA SOTO ROJAS

Santiago de Chile, 2014



A quienes se dedican abnegadamente a construir un mundo más justo ...

## AGRADECIMIENTOS

A mi profesora guía Patricia Soto Rojas por su invaluable asesoría,  
A Francisco de Torres, Yazmín Le Court, Marcela Morales y Cristóbal Montalva por sus  
valiosas aportaciones,  
Al Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile  
A CONICYT, institución de la cual fui alumno becario de la convocatoria 2011

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO 1	
IDENTIFICACIÓN Y PRECISIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
CAPITULO 2	
METODOLOGIA.....	16
2.1. La muestra.....	20
2.2. Plan de trabajo.....	21
2.3. Pauta general de las entrevistas.....	22
2.4. Preguntas de investigación.....	23
2.5. Objetivos.....	23
2.5.1. Objetivo general.....	23
2.5.2. Objetivos específicos.....	24
CAPITULO 3	
MARCO TEÓRICO.....	25
3.1. Familia y área de elección.....	26
3.1.2. Los tipos de familia y la elección.....	28
3.2. Escuela y género.....	31
3.2.1. La escuela no es neutral.....	31
3.2.2. El curriculum oculto de género en la escuela.....	33
3.2.3. Práctica docente.....	34
3.2.4. Los textos escolares y los estereotipos de género.....	36
3.2.5. Cambios en los roles masculinos y femeninos.....	38
3.2.6. La escuela y los proyectos futuros.....	39
3.2.7. El concepto del yo y la autoevaluación.....	41
3.2.8. Orientación en la Educación Básica y Media.....	44
3.3. Los docentes y su importancia en la elección personal.....	46

3.3.1. Los directivos.....	49
3.3.2. Actitudes del profesorado en el aula.....	51
3.4. Motivaciones personales.....	53
3.4.1. Categorizaciones de las profesiones.....	60
3.4.2. La estereotipia.....	63
3.4.3. La indecisión.....	64
3.5. Los pares y la elección.....	65
3.6. Proyección futura.....	67
3.6.1. Los influyentes.....	69
3.6.2. Los estereotipos.....	72
3.6.3. El trabajo femenino.....	73
3.7. Orientación vocacional.....	75
<b>CAPITULO 4</b>	
<b>RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>83</b>
4.1. Reporte del trabajo de campo.....	83
4.2. Primer nivel de análisis descriptivo.....	85
4.2.1. Familia y elección de área.....	85
4.2.1.1. Cambio de área influido por la familia.....	86
4.2.1.2. Apoyo incondicional de la familia a la hija.....	86
4.2.1.3. Preocupación por que el hijo siga estudios futuros.....	89
4.2.1.4. Apoyo incondicional de la familia al hijo.....	89
4.2.1.5. Ambición y planificación para el éxito.....	90
4.2.1.6. Falta de apoyo para tomar la decisión.....	91
4.2.1.7. El apoyo de la madre en la toma de decisiones.....	91
4.2.1.8. Tiempo de acompañamiento y cercanía con la madre.....	92
4.2.1.9. El apoyo del padre en la toma de decisiones.....	93
4.2.2. El colegio como apoyo.....	96
4.2.2.1. Reconocimiento de apoyo del colegio por parte de las niñas.....	96
4.2.2.2. Apoyo de profesoras a las niñas .....	97

4.2.2.3. Disconformidad con la información entregada por parte de las niñas .....	97
4.2.2.4. Sugerencia de apoyo más personalizado para la orientación en la decisión por las niñas.....	98
4.2.2.5. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a las niñas.....	98
4.2.2.6. Preocupación por la falta de orientación.....	99
4.2.2.7. Reconocimiento de apoyo del colegio por parte de los niños.....	100
4.2.2.8. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a los niños.....	100
4.2.2.9. Apoyo de profesores a los niños.....	101
4.2.2.10. Se sugiere un apoyo de personas externas al colegio por parte de los niños.....	101
4.2.2.11. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a los niños.....	102
4.2.3. Motivos personales de la elección.....	102
4.2.3.1. Elección del área científica por parte de las niñas.....	103
4.2.3.2. La investigación científica vista como más activa e interesante por las niñas.....	103
4.2.3.3. Matemáticas versus historia.....	104
4.2.3.4. Elección motivada por el gusto y la entretención.....	105
4.2.3.5. Elección del área humanista por parte de las niñas.....	106
4.2.3.6. Elección del área científica por parte de los varones.....	109
4.2.3.7. Pasión, entusiasmo y emoción por el área elegida.....	110
4.2.3.8. Elección motivada por el trabajo del padre.....	113
4.2.3.9. Elección del área humanista por parte de los varones.....	114
4.2.3.10. Indecisión frente a las decisiones futuras.....	114
4.2.4. Elección de área y pares.....	116
4.2.5. Proyección futura.....	119
4.2.5.1. El sueño de entrar a la universidad y luego trabajar por parte de las niñas.....	120
4.2.5.2 Lograr la meta de entrar a la universidad y formar una familia por parte de las niñas.....	120

4.2.5.3. Varones logrando el objetivo trazado.....	122
4.2.5.4. Continuación de estudios por parte de los varones.....	122
4.2.5.5. Preocupación por la estabilidad económica futura por parte de los varones.....	123
4.2.5.6. Preocupación por la carrera futura.....	124
4.2.5.7. Deseo de formar familia por parte de los varones.....	124
4.2.5.8. Deseo de trabajar y estudiar.....	125
4.3. Segundo nivel de análisis de los resultados.....	127
4.3.1. Familia y elección de área.....	127
4.3.2. El apoyo del colegio.....	132
4.3.3. Motivaciones personales de la elección.....	134
4.3.4. Elección de área e influencia de los pares.....	140
4.3.5. Proyección futura.....	141
CONCLUSIONES.....	146
Consideraciones finales.....	158
BIBLIOGRAFÍA.....	162



#### NOTA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de esta investigación. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en nuestro idioma. En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar constantemente o/a para marcar, o el uso de la palabra femenina y masculina en cada ocasión, se ha optado por emplear el masculino genérico clásico en algunas situaciones, y la distinción entre femenino y masculino en otras, con el objetivo de no saturar la lectura.



## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto indagar en los discursos que alumnas y alumnos de Segundo Año Medio construyen para elegir entre el área científica o humanista y como proyectan sus futuros académicos, profesionales y laborales. Nos interesa saber cómo la familia, la escuela, las motivaciones personales, los pares y sus propias proyecciones futuras influyen en la elección de las áreas académicas. Para ello, entrevistamos a nueve alumnas y nueve alumnos pertenecientes a colegios emblemáticos de niñas, de varones y mixtos y de colegios particulares subvencionados mixtos de la ciudad de Santiago, con el fin de recoger sus discursos y analizarlos cualitativamente desde la perspectiva de género y poder entender cómo elaboran y materializan dichos mandatos en sus decisiones y proyecciones académicas y de vida.

**PALABRAS CLAVES: GÉNERO - EDUCACIÓN - ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

## ABSTRACT

The following dissertation aims to investigate on how secondary students built their discourses to choose between the scientific or humanistic area and how they plan their academic, professional and labour future. We want to inquiry into how the family, the school, their personal motivations, the peers and their own future projections influence their choice in their decision-making. To do this, we interviewed nine female students and nine male students belonging to traditional secondary schools for girls, for boys and to mixed traditional schools and students belonging to mixed subsidised private secondary schools from Santiago, in order to collect their speeches and analyse them using the qualitative technique and the gender perspective to understand how they develop those gender mandates in their personal decisions and academic life projections.

**KEY WORDS: GENDER - EDUCATION - VOCATIONAL ORIENTATION**

## INTRODUCCION

La presente investigación quiere dar cuenta de los discursos que alumnas y alumnos de Segundo Año Medio construyen para elegir entre el área humanista o científica. Nos interesa saber cuáles son sus motivaciones y cómo elaboran estas decisiones para elegir entre una u otra área y ver de qué manera se articula el género en sus discursos.

Diversas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional señalan que existe un ‘sesgo de género’, entendido como una serie de comportamientos, actitudes, gestos y expectativas desiguales para hombres y mujeres (Altable, 1993) en diversas áreas del quehacer, incluida la educación. En efecto, el futuro de las y los estudiantes no escapan a él, el cual se materializaría en la elección de ciertos tipos de estudio, profesiones u oficios escogidos al finalizar la enseñanza media, elección que pareciera estar articulada tanto por motivaciones académicas como extra académicas, como el rendimiento escolar, el gusto por ciertas asignaturas o áreas de estudio, la familia, la escuela, las motivaciones personales, las necesidades económicas, los pares, los medios de comunicación, las proyecciones futuras, entre otros.

De acuerdo al sistema educacional chileno, es en Segundo Año Medio en que las y los estudiantes de liceos científico-humanistas deben tomar la decisión de elegir entre una de estas dos áreas académicas. Por esta razón hemos elegido este momento para realizar nuestra investigación pues nos interesan los discursos del estudiantado de este nivel para explicarnos la manera en que eligen su futuro, sus discursos son cruciales y nos podrían ayudar a entender cómo se realizan estas elecciones.

Para desarrollar esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo a nueve niñas y nueve niños de liceos emblemáticos, liceos administrados por las municipalidades y con una larga tradición de excelencia y prestigio a nivel nacional, tanto de niñas, de niños como mixtos y de liceos particulares subvencionados mixtos, liceos particulares que reciben un subsidio por matrícula de parte del estado.

Decidimos usar la técnica cualitativa pues ésta nos permite producir datos descriptivos, como son las palabras y los discursos, los que “nos dicen algunas cosas sobre cómo somos, sobre cómo pensamos” (Lomas, 2004: 9), nos permite detectar e interpretar la forma en la que las y los estudiantes deciden la elección de área, la manera en que los mandatos de género inciden en sus decisiones académicas y conocer cómo éstas actúan en sus comportamientos y percepciones, haciendo posible obtener información importante y necesaria para comprender sus procesos personales de decisión.

A través de estas entrevistas queremos darles espacio y cabida a las voces de las y los estudiantes en un tema tan trascendente para el futuro personal, voces que generalmente no son escuchadas dentro del sistema educacional en la toma de decisiones. ¿Cómo las niñas y los varones deciden por el área científica o humanista? ¿Impone la familia ciertas exigencias o criterios a sus hijas e hijos de manera diferenciada? ¿Existen resistencias a los mandatos de género?

Esta investigación consta de 4 capítulos y sus respectivas conclusiones. En el capítulo 1, se presenta la identificación y la precisión del problema de investigación, explicando por qué es relevante estudiarlo. En el capítulo 2 presentamos el marco metodológico, y damos cuenta acerca de la muestra, el plan de trabajo, la pauta de entrevistas y los objetivos que nos planteamos para esta investigación. En el capítulo 3 presentamos el marco teórico y los antecedentes que sustentan esta investigación en los ámbitos de familia, escuela, motivaciones personales, pares y proyecciones futuras, desde una perspectiva de género. Luego, en el capítulo 4 se presentan el resultado de las entrevistas, el reporte del trabajo de campo, un primer nivel de análisis descriptivo de los resultados de las entrevistas por género, presentando los principales motivos que afectan la decisión para elegir entre las áreas científica o humanista y, luego, un segundo nivel de análisis teórico de las entrevistas. Finalmente, se presentan las conclusiones y las consideraciones finales a las que hemos arribado en la presente investigación.

## CAPÍTULO 1

### IDENTIFICACIÓN Y PRECISIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En los últimos años, diversas investigaciones tanto de carácter antropológico, sociológico, lingüístico, filosófico, psicológico, educacional como laboral (UNESCO, 1980; Spender, 1989; Rossetti, 1989. 1993; La Morada/MINEDUC, 1993; Lomas, 1999, 2004; Subirats, 1999; Fairclough, 1989, 1992; Coates, 1993; Bonder, 1994; Santa Cruz *et al*, 1994; Rico, 1996; Müller, 1997; Bourdieu, 2000; CIREM, 2008; SERNAM, 2009; PNUD, 2010; Madrid, 2011; OIT, 2007, 2011), han dado cuenta de la existencia de un ‘sesgo de género’ en la sociedad, del cual la educación no ha estado ajena, especialmente en la transmisión de desigualdades en el ámbito de las vocaciones, entre otros ámbitos, lo cual se manifiesta en las elecciones académicas por las cuales optan los educandos. Estos estudios han develado la manera en que cada sociedad y cultura ha organizado la sexualidad y los modos en que se han organizado los mundos sexuales (Rubin, 1986). Esta socialización de hombres y mujeres en nuestra sociedad occidental ha sido básicamente una con un marcado dominio masculino, donde la mujer ocupa un lugar subordinado con respecto al varón, lo que ha llevado a que las mujeres, entres otras situaciones, hayan sido negadas en la cultura, en la historia, en el discurso (Rossetti, 1989; Coates, 1993; Spender 1989; Bourdieu, 2000), entre otros ámbitos y, a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas tendientes a una mayor equidad de género aun persisten resistencias a ceder ese dominio masculino.

De este modo, este ‘sesgo de género’ se ve reflejado en nuestras conductas cotidianas, familiares, profesionales, académicas, ciudadanas, contiene “ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y los hombres” (Lagarde, 1996: 2) determinando lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer o un hombre en un contexto dado, el género es etnocentrista, “de lo que se desprende que la categoría de género es específica del contexto, depende de él, y como tal debe ser concebida” (Fioretti *et al*, 2004: 43). Cada persona aprende a

identificarse con la cosmovisión de género de su mundo y cultura y “hasta hay quienes creen que la suya es universal” (Lagarde, 1996: 2). Por lo tanto, la cosmovisión de género que se posea es la que nos estructura, dándole contenido a la autoidentidad de cada uno, (Lagarde, 1996), ligando dichos comportamientos de género a la reproducción social en su totalidad. Desde esta perspectiva es que creemos que la elección del futuro académico, profesional o laboral, por parte de las y los estudiantes, estaría relacionados a las inequidades que produce el ‘sesgo de género’ presente en nuestra sociedad. El PNUD (2010) ha dado cuenta que “durante los últimos veinte años, se ha modificado la participación de las mujeres en el mercado laboral. Si bien Chile había mostrado un atraso de larga data en este proceso comparado con países de similares características, desde hace algunos años se aprecia un importante avance, aún cuando todavía existe un rezago significativo en cuanto a la participación de las mujeres en el campo laboral, pues si bien “el país es líder regional en creación de empleos, reducción de la fecundidad y aumento de la escolaridad” (PNUD, 2010: 39), y tiene una mayor disposición de factores estructurales que favorecerían una mayor incorporación de las mujeres al mercado laboral, los resultados son menos que positivos, lo que ha llevado a que las mujeres, entre otras cosas, se hayan incorporado al mundo laboral en desventaja, con salarios más bajos y con normas socio-culturales más adversas que los varones.

Según el informe del PNUD, “los años de estudio están fuertemente relacionados con el salario que se paga en el mercado laboral, el cual es a su vez un determinante de primer orden en la decisión de trabajo remunerado de la mujer” (PNUD, 2010: 120), los salarios de las mujeres son entre un 20% y 30% inferiores a los salarios recibidos por los hombres desarrollando labores similares (PNUD, 2010). Si bien el mercado laboral ha crecido, no se han generado cambios “que permitan mejorar los niveles de trabajo decente y disminuir la desigualdad social” (OIT, 2007: 24). Así mismo, se ha detectado que las mujeres en nuestro país presentan “una mayor dinámica de ‘entrada’ y ‘salida’ del empleo a lo largo del tiempo, lo que señalaría la persistencia de los problemas de conciliación entre el trabajo doméstico (no remunerado) y el trabajo remunerado” (Alarcón y Santos, 2011: 103). Por ejemplo, a lo largo de 10 años, de 2,7 millones de mujeres, sólo el 18,4% se mantuvo

ocupada, y un 41,9% se mantuvo desempleada o inactiva, lo que “implica que un 39,6% de las mujeres tuvieron dinámicas de entrada/salida de la ocupación en contraste con el 33,9% de los hombres” (Alarcón y Santos, 2011: 103).

Alarcón y Santos, citando a Valenzuela y Reinecke (2000), afirman que la calidad de los empleos de las mujeres está marcada por “la segregación ocupacional por sexo y por la subvaloración del trabajo femenino. Ambos fenómenos (segregación y subvaloración) contribuyen a explicar la existencia de diferencias salariales entre hombres y mujeres; la menor gama de ocupaciones disponibles para las mujeres y las dificultades que éstas enfrentan para acceder a puestos de dirección” (Alarcón y Santos, 2011: 100), lo cual significa que las mujeres realicen un reducido conjunto de ocupaciones, las tradicionalmente femeninas y en puestos de menor jerarquía, menor salario, menor prestigio y menor poder de decisión, siendo la tasa de participación de las mujeres jóvenes de las más bajas de América Latina. Entre las mujeres de 35 a 49 años que participan en el mercado laboral, Chile presenta las estadísticas más bajas, junto con Costa Rica y México, con tasas de 55% a 60% de participación, (PNUD, 2010: 37). Aún así, un 71% de los chilenos está confiado en que nuestro país seguirá avanzando en la igualdad de género y un 76% “cree que las desigualdades entre hombres y mujeres han disminuido en comparación a diez años atrás” (PNUD, 2010: 13), a pesar de que “el mercado laboral presenta oportunidades desiguales de integración a ocupaciones con mejores remuneraciones y estatus social entre hombres y mujeres” (Alarcón y Santos, 2012: 101).

La reproducción de los estereotipos de género también se da al interior de la escuela, pues, como señala Bourdieu, “el sistema escolar ayuda a la reproducción de la estructura social” (1997: 153). Como ejemplo, estudios realizados en España (CIREM), Argentina (Müller), Chile (SERNAM), confirmarían que existe una escasa presencia de mujeres en las áreas científica y tecnológica pues “las trayectorias educativas de hombres y mujeres son diferentes y algunas disciplinas continúan asociadas a la tradicional construcción de lo masculino y lo femenino, lo que se traduce, por ejemplo, en una escasa presencia de



mujeres en los estudios de ingeniería y una escasa presencia de hombres en los estudios de humanidades, educación, salud y ciencias de la vida” (CIREM, 2008: 10).

Al revisar la matrícula de pregrado en la Universidad de Chile durante los años 2011 y 2012 (MECESUP-Universidad de Chile, 2011/2012) en el área de humanidades, educación, salud y de tecnologías vemos que se sigue el patrón femenino/masculino antes comentado. En tecnología se puede apreciar que el año 2011 el 80% de quienes ingresaron fueron hombres, 627 y sólo el 20% de quienes ingresaron fueron mujeres, 157 en total, mientras que el año 2012 las cifras muestran que hubo una pequeña alza en el ingreso de mujeres, 183 mujeres con un 23,4% frente a 599 hombres con un 76,4%. En humanidades, las cifras tienden a un cierto equilibrio, el 2011 entraron 141 mujeres 51,3%, contra 134 hombres, 48,7%, y el año 2012, 146 mujeres representando el 53,5% y 127 hombres con el 46,5%.

En educación podemos apreciar diferencias en la matrícula a favor de las mujeres, el 2011 se matricularon 108 mujeres, el 62% del total, frente a 66 hombres con el 38%, y el año 2012 entraron 107 mujeres, 59% y 74 hombres, 41%. Esta diferencia también se aprecia en arte y arquitectura, el año 2011 se matricularon 433 mujeres frente a 290 hombres con el 60% y el 40% respectivamente, mientras que el 2012 fueron 410 mujeres representado el 56,2% y 320 hombres con el 43,8%. Finalmente, en el área de salud tanto en el año 2011 como en el año 2012 se matriculó un 60% de mujeres y un 40% de hombres, 624 mujeres y 408 hombres el año 2011, y el año 2012, 591 mujeres y 392 hombres.

En el año 2013, la matrícula en las universidades de acreditación<sup>1</sup> nos muestra que la matrícula de hombres es mayor a la de las mujeres, 97.303 frente a 87.735 respectivamente (Muñoz, Blanco: 2013), en la universidades de investigación, la brecha disminuye, 38.275 hombres contra 37.036 mujeres<sup>2</sup>, mientras que la brecha se acrecienta en las universidades

---

<sup>1</sup> Pontificia U. Católica de Valparaíso; U. Alberto Hurtado; U Austral de Chile; U. Católica Cardenal Silva Henríquez; U. Católica de la Santísima Concepción; U. Católica de Temuco; U. Católica del Maule; U. Católica del Norte; U. De Antofagasta; U. de La Frontera; U. de La Serena; U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación; U. de Santiago de Chile; U. de Talca; U. de Tarapacá; U. de Valparaíso; U. Metropolitana de Ciencias de la Educación; U. Técnica Federico Santa María; U. Tecnológica Metropolitana.

<sup>2</sup> U. Pontificia Católica de Chile; U de Chile; U de Concepción.

masivas<sup>3</sup>, 116.366 hombres contra 92.211 mujeres. Si bien la cobertura educacional en nuestro país ha tenido avances importantes, Guerrero *et al* (2006) señalan que “los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social” (SERNAM, 2009: 11).

Pareciera, entonces, que el futuro académico, profesional y laboral de los educandos estaría condicionado por motivaciones extra académicas que se legitiman en la escuela, como por ejemplo, a través del curriculum tanto explícito como oculto, entendido como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en las aulas” (Giroux, 2004: 72), motivaciones que influyen a la hora de tomar sus propias decisiones. Creemos que la educación, en tanto reproductora del ‘sesgo de género’, y como institución social formadora de hombres y mujeres, debe ser analizada desde las prácticas escolares de género, en torno al desarrollo de la orientación vocacional, postulando que una de las razones por las cuales alumnas y alumnos eligen las áreas científica o humanista en Segundo Medio, estaría relacionado con las posiciones que ocupan tanto mujeres como hombres en nuestra sociedad.

Así mismo, los padres junto con otros agentes socializadores como el grupo de pares, y en alguna medida los medios de comunicación, serían “los responsables más importantes del proceso de socialización, y por lo mismo a través de la visión de mujer y de hombre que tienen, transmiten de manera consciente o inconsciente, explícita o implícita, su concepción de lo femenino y de lo masculino a sus hijos e hijas, alumnos y alumnas” (SERNAM, [s.f.]: 8), junto con transmitir la concepción del medio socio-cultural imperante en que se vive. Los padres son quienes enseñan a sus hijos a relacionar las tareas supuestamente destinadas

---

<sup>3</sup> U. Andrés Bello; U. Arturo Prat; U. Autónoma de Chile; U. Central de Chile; U de las Américas; U del Mar; U. San Sebastián; U. Santo Tomás; U. Tecnológica de Chile.

a cada sexo, “inculcando una representación de la división de las tareas que luego se reproduce en la edad adulta” (PNUD, 2010: 77), lo que lleva a que las conductas, comportamientos, roles y expectativas propias de hombres y mujeres “parecieran estar determinadas por las diferencias fisiológicas entre ambos sexos” (SERNAM, [s.f.]: 7), demostrando que los procesos de formación de la identidad de género son un conjunto de procesos relacionados, entre otras cosas, “al proceso de socialización en el marco de un grupo socio-cultural específico (SERNAM, [s.f.]: 7), por lo que el proceso de socialización es fundamental, a la vez que complejo y no exento de problemas. Al igual que en otros ritos sociales “la acción de género exige una actuación reiterada, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación” (Butler, 2007: 273) para configurar las identidades.

Al respecto, señala Bourdieu que el orden masculino y su fuerza, quedan al descubierto pues éstos prescinden de cualquier justificación, “la visión androcéntrica se impone como neutra” (Bourdieu, 2000: 22), natural, donde aprehendemos el mundo social y “sus divisiones arbitrarias, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, como si fueran naturales, evidentes, ineluctables” (Bourdieu, 2000: 6) por lo que no tienen la necesidad de enunciarse en discursos de legitimación pues las diferencias sexuales ya están “de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas” (2002: 17), prácticas de las cuales somos parte fundamental en tanto sujetos, lo cual ha venido sucediendo por cientos de años en nuestras sociedades, ya que las estructuras de la dominación masculina no son ahistóricas, sino por el contrario, son, en efecto, productos históricos y sociales, y las prácticas autoritarias son el producto continuado de aquella reproducción al que contribuyen tanto hombres como mujeres e instituciones como la escuela, la familia y el estado, entre otras.

En nuestras sociedades hay en juego ciertos elementos económicos “que determina(n) que una ‘esposa’ es una de las necesidades del trabajador, que el trabajo doméstico lo realicen las mujeres y no los hombres” (Rubin, 1986: 101), en lo que Bourdieu ha llamado

la división sexual del trabajo, distribuyendo estrictamente las actividades productivas asignadas a los dos sexos, lo que ha llevado a que dentro del capitalismo se haya prohibido que las mujeres, por ejemplo, heredaran, dirigieran e incluso hablaran con Dios, “es este ‘elemento histórico y moral’ el que proporciona al capitalismo una herencia cultural de formas de masculinidad y femineidad” (Rubin, 1986: 101), prohibiciones que son aceptadas como naturales y que son reproducidas constantemente por las instituciones sociales como la escuela. Rossetti (1989) señala que, si bien hombres y mujeres se educan en escuelas mixtas y siguen el mismo currículo escolar, egresan de la escuela sabiendo que existe una división convencional del trabajo entre los sexos. Por lo tanto, “la idea de que los hombres y mujeres son dos categorías excluyentes debe surgir de otra cosa que una inexistente oposición natural. Lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de semejanzas naturales” (Rubin, 1986: 115). Se requiere, entonces, reprimir por parte de los hombres lo que en la cultura se consideran rasgos femeninos y, a su vez, en las mujeres los rasgos masculinos.

El género es una diferenciación social enseñada y reforzada en la escuela, la familia y el entorno socio-cultural, es “el trabajo constante de diferenciación al que los hombres y las mujeres no dejan de estar sometidos y que les lleva a distinguirse masculinizándose o feminizándose” (Bourdieu, 2000: 106), por lo tanto, el género, tal como lo conocemos, es un producto socialmente impuesto en perjuicio de nuestras semejanzas, y que esta construcción se realiza “a través de las relaciones de poder y, específicamente, las restricciones normativas que no sólo producen sino que además regulan los diversos seres corporales” (Butler, 2007: 13). Es la fuerza simbólica a la que hace referencia Bourdieu, aquella que se ejerce como una forma de poder directamente sobre los cuerpos “como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física” (Bourdieu, 2000: 22), a través de un trabajo de inculcación hacia los sujetos, y de asimilación por parte de los sujetos de un mundo físico estructurado simbólicamente, de manera invisible y prolongada, a través de experiencias permeadas por las estructuras sociales.

Si bien se han presentado cambios a favor de la igualdad de oportunidades, con mayores índices de mujeres que trabajan fuera del hogar; que siguen estudios universitarios; que ocupan altos cargos en empresas o agencias gubernamentales, aun falta analizar, reflexionar y revertir ciertas conductas en la escuela para llevar a cabo dichos cambios a favor de la equidad y la igualdad de oportunidades, “el sistema escolar está organizado de tal modo que no se puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que se puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 1997: 161). Por lo tanto, es importante revisar los distintos niveles de organización escolar en relación a la construcción del género desde “el currículum, la gestión escolar, la disciplina, el deporte y los juegos, la sexualidad, la relación entre docentes y estudiantes y el grupo de pares” (Madrid, 2011: 133) hasta la ropa que se debe usar dentro del establecimiento.

La escuela y el profesorado siguen ejerciendo un rol fundamental en cuanto a la transmisión de saberes, su conocimiento es casi incuestionable, lo mismo su autoridad para entregar conocimientos que son relevantes para el individuo, van Dijk señala que “it has been shown that certain speech acts of teachers and pupils are to be understood in the perspective of the relevant properties of the social context: the institution defines who gives information, asks for information, gives advice, threatens, and so on” (Van Dijk, 1981:12)<sup>4</sup>, lo cual es compartido por quienes pertenecemos a una sociedad determinada, debido a que existen suposiciones de sentido común que están implícitas en las convenciones sociales, que nos hacen depositar la confianza en ciertos profesionales, y ellos pueden determinar lo que es bueno o no para el resto de los miembros de su grupo, “the doctor knows about medicine and the patient doesn’t, the doctor is in a position to determine how a problem should be dealt and the patient isn’t; it is right (and natural) that the doctor should make the

---

<sup>4</sup> Ha sido demostrado que ciertos actos de habla de los/as profesores/as y los/as pupilos/as deben ser entendidos en la perspectiva de las propiedades relevantes del contexto social: la institución define quien da la información, quien pide información, da consejos, amenaza, y así. (Nuestra traducción)

decisions and control the course of the consultation and of the treatment, and that the patient should comply and cooperate” (Fairclough, 1992: 2)<sup>5</sup>.

Es decir, la escuela, al igual que la medicina, pertenecen a las instituciones aceptadas socialmente como transmisoras de información y verdades, además de conocimiento, y que tanto el profesor o profesora como el doctor o doctora deben ser escuchados y sus decisiones cumplidas, y que tanto los pacientes como los estudiantes deben cooperar, pues existe la suposición de que detrás de cada decisión hay un conocimiento, una experiencia, y también hay un saber que las respalda para ser llevadas a cabo y ser cumplidas. Los educandos no cuestionarían las decisiones que se toman en su ámbito escolar, simplemente las cumplen cooperando para su concreción. Estas suposiciones con respecto al saber están muy incrustadas en algunas convenciones sociales, siendo éstas el medio de legitimización de las relaciones sociales existentes y de las diferencias de poder, y la escuela es el lugar donde mediante las microprácticas se ponen en juego, se transmiten, validan y reproducen ciertas convenciones de género “en términos de prácticas sociales, a un micronivel” (van Dijk, 1999: 23),

Sin embargo, la escuela está cambiando, como señala Marina Subirats, “nuestro concepto de las escuelas ha cambiado entre otras cosas porque las verdades culturales son también efímeras” (Subirats, 1999: 19), las formas de relacionarse entre las personas, “entre el individuo y su entorno, como también del individuo consigo mismo están siendo redefinidas” (SERNAM, [s.f.]: 6). En Chile, los cambios producidos en la década de los 90 en nuestra sociedad, los adelantos tecnológicos, la necesidad de elevar la calidad de la educación realizados desde diferentes áreas como la economía, la cultura y la educación, y el cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, estableció nuevos lineamientos para la educación chilena (Gómez, 2005) lo que llevó a que en 1998 se implementara un Reforma Educacional la que, en términos sucintos, apunta a una mayor equidad en la educación, especialmente para aquellos sectores que han sido

---

<sup>5</sup> El doctor sabe acerca de medicina y el paciente no, él está en posición de determinar como un problema debería ser tratado y el paciente no; es correcto (y natural) que el doctor deba tomar las decisiones y controlar el curso de la consulta y del tratamiento, y el paciente deba cumplir y cooperar. (Nuestra traducción)

postergados históricamente. Si bien se han promovido ciertos cambios, especialmente con respecto a las prácticas pedagógicas dentro del aula, algunos docentes continúan sosteniendo visiones estereotipadas de género dentro de ella (Madrid, 2011). En palabras de Subirats, la escuela es un espacio de “socialización diferenciada en la cual hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales” (1999: 21). Aun cuando se han realizado modificaciones en el currículum explícito, bastante poco se ha hecho en torno al currículum oculto, en términos de a quienes se les da la palabra, a quienes se les pregunta, quiénes asumen los roles dentro de la directiva del curso, (SERNAM, [s.f.]), en especial en lo concerniente al currículum oculto de género.

Como esta influencia no es visible, está ‘amortiguada’, es violencia simbólica, donde “la socialización de lo biológico y la biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (el género en cuanto hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria” (Bourdieu, 2000: 14), por lo tanto, la tarea más importante es visibilizar esas diferencias y reconvertir la escuela en un espacio no discriminatorio, equitativo, abierto a los actores sociales que quieran jugar un papel importante en su transformación. Sin duda, no podemos ser demasiados optimistas y pensar que los estudios sobre discriminación de género dentro de la escuela y sus posteriores análisis puedan solucionar los problemas arraigados por tanto tiempo en ella. Tampoco creemos que se trata de buscar la igualdad por la igualdad sino, como escribe Subirats, de “construir un mundo en el que la diferencia sexual entre hombres y mujeres no sea la antesala de la ocultación cultural y la desigualdad social” (1999: 25).

Debido a que socialmente el género masculino es visto como superior al femenino, la mujer ha quedado en una situación bastante desfavorable, lo que ha permitido a los hombres continuar creando “the knowledge of our society, of continuing to appropriate ‘superiority’ for themselves, to perpetuate patriarchy and to reinforce oppression” (Spender,

1989:5)<sup>6</sup>. Subirats manifiesta que la relación entre las personas y sus géneros no es pasiva, por lo tanto, existiría una relación dialéctica entre individuo y género “de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, modifican los géneros, al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica” (1999: 24). Este último punto es relevante, por cuanto lo que nos interesa comprender se relaciona con los mecanismos por los cuales la educación formal a través de esta dialéctica contribuye a la construcción de visiones de mundo construidos en el género, pues el género es una actuación reiterada, “la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimización” (Butler, 2007: 273).

También debemos considerar a los medios de comunicación, los que sin lugar a dudas, en una sociedad de la información como la de hoy, han ayudado a formar y a sustentar identidades. Lomas y Arconada señalan que éstos construyen y difunden hasta el infinito los arquetipos sexuales del androcentrismo e “instruyen a las personas en una determinada manera de entender el mundo y las relaciones entre los hombres y las mujeres” (1999: 114). Ambos enfatizan que a la hora de analizar los comportamientos dentro de la escuela no podemos dejar de lado este factor y no olvidar que los niños y niñas en edad escolar pasan gran parte de sus horas libres frente al televisor. Van Dijk sostiene que, “la producción de noticias, publicidad, documentales, películas, juegos, “talk shows” y otros espectáculos pueden examinarse en detalle para ver como organizan las acciones, los discursos, los sonidos y las imágenes de modo tal que la producción y reproducción ideológicas sean más efectivas” (van Dijk, 1999: 237).

Finalmente, en la elección de una futura profesión no se debe olvidar que existe un sistema de biocategorización según el sexo del estudiante, la masculinidad se asocia con “la fuerza, la autonomía, la lógica, la actividad, la valentía, la firmeza; con la feminidad, la expresividad emocional, la dependencia, la pasividad y la relación con lo demás”

---

<sup>6</sup> El conocimiento de nuestra sociedad, de continuar apropiándose de la “superioridad” para ellos mismos, para perpetuar el patriarcado y reforzar la opresión. (Nuestra traducción)



(Guichard, 1995: 127), y los rasgos propios de la femineidad serían la procreación, la nutrición, los cuidados domésticos, la atención a los demás seres humanos, una mayor inclinación para la humanidades, mayor capacidad en las áreas verbal y de lectura, dependencia, pasividad, emocionalidad, mejores relaciones sociales con los otros, entre otras características. Esta biocategorización es importante al momento de elegir, Guichard (1995) expresa que al elegir se realizan asociaciones relacionadas con el prestigio del trabajo futuro, su inserción laboral, los estereotipos masculinos y femeninos, los que estarían ligados a las condiciones laborales propiamente tales como el sueldo, y el tiempo libre, donde, por ejemplo, un empleo con mayor sueldo y menos tiempo libre es masculino y lo inverso sería femenino.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

La presente investigación es de carácter cualitativa y tiene como objetivo conocer y analizar el discurso de género de alumnas y alumnos de Segundo Año de Enseñanza Media de la ciudad de Santiago en su elección de área, científica o humanista. Para ello, hemos decidido realizar entrevistas semiestructuradas y basadas en un guión, es decir, “temas a tratar” (Valles, 2000: 180) para llevarlas a cabo. Hemos elegido esta técnica de investigación pues el diseño cualitativo permite explorar sobre los discursos y las palabras, de manera de reconstruir el sentido social de una situación discursiva mediante el registro de las hablas, permitiéndonos conocer “puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo” (Alonso, 1999: 226), donde el entrevistado representa un papel en función de un estatus determinado y de su “pertinencia y no de su representatividad estadística” (Dávila, 1999: 77), debido a que es un actor que desempeña cierto rol social y nos entrega información relacionada a ese actor social como personaje.

El discurso, al igual que la identidad, en ese sentido “no es una propiedad de la persona a quien es atribuida, sino inherente más bien a la pauta de control social que es ejercido sobre esa persona por ella misma y por cuantos la rodean” (Alonso, 1999: 237), donde el ordenamiento institucional, social y cultural construyen la identidad y ésta no es independiente. Cuanto más arquetípico es el discurso, entendido arquetípico como una síntesis de idea y símbolo, ejemplo y modelo al entendimiento y a la voluntad de los otros, mejor es, por cuanto representa un rol social y cuanto más delimitable sea el grupo de referencia, es más fácil que la entrevista sea útil. Esto nos permitiría analizar el discurso que hay en las hablas de otros más pertenecientes a su mismo estatus, ya que son el reflejo de la construcción social de la realidad de la que son parte, precisamente porque, “las palabras son portadoras de significados en virtud de las interrelaciones dominantes atribuidas por la conducta social” (Alonso, 1999: 237).

Sostiene Alonso que el yo de la entrevista es un yo especular, un yo social en el cual el entrevistado se experimenta a así mismo en función indirecta del otro generalizado, donde sus discursos nos permiten la producción de discursos particulares que remiten a otros discursos generales y sociales (Alonso, 1999). Por lo tanto, el yo de la entrevista es un yo narrativo, uno que cuenta historias y ese yo es también parte de la historia, donde las opiniones, las imágenes y representaciones personales serían temas, de este modo, “el campo así de actuación de la entrevista sería el del habla en el sentido de la actuación personalizada del código de la lengua” (Alonso, 1999: 227), donde el habla es una representación de lo social, una representación personal de un asunto social determinado. Como señala van Dijk “si queremos conocer las creencias, las intenciones, las normas, los valores y las ideologías de las personas y, en consecuencia, sus razones o motivaciones para actuar, generalmente necesitamos recurrir a métodos que estudian algunos tipos de discursos, como es el caso de las historias de vida y las entrevistas” (Berardi, 2003: 10), con el fin de construir y co-construir la producción de un discurso con una cierta línea argumental. Por lo tanto, la entrevista es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante “dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (Alonso, 1999: 228).

En esta técnica el habla aflora, reflejando la visión de sociedad y de mundo que se ha construido y la visión que tienen de ellas y ellos mismos y a partir de lo que se espera que hagan como seres inmersos en una sociedad de acuerdo al género de cada uno. La entrevista nos permite estudiar el sistema de normas y valores asumidos por nuestra sociedad. Señala Alonso, “la entrevista de investigación, por su constitución, es refractaria a cualquier criterio cientificista de definición de la herramienta metodológica”, ya que:

- 1 No existe forma fija de realizar la entrevista ni la conducta del entrevistador.
- 2 Toda entrevista es producto de un proceso interlocutorio que no se puede reducir a una contrastación de hipótesis y al criterio de falsación.

3 Los resultados de la entrevista por sí mismos no tienen posibilidad de generalización indiscriminada ni mucho menos de universalización (1999: 229).

Entonces, la entrevista es un constructo comunicativo, no un simple registro de discursos que hablan al sujeto, los discursos son el marco social de la situación de entrevista, donde tanto el entrevistador como el entrevistado co-construyen en cada instante ese discurso, es un proceso de determinación de un texto en contexto y no del aislamiento del texto, organizando los hechos y representaciones señaladas. El discurso se construye básicamente con lo que dice el entrevistado pero donde las intervenciones del investigador son muy importantes, es lo que se ha llamado un contrato de comunicación, donde éste aparece como respuesta a una pregunta difundida en una situación dual y conversacional, donde lo importante es “localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar” (Dávila, 1999: 77).

Rist (Taylor, Bogdan, 1987: 100-101) señala que “los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas”, agregando que “la entrevista es la herramienta de excavar.. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos.. las entrevistas son flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas”. La entrevista es vista como un encuentro real, cara a cara entre el entrevistador y los informantes con el objeto de comprender las distintas y diversas perspectivas que éstos tienen con relación a sus vidas, experiencias o diversas situaciones, expresadas a través de sus propias palabras, al modo de una conversación entre iguales, y no siendo un intercambio formal de preguntas y respuestas. Esto a la larga contribuye para que el entrevistador aprenda a elegir sus preguntas y cómo hacerlas, donde “tanto al análisis como la interpretación.. se conjugan en el entrevistador” (Dávila, 1999: 77). Es esta técnica, el propósito del investigador es plantear problemas sin seguir un proceso claramente definido, con el propósito de descubrir y refinar preguntas de investigación, describir situaciones y eventos, manifestar como es y como se manifiesta determinado fenómeno (Hernández *et al*, 2008), y de qué manera la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen es producto del modo en que ellas definen su mundo

(Taylor, Bogdan, 1992), comprendiendo las decisiones tomadas a partir de las experiencias de quienes las viven y qué significan para ellas. El investigador recaba los datos proporcionados y los analiza e interpreta, pone énfasis en la importancia o significación con la cual aparecen los datos, hace conexiones “de las unidades que le interesan con otras sentencias o juicios” (Briones, 1990: 108), y así sacar conclusiones de ellas, procediendo caso a caso para luego convertirlos en temas de estudio, donde los datos cualitativos son “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández *et al*, 2008: 8).

La recolección de datos no es estadística y “consiste en obtener las perspectivas y los puntos de vista de los participantes (sus emociones, sus experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Ibíd), por lo tanto, la cantidad de entrevistados no es importante “sino la composición adecuada de los grupos, dado que un número mayor de los mismos no supone más información –en el sentido de novedades, de conocimientos nuevos- sino que implica mayor redundancia” (Dávila, 1999: 78). Lo que nos interesa es recabar los argumentos de las y los estudiantes, saber cómo llegan a determinadas decisiones, qué y quiénes les influyen. Para ello analizaremos los argumentos que se plantean en sus discursos y poder vincular sus procesos de toma de decisión con el género y es sobre ellos que indagaremos en este estudio. Entendemos por argumento como los “intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (Weston, 2001: 13), siendo esenciales al tratar de informarse acerca de ciertas opiniones. Las conclusiones, bien sustentadas en razones se defienden a través de argumentos, ofreciendo pruebas “de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas” (Weston, 2001: 15).

Por otra parte, este estudio es de carácter exploratorio, al respecto, Hernández *et al* sostienen que el objetivo de los estudios exploratorios es “familiarizarnos con un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso” (2008: 116) y cuyos resultados sirvan para desarrollar futuras investigaciones con mayor profundidad, de manera tal de “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables

promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Hernández *et al*, 2008: 101).

Por tratarse de un tema en exploración y por la amplitud de esta investigación, no pretendemos agotar todas las aristas de esta temática aquí. El aporte de la presente investigación dice relación con el hecho de haber dado la oportunidad para que las y los estudiantes, generalmente no escuchados, pudieran contar en primera persona algo sobre los procesos que desarrollan en torno a este tipo de elecciones, además de intentar abrir nuevas interrogantes que ayuden a dilucidar y despejar algunas áreas relativas a la Orientación Vocacional.

## 2.1. LA MUESTRA

Taylor y Bogdan sostienen que las investigaciones cualitativas precisan de un diseño más bien flexible, se “comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistar y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales” (Taylor y Bogdan, 1987: 108), debido a que “el proceso empírico de producción de las prácticas cualitativas constituye un proceso concreto, socialmente condicionado, multidimensional, abierto, contingente y en este sentido, nunca controlable de forma absoluta” (Ortí, 1999: 90). Por otra parte, Taylor y Bogdan, al igual que Dávila (1999), manifiestan que “en el muestreo teórico el número de ‘casos’ estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (1987: 21).

Nuestra muestra de investigación está compuesta de nueve alumnos y nueve alumnas de Segundo Medio de Enseñanza Media de liceos de la ciudad de Santiago. Se utilizó el criterio de paridad de género, por ello ambos grupos, el de mujeres como el de hombres, tienen el mismo número de participantes. El corpus de las niñas está conformado por cuatro alumnas provenientes de un liceo emblemático de niñas; tres de un liceo emblemático

mixto; dos de un liceo subvencionado mixto; el de los varones está compuesto por cuatro de liceos subvencionados mixtos, dos de un liceo emblemático mixto y tres de un liceo emblemático de hombres. Para acceder a los sujetos de la muestra, se solicitó el consentimiento del Director o la Directora del establecimiento y/o las o los jefes de UTP y a través de contactos entre colegas profesores. Cuando se logró entrar y entrevistar en un determinado colegio, se utilizó la técnica bola de nieve a través de la cual, algunos informantes presentaron a otros para facilitar la elección de los informantes (Taylor y Bogdan: 1987). La otra técnica fue averiguar con los profesores de los liceos quienes estarían dispuestos a dar la entrevista.

MUESTRA	
Niñas	Varones
Aa1 Liceo Emblemático de Niñas	Ao1 Liceo Subvencionado Mixto
Aa2 Liceo Emblemático de Niñas	Ao2 Liceo Subvencionado Mixto
Aa3 Liceo Emblemático de Niñas	Ao3 Liceo Subvencionado Mixto
Aa4 Liceo Emblemático de Niñas	Ao4 Liceo Subvencionado Mixto
Aa5 Liceo Subvencionado Mixto	Ao5 Liceo Emblemático Mixto
Aa6 Liceo Subvencionado Mixto	Ao6 Liceo Emblemático Mixto
Aa7 Liceo Emblemático Mixto	Ao7 Liceo Emblemático de Hombres
Aa8 Liceo Emblemático Mixto	Ao8 Liceo Emblemático de Hombres
Aa9 Liceo Emblemático Mixto	Ao9 Liceo Emblemático de Hombres

## 2.2. PLAN DE TRABAJO

Esta investigación se llevará a cabo en tres etapas. En la primera, se realizarán las entrevistas en los colegios contactados, las cuales contarán con un guión de preguntas semiestructuradas acerca de las posibles influencias en la elección académica tales como la familia, la escuela, la motivación propia, la influencia de los pares y, finalmente, la proyección futura personal. En la segunda, se procederá a la transcripción de las entrevistas. En la tercera, luego de recabadas se procederá al análisis descriptivo y teórico de las entrevistas desde la perspectiva de género, con el objeto de encontrar los hitos más importantes que den cuenta del propósito de esta investigación, de manera de poder sintetizarlos para realizar un análisis de los argumentos que tanto las alumnas como los alumnos nos entreguen, reduciendo a unas pocas categorías la gran multiplicidad de

respuestas obtenidas (López Morales, 1994: 139). Los resultados se presentarán en un apartado donde se mostrarán los análisis descriptivos de los resultados y luego, en otro apartado, se realizará el análisis teórico de los hallazgos.

Como señala Alonso, la interacción de la entrevista está regulada por un marco, es decir, lo que hace que una conversación no sea más que una simple “ensalada de palabras” (1999: 253), para evitar que la comunicación que se establezca sean palabras sin sentido. De tal modo, el marco mínimo es el guión, el cual recoge los objetivos de la investigación, éste no está ni organizado ni estructurado secuencialmente, la persona produzca información sin un orden prefijado. Este es un diseño cualitativo del tipo proyectado, entre otras características, se debe realizar en un lapso limitado de tiempo, y donde el entrevistador “no suele partir de cero, conoce la literatura o el estado de la cuestión, cuenta con interrogantes que le mueven a investigar” (Valles, 2000: 78), y le atraen unas perspectivas más que otras, en nuestro caso, debemos señalar que los tópicos de las entrevistas surgen a partir de la teoría revisada.

Tópicos de las entrevistas.

- 1.- Familia y elección de área.
- 2.- Apoyo del colegio.
- 3.- Factores personales de la elección.
- 4.- Elección de área e influencia de los pares.
- 5.- Proyección futura.

### 2.3. PAUTA GENERAL DE LAS ENTREVISTAS

A continuación presentamos la pauta de entrevistas, la cuales es una orientación para la recogida de información y una introducción para las entrevistas.

- 1 ¿Qué opinión le merece a tu familia tu decisión? ¿Te apoyan tus padres?
- 2 Este año deben elegir entre el área científica y humanista, ¿tienes clara esa decisión?¿De qué manera se da la orientación?



3 ¿Cómo llegaste a la decisión de elegir el área de tu elección? ¿Quién te influyó?

4 ¿Conversas con tu amigos/as o compañeros/as sobre tu decisión de área?

5 ¿Cómo te imaginas a futuro? ¿Cómo te ves en tantos años más?

## 2.4. PREGUNTA DE INVESTIGACION

- ¿De qué manera significan los niños y niñas de Segundo Año Medio su elección de área en el liceo?

- ¿Que elementos de su escolaridad adquieren mayor relevancia en su elección? ¿Sus notas, el gusto por la asignatura, los/as profesores, los pares?

- En esta elección ¿que significación tiene para los educandos la familia, la escuela, las motivaciones personales, los pares, sus proyecciones futuras?

## 2.5. OBJETIVOS

### 2.5.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es comprender la decisión de las y los estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media acerca de sus elecciones personales en las área científica o humanista desde un perspectiva de género, revelando a través de sus discursos y argumentaciones sus propias percepciones relativas a sus distintas maneras de abordar tan importante hito de su vida escolar y personal. Nos interesa explicarnos qué es lo que los motiva para tomar sus decisiones, de qué manera son conscientes de la significación de sus decisiones, descubrir de qué manera el género articula sus opciones.

Uno de los motivos por los cuales las alumnas y los alumnos optan por las áreas científica o humanista en Segundo Año Medio estaría relacionado con las posiciones que ocupan tanto mujeres como hombres en nuestra sociedad, posiciones que condicionadas por el ‘sesgo de género’, el cual está presente, entre otros espacios, en la escuela, la familia, los

medios de comunicación, agentes responsables del proceso de socialización, y que a través de la visión de mujer y de hombre que estos agentes sustentan, transmiten de manera consciente e inconsciente, explícita e implícitamente, su concepción de lo femenino y de lo masculino a sus hijos e hijas, alumnos y alumnas.

#### 2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir y analizar los significados que niñas y niños dan a esta elección.
2. Interpretar desde el punto de vista de género sus discursos, en relación a los proyectos de futuro en los ámbitos familiares, escolares, de pares y de las motivaciones personales.
3. Discutir estos hallazgos desde la literatura presentada en esta investigación de manera de crear una reflexión que genere nuevas preguntas e interrogantes respecto a este tema.

### CAPÍTULO 3

#### MARCO TEORICO

Nuestra cultura, al designar dos géneros claramente identificables, les ha asignado a hombres y mujeres tareas y responsabilidades diferentes en las sociedades donde viven, determinando lo que es permitido y lo que puede esperarse tanto en una mujer como en un hombre en un contexto dado, lo que se realiza a través de distintos procesos de socialización, donde la familia, la escuela, los pares, las motivaciones personales, los gustos personales, entre otros, juegan un rol importante en ese proceso. Nos socializamos dentro de valores, normas, reglas y conductas que modelan las formas de vivir la masculinidad y la femineidad de acuerdo al contexto social y temporal, a los dictámenes implícitos y explícitos que cada sociedad se ha dado y que han sido aceptados como naturales, normativizando y organizando “un código de conductas por el cual se espera que las personas estructuren sus vidas, sean femeninas o masculinas y se comporten femenina o masculinamente” (Santa Cruz *et al*, 1994: 48), determinando así la percepción social de mujeres y varones.

Durante la sociedad moderna, industrial y urbana se acentuó la separación entre el espacio público y espacio privado, donde los varones fueron asociados a la esfera pública, es decir el mundo del trabajo, del mercado, la educación, el estado, la política y el gobierno, relacionados con “el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de representación, y en especial, de todos los intercambios de honor, intercambios de palabras, intercambios de regalos, intercambios de mujeres, intercambios de desafíos y de muertes” (Bourdieu, 2000: 64), además de otras características asociadas a la “dureza afectiva, inexpresividad, autosuficiencia, la capacidad de correr riesgos y tomar decisiones más racionales” (SERNAM, [s.f.]: 9), mientras que las mujeres, al quedar excluidas del universo de las prácticas de los hombres, han permanecido durante mucho tiempo confinadas al universo de lo privado, de lo doméstico y en actividades asociadas a la reproducción biológica, al rol de esposa, de dueña de casa, de madre, a los quehaceres del hogar, a la

nutrición, a la crianza de los hijos, todo lo referido al espacio doméstico y al de la sociabilidad primaria, como la amistad y las relaciones de pareja.

El ‘sesgo de género’ ha tenido consecuencias no sólo económicas o políticas, sino también en la manera en cómo construyen varones y mujeres su subjetividad, su autoestima, su autonomía; en cómo perciben y evalúan la realidad; en cómo se autoevalúan y realizan sus elecciones personales, académicas y ocupacionales (Müller, 1997), lo que ha llevado a que los varones parecieran estar más interesados por las áreas científicas y técnicas y las mujeres estarían interesadas más bien por las humanidades, las ciencias sociales y el arte (Rocabert , 1995).

En este capítulo analizaremos teóricamente de qué manera las dimensiones a indagar, la familia, la escuela, las motivaciones personales, los pares y las proyecciones futuras ejercen su influencia en la manera en que las alumnas y alumnos eligen las áreas académicas científica y humanista.

### 3.1. FAMILIA Y AREA DE ELECCIÓN

La familia es “el grupo de pertenencia y de referencia fundamental” (Bohoslavsky, 1971: 47) y es el que “tendrá un lugar primordial en la formación de las primeras vinculaciones afecto-trabajo” (Foladori, 2009: 53), debido a que “los vínculos familiares constituyen una fuente incondicional de apoyo a la hora de satisfacer necesidades y enfrentar dificultades de índole diversa” (PNUD, 2012: 224), convirtiéndose así en el lugar decisivo para canalizar las determinaciones de las y los adolescentes, debido a que existe una relación “entre la familia y las posibilidades vocacionales bastante obvias” (Foladori, [s.d.]: 121) a través de la construcción de la identidad de género y, a la vez, con el posicionamiento de género. Al respecto, tanto Bohoslavsky (1971), como Rico (1996) y Bourdieu (2000) coinciden en señalar que la familia refuerza los patrones tradicionales, los estereotipos de género, las conductas, las actitudes y los roles que para cada sexo se consideran apropiadas y en cada uno de sus miembros, influyendo en las opciones de

estudio y laboral futuras, “en las tendencias vocacionales, en las demandas de formación y capacitación y en las decisiones que toman las mujeres en el campo laboral, que están mediatizadas por las responsabilidades familiares y domésticas” (Rico, 1996: 15).

Es a través de un sistema bastante complejo de asociaciones que las niñas y los niños, desde pequeños, desarrollan sus propias ideas acerca de lo que la familia piensa sobre cada una de las actividades sociales, sobre las diferentes modalidades y estilos de trabajo. Por lo demás, no se debe obviar el hecho que la familia pertenece a una cierta clase social determinada, tiene una postura religiosa y un sistema de valores y creencias, interviene de una u otra manera en el campo político y “presenta opiniones sobre las instituciones del sistema, etc., todo lo cual, en forma contradictoria es registrada por el sujeto en desarrollo” (Foladori, 2009: 53) lo que puede condicionar la elección de una u otra opción futura. De esta manera, la familia motiva la decisión hacia un área u otra, especialmente si existe cierta tradición familiar que impulsa la elección o la dirige, ejerciendo influencia en los “itinerarios educativos de sus hijos e hijas” (CIREM, 2008: 13), mediante actitudes explícitas o sutiles, transmitiendo las expectativas propias de los progenitores. Incluso algunas familias “cuentan con lugares laborales predeterminados por la tradición ya que existen empresas familiares, hasta aquellas otras que se plantean determinados ascensos sociales y 'presionan' a los hijos para que hagan lo que abuelos y padres no pudieron” (Foladori, 2009: 144), donde a veces los hijos e hijas se ven obligados a cumplir las expectativas de ambos, haciendo lo que ellos quieren o compensando sus frustraciones para lograr lo que padres y madres no pudieron alcanzar (Müller, 1997), lo que demuestra que la influencia y el peso de la familia podrían ser desmesuradas para los proyectos de los adolescentes. De este modo, se puede entender que la decisión futura va mucho más allá de escoger una ocupación, profesión o trabajo y sus posibles repercusiones a largo plazo, sino que además es “la materialización que se produce en dicho instante de una serie de deseos, fundamentalmente, familiares, y que se ven resueltos en muchos casos, como patentizando una tradición” (Foladori, 2009: 48).

Sintetizando, la familia es la que asume el papel principal en “la reproducción de la dominación y de la visión masculinas; en la familia se impone la experiencia precoz de la división sexual del trabajo y de la representación legítima de esa división, asegurada por el derecho e inscrita en el lenguaje” (Bourdieu, 2000: 107). La manera asimétrica en la asignación de roles, actitudes, conductas y valoraciones dentro del mismo hogar sustenta la división sexual del trabajo, de los juegos, y de los atributos o características tipificadas que se ven reforzadas por el sistema educacional y las relaciones sociales (Rico, 1996), lo que lleva a que tanto las niñas como los niños se adapten a dichos modelos de género propuestos por sus progenitores por el hecho de que tales modelos se les presentan como indiscutibles, evidentes, e incuestionables. Por ejemplo, en los sectores populares, la discriminación empieza muy tempranamente “cuando los padres se ven obligados a tomar decisiones en la educación de los hijos, debido a la falta de recursos” (Müller, 1997: 231), en ese caso la mujer es la desfavorecida pues es quien debe hacerse cargo de las tareas domésticas, además de que el entorno familiar percibe a la educación de la mujer como menos redituable, ya que es menos probable que ella utilice sus propios conocimientos en algún trabajo futuro.

### 3.1.2. Los tipos de familia y la elección

Tanto para el adolescente como para su familia elegir qué se va a estudiar está cargado de tensiones “pues la elección se convierte en una instancia decisiva para la vida. Se percibe que su futuro (personal, laboral, social) depende de esa elección” (Rascovan, 2010:45) y quien elige y acepta crecer de alguna manera “destruye, desestructura al grupo familiar, puesto que está dando el gran salto o el primer gran salto hacia la separación del grupo familiar” (Bohoslavsky, 1971: 74). El o la adolescente debe tener la capacidad de analizar sus objetivos, visualizar el futuro, generar soluciones alternativas en caso de que la primera opción no resulte, reinterpretar hechos pasados, planificar, desarrollar habilidades que pertenecen al plano cognoscitivo, etc. Este ejercicio está relacionado con el tipo de familia en la cual está inserto el joven, pues ciertos estilos de familia estimularían más o menos la habilidad cognoscitiva de planificación que requerirá el o la adolescente de

acuerdo al sub-grupo social y sus valores, cada persona, cada familia “tendrá a su vez valoraciones específicas sobre cada tipo de trabajo” (Foladori, 2009: 51).

Por ejemplo, los ambientes sociales más favorecidos ayudarían a desarrollar un desarrollo hipotético-deductivo en estadios más tempranos en los niños y niñas. El ambiente que mejor ayudaría al estímulo cognoscitivo sería aquel que ofrece reglas modificables de acuerdo a situaciones excepcionales que no se dan por anticipado, “los entornos en que las reglas son modificadas según las circunstancias son más favorables al desarrollo cognoscitivo” (Guichard, 1995: 52). Estudios realizados en torno al desarrollo cognoscitivo (Witkin) señalan que habría dos tipos de estilos cognoscitivos, el independiente y el dependiente, los cuales no están repartidos socialmente al azar, “los sujetos que pertenecen a las clases sociales acomodadas son, en promedio, más independientes del área [de estudio] que aquellos que pertenecen a las clases populares” (Guichard, 1995: 54). De manera tal que el nivel educativo y socio-económico de la familia de origen está relacionado a los proyectos personales, por ejemplo, en la clase obrera se daría una mayor tendencia a inducir a la dependencia del área de estudio o laboral, lo que se debería a que, de acuerdo al sociólogo inglés Bernstein (1975) citado por Rascovan (2010) las familias populares son más bien posicionales, las decisiones que se toman se realizan en función del status de las personas del entorno de cada miembro de la familia, es decir: padre, madre, hija, hijo, etc., lo que lleva a estilos más estrictos de decisión y los hace más dependientes, el rol a adquirir es un rol colectivo, “en las familias de clase obrera las prácticas educativas están influidas por las personas del entorno, lo que los hace más dependientes, ya que las decisiones se adoptan de modo estricto, según el estatus de cada miembro de la familia, lo que se traduce en modos rígidos de decisión” (Rascovan, 2010: 172), la orientación del código familiar es restringida debido a las relaciones laborales de clase, lo que muestra la existencia de una relación y de “una vinculación entre los estilos educativos y el desarrollo cognoscitivo del niño” (Guichard, 1995: 50) y su posición social, lo que lleva a que las familias de clase media se vean más favorecidas que las de clase obrera (Pescador, 2004).

Por el contrario, en las clases acomodadas se produciría una orientación más bien personalizada, los miembros de una familia elaboran sus propios puntos de vista, de acuerdo a las características individuales de cada miembro, lo que hace que los roles queden definidos de manera menos estricta, señala Rascovan que “en las familias de clase media hay más independencia del entorno familiar, las decisiones dependen de las características del entorno familiar, las decisiones dependen de las características individuales y los roles no se definen” (2010: 172). Una familia que aplique un control demasiado rígido podría generar en los hijos e hijas “una propensión duradera a la duda y la vergüenza” (Guichard, 1995: 58), duda que puede ser completa de uno mismo, vergüenza de quedar expuesto, ser visto sin estar preparado para aquello, lo que tiene como opuesto el sentimiento de autonomía, de convicción personal de proyectarse libremente y ser lo que puedo desear.

Además se debe considerar la posición que tienen los niños y niñas en la familia, donde se pasa insensiblemente del punto de vista de los niños y niñas al punto de vista del padre, el que, en realidad, no tiene nada de personal pues “como punto de vista dominante y legítimo, no es más que la elevada idea de sí que tiene el derecho y el deber de formarse de sí mismo aquel que pretende formar de su ser un deber-ser que el mundo social le atribuye, en este caso el ideal del hombre y del padre que se siente obligado a realizar” (Bourdieu, 2000: 93), donde el punto de vista paterno, muchas veces inflexible, pareciera transformar lo probable en destino, terminando con los sueños de su hijo o hija, y en el caso de la niñas, “las desvían por ‘su propio interés’ de determinadas carreras consideradas masculinas” (Bourdieu, 2000: 118) lo que se lleva a cabo a través de sutiles mecanismos de “funcionamiento familiar que operan el deseo de los progenitores” (Foladori, 2009: 53), un tipo de norma que operaría en ciertas familias estableciendo que el hijo o la hija deben realizar los deseos incumplidos de sus progenitores.



## 3.2. ESCUELA Y GÉNERO

La escuela, como hemos señalado, juega un papel importante y fundamental tanto en el aprendizaje como en la internalización de los roles de género, los que se enseñan de manera implícita, estableciendo jerarquías entre alumnas y alumnos dentro de la sala de clases y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rosetti, 1993), “principalmente a través de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnado, entre pares, así como también a través del curriculum oculto presente en cada institución” (SERNAM: 9) en conjunto con el curriculum omitido, entendido este último como aquello que “la institución no hace por la socialización equitativa de género de sus estudiantes” (Soto y Poveda, [s.f.]: 17), sumado a ciertos condicionamientos “de la cultura local de la escuela y de las relaciones sociales que allí se construyen que generan participaciones diferenciadas en las carreras académicas y sociales de los/as sujetos/as” (Guerrero *et al*, [s.f.]: 54). De este modo, la escuela influye en la determinación de los proyectos personales de sus estudiantes, pues es el lugar donde el y la joven aprenden lo que les es lícito esperar, es donde se imparte lo legítimo de la cultura que se enseña, la escuela se muestra eficaz en su misión, “en tanto aparece como productor de subjetividad, por ejemplo, en la construcción de representaciones de proyectos futuros” (Rascovan, 2010: 21). Como señala Mariana Müller, la escuela es depositaria de la confianza de la sociedad, se le atribuye el saber y el poder de administrarlo, “las decisiones se adjudican a los grupos a quienes se atribuye el saber. Se quiere que ‘los que saben’ decidan sobre cuestiones importantes y controlen los estudios, de modo que el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente” (1997: 59), lo que deja al sistema escolar en una especie de libertad de acción en muchos temas, incluido el de las elecciones académicas o laborales futuras, influyendo en la toma de decisiones personales, el cual es un tema de importantes consecuencias en la vida de los educandos.

### 3.2.1. La escuela no es neutral

Por mucho tiempo se ha creído que la educación es neutral, de hecho, socialmente existe un convencimiento arraigado de que el sistema escolar es igual para todos, que la escuela es

el lugar de referencia, de apuntalamiento y de sostenimiento de los proyectos futuros de los educandos, y que además se cree que imparte una educación asexuada, con una neutralidad valorativa. Sin embargo, a través de su proceso de socialización la escuela devela su falsa neutralidad y sus campos de disputas y antagonismos, al mantener y reproducir “una determinada ideología de género y sexualidad que activamente produce divisiones sociales” (Madrid, 2011: 132), lo que lleva a la reproducción de los roles estereotipados y tradicionales entre hombres y mujeres de la sociedad en que viven, y también acerca del tipo de trabajo apropiado para cada uno según su sexo, roles “que se reproducen y refuerzan en la escuela e impiden a hombres y mujeres trascender las pautas tradicionalmente femeninas y masculinas y que señalan el deber ser para unos y para otros” (SERNAM, [s.f.]: 9).

Spender, manifiesta que desde el feminismo se ha estado cuestionando dicho supuesto, asegurando, por el contrario, que “all educational institutions embody a particular way of viewing the world, that all educational institutions require their students to adopt this world view” (1989: 2)<sup>7</sup>. La escuela más bien está relacionada con la esfera individual, con la “subjetividad personal y la construcción biográfica individual” (PNUD, 2010:15) con lo que Goffman (1970) llama identidad social. Creemos que la escuela, como una de las instituciones de nuestra sociedad, no es ajena al ‘sesgo de género’ ni es neutral en cuanto a la trasmisión de patrones inequitativos de género, por lo tanto, la educación no está exenta del influjo de este sesgo, por el contrario, lo replica, promueve y reproduce, en sus prácticas cotidianas, lo cual hace interesante analizar de qué manera éste se plasma en las prácticas escolares entre pares, entre el profesorado y el alumnado y en el discurso de las alumnas y los alumnos, discursos que puede también reflejar una cierta resistencia a dicho influjo.

---

<sup>7</sup> Todas las instituciones académicas encarnan una forma particular de ver el mundo, que todas las instituciones educacionales requieren que sus alumnos adopten esta visión de mundo. (Nuestra traducción)

### 3.2.2. El curriculum oculto de género en la escuela

Si bien el predominio de las mujeres en la profesión docente es patente, “generalmente en la escuela se potencian atributos relacionados con una sola forma de ser hombre: racional, competitivo, exitoso, fuerte, efectivo, etc.” (Madrid, 2011: 131), con un creciente vacío “en la educación ética, de convivencia social, emocional, respetuosos de la vida y del pluralismo democrático” (Müller, 1997: 127), ignorando o minimizando los logros escolares de las niñas, definiendo “la ‘verdadera inteligencia’ como un atributo principalmente masculino” (Rosetti, 1993: 41), lo cual deja de lado ideales importantes como la igualdad de los seres humanos, sean hombres o mujeres (Müller, 1997).

Muchas de estas situaciones dentro del aula y la escuela son, en parte, resultado del curriculum oculto, es decir, “el conjunto de prácticas, normas y valores presentes en toda institución educativa que no se encuentra en forma explícita en los planes y programas, ni en la documentación oficial” (SERNAM, 2009: 14), el que se expresa en aspectos como “la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, mayor número de interacciones de los/as docentes con los estudiantes de sexo masculino, uso de bromas que desvalorizan a las mujeres, atribución de mayores responsabilidades a los alumnos antes que a las alumnas, etc.” (Silva, 1994: 99). Además, éste consiste en una serie de situaciones que ocurren en el aula como “el uso del tiempo, del espacio, de los gestos, en las conversaciones informales o las sesiones de trabajo, en las fiestas, los ritos escolares, es decir, en la vida cotidiana de la escuela” (Soto y Poveda, [s.f.]: 4).

En efecto, todo aquello que la escuela enseña pero no se encuentra explicitado en el curriculum vigente: los valores, expectativas, hábitos, normas, tradiciones, prejuicios, sería responsable “de la persistencia del sexismo en la enseñanza y sus consecuencias para las trayectorias educativas y laborales de las mujeres y hombres” (CIREM, 2008: 15), con consecuencias futuras relacionadas con una inserción económica, social, política y laboral desigual para la mujer (Silva, 1994). Spender, esta vez citando a Elizabeth Janeway, remarca la misma idea acerca de que “all the meanings, understandings, knowledge, we

have available in our society are produced by those in power” (Spender, 1989:16)<sup>8</sup>, por lo tanto, mientras no haya equidad en el reparto del poder para transmitir conocimiento, seguiremos reproduciendo el mundo social de la misma manera que lo hemos recibido. Esto nos plantea el desafío de considerar el análisis de género más allá del acceso paritario y equitativo de niñas y varones a la educación, sino que “también un análisis del currículo, los planes y programas, textos escolares y las prácticas educativas que se dan tanto al interior como al exterior del aula” (SERNAM; 2009: 11).

### 3.2.3. Práctica docente

Los comportamientos relacionados al género se aprenden en la escuela, “reforzando los estereotipos femenino y masculino” (Fioretti *et al*, 2004: 43), como ya se ha señalado, mediante las normas implícitas y explícitas; los objetivos, los contenidos, las metodologías; los materiales de los cursos; a quienes se les da la palabra y a quienes se les pregunta en clases; quienes asumen los roles en los centros de alumnos; a quienes se les motiva y cómo; las tareas que se asignan y la forma en que se solicitan tareas a niñas y niños, entre otros aprendizajes.

El análisis del comportamiento verbal de las y los educadores en escuelas mixtas dan cuenta de una mayor atención hacia los niños, con mayores interpelaciones a ellos, “las profesoras acentúan más que los profesores la discriminación lingüística en relación a las niñas y prestan mayor atención a los niños que los profesores” (Espín *et al*, 1996: 66), si bien existe una tendencia en el profesorado a un tratamiento más equilibrado entre niñas y niños, existe una tendencia “a la universalización del modelo masculino y no a una fusión de los modelos femenino y masculino” (Ibíd), siendo la igualdad en el trato a niñas y niños un tema complejo de tratar, donde la escuela es el lugar donde “surgen los verdaderos y atávicos problemas de los modelos sexuales antiguos frente a los nuevos” (Rodríguez, 1994: 3), debido a que las instituciones, las plantas de profesores y las personas implicadas

---

<sup>8</sup> Todos los significados, interpretaciones, conocimientos que tenemos disponibles en nuestra sociedad, son producidos por aquellos en el poder. (Nuestra traducción)

en la educación no están ni son ajenas a los estereotipos sexuales.

Estudios realizados por el SERNAM, ([s.f.]: 10) han comprobado, mediante registros etnográficos tales como filmaciones de clases u observaciones presenciales, microinequidades en la sala de clases, las que muestran la manera sesgada en que algunos profesores/as enseñan a niños y niñas en sus prácticas pedagógicas, comprobándose que las alumnas reciben entre 30% y 40% menos de tiempo que los varones y que a ellos se les formulan preguntas y propuestas de trabajo que demandan respuestas más elaboradas. Oyarzún señala que en la sala de clases se tiende a omitir al sujeto femenino en el lenguaje hablado y que “el número de interacciones de los docentes con los estudiantes del sexo masculino son mayores” (2000: 41). Así mismo, el uso de genéricos plurales se refieren “generalmente al hombre o los hombres (como especie humana, humanidad) omitiendo emplear las expresiones antidiscriminatorias de ser humano, persona o humanidad” (Müller, 1997: 227). Esta situación también reflejada en la práctica docente, nos invita a reflexionar sobre la actual formación del profesorado (Rico, 1996).

Además, las relaciones de poder entre los sexos se han configurado a través de la profundización de los antagonismos entre “manual e intelectual como rasgos de la actividad femenina y masculina respectivamente. También se ha señalado el antagonismo entre espacio privado y doméstico o público, diferenciando los ámbitos en los cuales transcurre lo principal de la vida de mujeres y varones” (Fioretti *et al*, 2004: 43), donde la maternidad y los vínculos afectivos son privados y femeninos, y el desarrollo cognoscitivo, de la palabra y el poder es público y masculino, donde la escuela juega un rol activo en la reproducción de dichas relaciones de género, reforzando dichos estereotipos. Madrid en la misma línea de Fioretti, declara que las prácticas masculinas en el currículum se expresan en cómo se organiza el conocimiento, lo que ha llevado a que haya áreas masculinizadas y otras feminizadas, lo que tiene como resultado una distinta valoración del aprendizaje, además de que la “distinción de área de conocimiento tiene efecto en sus elecciones vocacionales futuras” (2011: 133).

Como resultado de aquello, vemos que la escasa presencia femenina en colegios científico-técnicos es un “reflejo de que continúan existiendo sesgos de género en la socialización de los y las jóvenes” (CIREM, 2008: 15). Rico señala que en las escuelas técnicas se suele dar preferencia a los estudios de peluquería, corte y confección y artesanías, secretariado y relaciones públicas, mientras que en las escuelas científico-humanistas se estimula a las niñas a estudiar “ciencias sociales y pedagogía, en desmedro de la ingeniería y las ciencias exactas en general” (1996: 19), lo cual, como se ha señalado anteriormente, tendría importantes efectos individuales como económicos en sus respectivos países, puesto que la baja presencia de niñas en las áreas de ciencia y tecnología conllevan desventajas para sus propias vidas de adultas, al retringirse sus opciones en el mercado laboral y por ello una de las tareas urgentes en el cambio de la educación chilena es motivar a las estudiantes respecto de la ciencia y la tecnología para ampliar su rango de opciones (Rosetti, 1993).

#### 3.2.4. Los textos escolares y los estereotipos de género

Por otra parte, los análisis sobre los libros de lectura dan cuenta de la manera en que los textos escolares presentan a hombres y a mujeres, “muchas veces redactados por mujeres, detectándose numerosos estereotipos de género con características sexistas, discriminatorias hacia la mujer” (Müller, 1997: 227), descubriéndose que la presencia masculina en algunos textos es sobre un 70% en desmedro de la femenina. Es así que algunos textos escolares revisados muestran que “en general, la mujer aparece en un 26,2% de las ilustraciones que muestran individuos y en un 35,5% cuando se representan grupos de personas. En cambio el hombre aparece en el 73,7% (que muestran individuos) y en el 61,4% (en grupos de personas), respectivamente” (Espín *et al*, 1996), y en el caso de las ilustraciones de tipo político, la mujer aparece sólo un 10%. Así mismo, Rico señala que en la educación básica se pueden apreciar que “los materiales didácticos utilizan modelos casi exclusivamente masculinos en el desempeño técnico y en el ejercicio del poder, y se acepta irreflexiblemente el uso de la palabra ‘hombre’, el género gramatical masculino y las imágenes masculinas para representar a la humanidad” (1996: 18). Espín *et al*, (1996)

aseveran que estudios relacionados con el vocabulario en los textos escolares señalan que el tipo de adjetivos con los cuales se califican a las mujeres son del tipo hogareñas, bonitas, limpias, sociables, amables y, en el caso de los varones, se usan adjetivos como valientes, alegres, respetables, sabios y juiciosos.

En cuanto al tipo de profesión, las mujeres aparecen, incluso en algunos textos de matemáticas, ejerciendo de secretaria, administrativa, o en actividades comerciales, “los libros escolares presentan un rasgo restringido y estereotipado de las mujeres y niñas como sujetos pasivos en la sociedad” (Espín *et al*, 1996: 64). Spender, citando a Dorothy Smith, señala que “the universe of ideas, images and themes have been either produced by men or controlled by them” (Spender, 1989:16)<sup>9</sup>, es decir, aun cuando muchas de las autoras de los libros son mujeres (Müller, 1997), el control del contenido sigue favoreciendo al mundo masculino, lo que nos señala que estamos en presencia de la materialización de los mandatos de género reproducidos por la literatura enseñada en el sistema escolar. Los materiales didácticos, en general, no reflejarían la diversidad de estilos de la vida actual y no aportarían modelos innovadores para construir una sociedad basada en relaciones de solidaridad, equidad y respeto mutuo entre los sexos, y los programas de estudio no incorporarían los aportes de las mujeres a la ciencia, la cultura y el desarrollo económico, tampoco su participación a lo largo de la historia, su rol en la defensa de los derechos humanos, la salud y el medio ambiente. Todo esto no contribuiría a despertar en las niñas un sentimiento de valoración de sus propias capacidades, de autoconfianza, ni tampoco la convicción de que pueden hacer las mismas cosas que hacen los niños y de la misma forma que ellos, transmitiendo a los varones imágenes principalmente masculinas, las cuales estarán presentes y de manera dominante en todas las relaciones que establezcan en el futuro.

---

<sup>9</sup> El universo de ideas, imágenes y temas han sido ya sea producidos por hombres o controlados por ellos. (Nuestra traducción)

### 3.2.5. Cambios en los roles masculinos y femeninos

La escuela reafirmaría el estereotipo de que lo que realiza el hombre es competente y lo que hace la mujer no, si bien las cosas están cambiando “un elevado porcentaje de niñas y niños continúa aprendiendo, desde muy temprana edad, que el mundo de la mujer es la casa y la casa del hombre es el mundo” (Asturias, 2004: 66), existiendo una subordinación de los deseos, la voluntad y las capacidades intelectuales de las mujeres, concentrándose “en el cuerpo femenino como un objeto y una imagen y o como la expresión de integral de una persona completa, consciente, con derechos y sentimientos” (Asturias, 2004: 71). Por ejemplo, existiría una apropiación por parte de los varones de la esfera tecnológica, la que lleva “a la construcción social de lo femenino como técnicamente incompetente, lo que incide en la identidad de las mujeres y en su inserción en los procesos productivos y de desarrollo” (Rico, 1996: 14), lo que demuestra que se hace necesario adaptar y reorientar la participación femenina hacia especialidades, profesiones u oficios con mayores perspectivas, ya que de lo contrario “se tenderá a convertirlas en un recurso calificado de mano de obra barata para sectores sobresaturados y mal remunerados” (Rico, 1996: 21). Bourdieu (2000) manifiesta que las niñas rechazarían las áreas o las carreras de las que están excluidas, optando por aquellas a las cuales estarían destinadas, opción que se produce por la influencia que ejercen tanto sus padres como la escuela, tanto sus profesores como sus pares, todos con puntos de vista adquiridos en su experiencia personal en una sociedad que a través de agencias como la escuela, la familia y los medios de comunicación imponen una división sexual del trabajo. De acuerdo a Bourdieu, esto se produce porque la escuela transmite y reproduce principios patriarcales tales como hombre/mujer versus adulto/niño; la jerarquización de sus miembros basadas en connotaciones sexuales; la definición de ciertas disciplinas como blandas o duras; pero especialmente, al crear formas de verse y representarse a sí mismos, el sistema escolar nos proporcionaría “todo lo que contribuye a hacer no únicamente los destinos sociales sino también la intimidad de las imágenes de uno mismo” (Bourdieu, 2000: 108).



Sin embargo, hoy en día y debido a los cambios culturales y económicos las mujeres se ven obligadas a incursionar cada vez más en el mundo de lo público, y los hombres deberían integrarse “cada vez más al plano de lo doméstico y lo privado” (SERNAM, s.f.): 6). En años recientes, hemos sido testigos de un aumento de la representación femenina en profesiones intelectuales, en la administración, la política, en servicios simbólicos tales como el periodismo, la televisión, el cine, la radio, las relaciones públicas, la publicidad, la decoración, así como el aumento la participación femenina en profesiones cercanas a la definición tradicional de las actividades femeninas, es decir, “enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina” (Bourdieu, 2000: 113), pero las posibilidades que se les brindan de acceso a mejores posiciones son escasas, lo que hace que en la estructura que separa a hombres y mujeres se mantenga a las mujeres ocupando posiciones menos favorecidas y más precarias, “excluyéndolas del juego del poder y de las perspectivas de ascenso” (Bourdieu, 2000: 115).

### 3.2.6. La escuela y los proyectos futuros

De este modo, la escuela influiría en la determinación de los proyectos personales de sus estudiantes, pues es el lugar donde el y la joven aprenden lo que les es lícito esperar, es donde se imparte lo legítimo de la cultura que se enseña, “el dispositivo pedagógico muestra cierta eficacia en su misión, en tanto aparece como productor de subjetividad, por ejemplo, en la construcción de representaciones de proyectos futuros” (Rascovan, 2010:21). Rossetti señala que tanto los niños como las niñas pasan alrededor de 15.000 horas en la escuela durante la infancia y la adolescencia, de modo que “la escuela es la agencia a través de la cual se ven confrontados de manera relativamente uniforme con los estándares y las expectativas de la comunidad adulta” (1989: 16), aun así, las y los adolescentes no logran estabilidad emocional, no saben lo que quieren, están frustrados en su vida, en sus relaciones de parejas y en sus trabajos (Müller, 1997). Entonces, la escuela, como una de las agencias encargadas de elaborar, regular y controlar los discursos, significados, conocimientos, interpretaciones de género, realiza estas elaboraciones mediante una performatividad repetitiva, entendida como el proceso a través del cual emergen tanto los

sujetos como los actos tras “una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2007: 17).

Así mismo, la escuela también es percibida como un espacio de competencia más que de formación, configurándose un espacio de competición, donde los resultados escolares obtenidos por los educandos son de gran importancia pues medirían no sólo su grado de inteligencia sino que contribuirían en la formación de la imagen del yo, imagen que puede diferir de sus capacidades reales, “en el cual cada cual se ve llevado, por una parte, a descubrir sus propias posibilidades y a situarlas en relación a los demás y, por otra parte, a incorporar esas posibilidades en su propia imagen” (Guichard, 1995: 97). Es decir, las y los estudiantes hacen una lectura de la realidad social que les indica que las profesiones estarían relacionadas a las capacidades intelectuales que se exigen en cada una de ellas, “lo que un joven aprende en la escuela es, entre otras cosas, que la jerarquía social de las posiciones y el prestigio de las profesiones se corresponden con una jerarquía de las capacidades intelectuales” (Guichard, 1995: 101). Es decir, se podría acceder a ciertas disciplinas sólo en función de la excelencia escolar reflejada en las notas, la cual está en estrecha relación con la autoestima que cada uno y una tengan de sí. Marsh “encontró que los hombres tienen mejores niveles de autoestima en lo que respecta a matemáticas y habilidades físicas; en cambio, las niñas se perciben superiores en las áreas verbal y de lectura” (SERNAM, [s.f]: 13).

Podemos ver como la escuela ayuda a percibir el prestigio bajo la forma del nivel intelectual, a través de un sistema de clasificación de los individuos, basada en rasgos reales, donde no solamente es la escuela sino también el Estado quien instituye y promueve este sistema de categorización del estudiantado. De este modo, a través de la escuela, el Estado ha designado algunas características pertinentes para el futuro de sus jóvenes mediante los planes y programas de estudio, por lo que la escuela está condicionando y moldeando las elecciones futuras, “la educación lleva en sí el futuro” (Bourdieu, 1997: 176) y éste es construido desde los significados y la percepción de la realidad impuesta en la

escuela. Los alumnos y las alumnas construyen imágenes de sí mismos de acuerdo a lo que la escuela requiere, llevando a que una parte de los rasgos de la personalidad se potencien dejando de lado otros, “es el sistema como tal el que designa qué rasgos son pertinentes y establece clases que ensamblan ‘muchachas’-‘letras’ y ‘muchachos’-‘matemáticas’, y diferencian a unos de otros” (Guichard, 1995: 186). Tampoco la escuela estimularía en las niñas de manera efectiva ciertas cualidades relacionadas con el liderazgo: “confianza en sí mismas, cierta dosis de rebeldía, audacia, asertividad y don de mando” (Rosetti, 1993: 42). De esta manera, los estereotipos culturales asignados a niñas y niños y reforzados por la escuela implícita y explícitamente, serían los referentes a través de los cuales ellas y ellos se evaluarían y definirían sus elecciones futuras. Al respecto, Butler sostiene que “si el género es algo en que uno se convierte -pero que nunca puede ser- entonces el género es en sí una especie de transformación o actividad, y ese género no debe entenderse como un sustantivo, una cosa sustancial o una marca cultural estática, sino más bien como algún tipo de acción constante y repetida” (Butler, 2007: 226).

### 3.2.7. El concepto del yo y la autoevaluación.

La experiencia escolar, por lo tanto, sería importante en la formación del concepto del yo de sus estudiantes “en la constitución de rasgos escolares y sociales, lo cual se manifiesta en el hecho de que esos criterios de las clasificaciones escolares pueden permitir, por sí solos, que se definan proyectos de futuro” (Guichard, 1995: 245), así, la escuela donde se lleva a cabo dicha experiencia escolar, es la institución que apuesta al futuro, a un futuro distinto, al cual debe ayudar a construir, “allí donde no parece haber porvenir, la escuela tiene que delinear un futuro” (Rascovan, 2010: 37) basado en una socialización de género entre otras, la escuela, como señala Müller, tiene como deber “preparar a los jóvenes para que puedan dejar a sus padres, ganarse la vida por sí mismos ocupando un lugar social productivo” (1997: 127).

Así mismo, la escuela es, además, el lugar ideal para la construcción, la materialización de realidades y su posterior institucionalización, por lo cual su influencia es enorme en la

formación tanto social como individual de niñas y niños. Existen evidencias que señalan que los y las estudiantes se autoevalúan, señalando, por ejemplo, soy bueno/a para los idiomas, y al mismo tiempo de reconocer esta habilidad, le restan importancia a otros rasgos de su identidad académica, permitiéndole al sistema educativo hacer una categorización de aquellos rasgos escolares que serían pertinentes para su futuro, es decir, reforzando académicamente aquellas cualidades. Esto no significa que los alumnos determinen sus proyectos exclusivamente por estas categorizaciones escolares, también juegan un rol importante, como lo hemos venido señalando, la familia, el ambiente social y su propia personalidad en el desarrollo de tal o cual aptitud intelectual, como en el ejemplo citado anteriormente de los idiomas, definiéndose la o el estudiante solamente por el área de los idiomas.

Es así, que a partir de la reflexión de Bourdieu, podemos tomar el concepto de habitus, el cual es un sistema de disposiciones inconscientes producidas por la interiorización de estructuras objetivas, pues nos permite complejizar el análisis e indagar en las relaciones que se dan entre los géneros, permitiéndonos ver el proceso por el cual lo social es internalizado y adquirido por los individuos. El habitus lleva a la producción de prácticas “lo que hace que el conjunto de las prácticas de un agente sean a la vez sistemáticas porque son la aplicación de idénticos esquemas” (Bourdieu, 2002: 170), adhiriendo a las estructuras objetivas, dicho de otra manera, Bourdieu señala que hay ciertos comportamientos, ciertas expectativas o el mismo aprendizaje que parecen naturales y esperados, ya que se presentarían de manera innata, durable, son disposiciones transferibles, estructuras estructurantes, prácticas que a la larga se transforman en carreras a seguir. La escuela, de este modo, actuaría “como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí, a representarse de un cierto modo su futuro en general, lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer” (Guichard, 1995: 144), y el habitus determinaría ciertos patrones de conducta, percepción, pensamiento y acciones, imponiendo un modo de clasificar y experimentar lo real, donde “los agentes aprehenden los objetos a través de los esquemas de percepción y de apreciación de su habitus” (Bourdieu, 2002: 208), aprendizaje que sería determinante no sólo del éxito

escolar futuro sino de las elecciones profesionales o laborales por las cuales se opte, tomando o dejando de lado ciertas prácticas que no son del todo satisfactorias a la identidad social deseada o anhelada, “las más fundamentales oposiciones de la estructura de las condiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc) tienden a imponerse como los principios fundamentales de estructuración de las prácticas y de la percepción de las prácticas” (Bourdieu, 2002: 171). Los estilos de vida son así “productos sistemáticos de los habitus que devienen sistemas de signos socialmente calificados (como “distinguidos”, “vulgares”, etc)” (Bourdieu, 2002: 172).

La escuela y la educación han dado un giro con respecto al habitus en el campo escolar conocido hasta hace poco, “las condiciones en que se ha producido el habitus no coinciden con las condiciones en las que funciona y en las que es posible aislar de entre ellas la propia eficacia” (Bourdieu, 2002: 174), ambas, escuela y educación, podrían ser vistas como un pasaje, una camino a transitar por los jóvenes “pues ya no garantiza [la educación] de por sí un empleo, ni tampoco el históricamente anhelado ascenso social” (Rascovan, 2010: 39) de las clases medias. La educación ha ido perdiendo eficacia como vehículo de movilidad social ascendente, especialmente para las mujeres, quienes “reconocen que su educación no necesariamente redundará en una mejor situación y en mejores ingresos” (Rico, 1996: 21). Por el contrario, hoy la escuela es el medio para acceder a la universidad u otros tipos de estudios superiores, los cuales sí resolverían lo que antes resolvía la enseñanza básica o media.

Es así que el valor del nivel de enseñanza media “está en una suerte de doble vínculo: por un lado no sirve para nada, pero por el otro sirve para todo” (Rascovan, 2010: 39), la escuela sería necesaria para el acceso a trabajos dignos, sin embargo, no es suficiente para las actuales condiciones del mercado de trabajo, existe, en otras palabras, un deterioro de la escuela como promotora de la movilidad social. Lo que se busca con el título, para evitar trabajos poco calificados o estigmatizados, es la consecución de estudios que permitan “un mejor posicionamiento en el mercado laboral y su inserción futura a través de poseer una mayor credencial educativa” (Rascovan, 2010: 39). Sin embargo, este acceso no es

suficiente para las mujeres, muchas veces ellas desconocen cuál será su futuro laboral, a pesar de ampliar su participación en la vida cultural, de adquirir prestigio, a pesar de que las niñas “presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a los hombres en todos los niveles educativos, no acceden a las mismas ramas y especialidades” (CIREM, 2008: 16), no acceden al poder económico, social y político, mientras que los hombres están más seguros de sus estudios, los cuales realizan en función de una ocupación futura.

### 3.2.8. Orientación en la Educación Básica y Media

Por último, queremos señalar que en nuestro sistema escolar la asignatura o subsector de Orientación se da solamente en el Segundo Ciclo, desde 5to a 8vo Básico. Si bien nuestro objetivo no es analizar los programas de Orientación, queremos dar cuenta someramente de las unidades que se trabajan en dichos cursos de acuerdo al Programa oficial del Ministerio de Educación. El programa de 5to Básico declara que “el Subsector Orientación responde a la necesidad de ofrecer a niños y niñas un espacio para trabajar en forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica. Se trata de asuntos necesarios para el desarrollo equilibrado y armónico de su personalidad, para la conformación progresiva de su proyecto de vida y para el trabajo y convivencia del curso como grupo humano. (MINEDUC, 2004: 9).

Este programa contiene seis unidades:

- Autoconocimiento y autovaloración
- El trabajo escolar
- Reconocimiento y valoración de la diversidad
- Relaciones interpersonales
- Participación y organización
- Los derechos de niños y niñas. (MINEDUC, 2004: 12-13)

El programa de 6to contiene cinco unidades:

- Autoconocimiento y autovaloración
- Trabajo escolar
- Relaciones interpersonales
- Participación y organización
- Los derechos de niños y niñas (MINEDUC, 2004:12-13)

El programa de 7mo contiene cinco unidades:

- Relaciones interpersonales
- Afectividad y sexualidad
- Trabajo escolar (MINEDUC, 2004: 12)

El programa de 8vo contiene cuatro unidades:

- Identidad juvenil
- Afectividad y sexualidad
- Prevención de consumo de drogas
- La Educación Básica y sus proyecciones (MINEDUC, 2004: 14-15)

Es recién en Octavo Básico que surge el tema de proyecto de vida y sus expectativas futuras a través de la cuarta unidad se esperan como contenido:

- El proyecto de vida personal
- El trabajo escolar y sus proyecciones al mundo laboral
- Alternativas para continuación de estudios en la Educación Media. (MINEDUC, 2004: 14-15)





Finalmente, como aprendizajes esperados se señala:

- Reconocen y valoran los factores que inciden en la capacidad de elegir y proyectar el propio futuro
- Conocen diferentes alternativas para la continuación de estudios en la Educación Media Humanístico-Científica y/o Técnico-Profesional. (MINEDUC, 2004: 14-15)
- 

### 3.3. LOS DOCENTES Y SU IMPORTANCIA EN LA ELECCION PERSONAL

Los profesores y profesoras ejercen una gran influencia en la constitución de la identidad del estudiantado y la imagen que los y las jóvenes tienen de sí, “parece ser uno de los mecanismos más potentes de reproducción y reforzamiento de actitudes asociadas a estereotipos tradicionales dentro del sistema escolar” (Silva, 1994: 100). En efecto, podemos ver que “las instituciones, las plantillas de profesorado y las personas implicadas en la educación pueden no ser ajenas a los estereotipos sexuales” (Rodríguez, 1994: 3). Las mujeres predominan como docentes de manera preferente, “casi exclusiva en preescolar y primaria, donde son percibidas como ‘segunda mamá’, cuidadoras de niños y niñas tanto como educadoras” (Müller, 1997: 230). Podemos ver que en el transcurso de los últimos años, la cantidad de mujeres profesoras que se desempeñaban en la Enseñanza Básica en 2007 era de 71,1 % y de profesores de 28,9% de un total de 174.882 docentes, y en la Enseñanza Media se mantenía la distancia entre las proporciones de hombres y mujeres, siendo algo menor, “en la enseñanza humanista–científica un 58,2% de docentes son mujeres y un 41,8% son hombres respecto al total de 27.654 docentes” (MINEDUC, 2008: 10) En tanto, en la docencia de aula, un 73,1% lo componen profesoras contra un 26,9% de profesores desempeñándose en el año 2007 y en la “Enseñanza Media Humanista– Científica las diferencias en las proporciones aumentan levemente a un 54,4% de hombres y un 45,6% de mujeres respecto de las 1.560 personas que hacen clases en este nivel, mientras que en la Enseñanza Media Técnico-Profesional, se repite la tendencia observada dado que 68,9% son hombres de un total de 264 docentes” (Mineduc, 2008: 11).

Cuadro 1.

Año 2007	Educación Básica	Educación Media	Educación Media Docencia en Aula
Mujeres	71,1%	58,2%	73,1%
Hombres	28,9%	41,8%	26,9%

Cuadro 2.

Año 2007	Educación Media Científica Humanista	Educación Media Técnico-Profesional
Mujeres	45,6%	68,9%
Hombres	54,4%	31,1%

En el año 2011, el número de docentes por dependencia administrativa según región y sexo arroja una cantidad de 140.565 mujeres, un 72% del total, y 54.696 hombres, un 28% a nivel país (MINEDUC, 2011b: 101).

Cuadro 3.

Sexo	Dependencia Administrativa Año 2011			
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada
Hombres	54.696			
Mujeres	140.565			
Total Nacional	195.261			

En cuanto a las profesoras de aula, su cantidad es de 118.564, lo que representa el 73,7%, mientras que los profesores de aula son 42.377, es decir, el 26,3% del total país en el año 2011. En cuanto a la planta directiva, ésta está formada por 3.176 mujeres, el 60,2% y por 2.104 hombres, el 39,8% del total país. Con respecto al número de directoras, a nivel país, éstas son 4.418, el 54,6% y los directores alcanzan a 3.675, un 45,4%. (MINEDUC, 2011b: 106).

Cuadro 4.

Sexo	Ejercicio en Aula	Directivo	Director
Hombres	118.564	3.176	4.418
Mujeres	42.377	2.104	3.675
Total Nacional	160.941	5.280	8.093

Estos antecedentes son de especial importancia, pues son las y los docentes a través de sus prácticas pedagógicas quienes van moldeando a sus educandos, mediante actitudes verbales y no verbales, explícitas e implícitas. Tanto las niñas como los varones son clasificados, adjetivados, identificados de acuerdo a su sexo por sus profesores. Bonal da cuenta de un estudio llevado a cabo por Clarricoates en 1980 acerca de los procesos de formación de las identidades de género en cuatro escuelas primarias de Inglaterra, los que dan cuenta de que a los varones se les clasifica de “arriesgados, independientes, agresivos, seguros, enérgicos o fieles, mientras que las niñas se consideran ordenadas, pasivas, conscientes, cursis, etc” (1994: 18), en una clara muestra de la construcción de las identidades de género en la escuela. Por su parte, Candance *et al* señalan que los estudios llevados a cabo por Linda Christian-Smith en tres instituciones educativas para adolescentes entre 11 y 16 años en los Estados Unidos [nota: sin fecha exacta], dan cuenta de la forma en que los profesores usaban las novelas con fines educativos, descubriendo que la selección realizada por los docentes eran novelas románticas para las alumnas y libros de aventura y de misterio para los alumnos, fomentando comportamientos de lectura diferenciados por el género entre sus estudiantes, lo que es una muestra de que “a través de esta selección categorizada por el sexo, los docentes transfieren su autoridad a las novelas y respaldan las imágenes normativas de feminidad y masculinidad que esos textos literarios presentan” (Candance *et al*, 2000: 183).

Las prácticas de lectura romántica por parte de las niñas las prepararía para desempeñar los roles de madre y esposa en el futuro, moldeando sus identidades y prácticas, lo que se proyectaría en la manera en que eligen sus proyectos laborales o profesionales futuros, ayudando, de paso, a mantener y reproducir la tradicional división del trabajo y las

relaciones económicas dentro de nuestras sociedades. Esto nos muestra que el profesorado tiene ciertas expectativas sobre las disciplinas que deben seguir sus alumnas y sus alumnos, proyectando la división entre comportamientos femeninos y masculinos, “el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y los roles diferentes entre unos y otras” (Bonal, 1994: 19). Los y las docentes, especialmente los de disciplinas científicas, desalientan y no animan a las escolares hacia las ramas técnicas o científicas, entre otras razones porque ven a sus alumnas como frágiles, o porque las carreras científicas son más fáciles para los jóvenes (Bourdieu, 2000). Müller señala que en la escuela básica argentina no se promueve el interés de las niñas por las ciencias exactas y las ciencias naturales de la manera en que se alienta a los niños, lo cual prosigue en la enseñanza media “donde es aun poco frecuente que las jóvenes elijan especialidades tecnológicas” (1997: 230), las y los docentes no se sienten cómodos al tener que abordar temas relacionados con género o sexismo dentro del aula, especialmente al desafiar los roles de género tradicionales. Según los estudios, “existe temor entre el profesorado de reforzar ciertos estereotipos al intervenir, pero también de respaldar estereotipos de manera implícita al no intervenir” (SERNAM, 2009: 13), no son conscientes de que a partir de sus actitudes refuerzan la definición de los géneros y sus respectivos roles y sexuales, conductas y actividades adecuadas para cada género, reprimiendo las aparición de posibles desviaciones de la heteronorma (Bonal, 1994).

### 3.3.1. Los directivos

La escuela es también el lugar donde no sólo el profesorado sino los directivos se harían cómplices de los varones a través de una mayor interacción verbal con los varones (Bonal, 1994) y manteniendo un determinado patrón de masculinidades, debido a que lo masculino es el eje de lo humano, y éstos patrones se naturalizan y normalizan, por lo que la escuela se transforma en un terreno fértil para la reproducción de la masculinidad imperante por parte del profesorado y de quienes detentan el poder de dirigir, “lo anterior se produce a través de las ideologías que los/as docentes y directivos/as tienen en relación con su proceso de trabajo mediante su estilo de enseñanza” (Madrid, 2011:134), lo que se

traduciría en una complicidad entre directivos/as, profesores/as y los estudiantes varones en el mantenimiento de dinámicas y prácticas sexistas a favor de los varones. Esto se realizaría a través de los mensajes emitidos (Bonal, 1994), “es frecuente la atribución de más responsabilidades a los hombres que a las mujeres y los profesores interactúan menos frecuentemente con las mujeres que con los hombres en áreas del conocimiento consideradas poco femeninas” (Oyarzún, 2000: 41), pues el saber de las mujeres es ocultado o menospreciado (Lomas, 2004) y los varones se convertirían en los protagonistas del aula tanto por la cantidad de atención y tiempo que se les asigna como por las propias intervenciones voluntarias que realizan y desarrollan (Subirats, Brullet; 1988), se esmeran por atraer más la atención de los docentes, son felicitados cuando lo hacen bien, mientras las niñas realizan labores o prácticas rutinarias, lo que se ha denominado el trabajo sucio (Soto, 2012).

Se demuestra así que el profesorado no está libre de los prejuicios y conceptos de género dominante en la sociedad, conceptos que categorizan las profesiones y las disciplinas en femeninas y otras en masculinas, lo que confirma lo que las investigaciones han venido señalando, “el profesorado trata de forma diferente a chicos y chicas, de forma inconsciente proyecta sus expectativas en el alumnado” (CIREM, 2008: 18), lo cual se ha registrado en las interacciones dentro del aula entre profesores y niños, especialmente entre profesores con escasa experiencia (SERNAM, [s.f]). Incluso algunas investigaciones demuestran que los y las docentes rechazan las medidas de discriminación positiva en favor de las niñas (Bonal, 1994). Aun cuando existan cambios promovidos por los nuevos marcos curriculares, “las prácticas de algunos/as docentes continúan dificultando el proceso de aprendizaje de las niñas, pues promueven visiones estereotipadas de género” (Madrid, 2011: 138). Esto se debe a que tanto los profesores como las profesoras también tienen sus propios estereotipos de género, los cuales se trasladan a la sala de clases, donde las niñas reciben menos atención que los niños, se les pregunta más sobre la forma y a los niños sobre los contenidos, prestándole más atención a los varones que a las niñas, a pesar de que ellas intervienen más, devaluándose las actitudes consideradas como femeninas, como señalan Guerrero *et al*, “los y las docentes prestan atención desigual a niños y niñas, bajo la

justificación de que los niños son más ruidosos e inquietos, por lo que hay que intentar mantenerlos controlados. Así, las niñas, por ser más tranquilas y pasivas, recibirán menos atención” ([s.f]: 56). Por ejemplo, los niños se esmeran por atraer más la atención de sus docentes; son felicitados cuando lo hacen bien y se les critica cuando no trabajan, en cambio las niñas son felicitadas cuando sus notas son buenas en matemáticas pero cuando no obtienen buenas notas se les dice que les cuesta la materia.

Estos hechos señalan que “el contexto educacional reproduce en gran medida la situación de hombres y mujeres a nivel cultural, incluyendo de esta forma las inequidades y desigualdades presentes en la sociedad” (SERNAM, s.f.: 11). Es decir, las desigualdades de género en la clase prosiguen, “se manifiestan y se mantienen en una variedad de aprendizajes, no conscientes muchas veces, y en los mensajes verbales y no verbales que se dan en las interacciones, entre el profesorado y el alumnado” (Espín *et al*; 1996: 64) y es de esta manera que las prácticas escolares en términos del deber ser de mujeres y hombres influyen de manera importante en cómo los educandos se ven a sí mismos tanto en el presente como en el futuro, produciendo efectos en sus futuras elecciones académicas, profesionales o laborales y la forma de elaborarlas.

### 3.3.2. Actitudes del profesorado en el aula

Si bien existe una tendencia en el profesorado a un tratamiento más equilibrado entre niñas y niños, Sadker y Sadker si bien “reconocen que en la actualidad las escuelas son mucho menos sexistas que hace unas décadas” (SERNAM, [s.f.]: 10), existe una “universalización del modelo masculino y no una fusión de los modelos femenino y masculino” (Espín *et al*, 1996: 66), donde el modelo masculino se naturaliza. A esto debemos agregar el hecho de que dentro del aula las y los “docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y clasificaciones de género, que no lo cuestionan sino que lo refuerzan, y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propicien la igualdad entre los sexos” (Rossetti, 1989: 20), lo que lleva a que la mayoría de los profesores y las profesoras creen que tratan a niñas y varones “de manera equitativa, pero

esto rara vez ocurre en la práctica” (SERNAM, 2009: 15) puesto que muchos y muchas docentes se mostrarían en desacuerdo con posiciones “que plantean atenciones diferentes a las necesidades de específicas de cada grupo sexual” (Bonaf, 1994: 26). Por lo visto, la igualdad de género en la escuela es un tema complejo, es un lugar donde “surgen los verdaderos y atávicos problemas de los modelos sexuales antiguos frente a los nuevos” (Rodríguez, 1994: 3), si bien la escuela es un poderoso factor de igualación de oportunidades para las y los adolescentes “al mismo tiempo refleja las pautas sociales y tiende a perpetuar los roles tradicionales” (Müller, 1997: 232). Dumont señala que “de ahí las opciones escolares y profesionales de las muchachas resulten influidas, en especial, por la concepción de los papeles femeninos que, aprendidos a través de su experiencia familiar y escolar, terminan por asimilar” (Ibíd).

El docente, entonces, debería reconocer los esfuerzos particulares y estimular el desarrollo de ciertas capacidades en sus estudiantes, “debe conocer al joven con el cual va a trabajar para ayudarlo en el recorrido educativo a forjar su propio destino” (Rascovan, 2010:195) ya que sus veredictos son frecuentemente subrayados y reforzados por la escuela, los padres y todo el sistema que legitima el rol de los educadores. De esta manera, los adolescentes pueden vivir la escuela como un lugar de formación personal, donde puedan aprender cosas que les servirán en su futuro, pues tener experiencias escolares positivas les permitiría ver a la escuela como un lugar “donde se aprenden cosas útiles” (Guichard, 1995: 182) y puedan verse a sí mismos como seres capaces de hacer. De este modo, la escuela clasificaría a sus estudiantes en una taxonomía basada en hechos reales, convirtiéndose en un modelo a través de su organización interna y sus reglas de funcionamiento, el estudiante aprendería mediante la experiencia que le ha tocado de acuerdo a su organización y funcionamiento de la escuela en la que se encuentra, lo que lleva a que “el alumno aprende a percibir el campo como estructurado según una jerarquía de disciplinas y de formaciones, pudiendo acceder a las más deseadas en función de la excelencia escolar reconocida” (Guichard, 1995: 209), por ejemplo.

El discurso de la escuela también estaría enmarcado sobre un discurso inmerso en las relaciones sociales, socioeconómicas y de género que prevalecen en determinados períodos históricos, “los análisis de contenido iluminan el amplio espectro de medios que presentan las mismas versiones idealizadas de feminidad y masculinidad, y muestran también como las categorías sexuales pueden incidir en las descripciones más mundanas de las actividades sociales” (Candance *et al*, 2000: 190), como por ejemplo en la interacción social. La escuela no incorporaría el aporte de las mujeres en la producción de conocimientos, sólo da cuenta del capital cultural androcéntrico a través de la actividad científico-humanista. Las profesoras, producto de las dinámicas escolares, se transforman en madres-tías educadoras, transmisoras de hábitos y valores, socializadoras de un modelo donde se reproduce la subordinación intelectual de las niñas por los varones, lo que se traduciría en formas válidas y correctas de enseñar y aprender, y en general, de hacer las cosas, ya que la escuela fue creada con el objetivo de uniformizar y normalizar la cultura. Esto ha llevado a que el modelo imperante en la escuela dé mayor protagonismo a los varones que a las niñas, valorando a la larga el modelo de género masculino sobre el femenino, este último considerado como deficitario (Bonal, 1994).

### 3.4. MOTIVACIONES PERSONALES

Las personas no sólo tienen una historia personal, sino que también una ‘prehistoria’ representada por el contexto socio-histórico-cultural-económico que llevan incorporados y el cual no ha sido elegido, y es este contexto el que “recorta los límites de sus opciones. A partir del mismo construirá paulatinamente sus grados de libertad” (Müller, 1997: 142), aprendiendo, interviniendo, escogiendo desde el marco de las posibilidades y las estructuras que han sido establecidas previamente a su existencia: la cultura, la lengua, la sociedad con su historia, la geografía, las instituciones, las experiencias familiares y personales e incluso su propia herencia genética. Las presiones son muchas, desde la propia familia, la escuela, el entorno personal, la subcultura a la cual se pertenece, las propias motivaciones personales, su propia representación de sí mismo y sus emociones, presiones todas variadas y con distintos objetivos. Por ejemplo, las presiones pueden venir desde el mismo hogar,



hay quienes no tienen clara la elección profesional o académica, lo cual podría deberse a que un “control demasiado rígido de los padres puede generar una propensión duradera a la duda y la vergüenza. Ese sentimiento de duda puede revivirse transitoriamente en la adolescencia, en una duda completa de sí mismo” (Guichard, 1995: 58). Para el y la adolescente definir su propio futuro no es sólo definir qué hacer sino “fundamentalmente definir quién ser y, al mismo tiempo, definir quién no ser” (Bohoslavsky, 1971:42), a la vez que se identifica con alguna profesión, se desidentifica de otras.

Las y los adolescentes están en una etapa “que por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas; se espera de ellos que sean capaces de aspirar a una vida personal y a una sociedad mejor y que se muevan en esa dirección” (Rascovan, 2010: 174). Sin embargo, al verse obligados a la elección de un proyecto futuro, sin los apoyos ni orientaciones necesarias, no se les permitiría ver claramente las consecuencias e implicancias de dichas elecciones, de esa invención de sí mismos, proceso que es una mezcla de factores que combinan una serie de expectativas que cruzan lo social; lo familiar; la estabilidad económica; el grado de masculinidad/feminidad de las profesiones y el grado de prestigio de las mismas; la motivación personal; el compromiso; la satisfacción personal; lo que esperan de tal o cual carrera; las ventajas de una profesión; el sueldo esperado o algunos valores sociales derivados indirectamente con el futuro trabajo, como, por ejemplo, contribuir al bien social. Existe en esta etapa una crisis de identidad y ciertos procesos de desidentificación pues “las condiciones de producción subjetiva que atraviesan los jóvenes de hoy está suscrito por el vacío representacional al que se ven sometidos con respecto a sus expectativas futuras” (Rascovan, 2010:30), lo que lleva a considerar muy seriamente, entre otros, sus demandas culturales, pues éstas ayudan a crear sus propios referentes y valores culturales, los cuales son “muy distintos a los de generaciones anteriores” (Müller, 1997: 106).

En algunos adolescentes entre 11 y 17 años, las opciones futuras son consideradas como pruebas, “no se comprometen irrevocablemente en sus decisiones” (Guichard, 1995: 71) pues se saben en una etapa de transformaciones en la cual no son capaces de controlar todos

los factores que le permitirían fijar su elección, instalándose el imperativo de “reciclarse en forma permanente, testearse, informarse, autodirigirse” (Müller, 1997: 31). El itinerario que recorrerán a la vida adulta tendrá “trayectorias exitosas o trayectorias fallidas, dependiendo de las situaciones biográficas de los jóvenes” (Rascovan, 2010:30), no obstante y de acuerdo a sus biografías, los estudiantes evalúan ciertos rasgos que son importantes y convenientes de cada opción, “las evaluaciones escolares y el sentimiento de masculinidad/feminidad del individuo conducen a que determine a grandes rasgos el área de las profesiones que le convienen” (Guichard, 1995: 42).

Como se ha dicho anteriormente, debido al hecho de que los y las adolescentes están en la etapa de construcción de identidad, se enfrentan a “una gran variedad de experiencias caleidoscópicas en términos de educación, trabajo, familia y salud, que difieren considerable - cuando no radicalmente - de las de una o dos generaciones anteriores” (Rascovan, 2010: 30); se enfrentan a contextos socio-culturales e históricos; a las opciones siempre cambiantes; al mundo más tecnologizado, “con maravillas científicas y miserias monstruosas, el caleidoscopio interminable que ofrece la realidad social conflictiva y la deslumbrante y seductora hiperrealidad simulada (...) donde los adolescentes intentan circular en frecuentes y prolongados estados de confusión y bloqueo que se prolongan durante los años juveniles de la vida adulta, en cuanto a la inserción ocupacional y a sostener deseos y decisiones con cierto grado de satisfacción” (Müller, 1997: 151), lo cual significa nuevos horizontes y desafíos respecto de sus decisiones futuras en relación a su presente, no ajenos a nuevos conflictos personales, donde el ideal del yo será tener la posibilidad de ser tal cosa, donde la imagen del yo en el futuro es la que determina la construcción de la identidad presente (Guichard, 1995).

Este ideal del yo tiene que ver con ser uno mismo junto al reconocimiento social, es una interacción que se construye por etapas, integrando distintos sentimientos de identidad que van dejando huellas, donde cada persona es influida “en sus actos, sus efectos, sus modos de ser, de sentir y reaccionar, por un determinado sentimiento de confianza que estructura sus relaciones con los demás” (Guichard, 1995: 57), inscribiendo su proyecto personal en

los cimientos de su identidad, incluyendo las experiencias y representaciones lejanas en la historia del individuo, realizando, a larga, lo que la gente, la sociedad y la cultura en que se encuentra, esperan que el o la adolescente haga. Bohoslavsky (1971) señala que la elección siempre tiene que ver con los otros, el futuro nunca se piensa en abstracto, ni las carreras o profesiones se ven de manera despersonificada, muy por el contrario, la elección cristalizaría sus relaciones pasadas, presentes y futuras, siendo un período de movilización y crecimiento creativo.

Quienes manifiestan su certeza con respecto a sus elecciones futuras demuestran poseer un fuerte sentimiento de autonomía, el cual puede resumirse en “soy los proyectos que puedo asignarme” (Guichard, 1995: 59). El mismo autor señala que durante la etapa de la infancia es cuando los niños penetran en lo desconocido, estableciendo comparaciones, imaginando, llevando su fantasía a roles imaginarios. Estas anticipaciones imaginarias podrían ser importantes en la formación del proyecto futuro, pues el niño y la niña están jugando a ser tal cosa, lo que les permitiría entender al proyecto de futuro como una realización posible, más allá de lo real, lo que deviene en una posibilidad de ser otra cosa. Se trata pues de un futuro personificado, es decir que “el ‘yo quisiera ser ingeniero’ nunca es solamente ‘yo quisiera ser ingeniero’, sino que yo quiero ser como supongo que es Fulano de Tal, quien es ingeniero y tiene tales 'poderes' que quisiera que fuesen míos” (Bohoslavsky, 1971:42).

El proyecto futuro permite a los individuos describirse e identificarse con un imaginario el cual ha sido construido a partir de la influencia, las representaciones y las conclusiones elaboradas en diferentes etapas de sus vidas, las cuales no dejan de ser generalizaciones, ya que no se tiene un sentimiento del “propio proyecto en una edad determinada” (Guichard, 1995: 66), tampoco existe un compromiso irrevocable en tales decisiones. Las y los adolescentes saben que están en un período de cambios, por lo tanto, lo que los guía es la búsqueda, están ensayando, jugando a ser algo, todavía no controlan todos los factores que les conduzcan a fijar sus elecciones, aun no se tiene una idea clara de la profesión, ni en qué consiste, ni cómo es la vida profesional que comporta, nada acerca de las competencias

requeridas para su ejercicio, ni como se accede a ella, lo cual es “parte de su estructura de personalidad en ese momento” (Bohoslavsky, 1971:40). Por lo tanto, el proyecto es una manifestación de una intención, hace referencia a una posibilidad, la cual puede tanto adelantar una situación futura como no, es una “elaboración cognoscitiva de la situación presente, susceptible de evolucionar en el curso de su puesta en acto” (Rascovan, 2010: 123), la que implica una revisión constante y crítica de las posibilidades y probabilidades que se ponen en juego: la autopercepción, la relación con las condiciones objetivadas, el futuro anhelado, los recursos con que se cuenta para alcanzarlo. Al existir un mayor conocimiento de lo que es la vida adulta con sus complicaciones y conflictos, la y el adolescente ya no trata con futuros adultos idealizados, sino por el contrario, con seres problemáticos, vulnerables, a los cuales ve más cercanos (Müller, 1997).

Parece que existiría una primera fase donde tanto el niño como la niña toman conciencia de lo que es una profesión, luego, en una segunda fase, rechazan aquellas que son contrarias a su sexo al no concordar con su identidad sexual en formación, delimitando su campo de elección de acuerdo a cómo valoren sus competencias y motivaciones; de acuerdo al concepto de éxito que tenga su grupo social y de acuerdo a las expectativas que los demás tengan con respecto a ellos y ellas, lo que ayuda a entender la tremenda variación que hay entre las preferencias idealizadas de los jóvenes de acuerdo a su sexo, clase social y sus valores. Gottfredson señala que cuando los adolescentes cambian su opción profesional lo hacen por una de igual prestigio “antes que descender en la escala de prestigio permaneciendo en el mismo ámbito” (Guichard, 1995: 104). En cuanto las y los adolescentes encuentran una solución satisfactoria, una profesión que no cuestione su identidad sexual y su identidad social, terminaría su búsqueda de posibilidades profesionales.

Lo que está transmitiendo el adolescente es la representación limitada de un ideal de estilo de vida y de las opciones que tendrán como adultos, una imagen de lo masculino o lo femenino construida en base a estereotipos, por ejemplo, mujeres retratadas como madres y esposas, lo que puede moldear la construcción muy íntima del sujeto que se lo imagina,

donde no se sitúa como ‘capaz de’, sino más bien como alguien que ‘sueña de tal modo’. Palmer Gillard, citada por Candance *et al*, quien entrevistó a adolescentes australianas [Nota: Gillard no especifica la clase ni la identidad racial/étnica de estas niñas australianas] señala que “las niñas tienden a tomar decisiones acerca de su futuro socioeconómico basándose en las caracterizaciones y acciones de las mujeres que ven en las telenovelas” (Candance *et al*, 2000: 184). Existiría, por lo tanto, un vacío de información acerca de los estudios que serán elegidos, además de un desconocimiento de quienes son como personas, de sí mismos, lo que demuestra que hay una carencia de asistencia y orientación en las y los estudiantes, la que se puede profundizar incluso aun más debido al gran número de centros académicos que “contribuyen a acentuar los problemas de estudio y la desorientación vocacional” (Müller, 1997: 131). Por lo tanto, para que el sujeto tenga una elaboración cognoscitiva más elaborada de las profesiones, es necesario que éste se sienta como un ser competente.

Al mencionar una profesión lo que hace el varón o la niña es sintetizar algunos rasgos de su personalidad, a la vez, muestran lo que quieren ser, como una manera de estructurar su personalidad, incluyendo ciertos rasgos propios que muestran los esquemas con los cuales ven el mundo, como actúan en él, cómo valoran las cosas y toman sus propias decisiones, “estos rasgos incluyen ideas muy generales sobre el sentido de la vida, sobre lo que hace que merezca ser vivida, sobre el puesto de los hombres y las mujeres en el mundo, sobre una organización justa de la sociedad, sobre el número de hijos que quiere tener, etc.” (Guichard, 1995: 247), incluyendo además la representación que tengan de los distintos saberes y disciplinas; sobre el tipo de personas que se interesan por aquellas disciplinas; de las expectativas familiares, es decir, se concibe desde la perspectiva personal, familiar y social.

Algunos hallazgos citados por Guichard, señalan que existiría una bicategorización en bueno o malo, que señalaría que una buena situación es aquella relacionada a un buen oficio de hombre “en el que se tendrán tareas viriles, en el que se podrá bromear entre compañeros, en que no se estará como acuartelado y en el que se obtendrá dinero suficiente

para la casa, la cual constituye el espacio doméstico que las muchachas se preparan a convertir en su espacio propio mediante la experiencia cotidiana de las tareas domésticas” (Guichard, 1995: 181), mientras que las muchachas sin cualificación conseguirían malos empleos en los cuales deben realizar el trabajo más desagradable y peor remunerado. Existiría, por lo tanto, una relación entre sus deseos y lo que sucede en la realidad social, porque los estudiantes que se perciben a sí mismos como poseedores de un capital de competencia se pueden proyectar invirtiendo ese capital en futuras experiencias de aprendizaje y de experiencias profesionales que permitan aumentar ese capital.

Un buen alumno o una buena alumna se plantea en términos de “ser el mejor, en las mejores disciplinas, para acceder a la mejor rama de estudios” (Guichard, 1995: 209). Sin embargo, las representaciones de las futuras profesiones en algunos casos tienen más relación con el estilo de vida asociados a dichas profesiones que con las actividades reales de dichos trabajos, en algunos casos influidos por los estereotipos difundidos, como se ha señalado anteriormente, por los medios de comunicación masiva, los que influyen en la construcción de la femineidad o masculinidad, “los niños aprenden comúnmente acerca de la masculinidad a través de los medios de comunicación. Un niño típico mira más la televisión que a su padre” (Asturias, 2004, 68). Las revistas para mujeres adolescentes o los programas juveniles presentan estereotipos de mujeres blancas, ojos claros, cabello suave y lacio, quienes influyen, desde la manera en como llevar una conversación, la manera de comprar y hasta de intervenir su propio cuerpo, de manera de parecerse a las imágenes textuales que ven (Candance *et al*, 2000). No obstante, el hecho de tener un mejor nivel educacional no asegura a las mujeres mejores ocupaciones o “la superación de la discriminación en el mundo laboral, en cuanto a la retribución, tipo de tareas desempeñadas, posibilidad de cargos jerárquicos en áreas no estereotipadas como ‘femeninas’” (Müller, 1997: 233).

Para explicar la decisión se debe tener en cuenta cómo el alumno o la alumna ve el problema de la elección y entender cuáles son sus criterios de satisfacción y de evaluación, los cuales son parte de su aprendizaje y las opciones estratégicas en función de sus propios

contextos más que de una opción arbitraria, “las normas que un individuo utiliza son el resultado de un aprendizaje cultural, es decir, de una socialización reforzada por las sanciones del entorno” (Guichard, 1995: 207), las cuales pueden ser consideradas una construcción social que estaría en diálogo con un mercado, el cual varía, señalando cuáles son las áreas de excelencia de las disciplinas, las matemáticas valen más que los trabajos manuales, por ejemplo, “no hay compromiso en tal o cual formación porque se tenga tal o cual proyecto profesional, sino que se tiene tal o cual proyecto profesional porque sólo se puede entrar en tal o cual rama de estudios” (Guichard, 1995: 191).

#### 3.4.1. Categorizaciones de las profesiones

La manera en que se forman las elecciones profesionales se basan en “categorizaciones de las profesiones” (Guichard, 1995: 42), y en eso las experiencias escolares personales juegan un rol importante. Así como existe la percepción de que las mujeres son malas para las matemáticas y que los varones son emocionalmente menos expresivos que las niñas, de la misma manera “se han establecido sentencias valóricas respecto de las disciplinas, las que suelen ser connotadas simbólicamente con imágenes de género” (Guerrero *et al*, [s.f]: 46). Guichard citando a Krumboltz, menciona el “deseo mimético”, es decir, el deseo de ser algo que sea respetado. La o el adolescente preferirá un área determinada “si ha observado que ese modelo valorado ha salido ganando de hecho su elección” (Guichard, 1995: 43), pues existen profesiones valorizadas que son socialmente mejor consideradas y otras desvalorizadas en cada sociedad. Socialmente se señala que las llamadas ciencias duras están relacionadas a lo masculino, “mientras que las ciencias sociales y humanidades son tildadas como ‘blandas’, signadas como lo femenino” (Guerrero *et al*, [s.f]: 46), lo cual incide en las elecciones que tomarán a futuro las alumnas y los alumnos.

Para ver la manera en que se toman las decisiones, mencionaremos las habilidades que se ponen en juego al momento de la toma de decisión de carrera. Se trataría de habilidades “cognoscitivas y realizadoras” de acuerdo a Krumboltz (Guichard, 1995: 44): “clarificación de valores, posicionamiento de objetivos, predicción de hechos futuros, generación de

soluciones alternativas, búsqueda de información, estimación, reinterpretación de hechos pretéritos, eliminación y selección de alternativas, planificación y generalización” (Guichard, 1995: 44-45). El y la joven serían capaces de distanciarse de su situación actual, presente y poder predecir acontecimientos futuros, buscar o idear soluciones a sus problemas, planificar, entre otras habilidades. Krumboltz dice que la explicación se puede hallar en que los niños y niñas cuya autonomía es estimulada son más independientes. La familia, entonces, juega un papel importante, existirían “estilos familiares de educación”, donde algunas familias estimularían a sus hijos e hijas de mejor forma que otras, el desarrollo de una u otra habilidad de planificación. Guichard cita a Lautrey (1980) “quien estableció una vinculación entre los estilos educativos y el desarrollo cognoscitivo del niño

1 Un entorno familiar llamado “débilmente estructurado”, en el cual hay pocas reglas o hábitos que permitan prever los hechos de la vida cotidiana (Guichard, 1988: 48).

2 Un entorno familiar llamado “estructurado elásticamente”, en el cual las regularidades asimiladas por el niño se ven perturbadas bastante a menudo por hechos inesperados. Con todo, en este caso los hechos perturbadores pueden integrarse en nuevas regularidades, porque es posible encontrar circunstancias estables a las que estén asociados. (Guichard, 1988: 48).

3 Un entorno llamado “rígidamente estructurado”, en el que las reglas o hábitos elementales no están vinculados a circunstancias periféricas que puedan perturbar su aplicación. Este entorno, de hecho, es fácilmente previsible una vez asimiladas las regularidades elementales. (Guichard, 1995: 51).

En el primer tipo de familia el niño o niña, por ejemplo, si ve televisión, no podrá prever si verá televisión tal o cual día. En el segundo caso, hay reglas para ver televisión, por ejemplo, no se ve después de las nueve de la noche, pero eso se puede cambiar si al otro día el niño o niña no va a la escuela o si hay un programa interesante. En el tercer caso, no se ve nada de televisión después de las 9 de la noche. Entonces, siguiendo a Piaget, la actividad cognoscitiva del sujeto se ve estimulada por regularidades, las que permiten la



estructuración de nuevos esquemas, y perturbaciones, las cuales se resisten a la asimilación de un hecho por medio de los esquemas existentes.

De acuerdo a Guichard, “el entorno que mejor estimule el desarrollo cognoscitivo es, pues, por hipótesis, aquel que ofrece una reglas modificables en función de excepciones no establecidas explícitamente por anticipado” (Guichard, 1995: 51), es decir, en los entornos familiares en que las reglas se modifican de acuerdo a las circunstancias del momento o al contexto en las cuales se podrían cambiar permiten un desarrollo cognoscitivo favorable. El mismo autor señala que esto se da en ciertos niveles socioculturales constantes, aun cuando los tipos de entorno estarían más bien relacionados a los ambientes sociales. Como hemos señalado más arriba, los estilos educativos más rígidos se dan en las familias obreras, relacionando la actitud de los padres con su rol en el sistema de producción, las personas en una situación de sumisión laboral y social valoran más la obediencia y la sumisión, creando entornos familiares más rígidos. Por el contrario, las familias más privilegiadas valoran más la autonomía, la iniciativa, la actividad propias del niño. Es por eso que las preferencias de los y las adolescentes varían según el sexo, la clase social, los valores aparejados a ésta, y las influencias del entorno ayudan a determinar lo que les conviene.

Por otra parte, las y los adolescentes ponen en juego diversos procesos para manejar información, siendo la categorización uno de ellos. Condor y Antaki señalan que los enfoques mentalistas de la cognición social definen la categorización como “un atributo básico de los procesos mentales humanos” (2003: 458). Esta es básicamente “un conjunto de reglas que permiten identificar un objeto comparándolo con objetos ya descifrados” (Guichard, 1995: 120), debido a que debemos simplificar y organizar la tarea de percepción y reacción, creamos categorías generales para responder a un mundo lleno de estímulos desconcertantes y complejos, para hacer más adaptativa la conducta, “andamos por el mundo con un catálogo organizado de las clases de cosas que hay en él e incorporamos nuevos ejemplos en el conjunto existente. Las categorías son estructuras mentales, fuera de todo control consciente, que actúan de manera automática para suministrar inferencias que guíen nuestros actos” (Condor, Antaki: 2003, 458). Este proceso está presente en la

formación de las representaciones sociales, el cual no está exento de problemas, como el categorizar en distintos grupos a ciertas profesiones o enfatizando rasgos que son más bien periféricos dentro de una determinada profesión, como el hecho, importante para algunos adolescentes, que algunas profesiones permiten conocer mucha gente y tener bastantes contactos, mientras otros se fijarán en rasgos esenciales como el sueldo o las responsabilidades que una profesión acarrea.

Debido a que la historia individual es importante en la formación de las categorizaciones, un individuo podrá fijarse en más o menos rasgos de una profesión que otro individuo para realizar su elección futura, y eso depende exclusivamente de la historia individual del adolescente, quien se ha explicado el mundo en la forma de ciertas categorías mentales y discursivas. Además, no todas nuestras percepciones y creencias sobre el mundo social pueden explicarse con el procesamiento individual de la información, algunos aspectos de la percepción social, por ejemplo, los estereotipos sobre categorías particulares, “pueden reflejar la sociedad o la cultura en la que el individuo socializó” (Condor, Antaki, 2003: 466). Los cognitivistas sociales entenderían las creencias y las percepciones de las personas, entre ellos los prejuicios y los estereotipos, como fenómenos ideológicos antes que sólo cognitivos, los que estarían determinados por la naturaleza de la realidad social percibida por los individuos, “el pensamiento y el habla reflejan el legado social de los actores” (Ibíd). Billig *et al* señalan que el perceptor social está comprometido con un diálogo interno esforzándose por encontrarle un sentido al mundo, utilizando suposiciones contradictorias y el “sentido común” (Condor, Antaki, 2003: 468) que le da su cultura.

#### 3.4.2. La estereotipia

Señala López Sáez que “la génesis de la estereotipia no es un proceso estrictamente individual, y su origen hay que buscarlo en la dimensión sociocultural” (López, 1995: 43), existe un proceso colectivo inmerso en un contexto social más amplio que nos permite de acuerdo a nuestra cultura crear los estereotipos de género que nuestra cultura acepta. Billig *et al* consideran que “el discurso y el contenido de nuestro conocimiento social son una

cuestión de conocimiento cultural (ideológico) compartido” (Condor, Antaki: 2000, 468), el discurso se construye y se formula de manera conjunta por todos los miembros de una cultura, discurso que puede ser contradictorio en algunos casos, por ejemplo, cuando pensamos que la pobreza se explicaría tanto por la falta de esfuerzo de los individuos como en la insuficiencia de empleos en nuestra sociedad. El lenguaje, por lo tanto, juega un rol determinante y constitutivo de la vida social, es crucial para los procesos sociales porque está mediando en las interacciones interpersonales, “es el surgimiento de la realidad social por medio del intercambio entre los hablantes en una sociedad” (Condor, Antaki: 2000, 473).

### 3.4.3. La indecisión

Tradicionalmente ésta ha sido observada como un problema puntual y desde una perspectiva negativa. Actualmente, no sólo se considera como una fase más en el proceso de desarrollo frente a un estado sino que, además, desde el marco que proyectamos nuestra investigación no se entiende como algo negativo, sino como un elemento intrínseco que forma parte del proceso decisional (Lozano, Repetto, 2007). La adolescencia es el período en el cual tanto la niña como el varón sufren cambios y transformaciones significativas en su preparación para ser adultos, despertando a la “verdadera realidad de la vida” (Olavarría, 2001: 106), la cual no es fácil ni acogedora, transición en la que se vive con gran intensidad, “en el que ocurren sucesos importantes en sus vidas, se presentan desafíos significativos, dudas cruciales que no se resuelven de manera rápida y fácil” (Ibíd). Es así que surge la duda vocacional, “todo cambia, no saben quiénes son y por lo tanto no saben qué quieren” (Carreño y Vázquez, [s.d.]: 20), más que elegir deben renunciar a las opciones que les da la vida, lo cual muchas veces están relacionado a la historia personal y familiar.

### 3.5. LOS PARES Y LA ELECCIÓN

En la formación y el aprendizaje de las actitudes acerca de los roles de género no debemos obviar al grupo de pares, especialmente, al considerar la manera en que se agrupan mujeres y hombres tanto en el aula como en sus tiempos libres, reproduciendo los roles sexuales a través de los juegos, por ejemplo, los niños “juegan a ver quien es el más fuerte y audaz en ese mundo que es su casa; quien es el más hábil y valiente, el más capaz de desafiar las normas establecidas y de salirse con la suya. Es decir, aprenden a jugar a “ser hombre” (Asturias, 2004: 66). A las niñas, se les induce a jugar a ser madres más que a ser mujeres, proveyéndoles de “los implementos necesarios - muñecas, cacerolas y planchas diminutas-, que les permitan desempeñar el papel que se les asigna” (Ibíd). Así, el uso de los espacios físicos de manera diferenciada en la escuela, se refleja en el aula, la cual es para las niñas durante los recreo, mientras que el patio, es decir, el espacio público, es para los varones, donde cada espacio va acompañado del uso de expresiones estereotipadas propias a la cultura de cada género, “son algunas de las acciones del alumnado que confirman el proceso de definición y distinción entre masculinidad y feminidad” (Bonal, 1994: 21).

Desde la orientación vocacional, Bohoslavsky sitúa a los pares al mismo nivel que la familia, pues ambos operarían de la misma manera, pero a diferencia de la familia “nunca es tomado como grupo de referencia negativo” (1971: 49), es decir, cuando, por ejemplo, las opiniones del grupo familiar son rechazadas por los y las adolescentes, pues son consideradas como algo temido y relacionado con lo persecutorio, lo punitivo. El grupo de pares, en cambio, es adquirido socialmente, y algunas veces defendido por lo que “el sometimiento a las normas del grupo es mayor y las transgresiones son vividas como generadoras de culpa intensa” (Bohoslavsky, 1971: 49) debido a que la cultura de pares es más cercana y a la vez sus valores son considerados como más imperativos incluso que los del grupo familiar. Es así que la identificación con un grupo es compleja, no basta con la pertenencia a un grupo en particular para desarrollar o explicar los intereses demostrados por las y los adolescentes, no es suficiente “saber que un adolescente pertenece a un grupo

de boys scouts, por ejemplo, para explicar su interés por la sociología” (Bohoslavsky, 1971: 48). Müller señala que las y los adolescentes son muy sensibles a la cultura juvenil en la cual les ha tocado vivir y son leales a los grupos de pares “por lo cual pueden identificarse con los ideales y preferencias de sus ‘tribus’ o barras” (1997: 145), lo que los puede conflictuar cuando elegir les pueda producir el riesgo de sentirse excluidos de la aceptación del grupo al cual pertenecen.

También existe, en ciertos grupos de adolescentes, un concepto de ‘seguir juntos’, es decir, eligen las carreras que les permitan a las y los adolescentes seguir viéndose por temor a la pérdida de la otra persona, este ‘seguir juntos’ es “muy importante con referencia al grupo de pares y determinará posiblemente imágenes profesionales distorsionadas” (Bohoslavsky, 1971: 49).

Rico, por su parte, señala que en muchos casos, las jóvenes comparten, por tradición cultural o para enfrentar menos problemas, los estereotipos sociales sobre el trabajo que debe realizar una mujer y el que debe realizar un hombre, aceptando de paso, las concepciones naturalistas y esencialistas de que hay trabajos para mujeres y para hombres. Muy pocas veces cuestionan estos esquemas, por el contrario, adoptan los discursos de “sus padres, los docentes de la escuela primaria y secundaria, las instituciones de formación profesional, las parejas y los grupos de pares que ejercen influencia sobre ellas y refuerzan las normas culturales vigentes sobre ‘lo conveniente’ en relación con la vocación laboral de la mujer” (Rico, 1996: 32) o del varón, lo que incluye un deseo de ser tal o cual persona real o ficticia.

Una de las características principales de las relaciones sociales en la etapa adolescente es la separación de los espacios sociales masculinos y femeninos, en los que los estereotipos de lo que se considera femenino o masculino tienen una gran fuerza. Algunos estudios muestran que las niñas son más sensibles que los niños a la percepción de su aceptación social, Hapnes y Rasmussen, citados por Caprile *et al*, señalan que para ellas es “particularmente importante compartir y ser aceptadas en el grupo” (2000: 19). La cultura

del grupo de amigas y su opinión influyen en la elección de sus estudios, eligiendo aquellos estudios entendidos como “normales” y que permitan la continuidad en el grupo” (Caprile *et al*, 2008: 20). Además, existiría, a nivel pedagógico una falta de cultura de trabajo en equipo, la cultura colaborativa es aquella en la que todos participan en la toma de decisiones, interactúan mutuamente e intercambian experiencias y en la que los profesores ofrecen ayuda, consejos y apoyo como forma de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos. Bailey menciona investigaciones en los Estados Unidos que hacen referencia a que “las relaciones amistosas durante la escuela primaria y los primeros años de la secundaria revelan que las amistades en esos años tienden a concentrarse entre personas del mismo sexo y que los grupos de juego en los patios escolares, por lo común son segregados” (Bailey, 1994: 158).

### 3.6. PROYECCIÓN FUTURA

El proyecto es fundamento base de la realización humana, el hombre y la mujer se convierten en aquello que ellos mismos se hacen, es la manera en la cual ellos quieren estar en el mundo, es la capacidad de distanciarse del presente prediciendo, reinterpretando, generando reflexión, planificando hechos pasados y presentes, presentando alternativas y soluciones. Este proyecto personal sería la afirmación de un valor pues “es lo que remediará un estado presente caracterizado por insuficiencias” (Guichard, 1995: 16), no es solamente un tener ganas de ser o hacer, sino que existe un deseo de salir de las circunstancias actuales en las que están, no repetir ciertas circunstancias difíciles por las que sus madres, padres o abuelos pasaron, “la planificación de la vida supone decisiones sobre un modo específico de organización del tiempo, de elaboraciones de agendas, en que se han fijado objetivos y derroteros plausibles de colonizar (Guichard, 1995: 20).

Existe el deseo de superar lo que tanto en el pasado como en el presente se perciben como situaciones poco favorables, por lo tanto este proyecto es “una selección y conformación de hecho pasados y presentes a la luz de una intención futura” (Guichard, 1995: 18). La construcción refleja que la identidad del yo depende tanto de la preparación

para el futuro como de la interpretación del pasado, aunque en este proceso es siempre importante la 'reelaboración' de los sucesos del pasado, "muchas veces con apoyo en el modelo materno, que insinúa más o menos abiertamente: 'no quiero que seas como yo he sido'" (Müller, 1997: 219), apelando a una resignificación de ese pasado familiar y a una reinención biográfica.

Al señalar tal o cual profesión que le atrae, la o el adolescente se identifica, describiéndose tal como le gustaría ser, creando una identificación con ídolos, con algunos ideales, o simplemente, ser lo que le gusta. Si bien el contenido de esas identificaciones que cada adolescente desarrolla es distinto, lo que es similar en este proceso es la forma: se tiene esperanza de ser lo que se imagina. El sujeto es capaz de distanciarse del presente, prediciendo hechos futuros, generando soluciones alternativas, planificando escenarios futuros, en una imbricación entre la intimidad y el mundo determinado socialmente. Bohoslavsky señala que las y los adolescentes están en una etapa de "pasaje, de reajuste, de nueva forma de adaptación" (1971: 50), donde algo de sus pasados muere, desestructurándolos pero, al mismo tiempo, algo nace volviendo a reestructurarlos, lo que no significa tener el futuro claro, ya que, como señala Rocabert, "el interés vocacional de los individuos evoluciona mostrándose poco consistente hasta la juventud y la vida adulta (1995: 187).

Para Guichard (1995:16), la escuela no está ajena a este movimiento que se hace parte de los proyectos, y muchas veces cada establecimiento educacional tiene su propio proyecto que trata de desarrollar en los estudiantes, o, en algunos casos, la escuela también ayuda al descubrimiento de las vocaciones y proyectos personales de sus alumnos. El proyecto personal requiere de las dimensiones pasada, presente y futura, siendo ésta última la más importante, porque se releen y se reinterpretan tanto el pasado como el presente para poder darle sentido al proyecto futuro. Existe el deseo de superar lo que tanto en el pasado como en el presente se perciben como situaciones poco favorables, por lo tanto este proyecto es "una selección y conformación de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura" (Guichard, 1995: 18). El proyecto de futuro del o la adolescente sería una

anticipación que los constituiría, puesto que les faltaría algo para estar completos. Niñas y varones están en su proceso de descubrir la manera de realizar sus potencialidades, su personalidad; se ha desplazado el eje desde el lugar ideal “en la que todo el mundo sea feliz ocupando el puesto que le corresponde” (Guichard, 1995: 22) al eje del individuo, donde la elección de su vocación debe conseguir el “mejor emparejamiento” (Guichard, 1995: 23), es decir, un oficio que exista realmente con el individuo adecuado.

Al respecto, se puede señalar que los enfoques educativos en relación a la orientación vocacional dan cuenta de que el alumno o la alumna ha generado cierto conocimiento personal que le permitiría elaborar su propio proyecto futuro acerca del “puesto que le conviene en la sociedad” (Guichard, 1995: 24). Aun cuando no es un conocimiento muy claro, como ya hemos señalado, un tanto incompleto, sus representaciones futuras están sujetas a la evolución, y a la complejización; la imagen que el o la adolescente tiene de sus futuros no es definitiva, como se ha señalado anteriormente, y está en relación a otros a planes y valores. La escuela como lugar y experiencia de socialización constituiría “un dispositivo social que tiene como objetivo implícito la estructuración de las voliciones de la persona” (Guichard, 1995: 25).

### 3.6. Los influyentes

Guichard toma un modelo propuesto por el profesor de educación y psicología en la Universidad de Standford, John Krumboltz, quien señala cuatro influyentes que interactúan y estarían en el origen de la toma de decisiones acerca de la carrera futura. Los resumo a continuación:

#### 1.- Los influyentes de origen genético.

Si bien Krumboltz señala que no puede precisar la importancia de estos factores, señala que se trata de la posibilidad de que ciertas personas nacen con una mayor o menor predisposición para aprovechar ciertos tipos de aprendizaje. Este influyente genético cobra



sentido en su interacción con los influyentes de origen ambiental. Afirma que ser hombre o mujer no tiene el mismo sentido en una sociedad matriarcal o patriarcal (Guichard, 1995: 33). Se debe tener presente que los roles femenino y masculino están mediados por los factores ambientales.

## 2.- Acontecimientos y condiciones ambientales.

En algunos casos las elecciones del individuo dependen de factores que escapan a su control, algunos de los cuales pueden ser tomados en consideración en sus planes, por ejemplo:

- a.- los recursos culturales, los valores y las experiencias de formación propias de cada familia
- b.- la organización escolar y las políticas educativas

Se afirma que “en base a sus experiencias particulares, la persona elabora imágenes de sí misma, modo de ver las profesiones, ciertas representaciones del futuro, y todo eso la lleva a configurar sus proyectos” (Guichard, 1995: 34-35). Esta influencia sucede gracias a la socialización, la cual no se da de manera desordenada sino que se da en un mundo estructurado.

## 3.- Las experiencias de aprendizaje.

Estas tienen relación con

- a.- lo que define al alumno en su contexto, edad, clase social, sexo o alguna habilidad en particular
- b.- las condiciones ambientales en las que sus características adquieren sentido, el número de alumnos por curso, el tipo de escuela, los éxitos asociados a su formación, ya sean artísticos, deportivos.

Por lo tanto, si la alumna o el alumno no tiene una experiencia social concreta relacionada con lo que se le exige, por ejemplo en una tarea en particular, es muy probable que tanto el resultado cognoscitivo como el emocional sea diferente y que se genere una distancia que se traduce en una percepción de la escuela como algo ajeno y alejado del estudiantado. Se debe considerar al aprendizaje escolar como parte de las experiencias que el individuo hace en su existencia. El estereotipo visto como una construcción cognoscitiva permite al individuo darle coherencia a ciertos elementos de su experiencia, si alguien es más sensible a ciertas representaciones más que a otras es porque existe una integración de éstas a otros esquemas muy generales que forman todo un sistema de percepciones, valores, y actos (Guichard, 1995: 38).

#### 4.-Las habilidades para abordar la tarea.

Éstas habilidades tienen relación con aprendizajes anteriores que facilitan o no la realización de las tareas asignadas. Una nueva tarea da pie a equivocaciones de distintos tipos. “Esas aportaciones pueden ser de orden cognoscitivo, pertenecer a la esfera de lo emocional o estar asociadas a los valores de la persona. Este potencial (fruto de experiencias anteriores) se modifica, a su vez, mediante los resultados de la tarea emprendida” (Ibíd). Sería la interacción de estos influyentes los que estarían relacionados con la toma de decisiones de carrera, pues, de acuerdo a la teoría desarrollada por Krumboltz, se producirían “generalizaciones de observaciones del yo” (Ibíd), es decir, de las propias representaciones de los intereses y valores de uno mismo, se producirían, además, habilidades para hacerse cargo de distintas tareas, entre ellas, la toma de decisión de carrera. Estas generalizaciones del yo no se muestran tan explícitamente y pueden no ser muy exactas, por ejemplo, puede que una persona no se anime a realizar algo por una acción pasada similar no exitosa, es decir ante un trabajo excelente en la escuela recibe comentarios negativos en su casa, lo que puede llevar a valorarse negativamente; en otras ocasiones se recuerdan las reacciones ante las experiencias de aprendizaje y no la propia experiencias del aprendizaje.

Aun cuando, las generalizaciones de las observaciones del yo son inexactas, de igual manera tienen un efecto en las opciones de las personas, dado que uno ya tiene su propia imagen, se tienden a seguir comportamientos que refuercen aquellas observaciones. Por ejemplo, cuando un alumno o una alumna ha recibido refuerzos positivos ante una profesión, creará expectativas positivas en torno a ella o cuando su experiencia escolar sea positiva, cuando la escolaridad sea vivida como algo que constituye una verdadera formación profesional, como algo que le ayude a adquirir competencias personales. Por el contrario, un alumno o alumna rechazará una profesión que no aprendió a apreciar en la escuela. Guichard ilustra esto de la siguiente manera, con un ejemplo de Krumboltz: “un adolescente que recibe felicitaciones habituales por sus logros en el baloncesto, tendrá tendencia a formarse el proyecto de hacerse jugador de baloncesto, mientras que otro que tiene malos resultados en matemáticas, tenderá a rechazar la profesión de profesor de matemáticas” (Guichard, 1995: 41).

### 3.6.2. Los estereotipos

De acuerdo a María Luisa Rodríguez, “el hecho de que existan estereotipos sexuales provoca distorsiones graves en la elección académica y profesional de nuestras jóvenes y adultas (...) el que la mujer pueda acceder a la educación no significa que tenga su porvenir asegurado; la igualdad en la escuela no siempre es real” (1994: 3), debido al, entre otras razones, sexismo institucional, el que se revela a través de los textos de enseñanza; los consejos que se dan al momento de elegir una carrera o curso; el cómo se estimula a las mujeres a elegir áreas que calcen con sus “cualidades femeninas” y a comportarse socialmente de la manera en que se ha estereotipado su sexo. Señala Rodríguez, que las mujeres “aún, están poco representadas en oficios cualificados y todo el mundo observa que hay prejuicios respecto al rendimiento y eficacia del trabajo femenino. Se han detectado idénticos niveles de productividad entre hombres y mujeres, pero se les han dado muchas menos oportunidades a éstas en su promoción profesional” (Rodríguez, 1994: 4).

Gottfredson, citado por Guichard, señala que “las representaciones profesionales tienen que ver casi únicamente con el estilo de vida que las profesiones pueden ofrecer a las personas que ejercen, así como con qué tipos de personas son. Estas imágenes dicen muy poco respecto de lo que la gente hace en el trabajo y marginan la cuestión de cómo acceder a él” (Guichard, 1995: 86). Es decir, aun cuando ignoremos como se ejerce la profesión en la realidad, somos capaces de tener ciertos juicios y valoraciones respecto de las profesiones. En otros casos, la representación del futuro está relacionada con la inserción laboral, obtener un buen puesto de trabajo y tener un buen sueldo, “la extrapolación a partir de lo conocido toma a menudo la forma de analogía. Dos objetos se juzgan idénticos no a partir del análisis y la comparación de sus propiedades, sino a partir de un vago parecido; a consecuencia de ese juicio, las propiedades de uno de ellos se atribuirán al otro” (Guichard, 1995: 134). En este caso la palabra “buen sueldo” activa un conjunto de rasgos tales como buen pasar, lo que es una interpretación de lo que se puede hacer con un buen sueldo, lo que llevaría a una distorsión y negación de las actividades reales que llevan a que una persona tenga un buen sueldo: levantarse temprano, llegar tarde a casa, cumplir las exigencias propias de la profesión, etc. Por otra parte ese buen sueldo está relacionado a una buena situación, en el caso de los varones, un trabajo con tareas viriles, con un sueldo suficiente para la casa. En el caso de las mujeres, las diferencias de valoración de hombres y mujeres, debido al sistema de género imperante, limitan el acceso de éstas a la formación profesional y a la capacitación laboral, y también en el acceso al trabajo y a las condiciones de éste.

### 3.6.3. El trabajo femenino

La participación laboral femenina se concentra en el sector informal, con altas tasas de desempleo y subempleo, segregación ocupacional, discriminación salarial, subutilización de sus potencialidades como trabajadoras, y al mismo tiempo, “permanece constante una concepción tradicional en la definición de la fuerza de trabajo femenina como una fuerza laboral secundaria, de alta inestabilidad, carente de las calificaciones necesarias y limitada por la maternidad y las responsabilidades reproductivas” (Rico, 1996: 29). En Chile, los

datos del período 1990-2006 muestran que el empleo generado por la economía informal representa el 39% del total del país, y “que la informalidad laboral afecta más a las mujeres (43,4%) que a los hombres (37%)” (OIT, 2011: 38). A pesar de estos obstáculos, las mujeres permanecen en el mercado laboral, ganando en términos de valoración personal, independencia, autonomía y desafíos personales. Las actividades en las cuales se concentran las mujeres son las ramas de servicio doméstico; las actividades administrativas en oficinas; servicios comunales, sociales y personales; el comercio; en restaurantes y hoteles; vestuario y textil; lo mismo ocurre con la formación educativa y laboral de la mujer, la que se encuentra en ocupaciones tradicionales, “lo que es un reflejo de la estructura de la demanda del mercado de trabajo” (Rico, 1996: 30). Tal como sostiene Gálvez (2001), “la disminución de la inequidad se lograría en la medida en que las ocupaciones y posiciones fueran ocupadas indistintamente por mujeres y hombres, lo que impone como requisito un cambio cultural en la socialización de género y en los prestigios y mitos asociados a las diversas ocupaciones” (OIT, 2011: 101).

Los cambios en el trabajo femenino se dan a partir de los años 90 donde alrededor de un 5% y un 7% se incorpora al sector financiero, en los sectores de transporte, almacenamiento y comunicacionales, además de los sectores metalúrgico, electrónico y mecánico. Entre 1960 y 1980, debido al mayor nivel educación de muchas mujeres, algunas accedieron a ocupaciones relacionadas al sector terciario moderno y al área no manual, sin embargo, las ocupaciones tradicionales han seguido definiendo el perfil del trabajo femenino. “De acuerdo con la masificación de la educación en la región y debido a la alta participación de las mujeres en el sistema educativo, la población económicamente activa femenina ha llegado a tener incluso un mayor nivel de instrucción que la población masculina activa e inactiva” (Rico, 1996: 30), lo que no redundaría necesariamente en mejores salarios.

Estudios de la CEPAL, realizados en 1991, señalan que una mujer con un máximo de nueve años de educación recibe ingresos menores que un hombre con cinco años de estudios, “la inserción laboral femenina y la formación y el desarrollo profesional de las mujeres arrastran históricamente características estructurales y dificultades específicas

derivadas de la dimensión de género, a las que se suman los diversos aspectos del actual desarrollo productivo y tecnológico de América Latina” (Rico, 1996: 31). González, citado por Rico (1996: 31), señala que la productividad podría mejorar si aumentan las políticas ‘antes o fuera’ del mercado laboral, y entre las áreas consideradas a mejorar está la educación. La calificación en una ocupación considerada como no tradicional o como masculina tampoco ofrece a las mujeres posibilidades de tener acceso a mejores trabajos, Ulshoefer (1991) citado por Rico considera que “esto significa por una parte, que la misma capacitación es valorada de forma diferente si su portador es hombre o mujer y, por otra, que el concepto de ‘calidad’ se considera sinónimo de las características ‘inherentes’ al ser humano masculino” (Rico, 1996, 33). Agrega la misma autora que “la construcción social de las calificaciones y su valoración indica que a ciertas características como la fuerza física, la autoridad, y la capacidad de mando (consideradas típicamente masculinas) se les asigna un valor más alto en el mercado de trabajo que a la destreza manual, la sensibilidad y la capacidad de escuchar” (1996, 34), la cual es más frecuente entre las mujeres, al momento de definir aptitudes y requerimientos laborales, contribuyendo a establecer jerarquías entre los puestos de trabajo y los niveles de remuneración.

### 3.7. ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La orientación vocacional debe ayudar a las y los estudiantes a prepararse para la vida académica, profesional o laboral o futura de acuerdo a la capacidad y la vocación que cada individuo posee (Borcelle, 1984), sin embargo, durante un buen tiempo el concepto ‘vocacional’ fue considerado como explicativo de las elecciones de carrera o trabajo, (Bohoslavsky, 1971) y de la tendencia, deseo, inclinación, o predisposición del sujeto, no obstante, y a causa de su complejidad, se consideró que este concepto debía a su vez ser explicado. Foladori entiende la vocación como algo que se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto, a partir de los diversos estímulos recibidos originalmente desde el grupo familiar y, posteriormente, en un entorno más amplio y, a la orientación vocacional, como “un momento de corte de ese proceso natural, donde lo importante es que el adolescente pueda tomar conciencia de ese proceso ya encaminado y comprender las proyecciones futuras que

el mismo le propone” (2009: 56), la que se lleva a cabo mediante el proceso de socialización, proceso por el cual la persona se vincula afectivamente en el contexto social y cultural en el que transcurre su vida, y se va configurando a sí misma durante su vida (Rivas, 1995), en un proceso “gradual y acumulativo, potenciando la organización de todas aquellas experiencias que le sirvan al sujeto como banco de datos” (Gil, 1995: 310), las cuales “cristalizarán en una determinada identidad vocacional-ocupacional” (Aisenson, [s.d.]: 68).

Bohoslavsky se pregunta “por qué la gente hace algo en lugar de no hacer nada” (1971: 63), pues se supone que las personas hacen algo ‘por’ algo y que lo hacen ‘para’ algo, y ese algo, que aun no está muy bien definido, es lo que el autor denomina ‘identidad ocupacional’, la cual el sujeto adquiere “cuando ha integrado sus distintas identificaciones, y sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto” (1971: 64). Por lo tanto, la vocación es un autoconocimiento de los resortes que mueven al individuo, es aquello que se ha ido construyendo y se seguirá construyendo en cada instante a lo largo de la vida (Foladori, 2009) de manera consciente e inconsciente, proceso que abarca un período prolongado de tiempo “y que al culminar en una elección actualiza el concepto de sí mismo del sujeto; el sí mismo en cuanto constituye la identidad y el desarrollo vocacional” (Müller, 1997: 148) y es a partir del desarrollo de una identidad personal que el sujeto construye su identidad vocacional-ocupacional, donde lo vocacional hace referencia a uno mismo, expresando la cualidad del significado que un individuo le asigna al trabajo “en relación a su propia vida”, (Gil, 1995: 310), donde las ocupaciones son los nombres que designan las expectativas que las y los adolescentes tienen de sí mismos, por lo que la elección le permite acceder a “los roles adultos de la realidad social” (Aisenson, [s.d.]: 68).

La escuela ayuda y aporta en la creación de las subjetividades y en “la construcción de representaciones de proyectos futuros” (Rascovan, 2010: 21), los cuales se visualizan como una ayuda, una solución a ciertas insuficiencias del presente, de manera aun confusa, producto de múltiples identificaciones contradictorias. No es tan simple como tener ganas o deseos de ser o hacer, pues los educandos son conscientes tanto de sus propias carencias al

interior de sus familias, como de los medios con los que cuentan, tanto como de la validez futura de su decisión presente (Guichard, 1995), es decir que planificar la vida futura supone tomar decisiones que tienen que ver con una interpretación o re-elaboración de los sucesos del pasado, en una suerte de reinención biográfica, porque al elegir también deja de ser lo que es en el presente y lo que podría ser en el futuro, lo que “supone conflictos y maneras de encararlos y resolverlos” (Bohoslavsky, 1971: 71), ya que la adolescencia es un momento importante, “crítico y crucial en la adquisición de la identidad y en la definición y asunción de roles sociales adultos” (Aisenson, [s.d.]: 69).

La vocación, entonces, “condensa un sinnúmero de deseos, de gustos, de rechazos, de experiencias. En suma, de determinaciones que marcaron una ruta en el desarrollo del sujeto” (Foladori, 2009: 30), es un punto donde se condensan otras elecciones anteriores y determinaciones de la historia personal del individuo e incluso “depende de las reacciones de otros” (Gómez, 1995: 275), de manera que se piensa no solamente en uno sino que también en la familia, en la pareja, los compañeros de escuela. El proyecto futuro es, en términos generales, el fundamento base de la realización humana, el hombre y la mujer se convierten en aquello que ellos mismos se construyen de sí mismos, es la manera en la cual ellas y ellos quieren estar en el mundo, y la capacidad de distanciarse del presente prediciendo; reinterpretando; planificando; generando reflexión sobre hechos pasados y presentes; presentando, a la vez, alternativas y soluciones; eligiendo con qué trabajar y por qué hacerlo, definiendo quien se ha de ser, donde los intereses son “la conducta de entrada para que la conducta vocacional tome una u otra dirección” (Rivas, 1995: 47), donde el manejo de información, el desarrollo y la madurez vocacional juegan un papel importante en una decisión entre las “muchas que una persona toma a lo largo de su vida” (Gómez, 1995: 275). Entonces, “la llamada 'elección vocacional' como acto volitivo no deja de estar determinada por el encauzamiento de una historia personal que se actualiza en el momento de la toma de decisiones” (Foladori, 2009: 145), donde la escuela es una más de las instancias sociales que proporciona marcos de estructuración de los distintos proyectos futuros que esbozan los jóvenes, donde la familia y las experiencias personales de los y las adolescentes también juegan un rol importante.



Por lo tanto, la elección de la carrera o profesión futura no está desligada de una serie de gustos y de rechazos ocurridos tiempo atrás y que se han ido redefiniendo en una compleja red de polarizaciones en términos de los gustos más actuales, sin dejar de tomar en cuenta, entre otros, los condicionamientos individuales y sociales; las identificaciones personales; las destrezas personales; la personalidad; las preferencias; la cognición; toda experiencia significativa que al ser incorporada por el educando “hará intervenir otros elementos que tratará de relacionar con los intereses dominantes, como las habilidades o capacidades, las experiencias del rendimiento escolar sobre determinados grupos de materias” (Rivas, 1995: 48), haciendo cada vez más clara la propia definición futura. Es decir, el interés personal, el cual es considerado por distintas posturas como “un carácter motivador y reforzante, el motor de la conducta vocacional del individuo” y que “se aprende en la interacción con el ambiente” (Rocabert, 1995: 186). En este proceso inciden la cultura y la comunidad, “el tipo de educación recibida en el seno familiar o en la institución educativa (Rivas, 1995: 45); el cuerpo a través de las glándulas endocrinas; el tipo corporal; la herencia genética; el concepto que el o la adolescente tenga de sí mismo; el grado de su madurez vocacional; el cómo visualice las diferentes etapas de la vida profesional futura; el modelo de carrera al cual aspira (Super, 1975, 1985).

Osipow (Gómez, 1995: 275) señala cuatro factores que influyen en la elección: el factor de la realidad, el proceso educativo, los valores del sujeto y los factores emocionales. Castaño (1983), citado por Gómez, distingue los siguientes determinantes en la elección vocacional: las diversas situaciones naturales y sociales como el ambiente en que se vive; la personalidad individual; aspectos y motivaciones de rendimiento cognitivos e instrumentales; la probabilidad de éxito subjetiva, es decir “esperanza de éxito frente a esperanza de fracaso” (Gómez, 1995: 283); las disposiciones personales y las experiencias. Además existen factores socioeconómicos que inciden en la elección de carrera y que podrían influir, como las características personales del sujeto: raza, sexo, edad; la familia, la profesión de los padres, el número de hermanos, las actitudes familiares, los recursos económicos, la clase social.

Dentro de todas estos factores, el género se presenta como uno de importancia, “ser o parecer hombre o mujer, conlleva un conjunto de factores que actúan como condicionantes de su conducta vocacional, y en tema de interés, primero social, en el que tiene especial papel el movimiento de igualdad de la mujer en la educación y en el trabajo” (Rivas, 1995: 46), donde la idea que puedan tener los educandos con respecto al mundo laboral, a su rol familiar, a la proyección de la representación que tienen tanto hombres como mujeres a nivel social inciden en sus elecciones vocacionales, especialmente cuando se parte del principio de “que sólo interesa lo que se conoce” (Rivas, 1995: 47), por lo que el conocimiento e información que se tenga de las áreas donde se insertan varones y mujeres permitirá operar de una u otra manera. De esta manera, la organización misma del sistema educativo obedecería a la relación que ésta tiene con el mundo laboral, donde los educandos visualizan sus opciones ocupacionales en base a la formación recibida en sus colegios, pero, también, a las expectativas de éxito en relación con los ajustes del mercado de trabajo, lo que lleva a que “los sujetos estén menos presionados a la larga para decidir en base a motivaciones personales, que en base a las profesionales” (Rivas, 1995: 38).

En nuestra realidad nacional, el desarrollo del proyecto futuro se ve a través de pautas que se trabajan en Consejo de Curso, como lo manifiesta Holland, “la mayoría de los programas de orientación vocacional de las escuelas y otros lugares sigue siendo una combinación de sistemas e instrumentos pragmáticos, artísticos y al margen de toda teoría” (Holland, 1978: 116). Por lo tanto, la escuela no es el lugar apropiado que presente alternativas y “menos aun de probar, de ejercitarse, de llegar a una toma de conciencia por la propia experiencia” (Foladori, [s.d.]: 7), puesto que para la escuela el problema de la elección “es un mero trámite administrativo burocrático, poco le importa el estado anímico en que el individuo se encuentra en ese momento y su grado de madurez” (idem). Osipow señala que muchos orientadores vocacionales han aplicado fragmentos de la teoría de la psicología de las profesiones, lo que ha llevado a que se haya trabajado sin una teoría sistemática, quienes “adoptan una posición conciliatoria trabajan intuitivamente” (Osipow, 1986: 16), lo que les impide trabajar con los resultados de sus propias investigaciones, y verlas como un conjunto organizado de conocimientos que les puedan ser de utilidad

profesional, lo que en el largo plazo lleva a una escasez de “pensamientos sistemáticos acerca del desarrollo de las carreras” (Osipow, 1986: 17).

Como señaláramos anteriormente, es recién en Octavo Básico cuando surge el tema de proyecto de vida y sus expectativas futuras, siendo la escuela la responsable de la “información vocacional, que suele ser información profesional suministrada tarde y a destiempo” (Rivas, 1995: 53), de modo que nuestro sistema educativo no estaría prestando el suficiente apoyo informativo requerido para poder tomar la mejor decisión, por ejemplo, no es usual que se discuta con los educandos sobre las implicaciones que tienen sus elecciones, éstos no tienen una base rica en discusiones que les ayude a decidir de manera informada, existen “pocas posibilidades de analizar experiencialmente y encauzar adecuadamente la información que van recibiendo. Así, la toma de decisiones de los alumnos se convierte en un hecho aislado, fortuito y lleno de ansiedad” (Gil, 1995: 311). Para que la orientación tenga algún sentido, debe estar integrada en los currícula, “las realizaciones eficaces son escasas, pues se toma como otra tarea añadida a las muchas que tiene la escuela, cuando en realidad no se trata de una actividad extra, sino parte de la actuación escolar” (Rivas, 1995: 53), sus alcances están no solamente relacionados al ámbito privado, sino por el contrario, al ámbito público, al empleo o desempleo juvenil, incluso “las elecciones individuales determinan cómo una sociedad democrática utiliza su mano de obra” (Gil, 1995: 311).

Podemos ver que ante la ausencia de un apoyo sistemático de parte de la escuela, los educandos apelan a distintos mecanismos para decidir sobre sus carreras futuras, algunos de los cuales fueron mencionados anteriormente: determinantes sociológicos; en mecanismos psicológicos; influyentes genéticos; condicionantes del entorno; experiencias de aprendizaje; habilidades personales; otros que dicen relación con la formación del yo; e incluso el azar conceptualizado como oportunidad, lo cual puede tener algún sentido para la persona que está en “condiciones de identificar la ocasión o interpretar una determinada información o situación como provechosa para sus planes, y ser capaces de mantener, adaptar o cambiar el curso de la acción en función de unas expectativas que se asumen

como un riesgo a veces muy elevado” (Rivas, 1995: 54), o como señala Rocabert, el individuo lo que “hará en el futuro es el interés mostrado por distintas áreas en el pasado” (Rivas, 1995: 186). Rocabert señala que ciertas áreas como el riesgo, la aventura, los deportes, la fantasía son más comunes en edades tempranas, así mismo, áreas como “la económica o la social no lo suelen ser antes de los 17 años” (1995: 188), mientras que el área humanista es atractiva cuando se es más joven, desapareciendo por un período para resurgir con fuerza en el momento de la elección de carrera.

Gómez señala que el estudio para entender el cómo se realizan las decisiones vocacionales se realizó a través de las probables respuestas a preguntas tales como: “¿cuáles son las causas de las diferencias observadas en el comportamiento de los sujetos al tomar una decisión?, ¿por qué tienen algunos sujetos más dificultades que otros para tomar una decisión?, ¿es verdad que los sujetos con un perfil de personalidad acorde con las exigencias de un determinado trabajo tienen más probabilidades de elegir ese tipo de profesión?” (1995: 280). De acuerdo a Gómez existen tres perspectivas que abordan el proceso de toma de decisiones, la primera dice relación con las estrategias que utiliza una persona para la toma de decisión vocacional; la segunda estudia las fuentes y los problemas para tomarla, y una tercera que “estudia la relación entre determinados rasgos de personalidad y el éxito profesional” (Ibíd), rasgos que pueden estar motivados, desarrollados o reforzados por el género de quien elige. Esta perspectiva que considera las diferencias individuales en la toma de decisiones está relacionada con las teorías de base individual.

Las diferencias en cómo los individuos toman sus decisiones se estudió de manera descriptiva en el pasado, en base a estudios que, a su vez, se apoyaban en dos tipos de clasificaciones, una que supone que las personas “tienden a resolver los problemas con esquemas relativamente estables, y otra, la que afirma que el comportamiento de un sujeto viene determinado por la situación” (Gómez, 1995: 280). Por su parte, los estudios del comportamiento vocacional citados por Gómez (1995) que se basan en las diferencias individuales de la personalidad llevado a cabo por Simon (1957), Dinklage (1968), Jepsen

(1974), Arroba (1977), Jhonson (1978), Harren (1979), Krumboltz (1979) han descubierto estilos de índole “activo e implicado frente a un estilo más dependiente y pasivo, así como un estilo lógico y con un propósito definido contra un estilo impulsivo y emocional” (Gómez, 1995: 282), estilos que llevan a que la persona tome decisiones más o menos exitosas. Las variables personales no pueden ser dejadas a un lado, los individuos motivados por el éxito tienden a ser más realistas en sus decisiones vocacionales, eligiendo profesiones de mayor prestigio, asumiendo riesgos razonables y obteniendo mejores resultados académicos, mientras que las personas motivadas por el temor al fracaso toman decisiones “menos equilibradas (por encima o por debajo de sus reales posibilidades), [tienden] a evitar la información vocacional y la competencia profesional, [tienden] a preferir trabajos rutinarios y estables, y [tienden] a lograr menos rendimiento en los cursos académicos” (Gómez, 1995: 283), como tampoco las variables ambientales, como la naturaleza y lo social, donde la clase social es un determinante importante del logro profesional, pues ésta reúne “la influencia de otros aspectos sociales (escuela, familia), y se ha llegado a la conclusión de que resulta más predictiva para el éxito en la vida que la aptitud”, Husen, citado por Gómez (1995: 283).

## CAPITULO 4

### RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

#### 4.1 REPORTE DEL TRABAJO DE CAMPO

Primero nos referiremos a cómo accedimos a nuestra muestra. Nuestro interés era poder entrevistar a los estudiantes en sus lugares de estudio, lo que pudo realizarse, sin dejar de tener algunas complicaciones. También pensamos en una muestra que considerara colegios municipalizados, particulares subvencionados, de colonia, de confesión religiosa, particulares, de niñas, de niños, mixtos, etc., lo cual no pudo concretarse satisfactoriamente pudiendo acceder sólo a colegios municipalizados emblemáticos y particulares subvencionados. Llevó bastante tiempo ubicar los escenarios apropiados, negociar el acceso, concertar las visitas y llegar a entrevistar a las y los estudiantes. Esto se debió a que, primero, debimos solicitar cita con las autoridades de los establecimientos educacionales en los cuales deseábamos realizar nuestras entrevistas para explicar el objetivo de nuestra investigación y luego de autorizados, la jefa o el jefe de UTP nos permitió acceder a los estudiantes para realizar nuestras entrevistas. Sin embargo, en algunos establecimientos se negó el permiso, por lo que tuvimos que acceder a nuestra muestra a través de contactos personales de colegas que trabajaran en los establecimientos escogidos o que fueran conocidos de la autoridades, lo cual nos facilitó la entrada a los establecimientos, debido al respaldo que nos dieron nuestros contactos. El rechazo lo entendimos como el celo y la sospecha ante personas ajenas al establecimiento que pudiesen tener otros objetivos, debemos recordar que los educandos están a cargo de la escuela por lo tanto es su deber protegerlos. En algunas ocasiones, pudimos percibir que el tema de género complicaba a las autoridades, de ahí su rechazo, en otras, se solicitó el envío de cuestionarios o un permiso especial de las autoridades provinciales de educación. Debemos señalar que todos los colegios en los cuales pudimos acceder a la muestra están localizados en la ciudad de Santiago.

Cabe mencionar que en ningún establecimiento pudimos elegir a las entrevistadas o entrevistados pues fueron seleccionados por el jefe o jefa de UTP, el inspector o la inspectora a quien la autoridad encomendaba dicha labor, cabe mencionar que en dos casos fueron las alumnas entrevistadas quienes sugirieron a una compañera para ser entrevistada. También debemos hacer una mención a la disposición de ambos grupos, niñas y varones, para la concreción de esta investigación. En algunos liceos no fue fácil, lo cual lo adjudicamos a la tensión que existe en las relaciones adulto-adolescentes en los colegios, con mayor razón se dio esta tensión con una persona ajena a su entorno escolar, una persona por lo demás desconocida que fue a conversar de cosas personales. Esto se notó en la barrera o distancia con que algunos y algunas de las entrevistados se comportaron, y en la manera de expresarse de los individuos para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos. Algunos varones demostraron menor tolerancia a la entrevista, mostrándose algo hoscos y más reticentes a romper el hielo, o decían tener poco tiempo, estar apurados, o que sus amigos los estaban esperando para alguna actividad, mientras que las niñas mostraron mayor empatía y facilidad para romper el hielo y referirse a los temas abordados. Algunas veces las y los entrevistados se desconcentraban fácilmente o les costaba hilvanar sus ideas, lo que llevó a que las entrevistas se adaptaran para cada ocasión para hacerlas más entendibles y más accesibles. A medida que avanzaba la entrevista, notamos mayor soltura.

Algunas veces, las entrevistas se hicieron en un tiempo acotado por las autoridades del colegio, por ejemplo, entre los recreos, lo que no permitió que fueran propiamente en profundidad, dado lo limitado del tiempo, quedando algunos tópicos sin ser indagados completamente. También el espacio físico jugó una parte importante, se nos facilitaron algunas oficinas que no fueron muy acogedoras, a las cuales ni siquiera los entrevistados tenían acceso de manera periódica en su jornada escolar ordinaria o algunas salas de la biblioteca donde no se podía hablar muy fuerte.

Por último, debemos declarar que se seleccionó una muestra mayor de la necesaria, pues eso permitió sustituir entrevistas, especialmente aquellas que por diversos motivos no se ajustaban al objetivo planteado.

## 4.2 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En este capítulo se abordará el análisis de los resultados por cada área temática de investigación. Las dimensiones indagadas, como se señaló en la introducción, son cinco, y se mostrarán los extractos más relevantes por cada una de ellas y en el siguiente orden:

- 1.- Familia y elección de área.
- 2.- Apoyo del colegio.
- 3.- Factores personales de la elección.
- 4.- Elección de área e influencia de los pares.
- 5.- Proyección futura.

### 4.2.1. FAMILIA Y ELECCIÓN DE AREA

En esta primera dimensión veremos cómo aparece el discurso de la familia y su influencia en las decisiones que deben realizar las y los estudiantes entre las áreas científica o humanista y se manifiesta este apoyo. Debemos recordar que la familia no está aislada, vive y se desarrolla en sociedad, pertenece a una cierta clase social determinada, tiene una postura religiosa, política y un sistema de valores, interviene de una u otra manera en el campo político y se ha forjado opiniones sobre el sistema en el cual está inserta, es quien reproduce las identidades y relaciones de género a través de la socialización y las actitudes de sus miembros hacia sus respectivos géneros, lo cual es traspasado al sujeto en desarrollo. En términos generales, tanto las niñas como los varones manifiestan que sus familias están preocupadas por su futuro académico y profesional, mostrando confianza en sus decisiones, lo que se expresa mediante el respaldo ofrecido respecto a sus decisiones personales, cualquiera sean ellas, aún si van en contra de los gustos de ambos padres. Podemos señalar



que las decisiones se toman con el apoyo, ayuda, consejo u orientación que la familia les ofrece, siguiendo, en algunos casos, los objetivos que sus padres han trazado para sus hijas e hijos.

A continuación revisaremos lo que nos dijeron las niñas. Ellas señalan que ambos padres les indican que deben seguir estudios universitarios, dándoles cierto margen de libertad para que sigan sus gustos personales. También afirman recibir apoyo a través de recomendaciones basadas en la observación que ellos han realizado de las aptitudes académicas de sus hijas, apoyando constantemente las decisiones de sus hijas, y presionando para que les vaya bien en sus estudios.

#### 4.2.1.1. Cambio de área influido por la familia

Una de las entrevistadas manifiesta que para escoger el área influyó bastante su familia, ya que en su familia todos son científicos, y ella por elegir el área humanista, pedagogía es considerada como ‘floja’ pues el área humanista es considerada un área fácil, idea que es compartida por la joven. Aun así, su familia la apoya.

##### Extracto 1

(...) de hecho en eso influyó mucho mi familia, porque yo tenía pensado estudiar pedagogía en historia o en inglés también pero me dijeron que no, es que de partida en mi familia son todos científicos y yo soy como la floja porque no hago los ejercicios y toda esa cuestión.... tengo un hermano que es químico farmacéutico y una hermana que es contadora auditora... obvio que me apoyan en mi decisión pero... ellos me ven como que yo elegí ser humanista porque era más fácil y porque como no me gusta estudiar, igual tienen un poco de razón (Aa1 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.1.2. Apoyo incondicional de la familia a la hija

La siguiente entrevistada, afirma que tanto el padre y como la madre desde siempre apoyaron a su hija para que siguiera el área humanista, específicamente en historia porque consideran que su hija es buena en esa asignatura. La alumna expresa que sus padres tienen como objetivo que ella estudie, preocupándose de sus notas y de sus tareas desde que ella

era pequeña y de que mantuviera sus notas o que las subiera. La aconsejan, especialmente en lo que se refiere a continuar estudios superiores y a lograr su objetivo de ser profesional. Además, reconoce recibir apoyo de parte de algunos tíos maternos. Podemos ver cierta proyección parental en las decisiones de la alumna.

#### Extracto 2

(...) mi mamá y mi papá siempre me han apoyado en eso... es que ellos siempre me han visto que yo siempre me ha ido bien, mejor en esos ramos [sic]... esas cosas como de historia y todo, entonces cuando yo dije que quería estudiar eso, ellos me como que encajaba [sic] y me dijeron que sí porque estaba bien para mí porque yo era buena para esto y para lo otro... que yo estudie... que yo supere mis notas, que yo mantenga mis notas y que logre estudiar porque para mis padres yo voy a estudiar sí o sí, lo que sea... desde chica siempre mis papás siempre me han así diciendo [sic] que así me preocupe de mis notas, de mis tareas y todo eso... para ellos el objetivo es que yo estudie y me preocupe de eso... de que mis notas de mis tareas... los hermanos de mi mamá son todos profesores... bueno uno también está estudiando pedagogía pero es contador... los hermanos de mi mamá me han enseñado algo, aparte de que iba cuando era más chica una tía mía me hacía clases (Aa5 Liceo Subvencionado Mixto)

La alumna que viene a continuación también declara recibir apoyo, consejos y preocupación de parte de sus padres acerca de su futuro desde siempre, reconociendo que su familia tiene confianza en su buen desempeño. Aun cuando sus padres la apoyan, diciéndole que debe seguir estudios universitarios, éstos no le dicen qué debe estudiar, la influyen para que estudie, y si fracasa en su empeño, ellos la seguirán apoyando.

#### Extracto 3

(...) ellos siempre me han apoyado en todo lo que yo quiero... además toda mi familia tiene la confianza así como que a mí me va a ir muy bien... mis papás me apoyan hartito, mucho, mucho, ellos me dicen 'piensa en tu futuro', ellos me lo dijeron desde chica, es que mis papás son así como super... muy preocupados... mis padres me apoyan, no siento así que me influyan en lo que yo tengo que estudiar, me influyen en que tengo que estudiar, en que tengo que ir a la universidad, pero no en qué hacer en la universidad, yo creo que cualquier carrera que estudie, si es música. me van a apoyar... no creo que se defrauden, o sea, si a mi me va mal no creo que ellos estén defraudados, yo creo que ellos siempre me van a apoyar, o sea, igual se van a sentir mal, pero así como que '¡oh, fracasé con mi hija!' no jamás van a hacer eso (Aa3 Liceo Emblemático de Niñas)

En los extractos que vienen a continuación, las estudiantes afirman que sus familias tienen confianza en que les va a ir bien, las apoyan en todo lo que ellas quieren, se preocupan y las respaldan en lo que quieren estudiar; aconsejándolas para que piensen en el futuro; incluso presionando para que estudien pero sin señalarles qué deben estudiar. Ellas creen que en cualquier carrera que estudien las van a apoyar.

#### Extracto 4

(...) mis papás me apoyan si yo tomé la decisión a que curso irme, yo creo que si hubiera querido estudiar teatro canto me hubieran apoyado igual (Aa7 Liceo Emblemático Mixto)

#### Extracto 5

(...) ellos me apoyan en lo que yo elija... mis papás me apoyan, a lo mejor si yo quiero ser no sé cualquier cosa ellos van a decir bueno ya hay que apoyarte, estudia nada más (Aa2 Liceo Emblemático de Niñas)

#### Extracto 6

(...) me apoyan en todo lo que yo quiero estudiar... ellos me dejan, que lo que me gusta lo haga no más, no me presionan en ningún sentido... siempre me han apoyado en todo (Aa8 Liceo Emblemático Mixto)

#### Extracto 7

(...) me dicen que lo que decida, que lo que quiera ser va a estar bien y me van a apoyar... siempre me han apoyado en todo... mis papás me han influenciado hartito, pero no así como pa' que haga lo que ellos dicen... (Aa9 Liceo Emblemático Mixto)

#### Extracto 8

(...) la ayuda de ellos, de que me estén siempre cateteando para que estudie, para que esté bien en mis estudios (Aa6 Liceo Mixto Subvencionado)

A continuación analizaremos las entrevistas de los varones. Vemos que se afirma que los padres apoyan las decisiones de sus hijos, que están presentes cuando los hijos los necesitan, pero, además de eso, los padres aconsejan, exigen y analizan juntos a sus hijos las opciones posibles a seguir, guiándolos en las áreas de estudio más adecuadas para los jóvenes. Observamos que se les exige con el propósito de que ellos tengan un buen pasar futuro y para que la inversión económica que están realizando con sus hijos no sea dinero

malgastado. Llama la atención esto último, en cuanto a percibir la educación como una inversión económica que debe ser valorada. Por último, los varones entrevistados también reconocen la presencia constante y la preocupación de parte de sus familias por ellos.

#### 4.2.1.3. Preocupación por que el hijo siga estudios futuros

Uno de los entrevistados señaló que a veces su papás lo aconsejan de la misma manera que lo hacían con su hermano, señalándole que se decidiera por el área científica. Agrega que sus padres están preocupados de que él estudie, sin señalarle qué estudiar, y de que la inversión que están realizando en su educación no sea plata malgastada.

##### Extracto 9

(...) a veces mi familia me dice como lo mismo que le decían a mi hermano, que se llevara a un lado científico [sic] y claro a mí también me dicen lo mismo, o sea, no me dicen tienes que estudiar, mis papás se preocupan pero como que se preocupan de que estudie, no de qué quiero estudiar... que estudie no más para que la inversión que están haciendo ellos no sea plata malgastada... el enseñarme ellos mismos así a través de las conversaciones familiares y todas esas cosas, enseñarme lo que podría hacer, lo que podría estudiar todo eso también... por eso más que nada por la motivación que me dan ellos y ahí vendría más o menos todo lo demás (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.1.4. Apoyo incondicional de la familia al hijo

Los siguientes entrevistados, coinciden en reconocer el apoyo y las intenciones que tienen sus padres para que ellos estudien, guiándolos, aconsejándolos acerca de la importancia del estudio, se menciona incluso que el padre ayuda a estudiar al hijo. Se señala que los padres siempre están presentes cuando se les necesita, inculcando en sus hijos que es importante estudiar para después tener un buen futuro económico, sin embargo, se aclara que la decisión final es del estudiante.

##### Extracto 10

(...) ellos quieren que yo estudie, los dos me apoyan, siempre vienen a reuniones /de curso/... ellos siempre me han apoyado, por ejemplo, siempre mi papá que puede me ayuda a estudiar, cosas así, los dos me estimulan a estudiar (Ao7 Liceo Emblemático Hombres)

#### Extracto 11

(...) bien, excelente, espectacular, siempre están conmigo ahí... los dos siempre están ahí conmigo... siempre están ahí cuando los necesito... me han inculcado que es importante estudiar pa' después tener un buen futuro, un buen pasar... ellos me van guiando, me aconsejan, pero es mía la decisión (Ao8 Liceo Emblemático Hombres)

#### Extracto 12

(...) los dos, sí harto me exigen harto, en todo aspecto siempre los estudios primero... mis padres me ayudan harto... siempre, siempre, pero creo que no es suficiente... /el colegio debería apoyar más/ (Ao9 Liceo Emblemático Hombres)

#### Extracto 13

(...) yo creo que ciento por ciento la familia... lo que yo espero es que me apoyen en todo... me van a seguir apoyando... me lo han repetido hartas veces (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.1.5. Ambición y planificación para el éxito

El siguiente estudiante manifiesta que sus padres le han aconsejado que se fije tanto en lo que le gusta como en lo que le va bien académicamente. El joven expresa que sus padres siempre han esperado lo mejor de él, reconociendo que fue educado con la intención de profundizar y dar más de sí, de aspirar a más, de no conformarse si puede tener más, de ser ambicioso, enseñándole desde pequeño a planificar su futuro.

#### Extracto 14

(...) mis padres me dicen lo mismo, ve algo que te guste y que te vaya bien, porque no vas a estar metido en algo que no te guste o no vas estar metido en algo que no te vaya bien... siempre han esperado lo mejor de mí siempre, de por sí me criaron con esa forma de que uno tiene que tener una mente, una mente de querer, yo puedo dar más, puedo ser más, pa' qué conformarme con ser esto si puedo ser esto y esto otro también, pa' que conformarme con una cosa si puedo tener más... hay que ser ambicioso... desde chico me enseñaron que desde uno es pequeño tiene que tratar de planificar su futuro (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

Este entrevistado señala que analizó junto a sus padres lo que más le convenía, lo que era mejor y más cómodo para él, agregando que sus padres le dijeron que lo iban a apoyar en su decisión pero que era él quien se iba a forjar su futuro.

#### Extracto 15

(...) vimos lo que más me convenía a mí, me sentía mejor, más cómodo... que me tenían que apoyar porque era mi decisión, que yo era él que iba a forjarme mi futuro (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.1.6. Falta de apoyo para tomar la decisión

El siguiente joven reconoce que su decisión no fue bien aceptada al principio pero que ahora aceptan su opción.

#### Extracto 16

(...) al principio no les gustaba la idea /de ser carabinero/ pero ahora me aceptan más... siempre quería ser carabinero (Ao6 Liceo Emblemático Mixto)

Finalmente, uno de los entrevistados señaló que sus padres estuvieron ausentes de su decisión y que no habían interferido.

#### Extracto 17

(...) mi papá y mi mamá no están mucho en ese sentido ya, o sea, igual les gusta, siempre me van a apoyar pero nunca interfirieron mucho en lo que es mi vocación ... o sea, nunca me impulsaron mucho (Ao5 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.1.7. EL APOYO DE LA MADRE EN LA TOMA DE DECISIONES

Cuando se les consultó por la familia, tanto las niñas como los varones mencionaron a sus madres y padres de manera separada, entre otras razones porque no tienen relación con ellos o no viven con sus papás, es por eso que decidimos incluir lo que expresaron en secciones separadas. Tanto las niñas como los varones manifestaron tener una cercanía mayor con sus madres debido a que ellas pasan más tiempo en casa pues sus padres trabajan durante la semana y están presentes los fines de semana.

La entrevistada, en el siguiente extracto, señala recibir ayuda de su madre en el área humanista pues su madre es humanista. No obstante, la entrevistada expresa que su madre

quiere que ella estudie algo relacionado con matemáticas pues su madre sabe que su hija es buena para las matemáticas. El deseo de su madre es que la joven estudie en la universidad.

#### Extracto 18

(...) ella me ayuda en lo que es el área humanista porque ella es humanista, o sea, entonces en eso me ayuda... ella quiere que estudie algo con matemáticas porque soy buena en eso... lo único que quiere es que estudie en la universidad (Aa4 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.1.8. Tiempo de acompañamiento y cercanía con la madre

Las niñas mencionaron pasar más tiempo con sus madres debido a que los padres pasan fuera de la casa por razones laborales durante la semana, lo que les permite tener más tiempo para conversar entre ellas y para recibir consejos, los cuales están dirigidos a apoyar y dar ánimo antes que dar sugerencias precisas sobre qué se debería estudiar a futuro. Durante los fines de semana las niñas afirman pasar más tiempo con sus papás.

#### Extracto 19

(...) paso más tiempo con ella que con mi papá... mi madre es dueña de casa, entonces estoy todo el día con ella, si es con la que más hablo, es con ella, el fin de semana estoy más con mi papá... pá lo que yo quiero /pediatría/ ella me apoya, que sea fuerte y que siga pa' adelante (Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 20

(...) mi mamá siempre ha sido un poco más cercana que mi papá, aunque mi papá no deja de preocuparse de mí... (Aa8 Liceo Emblemático Mixto)

#### Extracto 21

(...) yo siempre he sido más cercana a mi mamá, por el tema de que mi papá pasa trabajando... mi mamá me dice tú misma te estás tirando piedras en el camino porque tú quieres estudiar y no lo haces (Aa9 Liceo Emblemático Mixto)

Los varones, por su parte, manifestaron que la presencia de la madre es importante pues es la persona con la que más tiempo pasan, la persona con quien más hablan, existiendo mayor cercanía con ella en algunos casos, lo que lleva a que se den instancias de conversación más vivas.

Por ejemplo, el siguiente joven declara que entre él y su madre se entabla un diálogo intenso, a través del cual ella lo respalda y apoya donde ella le relata historias familiares pasadas de precariedad y carencias, con el fin de advertirlo para que él no repita esos problemas de orden económico a futuro, por lo que su elección tendería a remediar ciertos problemas económicos de su familia. Si bien su madre le dice a su hijo que elegir su área es su decisión personal, le aconseja que elija algo que le guste, que le apasione y en lo que tenga buen rendimiento.

#### Extracto 22

(...) es un diálogo como si fuéramos uno solo... ella siempre me ha dicho que vea algo que me apasione, algo que me guste... siempre me ha respaldado, en caso de que sean cosas buenas, siempre que sean cosas positivas, cosas para mi bien, ella me va a respaldar, siempre me va a ayudar, si ella es una persona de mucho apoyo que yo tengo... yo lo que tengo con mi mamá es mucha conversación... mi mamá sabe lo que es pasar frío, lo que es pasar hambre... ella siempre me dice cuando te toque electivo elije, es tu decisión, pero el consejo que te doy elige algo que te guste, que te apasione y que tengas buen rendimiento (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

El siguiente entrevistado reconoce también que es con su mamá con quien más habla, pues es con ella con quien pasa más tiempo en la casa, ella es quien le dice que estudie para poder sacar una profesión y hacer algo útil para vivir bien.

#### Extracto 23

(...) mi mamá sobretodo, que es como con la que más hablo... mi mamá tal vez que es con la que más tiempo paso en la casa... diciendo que estudie, hablándome no sé po de que... de las cosas de esas cosas que tengo que estudiar para poder sacar una profesión y hacer algo útil, vivir bien (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 24

(...) mi mamá, porque mi mamá está acá conmigo (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.1.9. EL APOYO DEL PADRE EN LA TOMA DE DECISIONES

Tanto las niñas como los varones manifiestan que el padre aconseja, apoya, es estricto y demuestra preocupación por las notas obtenidas. En el caso de los varones, además de demostrar su preocupación, los padres se muestran como modelos a seguir; además



manifiestan una mayor exigencia hacia sus hijos; entregan consejos y apoyos tendientes a que sus hijos puedan vivir sin problemas económicos a futuro.

En el caso de las niñas, las dos primeras entrevistadas dicen que su papás están el fin de semana con ellas. Una asevera que su padre le dice que tiene que aprender pues le será útil a futuro, y que las notas son importantes para la PSU. Otra alumna cree que su papá se siente defraudado de sus hermanos, los cuales están en la casa y son un 'cero a la izquierda, por eso es tan estricto con ella en sus estudios, ayudándola en las áreas que a él le gustan, proyectando en ella sus expectativas futuras, al parecer es ella quien tendría que dar la cara por la familia al respecto.

#### Extracto 25

(...) el fin de semana estoy más con mi papá... mi papá /me motiva más/... viene y me dice que tengo que aprender, que siga aprendiendo, que más adelante eso me a servir, que tengo que estudiar porque las notas van en la PSU (Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 26

(...) mi papá /me ayuda/ más tirao pa' la matemática y pa' historia, le gusta hartoo... yo creo que mi papá se siente defraudado de los otros, es que yo tengo otros dos hermanos que están en la casa, y se podría decir que ¡uf, ellos son un cero a la izquierda!.. sí, y por eso es tan estricto conmigo (Aa3 Liceo Emblemático de Niñas)

#### Extracto 27

(...) el fin de semana estoy más con mi papá...(Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

En el caso de los varones entrevistados, podemos ver al padre de uno de ellos cumplir con un rol más activo en la manera de apoyar a su hijo, por ejemplo, cuando el entrevistado declara haber visto a su padre trabajando, lo que influye para que opte por el área de la minería. El mismo estudiante manifiesta que su padre está preocupado de sus notas, va con su hijo al colegio para informarse personalmente sobre sus rendimientos, y lo reta cuando sabe que tiene notas bajas. Otro entrevistado también manifiesta que su padre espera las

notas a fin de año, es decir, el resultado del proceso, mientras que es la madre quien lo acompaña durante el proceso de aprendizaje en el transcurso del año.

#### Extracto 28

(...) vi a mi padre trabajando en eso /fue a su trabajo/ y, bueno, no es ingeniero pero me gusta eso, la minería, todo eso... es mecánico en máquinas mineras... me decía que él iba a apoyarme en todas mis decisiones, por ejemplo, si yo quería ser ingeniero en tal cosa, me iba a apoyar y si me quería salir me iba seguir apoyando en todo lo que yo quería, en lo que yo quería hacer más adelante... me dice vamos primero al colegio a ver tus notas y todo eso, para ver como estoy... me reta porque tengo bajas notas o me porto mal (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 29

(...) mi papá es como el que se preocupa de cuales son las notas que saco al final de año pero en todo el transcurso del año es mi mamá... mi papá espera los resultados (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

Podemos ver en los siguientes extractos que se expresa cierta similitud con la manera de pensar entre el hijo y el padre en cuanto a crecer y de aprender continuamente. Además, el padre es quien nombra la carrera que debe seguir el hijo, y quien tiene el deseo de que su hijo siga el área de la ciencia pues es de su gusto.

#### Extracto 30

(...) al igual que mi papá siempre he tenido una visión amplia de como expandirme como a mí, siempre /me ha gustado/ aprender más cosas siempre (Ao9 Liceo Emblemático Hombres)

#### Extracto 31

(...) mi papá me ayuda en algunas materias... por ejemplo, siempre mi papá que puede me ayuda a estudiar, cosas así... la carrera me la dijo mi papá, a principio de año estaba viendo carreras en Internet y ahí mi papá me dijo, me nombró esa carrera /tecnólogo médico/ y la busqué (Ao7 Liceo Emblemático de Hombres)

#### Extracto 32

(...) mi padre tenía la intención de que me fuera por el lado de la ciencia, siempre como que a él le ha gustado esa área y de chico como me metía en ese sentido (Ao5 Liceo Emblemático Mixto)

#### Extracto 33

(...) me dice que estudie (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.2. EL COLEGIO COMO APOYO

Aun cuando no existe formalmente la asignatura de Orientación Vocacional en Segundo Año de Enseñanza Media, inquirimos para saber si en los colegios de los entrevistados y entrevistadas se entregaban herramientas que orientaran a sus estudiantes en el proceso de elección de área. En términos generales, nos encontramos con dos situaciones contrapuestas, una en que se reconoce que existe orientación de parte del colegio, incluso débil, y otra que señala que simplemente no existe. Quienes dicen que se realiza orientación, mencionan actividades diversas como preuniversitarios, charlas y consejos que algunas y algunos profesores les entregan a sus alumnos y alumnas de manera aislada y de manera asistemática. Esto último se evalúa positivamente, por ejemplo, como en el caso de una profesora considerada como interesada por ellos, quien les aplica encuestas a los alumnos para que sepan qué es lo que quieren estudiar.

Entre quienes afirman que sus colegios no los apoyan se afirma que, por ejemplo, la instancia de Consejo de Curso no ofrece herramientas ni actividades relacionadas a la orientación, sino acerca de temas de otra índole, como discusiones acerca de las cuotas, de los paseos, pero no acerca de lo que quieren hacer en sus futuros. Tanto las niñas como los varones tienen la impresión que todo lo concerniente a la orientación es muy general, el trato no es personalizado, e incluso se les trata como si fueran una masa, no existiendo un interés del colegio por orientar.

##### 4.2.2.1. Reconocimiento de apoyo del colegio por parte de las niñas

La entrevistada que viene a continuación reconoce haber recibido apoyo de parte del colegio, afirmando que existe orientación, y que antes de optar por el área científica o humanista se les dio una charla y, mediante folletos, se les mostró cómo era el proceso de elección de área, incluso el colegio implementó un preuniversitario,.

#### Extracto 34

(...) sí orientan, en todo caso nos hicieron hasta una charla en el teatro por lo de la electividad, nos pasan folletos... el colegio ayuda harto o sea ponen hasta preuniversitario, hasta de eso se preocupan (Aa2 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.2.2. Apoyo de profesoras a las niñas

Sin embargo, la misma alumna expresa el apoyo entregado por dos profesoras, una de matemáticas y otra de química, de manera indirecta, en etapas distintas de su vida, cuando estaba en sexto básico y en segundo año medio, a modo de consejos.

La siguiente alumna reconoce el apoyo ofrecido por una profesora quien le hizo clases anteriormente en matemáticas, quien la estimulaba diciéndole que era buena en matemáticas y que éstas le servirían a futuro.

#### Extracto 35

(...) yo tenía una señorita, la de matemáticas, me decía que era buena para las matemáticas, que siga [sic] estudiando porque después me va a servir para adelante, me iban a servir muchas cosas (Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 36

(...) mi profe jefe de primero a sexto básico, que a ella le encantan las matemáticas, era como lo que más nos pasaba, entonces ahí yo me fui apegando a las matemáticas, a sumar, restar, sacar promedios, hacer todas esas cosas, sacar cuentas... el otro día la profe de química que habló sobre los profesores de química, y yo dije yo puedo ser profesora de química pero en la universidad y después dije pero es que a mí me gustan más las matemáticas, entonces, ahí pensé pero de universidad, yo no puedo con cabros chicos (Aa4 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.2.3. Disconformidad con la información entregada

Otra entrevistada menciona que la orientación consistió en unas encuestas donde debían elegir entre una y otra área. También se menciona una reunión que se realizó en el teatro del liceo para mostrarles el tema de la elección de área científica o humanista. Sin embargo, existe molestia por la información entregada ya que fue mal explicada y escasa, y porque en la práctica, hay niñas que todavía no saben que área seguir.

#### Extracto 37

(...) las inspectoras nos hicieron unas encuestas y nos hicieron elegir, nos dieron hartos materiales para consejo de curso y ahí lo fueron leyendo, lo fuimos leyendo y teníamos que ir eligiendo... también hubo como una reunión en el teatro y ahí nos mostraron cómo era lo de las electividades... encuentro que fue poco o que explicaron mal, siempre nos quejábamos de eso po, de que teníamos poca información porque yo tengo un compañera que todavía no sabe si es científica o humanista ... quedé disconforme... de que hay plan científico y plan humanista y yo soy matemática... (Aa4 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.2.4. Sugerencia de apoyo más personalizado para la orientación en la decisión por las niñas

Debido a que la orientación se percibe como algo débil, la siguiente alumna cree que debería ser más personalizada y que alguna persona se acercara a hablar con las alumnas para saber para qué son buenas.

#### Extracto 38

(...) la orientación vocacional encuentro que está como un poco débil... porque te hacen tests y todo pero, pero no te dicen... yo creo que debería ser más personalizado... por ejemplo, no sé po que viniera una persona ahora y en vez de estar preguntándome acerca de mí, de lo que yo quiero del futuro, me preguntara, no sé po, me dijera para que eres buena y todo, qué es lo que te gusta, ya bueno, yo creo que tus carreras podrían ser tales y tales (Aa1 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.2.5. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a las niñas

La siguiente entrevistada indica que se les dijo cuando entraron al colegio que podían recurrir a una de los jefes de UTP, pero nunca se ha hablado de orientación vocacional en sus clases, aseverando que se les entregan unas hojas de CEPECH, un preuniversitario externo al colegio que vende cursos para la preparación de la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), donde hay que poner los datos y señalar qué se quiere estudiar. No obstante, ella asegura no depender de la orientación que les da el colegio ya que es ella quien se preocupa.

#### Extracto 39

(...) dicen que hay orientación... o sea, cuando entramos al colegio ahí dicen [sic] que uno puede recurrir a uno de los jefes de UTP y ellos hablan con uno, pero realmente nunca me ha tocado... consejo de curso pero no tiene nada que ver con orientación, las cuotas, paseos, no qué planes vamos a hacer a futuro... no con orientación, nada... siempre nos pasan unas hojas de CEPECH donde hay que poner los datos y qué queremos estudiar y rut y todas esas cosas, pero nunca ha habido algo como que ... hablen de lo que queremos estudiar nada de eso... yo no dependo, por ejemplo de lo que... me da el colegio porque yo siempre estudio y me preocupo de mis cosas y trato de rendir lo mejor (Aa5 Liceo Subvencionado Mixto)

Finalmente, la siguiente alumna manifiesta que la entrega de información por parte del colegio no fue mucha, y que a pesar de eso se vieron obligados a elegir. Su desorientación se suma al hecho de que existe cierta distancia con su profesora, sin embargo, ella considera que eso no la perjudica porque ella averigua por su propia cuenta en las páginas de las universidades en internet.

#### Extracto 40

(...) no mucho, porque fue de pronto que me dijeron 'ya tienen que elegir' y nada más... es que con la profesora que tenemos como que no me llevo mucho /bien/, es que es más bien fría, no es como los profesores cercanos, no... no creo que me perjudique ni me favorezca, es que yo averiguo por mi propia cuenta en Internet, las páginas de las universidades (Aa3 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.2.6. Preocupación por la falta de orientación

La siguiente alumna cree que las alumnas de Primero y Segundo Medio ya deberían tener claro sus intereses académicos.

#### Extracto 41

(...) igual las niñas de primero y segundo años igual que yo encuentro debieran saber ya que estudiar estudiar, pa' onde va la micro orientarse un poco (Aa7 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.2.7. Reconocimiento de apoyo del colegio por parte de los niños

Entre los varones que manifiestan que sí existe orientación, podemos ver que ésta se da a través de cuestionarios que el liceo les ha aplicado para ver sus intereses, los cuales el entrevistado afirma responder privilegiando lo que quiere estudiar a futuro. Otro entrevistado, en la misma línea, expresa que les han entregado unos folletos donde les hacen un test de cien preguntas, las responden y luego ven sus vocaciones, éste último alumno reconoce que hasta el momento ha respondido entre tres o cuatro tests.

##### Extracto 42

(...) nos guían con unas hojitas que nos pasaban para ver nuestros intereses y ahí uno privilegiaba lo que quería estudiar más adelante... eran como guías, salían preguntas y uno respondía lo que nos interesaba o no interesaba y así se respondía (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

##### Extracto 43

(...) te entregan unos folletos donde hacen un test de 100 preguntas, las respondes y ahí vas viendo las vocaciones que uno tiene, han hecho como 3 ó 4 (Ao7 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.2.8. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a los niños

El siguiente entrevistado manifiesta que todo lo relativo a la orientación es más bien generalizado en su liceo, y que el colegio tiene un discurso ambivalente con respecto al tema, al decir que trata a los alumnos como personas pero en realidad los trata de manera distante, como si fueran una masa de alumnos, agregando que tampoco tiene profesoras o profesores interesados o motivados que los aconsejen con respecto a la decisión que deben tomar entre las área científica o humanista.

##### Extracto 44

(...) ¿orientar? no... llevo dos años en este colegio pero /mueve la cabeza negando/... todo es bien generalizado, o sea, ellos hablan de que son un colegio que nos trata a todos como personas, como gente, pero en el fondo no es así porque nos hablan como si fuéramos como una masa nada más de puros alumnos, como que fuéramos puros números no más... y por otro lado los profesores tampoco no están así muy interesados

de motivar en ese sentido, o sea, te hablan y te comentan las cosas pero así que se acercuen a uno, a hablarte personalmente no, así como que todo lo que dicen o hablan lo hablan... pa'la masa de estudiantes... con lo que respecta al colegio como que el colegio no lo veo interesado en lo que uno quiere aprender (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.2.9. Apoyo de profesores a los niños

En el siguiente extracto, se puede apreciar el consejo de algunos profesores de manera aislada, en este caso de los profesores de biología y de matemáticas, quienes lo guían, señalándole al entrevistado que siga el electivo de biología, mientras que a su vez, otro profesor lo estimula a estudiar para ser más en su vida, aconsejándole que debe superarse continuamente.

##### Extracto 45

(...) algunos profesores... los mismos de esas mismas asignaturas... matemáticas, biología... el profe me ha dicho que es un buen electivo, que tome el biólogo... un profesor me decía siempre que pa' qué quiero ser profesor si puedo estudiar pa' ser jefe de UTP y director, pa' qué me conformo con ser profesor si puedo estudiar para más, hay que tener una mentalidad siempre de ser algo más (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.2.10. Se sugiere un apoyo de personas externas al colegio por parte de los niños

Otro estudiante manifiesta que no tienen orientación vocacional y que cree que les hace mucha falta apoyo, y al igual que lo señalado por una entrevistada anteriormente, reconoce que sería una buena idea que alguna persona externa al colegio los fuera a educar y guiar en sus procesos de toma de decisión. Destaca a su profesora jefe, a quien percibe como entusiasta, pues ella les llevó unas encuestas con análisis para saber que querían estudiar y para saber cuáles eran sus capacidades, sin embargo, manifiesta que falta apoyo del colegio. Así mismo, se afirma que en la hora de consejo de curso se pierde el tiempo, y que un mes antes de la elección les hicieron orientación. Finalmente, otro alumno manifiesta que no les han hecho orientación hasta el momento.



#### Extracto 46

(...) yo creo que nos hace mucha falta eso, que venga alguien como a educarnos o a guiarnos de acuerdo a lo que queremos, una orientación, que nos hicieran como unos papeles [sic] como para guiarnos, qué queremos estudiar, para qué somos capaces, qué capacidades tenemos... pero nunca han venido así como de un instituto a ofrecernos carreras, a ver las posibilidades de estudio nada, nunca he visto eso en el colegio... no tenemos orientación vocacional... yo creo que hace mucha falta eso... la única vez que hicieron /algo/ fue con la profesora jefe, que fue profesora de biología, y ella es como bien movida y nos trajo unas encuestas con análisis para saber qué queríamos estudiar, que para qué éramos capaces, qué capacidades educativas teníamos, como si me gustaba más la música tenía que irme por ese lado o las cosas personales, la única oportunidad que hemos tenido así como de guiarnos educacionalmente, ninguna otra... falta de guía del colegio, que te guíen, que te ayuden.. debería ser, sí po una gran parte debería ser el colegio... (Ao9 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.2.11. Escaso apoyo del colegio de acuerdo a los niños

#### Extracto 47

(...) /en Consejo de Curso/ puro lesear nada más, puro mirar al profesor jefe... últimamente nos han hecho orientación, el último mes nos hicieron orientación /antes de la elección de área/ (Ao6 Liceo emblemático Mixto)

#### Extracto 48

(...) es que no nos han dicho nada (Ao8 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.3. MOTIVOS PERSONALES DE LA ELECCIÓN

Con respecto a este punto, los discursos señalados tanto por las niñas como por los varones para decidirse por el área científica o humanista son bastante variados. No obstante, podemos consignar ciertas coincidencias, por ejemplo, el deseo de reinterpretar hechos pasados, de manera que no se vuelvan a repetir, viendo las opciones y alternativas más convenientes. También se ven coincidencias cuando en ambos grupos las y los adolescentes son fieles a sus gustos personales mostrando interés por ciertas asignaturas y descartando aquellas en las que se saben débiles académicamente.

Las niñas que optan por el área científica señalan elegir las áreas de biología, química, física y matemáticas junto con la preocupación y la sensibilidad social hacia los problemas de salud de la población; también se expresa el hecho de que el área científica es más activa

e interesante. Las niñas que eligen el área humanista reconocen no ser buenas para las asignaturas científicas, específicamente matemáticas. Entre los varones, las decisiones tienen que ver con el servicio público, como el derecho, el análisis computacional, las operaciones de alto riesgo en beneficio de la población, las comunicaciones; el ocio, como los deportes; la minería y las maquinarias.

#### 4.2.3.1. Elección del área científica por parte de las niñas

Una de las entrevistadas señala que opta por el área científica, pues medicina es su opción, lo hace debido a su gusto por los niños y su sensibilidad social hacia los problemas de salud de la población, por ejemplo, menciona la calidad del aire, esto sumado a su experiencia personal y familiar en materia de salud. Si bien señala que el área científica es la elegida, se presenta como alternativa el área de alimentación en caso de no resultar la primera, gusto que nace cuando la alumna observaba a la mamá cocinando y su gusto por los colores.

##### Extracto 49

(...) como son muy pocos los médicos que hay y la salud está muy mala ahora... porque se ve que es necesaria, a la vez porque hay muchos niños que están enfermos, el aire está malo... porque me gustan los niños, más que nada me gustan los niños... pediatría, en lo que son las guaguas... me encantan, más que nada eso... me gusta más la medicina... es que hay muchos niños que tienen muchos problemas de salud y hay pocos doctores... como tengo a mi tía y mi tata que trabajan en hospitales, entonces, por eso como que me gusta, más encima que he pasado tantas horas en el hospital... yo diría si no /medicina/ alimentación... me gusta cocinar, me gusta lo que son las comidas, cocinarlas, los colores, todo eso... siempre me metía, me ponía a mirar todo lo que ella /la mamá/ cocinaba, cómo lo hacía, entonces ahí fui aprendiendo (Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.3.2. La investigación científica vista como más activa e interesante por las niñas

En este caso, la alumna considera que la investigación científica es más activa e interesante, en contraposición con las humanidades, área que no considera como entretenida, además de manifestar su constante preocupación por su futuro. Menciona que

aun cuando el tema económico no es un razón para su elección de área, relaciona el hecho de irle bien a la persona con el éxito económico.

#### Extracto 50

(...) científico... porque quiero estudiar algo relacionado con la biología, medicina o bioquímica, algo científico... antes me gustaba más la matemática, pero como que me empecé a aburrir un poco, y ahora me empezó a gustar más lo científico porque es algo más movido, los contenidos de la materia me empezaron a interesar más y me iba gustando... yo cada día, cada paso que doy en mi vida, estoy pensando siempre en mi futuro me gusta la investigación científica, por eso... no me gustaría estudiar algo con humanismo, no sé, porque no lo encuentro algo así muy entretenido... no soy de la gente que piensa en el presente no más... yo creo que es importante /el tema económico/ pero tampoco lo veo por ese lado, yo lo que quiero es estudiar, me gusta y además ganái plata, entonces si te va bien ganái plata (Aa3 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.3.3. Matemáticas versus historia

La siguiente alumna reconoce que tuvo que acomodar el plan científico para tomar más ramos que incluyeran matemáticas, de manera tal que le sirviera, privilegiando matemáticas o química por sobre biología pues ésta área le causa asco. Afirma que en matemáticas no se debe usar la memoria, la cual ella no tiene, como en historia, sino que se debe practicar más. También expresa como segunda y tercera opción trabajo social y fonoaudiología, sin embargo, reconoce que en esta última carrera no tiene posibilidad pues no optó por biología. Además indica el estímulo desarrollado hacia las matemáticas por su profesora jefe de primero a sexto de educación básica y su gusto por enseñar, el cual se ha ido desarrollando a medida que aprende y entiende.

#### Extracto 51

(...) quiero estudiar algo que tenga matemático... no había plan matemático entonces como había plan científico donde estudian biología y había plan humanista donde estudian lenguaje yo quería ser matemática y tuve que elegir química y física para que tenga más matemática, más cálculo, más de todas esas cosas, números, quiero estudiar algo con eso o que tenga que ver con química... yo era matemática, entonces, como no había un plan matemático tuve que acomodar el científico para que me sirviera más... no me gusta la biología porque me da asco, no me gusta saber que es lo que pasa dentro de mi cuerpo... tampoco me interesa la historia porque los demás ya están muertos, o sea, no me importa quien era Bernardo O'Higgins, ya murió, y lenguaje no

me interesa con tal de saber hablar y escribir... mi profe jefe de primero a sexto básico es que a ella le encantan las matemáticas, entonces era como lo que más nos pasaba, entonces ahí yo me fui apegando a las matemáticas, sumar, restar, sacar promedios, todas esas cosas, sacar cuentas... me gusta enseñar lo que yo sé y que los demás también lo sepan y tratar de hacer que los demás se apeguen con las matemáticas, que no les hagan el quite porque la mayoría le hace el quite, de mis compañeras una más es matemática, de cuarenta y dos, somos dos las matemáticas... matemáticas no es estudio, matemáticas es práctica, lo que es estudio es historia porque tiene memoria, yo no tengo memoria, entonces hay que puro aprenderse las fórmulas, a mucho reventar te tenís que aprender las fórmulas pero matemáticas es más practicar, es más práctica... yo quiero ser algo que tenga que ver con matemáticas o asistente social que era como mi segunda opción, yo quería ser fonoaudióloga antes pero como ya no elegí biología no tengo ni una posibilidad de ser fonoaudióloga (Aa4 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.3.4. Elección motivada por el gusto y la entretención

La entrevistada que viene a continuación reconoce haber elegido el área científica porque es lo que más le gusta, reconoce que en la educación media descubrió que le gustaba las matemáticas, que no se aburría, y que a medida que aprendía le iban gustando aun más. Sostiene que su opción por esta área no esta motivada por una razón económica. Además menciona que su hermana le ayudaba a entender matemáticas. Considera que si algo le gusta lo debe hacer sin límite o rechazo, sin importarle si es un tema de hombres o de mujeres. Reconoce haber abandonado su gusto por el teatro, pues lo consideraba un pasatiempo, haciendo una distinción entre lo que a ella le gusta y lo que a ella le sirve.

#### Extracto 52

(...) yo me fui por lo que más me gusta, yo no me veo estudiando algo humanista, no sirvo para eso entonces como que tenía claro ya pa' donde iba, no me costó mucho... estudiar algo científico... porque no me aburría /matemáticas/ me gusta mucho, lo descubrí en primero porque antes en la básica no estaba ni ahí con ningún ramo... me nació sola cuando empezamos a pasar materia y ahí empecé a entender y me gustaba, me gustaba repasar, me gustaban las materias y sola me di cuenta y con ayuda de mi hermana que igual me ayudaba a entender, pero nunca sentí presión... cuando yo iba en la básica yo quería estudiar teatro, siempre quise eso, todavía me gusta, pero siento que no, pa' lo que sirvo es pa' las matemáticas y lo que me gusta mucho es el teatro... aunque fuera un área muy de hombres porque si es lo que me gusta no puedo hacer nada más, porque no me veo estudiando por ejemplo historia o arte si no sirvo entonces, tampoco lo veo como un tema de plata, hay gente que estudia ingeniería porque es obvio que está bien pagada, pero no... no puedo estar pensando en si hay hombres, si hay mujeres, si es de hombre, si es de mujer porque si es lo que me gusta

es lo que tengo que hacer, tengo que guiarme por ese lado pero no tengo límites ni temor... de chica me llevaron al teatro, mi hermana me llevaba y me gustaba pero al llegar acá /al liceo/ me di cuenta que es distinto, en la básica me cargaban las matemáticas, las encontraba muy fomes, nunca me costaron pero las encontraba muy fomes y acá en la media quizás me ha costado un poco más pero me gustan, que es lo principal... yo creo que son cosas bien distintas los hobbies que uno pueda tener a las cosas como para las que uno sirve, uno se da cuenta de que por aquí no va mi lado, me encanta el teatro pero para qué voy a estudiarlo (Aa8 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.3.5. Elección del área humanista por parte de las niñas

Las alumnas expresan que optaron por el área humanista después de descartar las asignaturas y las áreas que no le gustan, o en las que no tienen muchas habilidades, como matemáticas, química y biología. Se hace mención a que el área humanista es más relajada. También la elección del área humanista está relacionada con el servicio a la gente; la defensa de las causas justas, o el brindarse a otros, como el servicio policial y la seguridad de la población; la pedagogía o trabajar atendiendo público. También se señala la renuncia a la vocación por la música y el canto y las artes por la historia para seguir historia.

La siguiente alumna señala que aun cuando no está decidida completamente, elige el servicio policial pues le atraen tanto la adrenalina y la emoción que provoca la actividad policial como el gusto por la acción, el bien público, además del hecho que el trabajo policial no es un trabajo de oficina. Por último, afirma que no va a seguir estudios en los que sabe de antemano que le va ir mal académicamente, o que no le gusten, pues perdería el dinero invertido.

#### Extracto 53

(...) porque no soy ni matemática ni científica, entonces, no me gustan las matemáticas, me carga química, biología no me va mal pero no es como '¡oh mi fuerte!', no es mi fuerte biología, entonces, por descartar más matemáticas elegí humanista... me va súper mal en matemáticas... quiero ser detective igual, pero no sé qué otra cosa, es que no lo he pensado mucho... es que no está ciento por ciento decidido... me gusta, es como adrenalina, algo así... es como persiguiendo a los ladrones, buscando gente, igual es bacán, en cambio las otras carreras, algunas son como de oficina, o sea, no me gusta... es que tiene que gustarme, si quiero estudiar algo, no quiero estudiar derecho, no me gusta pasar metida en libros... no voy a estudiar algo que me va ir mal [sic], que igual voy a perder la carrera al final po, no

voy a estudiar medicina si me va mal en biología, perdís ya la plata al final po, entonces no me sirve (Aa2 Liceo Emblemático de Niñas)

La siguiente entrevistada reconoce cierta incapacidad intelectual para las matemáticas, afirmando que el área humanista es más relajada y va con su personalidad. También señala que se debe guiar por lo que le gusta, no por lo que opinen los demás. A ella le gustaría trabajar con público de diferentes edades, tal como lo hacen sus padres, él es contador, y su madre es vendedora.

#### Extracto 54

(...) yo elegí humanista... yo no soy muy dada a las matemáticas, entonces igual prefería más humanista... uno tiene que guiarse por lo que a uno le gusta, no por lo que diga la gente o lo que te digan los papás... yo si me hubiera ido a un científico, yo no sirvo pa' eso [sic], entonces preferí irme a un humanista, algo más relajado, que fuera conmigo.... no tengo claro la carrera pero me gustaría algo como trabajar con gente... me gusta también lo que hace mi papá, mi papá trabaja con mucha gente, mi papá es contador pero trabaja con harta gente y he ido a su trabajo... mi mamá es vendedora de un local y trabaja con gente, un ejemplo, quizá tú vái a estudiar matemáticas y seái profesora, pero tú vái a trabajar con un tipo de gente, gente adulta, niños, adolescentes, ancianos, ese tipo de público estoy hablando yo (Aa9 Liceo Emblemático Mixto)

Las siguientes alumnas señalan que derecho su carrera futura. La primera afirma que le gusta leer y escribir, que es buena en las asignaturas humanistas, que tiene decidido su carrera futura y no precisamente porque es un área fácil, sino porque siempre ha defendido lo justo, lo que le conviene a ella, y que derecho está relacionado con su personalidad. Reconoce que la estabilidad económica es muy importante en su decisión, tanto como el gusto que siente por esta profesión. La otra entrevistada reconoce que las alumnas que optan por el área científica tienen todo más claro pues deben elegir entre una asignatura u otra, agregando que las alternativas humanistas laborales viables, en cuanto a ganar dinero y sentirse bien a la vez, son escasas. Su decisión de escoger derecho tiene que ver con sus propias capacidades personales como memorización, habilidad para sacar conclusiones, su afición por la lectura y su desplante. Por último, descarta ingeniería en minas pues no es una profesión para mujeres ya que se debe trabajar con obreros.

#### Extracto 55

(...) tomo humanista porque es lo que yo quiero estudiar... ya lo decidí no es porque sea más fácil... porque me gustaba leer y escribir... y porque siempre han sido los ramos como en que más me ha ido bien... pero como yo iba creciendo, me iba dando cuenta de que tenía capacidades también para otras cosas... entonces en ese momento me enfoqué en leyes... cuando me parecía alguna injusticia iba y lo decía y no en este colegio, sino cuando iba en octavo también hacía lo mismo, por eso tuve hartos enemigos en ese curso, porque siempre defendía lo que era justo y cuando era demasiado descarado... entonces siempre fui como defendiendo lo que me tenía que convenir a mí... en ellas /las leyes/ abarco mi personalidad, el hecho de defender lo que no me parece y todo eso... 50% de que me guste y 50 % de que tenga un sustento económico bueno porque, por ejemplo, hay unas carreras que a una persona les pueden gustar demasiado pero en lo económico no da lo suficiente como para satisfacer a una persona, por ejemplo, no sé pa' estudiar arte, por ejemplo, no sé a una persona le puede encantar mucho pero a veces el sustento económico no es muy bueno pa' considerar un trabajo en algún lugar no es mucho entonces tiene que ser 50, ahora 50 que le guste y 50 que también pueda tener un sustento económico que satisfaga (Aa5 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 56

(...) elegí humanista... encontré que estaba super bien, de hecho habían más horas e incorporaron física y eso no estaba antes y el hecho de que nosotras seamos humanistas no significa que no tengamos tantas horas en las demás ciencias... pero bueno lo que yo creo es que hay carreras que por el hecho que ocupan mucho tiempo, por ejemplo, ingeniería en minas, todo eso no lo puede hacer una mujer porque trabajan con obreros... como que las científicas tienen todo más claro, es que ella tienen que tener todo más claro porque tienen que elegir entre física, química o biología, entonces, por ejemplo, si eliges físico-biólogo no hay mucha alternativa... aunque yo encuentro que las alternativas viables son pocas para el área humanista porque, o sea, depende de lo que uno quiera, si tú querís ganar plata y sentirte bien son muy pocas... es que derecho, ya leer es lo mío... tendría que estudiar derecho no más, sería la única alternativa en cambio si hubiera sido científica hay un montón de posibilidades, de hecho, yo quería estudiar medicina forense pero después como que ya no, matemáticas, no... en cuanto al área humanista, porque de chica que siempre he leído mucho, mucho, mucho, tengo hartas habilidades para deducir, para sacar conclusiones, opinar, y me gusta hartito la historia y todo lo que sea humanista y derecho porque encuentro que combina todo, memoria, pensamiento ágil y hartito desplante (Aa1 Liceo Emblemático de Niñas)

La siguiente entrevistada optó por el área humanista porque tiene claro lo que quiere, estudiar historia en la universidad, seguir un magíster y hacer investigación. Además expresa que dejó de lado su vocación artística y cultural por el teatro, el violín y el canto, pues señala no saber si quería seguir su vocación o historia, además de darse cuenta que estudiar violín no era viable. El cambio se debió al hecho de conocer a profesores

universitarios de historia, los que le permitieron relacionarse con la historia, y así cambiar sus gustos por esta carrera. Manifiesta, por último, que le gusta más la investigación que la pedagogía, la cual puede retomar a futuro.

#### Extracto 57

(...) yo me voy a un humanista... porque en lo que me va mejor en realidad es en lengua, historia... yo quiero estudiar historia en la universidad y si me voy a un científico no me va a servir... mi meta es entrar a una buena universidad... cuando chica igual quería estudiar teatro, también me gustaba el teatro bueno es que yo vengo de un colegio artístico entonces estuve ligada a la música, al arte, la cultura siempre, pero después me di cuenta que quizá eso no era, es que yo estudiaba violín, quizá no era lo que yo quería, entonces empecé a conocer a más personas y me di cuenta que me empezó a gustar la historia y me empezó a gustar mucho, mucho, conocí a profesores de historia de la universidad, entonces el ligarme con ellos y conversar con ellos me gustó... como estaba muy ligada a la música y al arte desde chica y me gustaba mucho cantar, el canto, me encanta cantar, entonces yo había dicho cuando chica estudiar canto en la universidad pero tampoco era algo como muy viable... después fueron cambiando mis gustos hasta el momento todavía me gusta cantar, quizá pueda estudiar canto pero después de estudiar historia... bueno yo tampoco quiero sacar la pedagogía, quiero licenciarme, hacer un magíster, ser algo más... quizá después la pedagogía, pero me interesa mucho hacer investigación y cosas así (Aa7 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.3.6. Elección del área científica por parte de los varones

En el caso de los varones encontramos que las decisiones para elegir entre el área científica o humanista tienen relación con sus gustos e inclinaciones al igual que las niñas, pero, a diferencia de ellas, podemos ver en sus discursos que la estabilidad laboral y las expectativas económicas futuras juegan un rol importante en sus elecciones de área, debido a que su futura estabilidad económica les brindará independencia, la posibilidad de sacar adelante a sus familias y darles tranquilidad futura. Con respecto a sus decisiones, éstas son bastante diversas y expresan gustos por el servicio público; las operaciones de alto riesgo de índole policial; las nuevas tecnologías; los deportes; la ciencia; las artes, como la música; la minería y las maquinarias; el derecho laboral, el servicio a los trabajadores y el pueblo, y finalmente la comunicación.



Entre quienes se deciden por el área científica, se manifiesta que la única preocupación es el futuro, vivir bien, sin lujos, optando por el análisis de sistemas computacionales, ya que el entrevistado quiere ser técnico y aportar al bien público. Su gusto por esta área nació cuando tuvo su primer computador. Otra de las razones que expresa es que esta carrera es bien vista socialmente ya que cumple un gran papel en nuestra sociedad actual, y que cada día se van a necesitar más analistas de sistemas o ingenieros en computación. Por último, menciona haber realizado averiguaciones acerca de los sueldos que se pagan en esta profesión pues su meta es tener estabilidad económica para sus planes futuros

#### Extracto 58

(...) por matemático, quiero ser un técnico, no tengo grandes aspiraciones en mi vida, no quiero ser una persona multimillonaria, quiero vivir con un buen sueldo, no quiero vivir con lujos, quiero vivir bien... me encanta historia, lenguaje igual, pero me siento más identificado con...o sea, me proyecto y me veo frente a una computadora ... pero algo que tenga que ver con computación supera todo eso... cuando me compré mi primer computador me quedó gustando... después le fui comprando cosas y empecé a estudiar y me di cuenta que en realidad lo mío era computación... prefiero la computación sobre todas las cosas... la hija de la amiga de mi mamá es analista de sistemas, yo le pregunté cuanto ganaba y gana arriba de \$700.000 y mantiene a toda una familia y viven súper bien, yo tampoco pienso tener una familia, pienso vivir solo y con \$700.000 sobrado de cariño... si pueden pagar bien impeque... yo creo que un analista de sistemas no es mirado en menos, no es mirado por debajo del hombro, yo creo que un analista de sistemas tiene un lugar en el sistema... porque Ud a donde va lo registran, a la casa comercial que vaya a Ud lo registran, el programa que lo registra a Ud está hecho por una analista de sistemas... todo está hecho por programadores y eso nunca van a faltar... yo creo que es algo que va apto [sic] de la mano con la tecnología y si la tecnología cada vez va avanzando, cada vez va a necesitar más personas que comprendan la tecnología y una persona analista de sistemas, un ingeniero en computación, un programador y un informático siempre van a ser necesitados por la gente (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.3.7. Pasión, entusiasmo y emoción por el área elegida

El siguiente entrevistado afirma que elegirá el área matemática-bióloga pues es su fuerte y le gustan esas asignaturas. Manifiesta que a la pasión que siente por esta área hay que ponerle entusiasmo, expresando, además, su intención de no repetir las precariedades que vivió su madre, por eso, él quiere darle mejores expectativas de vida a su grupo familiar, él

sabe que un científico percibe un buen ingreso económico, lo que es un punto más a favor para su elección.

#### Extracto 59

(...) si tuviera en este momento que decidir me decidiría por el matemático-biólogo... biología, matemáticas, también me va bien, como que ese es el fuerte que tengo... las tres cosas que siempre me han gustado tienen que ver con biología, con tecnología y con dramatización... a esa decisión llegué simplemente porque vi que eran mis fuertes y vi que me gustaban... bueno yo elegiría un electivo que me fuera bien y que me guste... porque tengo que mezclar eso, porque si me gusta pero no me va bien no sería un buen fuerte [sic], o sea, la pasión importa pero también hay que ponerle el entusiasmo y viceversa, también estaría mal ¿por qué? porque aunque me vaya bien no estoy con motivación estudiando eso... yo quiero cambiar eso, no quiero pasar lo mismo que pasó ella /frío y hambre/, no quiero que mi hijo pase lo mismo que ella, por eso tengo decidido, en mi mente, siempre está de tener un buen futuro poder sacar a flote a mi familia, ese sí es siempre es mi mentalidad [sic]... voy a ser científico porque los científicos ganan plata... voy a ser científico porque me gusta ser científico y porque aparte de ganar plata me gusta... se podría decir que es un juego, gano haciendo lo que me gusta... yo creo que para toda persona es importante eso, porque el dinero es lo que maneja el mundo... es un punto a favor... si los científicos ganaran poco yo igual sería científico, pero es un punto a favor... se podría decir que los científicos tienen un buen sustento... pero no es que yo quiera ser científico por eso, es un punto a favor que se agrega a la carrera (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

El mismo entrevistado menciona la influencia de los medios de comunicación en su desarrollo intelectual pues afirma que creció viendo programas de canales como Discovery Channel y Animal Planet, lo que le permitió darse cuenta que la biología era su fuerte, añadiendo que siempre prefirió ver ese tipo de programas, culturales y educativos, antes que estar viendo dibujos animados, siendo su interés aprender sobre los animales antes que estar viendo una caricatura. Manifiesta que desde siempre ha sentido curiosidad por explicarse la naturaleza, de aprender acerca de lo que lo rodea, sobre todo lo que hay en el ambiente, qué es, para qué sirve y qué hace aquí, pues él siente que necesita darse respuestas sobre su entorno.

#### Extracto 60

(...) me crié con programas de animales y seres vivos... onda Discovery Channel y Animal Planet... siempre preferí ver cosas culturales, educativas... yo prefería mil veces ver un Animal Planet que estar viendo dibujos animados... me interesaba aprender sobre los animales que estar viendo una caricatura... todo lo que es vida, todo lo que, como le decía, es física y biología, todo lo que sea física, todo lo que es el

universo, la vida, todo... la ciencia trata de explicar algo, yo tengo ese espíritu de tratar de cambiar, a mí me gusta aprender lo que me rodea, todo lo que hay en el ambiente me gusta aprenderlo y qué es lo que es y para qué sirve y qué hace aquí... sí, explicármelo, si yo veo una araña... me gusta saber por qué, me gusta saber todo eso, si veo una estrella me gusta saber todo eso, todo lo que me rodea, todo lo que es mi entorno, me gusta saber lo que es y todo lo que puedo aprender de mi entorno, mi ambiente (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

El siguiente alumno señala que si bien tiene elegida el área, química, no se encuentra seguro, señalando que no sabe qué carrera elegir para su futuro, porque académicamente en todo le va de manera regular. Sin embargo, desea realizar algo que le guste, que lo satisfaga, que lo emocione y que a la vez lo llene, señalando que ha averiguado acerca de carreras universitarias y sobre la remuneración de ellas, declarando que si bien el dinero no lo es todo, ayuda y es indispensable para sostener a su familia, siendo un factor importante al momento de decidir una carrera. También vemos que pospone sus gustos y habilidades personales por una profesión bien remunerada.

#### Extracto 61

(...) elegí pa'l lado químico, sí, porque es el lado que mejor me va [sic] pero así como decidir más adelante, elegir una carrera o mi futuro no creo que cache, entre el área científica y el área humanista pero ahí no sé todavía... no sé todavía... es que me va en todo como muy regular /académicamente/ y quiero así como especificarme en algo en que me vaya bien, que sé que soy bueno... en química... tengo un seis más o menos... por ahí he estado pensando el otro día, como irme para el lado químico... y elegí para el lado químico porque es el lado que mejor me va pero así como decidir más adelante, elegir una carrera o mi futuro, no creo que cache... he leído folletos... libros de carrera... todos los libros de la U Andrés Bello, he visto varias cositas y he estado viendo la remuneración... yo a veces estudio y estudio hartito y me va mal, no sé que pasará... tener un título es como mi meta... de hecho yo trabajo ahora... trabajo con mi papá en su empresa... hace perfiles y canaletas y todo eso y le va bien... hay que estudiar algo que igual que te guíe por la plata, algo que te guste, o sea, ir a trabajar y que te guste, que te emocione y que te llene el trabajo que haces... la plata no lo cubre todo obviamente, la gente que se obsesiona con la plata y deja de lado todas las cosas, pero igual ayuda a cubrir varias cosas... yo encuentro que sí es super importante pa' mantener tu familia... siempre a mí me va bien en lo que es la parte artística, música, estudié dos años piano, ahora estoy estudiando guitarra y me va bien en lo que es deporte y en lo que es música, es lo que me llena, la música y el deporte me encantan... me llena me gusta me encanta el deporte y la música (Ao9 Liceo emblemático de Niños)

#### 4.2.3.8. Elección motivada por el trabajo del padre

Otro entrevistado expresa que también se decidió por el área científica pues era lo que le convenía debido a que no sabe mucho de matemáticas e historia. Señala, también, que vio a su padre trabajando en la minería, rubro que a él también le gusta. Dice que él se enfoca en lo que sabe y le gusta, mientras algunos se fijan sólo en el tema económico, sin embargo, él reconoce que también se fijó en el tema económico, porque piensa ganar dinero, y además en su gusto personal.

##### Extracto 62

(...) me metí en el plan científico... era lo que más me convenía porque matemático no sé mucho y historia me cuesta así que me metí p' al plan científico... vi a mi padre trabajando en eso y bueno no es ingeniero pero me gusta eso, la minería, todo eso... es mecánico en máquinas mineras... uno se enfoca en lo que sabe o lo que le gusta, algunos se fijan en el tema económico... también /me fijo/ porque uno piensa ganar plata pero también me fijé porque me gusta lo que es la minería... el plano económico y de lo que le gusta a uno [sic] (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

Si bien el próximo entrevistado señala su opción por el área científica, su opción vocacional es ser carabinero del Grupo de Operaciones Especiales (GOPE), lo que comporta realizar operaciones de alto riesgo. Esto es debido a su deseo de ayudar y servir a la gente, también es aspirante a bombero.

##### Extracto 63

(...) científico, me voy a física y artes visuales, pero a mí no me afecta mucho eso por lo que quiero ser, porque yo no voy a dar PSU, no, yo me voy a la Escuela de Oficiales de Carabineros, es mi vocación, a mí siempre me ha gustado eso, aparte de ser oficial carabineros soy voluntario de bomberos, o sea, aspirante a voluntario de bombero porque eso es lo que me atrae a mí... siempre quería ser carabinero... me voy especializar en el GOPE de Carabineros, el Grupo de Operaciones Especiales, esa va a ser mi área... todo lo que tenga que ver con operaciones de alto riesgo, toma de rehenes, allanación [sic] a poblaciones, eso es lo mío, y las bombas y los buzos... porque era mi vocación y lo que me gusta a mí ayudar a la gente, servir al pueblo (Ao6 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.3.9. Elección del área humanista por parte de los varones

Entre quienes optan por el área humanista, un alumno menciona su interés por el área legislativa y el servicio público de apoyo al más débil, combatiendo las injusticias, ya que considera que la justicia en nuestro país es mala, que hace falta dentro del cuerpo legislativo honestidad, la cual él reconoce tener. En ese sentido, afirma ser un buen elemento, expresando que a través de su profesión, él podría cooperar y aportar a la sociedad. Indica, también, que le interesa bastante el tema sindical, cree que hace falta gente que ayude a los sindicatos de trabajadores, que los asesoren, que los apoyen, para que éstos estén protegidos en caso de huelga. Reconoce que él participa en un grupo político y ahí se ha dado cuenta de la realidad de la gente, del desamparo y la sensación de desprotección, y lo que él quiere hacer es proteger a la gente y ayudar para que la gente tome sus herramientas y forje su futuro.

#### Extracto 64

(...) porque siempre me ha interesado el tema legislativo, además que igual considero que la justicia en este país es mala, creo que hace falta dentro del cuerpo legislativo en las personas que se dedican a ese rubro, un poco de honestidad y siento que la tengo, siento que sería un buen elemento en ese sentido y que sería una buena forma de cooperar con la sociedad, de cierta forma, a mí me interesa mucho esa área y poder ser un aporte para la comunidad y aparte también me interesa harto el tema sindicalista, entonces, creo que en eso hace falta gente que ayude a los sindicatos de trabajadores, que los asesoren, que los apoyen para que la gente que está con eso, no sé po en caso de huelga o trabajos mancomunados poder proteger a la gente que se encuentra dentro de una empresa... yo participo de unos grupos políticos y ahí me he dado cuenta, estaba viendo la realidad de la gente, como ese mismo desamparo, la sensación de desprotección, que no sé po, la expulsión del colegio, la expulsión de los trabajos, el sentirse desprotegido del mundo y eso es lo que yo quiero hacer, proteger a la gente y en cierta forma ayudarla para que ellos mismos tomen su herramienta y forjen su futuro (Ao5 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.3.10. Indecisión frente a las decisiones futuras

Finalmente tenemos tres entrevistados que manifiestan no estar seguros con respecto a sus respectivas elecciones. El primero señala que hoy en día es más útil seguir una carrera científica que humanista, sin embargo, dice sentirse atraído por todo lo que tiene que ver

con la comunicación y con el medio social. Este gusto se desarrolló sobre todo cuando entró a la enseñanza media, pues antes sus intereses iban por el lado científico. Sin embargo, en la enseñanza media descubrió que le interesaba más el área de comunicación, específicamente el lenguaje. Manifiesta que le gusta la lectura, por ejemplo, y aunque tenga computador e internet durante las vacaciones de verano siempre necesita leer un libro o si no se aburre. Si bien está confundido e inseguro entre elegir el área científica o humanista, a veces se ha imaginado como profesor de lenguaje, pues en esa asignatura le va bien, le gusta y es una asignatura que no es mal pagada ya que es una de las que tiene más horas de clases, expresando que el factor económico es importante para él. También reconoce que debe pensar dos veces la decisión de seguir el área humanista; expresa que sus padres esperan algo bueno de él y él teme elegir algo que tal vez sus padres vean como muy pobre o muy poco para él. De todas maneras sabe que él mismo será el encargado de decidir.

#### Extracto 65

(...) todavía no estoy seguro pero yo me iría por el humanista ... pero aun estoy en la duda... dicen que hoy en día sirve más irse por el lado científico que por el lado humanista... en general lo dicen, es que es mejor estudiar algo relacionado con ciencias, matemáticas, no sé po, porque algo humanista como lenguaje parece que no sirve... me siento atraído por todo lo que tiene que ver con la comunicación, con el medio social... sobre todo cuando ahora que entré a la enseñanza media, o sea, me tiraba para el lado científico y ahora que entré a la enseñanza media descubrí que me interesa más ese lado, el lenguaje en específico... en la vacaciones de verano siempre estoy leyendo un libro, alguno que otro libro, entonces aunque tenga computador, internet y todo necesito leer un libro durante las vacaciones o si no me aburro... yo me iría por el lado humanista pero igual tendría que pensarlo, no podría decir una cosa 'ya me tiro por éste altiro', habría que pensarlo dos veces por lo menos... lo que a mí me gusta igual vendría siendo un poco el tema de la plata, un poco, o sea, pero una importancia mínima... de repente se me pasa por la mente, no sé po, si estudiara esto o esto otro, o sea, a veces me había pasado el rollo con eso de ser profesor de lenguaje, yo decía igual en esa asignatura me va bien, me gusta y es una asignatura que por lo demás no es mal pagada, dicen, dentro de la rama de los profesores una de las asignaturas con más horas de clases, entonces a veces me imagino con eso pero no es algo así con lo que esté seguro todavía... porque igual yo creo que ellos /los padres/ esperan algo bueno de mí, entonces me da no sé qué de repente salir con algo que a lo mejor ellos van a creer que es muy pobre o muy poco pa' mí, no sé po... yo creo que yo mismo no más voy a decidirme (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

El segundo alumno indeciso señala que quiere algo relacionado con el área científica, biología específicamente, pues está relacionada con los deportes y él practica basketball,

además de su gusto por el cuerpo, por eso ha pensado en kinesiología, ya que es una profesión que le gusta y le puede brindar estabilidad económica y tranquilidad y no quiere salirse de esta área. El último entrevistado, también indeciso, manifiesta su gusto por el área humanista y el área de la electrónica.

#### Extracto 66

(...) todavía no sé... es que ahí tengo una confusión... para mí científico es todo lo que tiene que ver con biología... quiero algo relacionado con el deporte porque yo juego básquetbol, entonces no quiero salirme de ahí... es que el cuerpo en sí lo encuentro genial porque es como una máquina perfecta... por eso que me gusta la kinesiología, por estar metido con el deporte.. es que quiero algo que me guste y que me de plata... quiero algo que me dé estabilidad económica y que me guste.. no lo encuentro tan, tan importante el dinero, pero es importante... no tener problemas de plata, hacer lo que más me gusta, jugar básquetbol, yo por mí jugaría básquetbol todo el día, pa' mí vivir tranquilo es no tener problemas de dinero y jugar básquetbol (Ao8 Liceo Emblemático de Niños)

#### Extracto 67

(...) humanista... por las materias que después enseñan más adelante, en 3° y 4° medio, me gustan más los humanistas... es que a mí me gusta hartito esa cosa de la electrónica y esto como que mezcla un poco esa cosa de la medicina y las máquinas (Ao7 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.4. ELECCIÓN DE ÁREA Y PARES.

A partir de las entrevistas, pudimos constatar que tanto las niñas como los varones mencionan tener conversaciones con sus pares, pero la influencia de ellos es muy baja, incluso en algunos casos nula. El interés es a nivel informativo sobre cuál será la elección más que un interés de apoyo u orientación mutua, no es un tema del que se hable entre pares profundamente, existiendo una tendencia a la individualización en las decisiones.

En el caso de las niñas, una reconoce que su grupo de amigas no la influye, sin embargo, reconoce conversar hartito con ellas y que sus amigas no lo tienen decidido. Agrega que el nivel de las escuelas donde sus amigas estudian les permite aspirar a estudiar en universidades privadas, donde los alumnos son algo 'flojos'. Debido a su decisión de área, reconoce que se quedará sola.

#### Extracto 68

(...) sí, converso harto, pero no lo tienen muy bien decidido, porque los colegios donde ellos están no te permiten mucho aspirar a universidades estatales, a lo que ellos aspiran es a entrar a una privada... en las universidades privadas como que son medios flojos, cachái... mi grupo de amigas no me influye mucho, o sea, yo sé que ellas quieren ir a la universidad... es que yo las apoyo, pero no se juntan nunca ... de hecho mis dos amigas son humanistas y yo científica, me voy a quedar sola en científico (Aa3 Liceo Emblemático de Niñas)

La siguiente entrevistada asegura que no se habla del tema de la elección en profundidad, sino que más bien se trata de manera superficial dado que la decisión es personal.

#### Extracto 69

(...) es que esos temas igual no se hablan, hablamos de otras cosas... qué íbamos a elegir esa fue la pregunta así como '¿ah, qué vas a elegir?' y yo no sé, por encimita, nada de '¡ah! profundiza', no.. porque no sé po, decisión de uno po, uno sabe a qué se enfrenta (Aa2 Liceo Emblemático de Niñas)

Una de las niñas entrevistadas manifiesta que son sus amigas las que le piden ayuda y que se ha dado cuenta que para los estudios que quieren seguir sus notas no le alcanzan, asegura que ella sí se interesa por saber si sus amigas hacen sus tareas. Ella cree que no están preocupadas por sus notas, que no les importan y que por ese motivo sus amigas no podrían aconsejarla a ella.

#### Extracto 70

(...) siempre que me piden ayuda las ayudo pero, por ejemplo, mis amigas quieren estudiar psicología pero en comparación con sus notas no tienen nada que ver con lo que quieren estudiar... les digo: bueno, ¿hicieron las tareas? y me dijeron no, algo así... sus notas como que parece que nos le importan mucho, por ejemplo, tengo una amiga que su mamá trabaja aquí en el colegio, que la mamá no tiene idea de las notas que ella tiene, entonces, como que ella está baja de notas [sic], como que no les importa, entonces, que ellas me digan algo a mí, no (Aa5 Liceo Subvencionado Mixto)

Otra estudiante afirma que en el caso de sus amigas que se decidieron por el área científica, ellas tienen todo más claro porque tienen que elegir entre asignaturas como física, química o biología, y al no tener mucha alternativa de elección sería más fácil,



asegurando que si uno quiere tener un buen pasar económico las alternativas reales son pocas en el área humanista.

#### Extracto 71

(...) como que las científicas tienen todo más claro, es que ellas tienen que tener todo más claro porque tienen que elegir entre física, química o biología, entonces, por ejemplo, si eliges físico, biólogo no hay mucha alternativa... yo encuentro que igual las alternativas viables son pocas pa' l área humanista porque, o sea, depende de lo que uno quiera, si tú querís ganar plata y sentirte bien son muy pocas (Aa1 Liceo Emblemático de Niñas)

Ante la misma pregunta, algunos varones aseguran tomar la decisión de área de manera individual, sin influencia de sus pares.

#### Extracto 72

(...) todo es mío, todo es mío (Ao8 Liceo Emblemático de Niños)

#### Extracto 73

(...) nadie me influye en nada no soy una persona que es influenciable por los demás (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

En los siguientes extractos vemos que los entrevistados reconocen haber conversado con sus amigos, no obstante, el primero considera que sus amigos están en las mismas condiciones suyas por lo tanto su apoyo es poco relevante. Por otra parte, el joven que sigue reconoce que si bien no han conversado el tema de la electividad, él cree que sí se apoyarían pues son bien preocupados por lo que hacen los amigos, expresando que sus compañeros se preocupan e interesan por lo que va a estudiar el otro, de hecho varios compañeros le han preguntado acerca de qué quiere estudiar.

#### Extracto 74

(...) me dicen que vea para que soy bueno, no sé, si veo que tengo más capacidad para algo, que me guíe por eso... es que a veces ellos piensan como en uno [sic] no más pero no... los amigos pa' esas cosas no, tampoco los pesco mucho porque tengo que ver por mí... no encuentro que sea tan relevante porque están en las mismas condiciones que yo (Ao9 Liceo Emblemático de Niños)

#### Extracto 75

(...) la amiga más cercana que tengo quiere ser dentista, los demás no están muy claros... ese tema todavía no lo hemos conversado tan bien, pero yo pienso que sí, nos apoyaríamos igual entre todos porque somos como bien preocupados de lo que hace uno y de lo que hace el otro... mis compañeros se preocupan y se interesan por lo que uno va a estudiar, a mí varios compañeros ya me han preguntado qué quiero estudiar (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 76

(...) uno también se deja apoyar por las amistades (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

#### Extracto 77

(...) eh sí más que nada por amigos... es más que nada por mi entorno de amistades, mi entorno como de trabajo es el asunto en el que estoy metido ahora también más que nada por el entorno de amistades y la gente que me ha estado como instruyendo en ese sentido (Ao6 Liceo Emblemático Mixto)

### 4.2.5. PROYECCIÓN FUTURA

Tanto las niñas como los varones coinciden en proyectarse en algún trabajo, siguiendo algún estudio, o bien cumpliendo sus objetivos de tener familia, sin embargo, las proyecciones que tienen tanto las niñas como los varones difieren en cuanto a las futuras responsabilidades económicas. Por una parte las niñas se refieren a sus expectativas como sueños, por la otra se ven a sí mismas estudiando y sacando sus carreras en la universidad; trabajando; formando una familia; casadas con hijos; viajando; cumpliendo sus objetivos futuros. Por su parte, los varones, además de señalar conceptos similares a los anteriores, manifiestan su preocupación por la estabilidad económica futura de ellos y sus grupos familiares, lo que expresan a través de argumentos tales como ganar un buen sueldo; vivir tranquilos económicamente; proyectándose como el sustento económico de sus familias, preocupación que no es mencionada por las niñas.

En el caso de las niñas, podemos ver que éstas se proyectan cumpliendo sus sueños expectativas, tales como estudiar en la universidad o prepararse para hacerlo; trabajar; tratando de ser mejor persona y formando una familia, aun cuando también se expresa el

deseo de no ser madres. También llama la atención el empleo de la palabra sueño al referirse a sus expectativas futuras.

#### 4.2.5.1. El sueño de entrar a la universidad y luego trabajar por parte de las niñas

##### Extracto 78

(...) terminando mi carrera, poder trabajar en lo que yo quiera... voy a trabajar y estudiar... mi gran sueño es ese de estudiar medicina... estudiando mi carrera y si dios quiere que la termine bien y empiece a trabajar al tiro... y tratando de ser mejor persona (Aa6 Liceo Subvencionado Mixto)

##### Extracto 79

(...) quiero entrar a la universidad, es mi sueño es entrar a la universidad... no me quiero graduar de mamá antes... me voy a trabajar, había pensado un trabajo de medio tiempo y me voy a tratar de seguir estudiando poniéndome a hacer otro preuniversitario (Aa4 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.5.2. Lograr la meta de entrar a la universidad y formar una familia por parte de las niñas

La siguiente entrevistada señala que su objetivo es ser profesional. Se proyecta en la universidad y en el trabajo, ejerciendo lo que ella quería y formando una familia. Agrega que siempre habrá momentos en los que pueda estar con sus hijos, privilegiando estar con ellos, para lo cual deberá distribuir bien el tiempo.

##### Extracto 80

(...) sea lo que sea pero yo voy a lograr mi objetivo que es ser profesional.. en la universidad.. en el trabajo... bueno yo creo que ejerciendo lo que quería y no sé, bueno más adelante formar una familia... yo creo que siempre va a haber un momento en que uno pueda estar con los hijos pero tanto de dejarlos a un lado no [sic], porque, por ejemplo, si hay un tiempo para estar con la familia yo no lo voy a reemplazar pa ir a trabajar ¿ve?, como que hay que distribuir bien los tiempos (Aa5 Liceo Subvencionado Mixto)

Esta alumna, después de lograr su meta de entrar a la universidad, desea salir fuera de Chile a estudiar y también a trabajar. Manifiesta que su madre desea que ella se case lo antes posible, pero ella asegura que no quiere tener hijos, sus deseos son estudiar y salir fuera del país.

#### Extracto 81

(...) mi meta es estudiar, mi primera meta es entrar a la universidad, a estudiar lo que realmente quiero y de ahí salir fuera de Chile /a estudiar/... no sé estudiar no más, estudiar y trabajar... después ojalá poder trabajar, si no me resulta, ir a trabajar, pero al menos intentarlo... mi mamá quiere que me case y pololee lo más luego posible, pero no, yo quiero estudiar, viajar... la mujer ha cambiado, la mujer sirve pa muchas cosas más que pa tener hijos y cuidar los niñitos, yo no quiero tener hijos (Aa8 Liceo Emblemático de Niñas)

La entrevistada que sigue, señala que se ve casada con hijos, agregando que ha pensado que tal vez se dedique tanto al estudio que el tiempo se le pase rápidamente.

#### Extracto 82

(...) yo sí quiero tener hijos, pero como yo pensaba, igual también se va pasando tan rápido el tiempo que quizás estudie tanto que se me vaya el tiempo entonces... trabajando casada y con hijos... estudiando y casada así me veo yo (Ao7 Liceo Emblemático Mixto)

La siguiente alumna expresa que no quiere entrar inmediatamente a la universidad, sino que se quiere preparar bien para entrar a la universidad y estar bien segura, aun cuando reconoce no tener claro cual carrera va a seguir. También señala que le gustaría trabajar con público, tener hijos y cree que casada y estudiando.

#### Extracto 83

(...) cuando salga de cuarto medio no quiero entrar al tiro a la universidad, quiero prepararme bien, entrar a un preuniversitario y estar bien segura... entrar a la universidad pero no tengo claro la carrera, pero me gustaría trabajar con gente, con público... quiero tener hijos pero ahora no... yo creo que casada y estudiando (Aa9 Liceo Emblemático Mixto)

Esta alumna no sabe si se casará pero sí sabe que estará trabajando.

#### Extracto 84

(...) a ver, me vería no sé si casada pero si trabajando (Aa1 Liceo Emblemático de Niñas)

#### 4.2.5.3. Varones logrando el objetivo trazado

En el caso de los varones, el siguiente estudiante cree que logrará su objetivo y que va a ser feliz porque va a estudiar lo que quiere, que lo va a hacer con ganas, porque quiere servir al pueblo y ser oficial de Carabineros.

##### Extracto 85

(...) yo creo que logrando mi objetivo yo creo que yo voy a ser feliz... algo que no que... no me llame mucho la atención no, no lo voy a hacer con las ganas que lo haría, lo que yo quiero hacer que es servir al pueblo y ser oficial (Ao6 Liceo Emblemático Mixto)

El joven que viene a continuación señala que sería bueno quedarse en Santiago y tratar de llegar a la Universidad de Chile, aun cuando es muy exigente, si no le va bien se iría a Concepción. Sostiene que ni su realización ni sus objetivos están relacionados con la profesión que escoja, sino que estará contento con lo que haga, mientras sea algo útil, que le permita ayudar y cooperar en las causas y los ideales que él tiene.

##### Extracto 86

(...) sería bueno quedarme en Santiago y tratar de llegar a la Chile, pero lo que si la Chile es muy exigente, además de que tiene un carácter elitista y los puntajes son súper altos, si no me funciona la Chile, me iría a Concepción... mi realización no creo que pase por la carrera, si no alcanzo a estudiar derecho no sé, seré profesor o [sic] otra carrera, pero estaré contento con lo que haga, mientras sea algo útil, que sé que estoy ayudando y cooperando en las causas y a los ideales que yo tengo, voy a estar contento, y no, mis objetivos no son cosas de esta profesión, de esta carrera, en específico (Ao5 Liceo Emblemático Mixto)

#### 4.2.5.4. Continuación de estudios por parte de los varones

El siguiente alumno se proyecta trabajando, afirma que le gustaría estudiar después de cuarto año medio; también se imagina casado sin hijos y si tuviera tendría uno.

##### Extracto 87

(...) en el sector laboral como que no, me gustaría seguir estudiando después de cuarto /año medio/... a veces me imagino así como onda casado... pero onda como con mi

señora no más al lado, es que no me gustaría mucho tener hijos y si tuviera onda pocos, así uno (Ao1 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.5.5. Preocupación por la estabilidad económica futura por parte de los varones

El siguiente alumno expresa que su futuro es lo único que le preocupa, asegurando que estudiará análisis de sistema, quiere ser técnico, sin embargo, si obtuviese un buen puntaje en la PSU estudiaría ingeniería en computación. Reconoce no tener grandes aspiraciones en su vida, quiere vivir con un buen sueldo, sin lujos y vivir bien; piensa arrendar un departamento con una amiga. Se proyecta vistiendo de manera formal, pero además, en fiestas, derrochando dinero, con mujeres, drogas, alcohol, cigarrillos, no se ve casado con nadie, se ve pololo toda la vida, irresponsable, con un trabajo que lo mantenga vivo, sin embargo, reconoce que no tiene su futuro claro.

#### Extracto 88

(...) mi futuro es lo único que me preocupa... estudiar y trabajar... análisis de sistema, o sea, depende de lo que me alcance el puntaje obviamente que si saco arriba de 600, no voy a estudiar análisis de sistema, voy a estudiar ingeniería en computación... pero sé que no lo voy a hacer... porque sé que soy realista y sé que no voy a sacar un buen puntaje en la PSU pero creo que voy a poder estudiar análisis de sistema en un instituto... quiero ser un técnico, no tengo grandes aspiraciones en mi vida, no quiero ser una persona multimillonaria quiero vivir con un buen sueldo, no quiero vivir con lujos quiero vivir bien, me encanta historia, lenguaje igual, pero me siento más identificado con... me proyecto y me veo frente a una computadora y no visitando casas ni siendo profesor de historia... pienso arrendar un departamento con una amiga... pienso irme de la casa, irme a vivir con una amiga... me veo de terno, con un departamento, bueno pa' las fiestas, derrochador de dinero, mujeres... yo creo que drogas sí, droga, alcohol, cigarrillo ... no me veo casado con nadie, me veo pololo toda la vida... creo irresponsable pero es que yo soy irresponsable, soy bien irresponsable... yo creo que sí, un trabajo que me mantenga vivo igual, me puede hacer cambiar, yo no creo que tenga mi futuro claro (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

El mismo alumno se expresa en el tema salarial, señalando la cantidad que ganan quienes trabajan en la profesión por él escogida, reafirmando su elección por una carrera que le permita vivir de acuerdo a sus deseos.

#### Extracto 89

(...) aparte que tengo muchos familiares que son analistas de sistema y ganan 700 mil, 800 mil (Ao3 Liceo Subvencionado Mixto)

#### 4.2.5.6. Preocupación por la carrera futura

El siguiente entrevistado declara que no ha pensado en otra cosa que no sea su carrera, kinesiología, se ve jugando basketball todo el día y viviendo de manera tranquila, es decir, sin tener problemas económicos y practicando su deporte favorito.

#### Extracto 90

(...) quiero algo relacionado con el deporte porque yo juego básquetbol, entonces no quiero salirme de ahí... no he pensado en otra cosa /kinesiología/... /se ve/ jugando básquetbol... vivir tranquilo... no tener problemas de plata, hacer lo que más me gusta, jugar básquetbol, yo por mi jugaría básquetbol todo el día, pa' mi vivir tranquilo es no tener problemas de dinero y jugar basquetbol (Ao8 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.5.7. Deseo de formar familia por parte de los varones

A continuación, el siguiente entrevistado afirma que tiene pensado estudiar y tener un trabajo de medio tiempo. Afirma que no quiere correr la suerte de su madre y tampoco quiere que su hijo pase los mismos problemas económicos que su madre, por eso ha decidido tener un buen futuro, trabajando, estudiando y sacando adelante a su familia para que a sus hijos no les falte nada, quiere estar siempre con ellos. Reconoce que le gustaría saber y hacer muchas cosas durante su vida, para llegar tranquilo a sus últimos días de vida gracias a su esfuerzo por ser más, y haber hecho bastantes cosas.

#### Extracto 91

(...) estudiar, estudiar definitivamente estudiar... ahora si el tiempo me alcanza algún trabajito corto que se puede hacer de medio tiempo, pero no, tengo pensado estudiar... yo quiero cambiar eso, no quiero pasar lo mismo que pasó ella /carencias/, no quiero que mi hijo pase lo mismo que ella /carencias/, por eso tengo decidido.. tener un buen futuro... y estudiando, sacando arriba mi familia... tengo pensado tener mi familia, tengo pensado que a mis hijos no les falte nada, estar siempre con ellos y aparte de estar estudiando, trabajando y ayudando, dedicarme un tiempo a ellos... yo tengo pensado morir con hartas cosas, sabiendo hartas cosas, así me proyecto a futuro, como adulto así, por ejemplo cuando ya esté muriendo, voy a morir tranquilo porque sé que

sé hartas cosas, sé que fui hartas cosas, no quiero conformarme con ser una cosa si sé que puedo ser más y puedo dar más (Ao4 Liceo Subvencionado Mixto)

El siguiente entrevistado manifiesta querer tener una familia, hijos, obtener su título, afirmando que es muy probable que si sigue en el negocio de su papá tendría que seguir algo relacionado con ese rubro para seguir ampliando el negocio del papá. Sostiene que quiere ganar un buen sueldo para así tener una preocupación menos.

#### Extracto 92

(...) los planes que tengo yo, yo quiero tener una familia, tener hijos y todo eso... con mi título y no sé, preparándome pa' tener una familia, una esposa... yo creo que si sigo con el negocio de mi 'apá podría seguir ahí o estudiar algo que esté relacionado con ese negocio, para seguir ampliando el negocio, pero que me iría bien, no sé ahí tendría que ver... quiero obviamente ser bien remunerado, ganar un buen sueldo, es como una preocupación menos (Ao9 Liceo Emblemático de Niños)

#### 4.2.5.8. Deseo de trabajar y estudiar

A continuación, este estudiante expresa que quiere estudiar y compartir los gastos de sus estudios con su familia. Afirma que para estar casado y con hijos debe tener una situación laboral estable; además se proyecta como proveedor de su familia y de sus hermanos. Su ambición es llegar a ser de los mejores en su área.

#### Extracto 93

(...) tratar de estudiar por mi cuenta o si no me meto a un preuniversitario otra vez y darla /la PSU/ el otro año... trabajar, hablaría con mi papá o mi mamá, por ejemplo, /que/ me pagaran la mitad del preuniversitario y yo trabajar el otro resto... /se ve como/ un soporte económico, estar casado y tener hijos, uno ya tiene que tener un trabajo estable para eso... mi ambición es alta, llegar a ser como de los mejores de ahí /en su futuro trabajo/... voy a poder sostener a mi familia y a mis hermanos para ver si les pasa algo pagarles... si no puedo, ya sea, por ejemplo, salgo ya de cuarto y no llego /a la universidad/, no me dio el puntaje para eso, estudiar otra vez y llegar a intentarlo o si no me meto a trabajar en la mina pero en la misma área primero pero...con un mando superior técnico-universitario (Ao2 Liceo Subvencionado Mixto)

Finalmente, este alumno espera estudiar inmediatamente después del colegio una carrera universitaria; se proyecta trabajando y estudiando, sin embargo, está en la duda entre las carreras de tecnología médica y programación. Espera terminar sus estudios y tener un



trabajo estable, piensa seguir estudiando y superándose. Además, quiere tener una pareja, hijos, pero sin casarse.

#### Extracto 94

(...) estudiar una carrera universitaria, pero no se cuál, porque estoy entre tecnólogo médico, y la computación, igual me gusta pero por la plata más que nada, por el campo laboral... porque ahora hay muchos programadores y... en realidad pa'l estilo de vida que yo quiero, quedo feliz con comprar un departamento céntrico, internet y computador, espero estudiar inmediatamente, espero que me vaya bien... si me va bien en la carrera y tengo un trabajo estable, pienso seguir estudiando y superándome... espero verme estudiando y trabajando... quiero tener mi pareja, hijos, pero casarme no (Ao7 Liceo Emblemático de Niños)

### 4.3. SEGUNDO NIVEL DE ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección analizaremos los resultados obtenidos en las entrevistas siguiendo el mismo orden de las dimensiones señaladas previamente. Si bien los análisis de los resultados nos permiten explicar de qué manera nuestras y nuestros entrevistados decidieron elegir el área científica o humanista, no pretendemos generalizar dichos análisis a toda la población escolar de Segundo Año Medio que está en el mismo proceso de decisión.

Debemos aclarar que como en la investigación cualitativa el modelo y el sentido del análisis de datos consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio, los discursos y sus argumentos se superponen, desplazándose a otros ámbitos, expresando referencias cruzadas o se vinculan a otros ámbitos y discursos (Wodak, Meyer, 2003), entrecruzándose ciertos argumentos con más de alguna categoría, siendo ordenados los resultados de acuerdo a los tópicos propuestos en nuestros objetivos de investigación.

#### 4.3.1. FAMILIA Y ELECCIÓN DE ÁREA.

Como hemos señalado anteriormente, la familia es el lugar primario y de mayor influencia al que pertenece la persona, es la encargada de transmitir los valores, las prescripciones, los límites, los mandatos de género imperantes, estimulando la conducta de sus integrantes en un sentido u otro. Éstos se realizarían a través de mecanismos tanto directos, transmitiendo sus propias expectativas en la decisión que se adopte, extracto 1, *“de hecho en eso influyó harto mi familia”*, como mecanismos sutiles en el funcionamiento familiar que operan en el deseo de los progenitores (Foladori, 2009) demostrando confianza en sus hijas e hijos, donde el deseo manifestado por los padres es que estudien sin importarles qué estudiar, *“mis papás se preocupan pero como que se preocupan de que estudie, no de qué quiero estudiar”*, como se manifiesta en los extractos 2 al 15. Se observa el interés de la familia por estimular el deseo de superación, de ambición y de planificación,

como observamos en el extracto 14, *“me criaron con esa forma de que uno tiene que tener una mente, una mente de querer, yo puedo dar más, pa’ que conformarme con una cosa si puedo tener más, hay que ser ambicioso”*.

La historia familiar tiene un peso importante en el desarrollo de las elecciones y decisiones de sus integrantes, lo que se ve reflejado en el apoyo que nuestros entrevistados y entrevistadas señalan recibir por parte de ambos padres. Por ejemplo, señalan que eligen gracias al apoyo, los consejos, las conversaciones y a la libertad para decidir que uno de los progenitores o ambos les otorgan, como lo podemos ver consignado en los extractos 2 al 14 y del 18 al 33, *“mi mamá y mi papá siempre me han apoyado”*. Esto puede ser entendido como una de las funciones que cumple la familia consigo misma, en este caso, aquella que dice relación con su permanencia y trascendencia en el tiempo, lo que es de alguna manera contradictorio porque el o la joven al decidirse por su futuro está pensando en su autonomía, en separarse de su núcleo familiar y tiene como objetivo constituir otro, por lo tanto, en ciertas ocasiones, *“los padres tenderán a no dejar que esto se realice, miran al hijo como una extensión de ellos mismos y pretenden a través de él realizar sus deseos insatisfechos”*, (Carreño y Vázquez, [s.d.]: 21). Como señala Foladori (2009), el peso de la familia, en algunos casos, bien podría llegar a ser desmesurado para los proyectos tanto de las hijas como de los hijos, extracto 1, *“yo tenía pensado estudiar pedagogía en historia o en inglés pero me dijeron que no”*, pareciera que la familia quisiera que sus hijos materialicen lo que ellos no pudieron apoyando en todo a sus hijos, sugiriendo que se piense en el futuro, inculcando que es importante estudiar, preocupándose de las notas, se puede ver en los extractos 1 al 14, del 17, 19, 23, 24, 25 y desde el 29 al 33.

Sin embargo, las expectativas para varones y niñas son distintas, para el varón, se espera que éste sea independiente, que sepa ocuparse de sus asuntos, que sea alguien en la vida, que su labor futura sea importante (Altable, 1993) y que su profesión le dé un buen pasar, *“es lo que remediará un estado presente caracterizado por insuficiencias”* (Guichard, 1995: 16). Además deben seguir ciertas obligaciones de acuerdo a su género, como la responsabilidad, *“el hombre debe ser recto, responsable, está obligado a comportarse*

correctamente. A los varones se les exigen atributos de un alto contenido moral. Ser digno y solidario, especialmente con su familia” (Olavarría, 2001: 105), así, el varón debe ser consciente de la inversión económica que su familia realiza en su educación, “*que estudie no más para que la inversión que están haciendo ellos no sea plata malgastada*”, debe sacar una profesión y hacer algo útil, “*siempre me ha respaldado, en caso de que sean cosas buenas, cosas positivas*”, debe ser ambicioso como podemos apreciar en los extractos 9, 10, 11, 14, 22 y 23, “*desde chico me enseñaron que desde uno es pequeño tiene que tratar de planificar su futuro*”, en general, se le exige hartito, como se señala en el extracto 12, “*me exigen hartito, en todo aspecto, siempre los estudios primero*”.

Aún así, la familia fomenta y deja libre a sus hijos para que estos puedan elegir a su antojo aquello que desean (Foladori, 2009: 54), apoyando sus decisiones, si bien es la familia la que moldea y regula los procesos de independencia de sus hijos e hijas (Foladori, [s.d. b]: 22), de esta manera podemos ver que el varón y la niña toman sus decisiones respecto a sus futuros con cierta libertad personal, como se ve en los extractos 2 al 4, del 6 al 11, 15 y 22, “*ellos me dejan, que lo que me gusta lo haga no más, no me presionan en ningún sentido*”, e incluso no participan ni interfieren de las decisiones, como podemos ver en el extracto 17, “*nunca interfirieron mucho en lo que es mi vocación*”.

Así mismo, se pudo observar que las madres muestran un apoyo constante, sostenido, demostrando tener altas aspiraciones para sus hijos e hijas con relación a sus logros futuros, ellas siguen siendo “las educadoras irremplazables en las edades tempranas de los niños” (Heller, 1996: 49) y las niñas. En el caso de las niñas, ellas señalan tener una relación más cercana con sus madres que con sus padres, como se expresa en los extractos 19 al 21, debido al tiempo que pasan junto a ellas, “*mi madre es dueña de casa, entonces estoy todo el día con ella, si es con la que más hablo*”, al igual que en el caso de los varones, extractos 22 al 24.

Heller (1996) señala que existiría una posible conexión entre las motivaciones de logro y la manera en que ambos padres estimulan el desarrollo del interés por el logro. Vemos que

el apoyo materno apela más bien a la fortaleza, a la pasión que pueda despertar cierto gusto o cierta área, especialmente si ésta es positiva y redunde en un bien para el hijo y que, además, le permita sacar una profesión, el apoyo materno insinúa más o menos abiertamente no quiero que seas como yo he sido (Müller, 1997), apelando a una resignificación de ese pasado familiar y a una reinención biográfica, como podemos ver en los extractos 19, 22 y 23, *“mi mamá sabe lo que es pasar frío, lo que es pasar hambre”*.

En el caso de los varones, éstos “ven definidas sus identidades a través de determinadas pautas de orden, racionalidad, autoridad. Las metas a obtener por parte de los varones son explícitas; en cambio no es así para las mujeres” (Heller, 1996: 33), así, los padres “esperan que sus hijos varones reproduzcan el referente de masculinidad, encarnando los atributos de éste y ejerciendo sus mandatos” (Olavarría, 2001: 112), como vemos en los extractos 28, 30, 31 y 32 *“mi padre tenía la intención de que me fuera por el lado de la ciencia, siempre como que a él le ha gustado esa área y de chico como me metía en ese sentido”*. Llama la atención que el padre no sólo oriente al hijo sino que lo invite a conocer su lugar de trabajo, poniéndolo en contacto con su realidad laboral, permitiéndole el conocimiento de lo público, sacándolo del espacio íntimo de la casa, para ponerlo en contacto con su futura realidad para que la vivencie, puesto que al varón no se le requiere para las labores domésticas sino para aquellas que hacen los hombres adultos, lo que podemos ver en el extracto 28, *“vi a mi padre trabajando”*.

En cambio las niñas “no encuentran sus logros definidos o pauteados desde la infancia como los varones” (Heller, 1996: 33), por lo que la educación se entendería como un “complemento al rol femenino y no como una forma de acceder al ejercicio de una profesión” (Ibíd), de ahí que esta etapa tenga una importancia secundaria en la niñas, las niñas deben estar en casa, “deben participar en las actividades domésticas, ayudando a las madre e iniciándose en sus atributos y mandatos de género, permaneciendo en el hogar” (Olavarría, 2001: 113), donde las prácticas cotidianas se transforman en estudios a seguir, extracto 49, *“me gusta cocinar, me gusta los que son las comidas, cocinarlas, los colores, todo eso... siempre me metía, me ponía a mirar todo lo que ella /la mamá/ cocinaba, cómo*

*lo hacía, entonces ahí fui aprendiendo*". Sin embargo, la presencia de un familiar que haya seguido estudios científicos, técnicos o humanistas tiene un gran impacto en la motivación por los estudios superiores, como observamos en el extracto 1, donde los miembros de la familia de la joven entrevistada *"son todos científicos"*, o en el extracto 3, donde *"los hermanos de mi mamá son todos profesores"*, otro tío estudia pedagogía y una tía la apoyaba con clases particulares, y la joven se interesa por seguir el área humanista, la que la conduciría a seguir derecho. Al respecto, CIREM, citando a Fontanini, señala que "un estudio realizado en una facultad de ingeniería de París mostró que el 35% de las chicas tenían el padre o la madre ingeniero" (CIREM, 2008: 14). Además, señala el equipo de investigación español que madres con competencias en computación y con intereses en el área tecnológica influyen en las habilidades tecnológicas de sus hijas.

Con respecto a los padres, quienes por razones laborales están presentes el fin de semana, son señalados como la autoridad que impone las reglas a seguir y quien se preocupa de los resultados académicos. Las entrevistadas declaran tener más contacto durante esos días solamente, momento en que ellos las aconsejan y motivan en sus estudios, como vemos en los extractos 25 al 27, *"el fin de semana estoy más con mi papá... viene y me dice que tengo que aprender, que más adelante eso me va a servir, que tengo que estudiar porque las notas van en la PSU"*. En el caso de los varones, el padre es quien, aparte de aconsejar, se preocupa de las notas y espera resultados, como se expresa en los extractos 28 y 29, *"mi papá es como el que se preocupa de cuales son las notas que saco al final de año pero en todo el transcurso del año es mi mamá"*, lo que nos permite entender que lo que busca es un mejor resultado académico en sus hijos para un mejor posicionamiento futuro, para así evitar trabajos poco calificados, con bajo prestigio y remuneración, se buscan estudios que permitan posicionarse de mejor forma en el mercado laboral y para ello se requiere una mayor credencial educativa (Rascovan, 2010).

Es así que la manera en que está organizada la familia es trascendente al momento de tomar decisiones. Los proyectos futuros estarían relacionados con los niveles educativos y socio-económico de sus familias, con los tiempos que sus madres y padres les dedican y

con la preocupación demostrada hacia el futuro de sus hijas e hijos, de acuerdo a las proyecciones que cada familia tenga, lo cual lleva a que los educandos se interesen por áreas que sus padres y madres valoren como importantes tanto para las entrevistadas como para los entrevistados.

#### 4.3.2. EL APOYO DEL COLEGIO

Tanto las niñas como los varones señalan que existieron conversaciones y consejos entregados por los profesores y las profesoras, los que de alguna manera influyeron en la elección de sus áreas de interés, extractos 35, 36, 44 y 45. En el caso de las niñas, las profesoras estimulan el gusto por el estudio y apelan a lo importante que éste puede ser en el futuro de las niñas, *“yo tenía una señorita, la de matemáticas, me decía que era buena para las matemáticas que siguiera estudiando porque después me va a servir para adelante”*, en el caso de los varones, algunos de esos consejos apelan al logro y a la ambición, extracto 45, *“un profesor me decía siempre que pa’ qué quiero ser profesor si puedo estudiar pa’ ser jefe de UTP y director”*. Entre las y los adolescentes existen indecisiones y tensiones que se cruzan, son conscientes y se dan cuenta de que se debe elegir de manera informada, están carentes de orientación y lo saben, la información vocacional en algunos casos suele ser información no profesional y suministrada tarde y a destiempo (Rivas, 1995), *“no es fácil elegir sin un apoyo. Unos podrán ser apoyados por medio de encuentros o actividades grupales, otros, por diferentes circunstancias, necesitarán de un acompañamiento más personalizado”* (Rodríguez V., 2001: 286), por eso se sugiere un apoyo personalizado, como se ve en los extractos 38 y 46, *“yo creo que debería ser más personalizado”* ya que no todos tienen la posibilidad de recibir la necesaria información para tomar su decisión. Sin embargo, como vemos en el extracto 41, la joven reflexiona en torno a que en el curso que está ya se debería saber qué hacer a futuro, manifestando su deseo que *las “niñitas de primero y segundo años yo encuentro debieran saber ya que estudiar estudiar”*. Al respecto, Osipow, propone tomar contacto directo con las carreras y los lugares donde se ejercen las profesiones, *“las visitas a las fábricas y a las oficinas, el charlar con representantes de diferentes carreras, etc, facilita la elección*

ocupacional, ya que la persona se encuentra mejor informada en relación con los ‘hechos’ pertenecientes a las carreras” (1986: 18), lo que ayudaría de alguna manera a facilitar las elecciones.

Pareciera, como hemos señalado anteriormente, que el tema de la elección vocacional es un simple trámite administrativo y burocrático para algunas instituciones, las alumnas deben escuchar la información oficial, y personal paradocente se hace cargo de tan importante momento educacional, entregando las encuestas para que se tenga conocimiento de lo que es la electividad de las áreas científica y humanista, como se declara en los extractos 34 y 37, “*las inspectoras nos hicieron unas encuestas y nos hicieron elegir, nos dieron hartos materiales para consejo de curso y ahí lo fueron leyendo*”. La información entregada es poca, débil, escasa o nula, como se señala en los extractos 38 al 40, del 42 al 44 y del 47 al 48, “*fue de pronto que me dijeron ya tienen que elegir*”, lo que demuestra que a la autoridad educacional “poco le importa el estado anímico en que el individuo se encuentra en ese momento y su grado de madurez” (Foladori, 2009: 88), o la necesidad que tienen sus alumnos y alumnas de recibir una orientación que les ayude en la elección que deben realizar, menos se percibe un proceso de trabajo en el tiempo con respecto a las capacidades personales y el género.

Como hemos señalado, en nuestra deficitaria orientación vocacional, intervendrían las características individuales con las condiciones culturales y económicas tanto del profesorado como del alumnado, siendo una de sus principales fallas la ausencia y direccionalidad de la información sobre opciones o alternativas de capacitación, “*todo es bien generalizado*”. En la mayoría de los discursos obtenidos, se manifiesta que la orientación vocacional brindada por el colegio es a través de folletos, materiales para Consejo de Curso, encuestas, tests, como podemos ver en los extractos 34, 37, 39, 42, 43 y 46, “*te entregan unos folletos donde hacen un test de 100 preguntas, las respondes y ahí vas viendo las vocaciones que uno tiene, han hecho como 3 ó 4*”, los cuales “no son diseñados desde una óptica de género y, por tanto, adolecen de los mismos elementos de



discriminación que pueden detectarse en el material didáctico, cuando no se presentan las opciones ya tipificadas como masculinas o femeninas” (Silveira, 1997: 155).

#### 4.3.3. MOTIVACIONES PERSONALES DE LA ELECCIÓN.

Tanto las niñas como los varones expresan distintas razones al momento de encarar una decisión de elección de área de estudios, debido a las diferentes pautas de socialización y valores culturales en los cuales han crecido. Por una parte, se puede observar que la elección del área científica o humanista estaría relacionada con la elección de estudios superiores conducentes a profesiones, donde el área elegida, matemáticas, se asocia con una futura clausura total a otra carrera también del agrado de la entrevistada, extracto 51, *“yo quería ser fonoaudióloga antes pero como ya no elegí biología no tengo ni una posibilidad de ser fonoaudióloga”*. En el caso de las niñas entrevistadas la decisión de área científica o humanista se toma principalmente en base a sus intereses, gustos, preferencias, convicciones a su futuro desarrollo intelectual y científico. Una alumna señala que su elección por el área matemáticas no es motivada por expectativas económicas, extracto 52, *“tampoco lo veo como un tema de plata, hay gente que estudia ingeniería porque es obvio que está bien pagada”*, dejando en claro en que su decisión está basada en un gusto genuino por esta materia.

Dos de las nueve jóvenes entrevistadas mencionan las expectativas económicas futuras. En el extracto 50 la alumna que opta por el área científica relaciona el éxito laboral con el éxito económico, *“entonces si te va bien ganái plata”*. La alumna del extracto 55 señala que en la elección de una carrera el gusto por ella debe ser de un 50% y el otro 50% debe estar relacionado a las expectativas económicas que satisfagan sus necesidades, *“50% de que me guste y 50 % de que tenga un sustento económico bueno”*. Da el ejemplo de quienes estudian artes, donde la retribución económica no es suficiente, y están en relación con las futuras profesiones que ellas han pensado para sí mismas, la identidad yoica, el yo, *“es un precipitado histórico de un cúmulo de identificaciones”* (Foladori, [s.d. a]: 49), donde caben y se mezclan los gustos personales y sus necesidades presentes.

Generalmente, las mujeres se concentrarían en las áreas de lenguaje, idiomas y humanidades, en profesiones del sector servicios, en los oficios que giran en torno a la familia, curar, ayudar al marido, al padre, al jefe, el trabajo de secretaria y de oficina (Borcelle, 1984), disminuyendo en las áreas científicas, “muy pocas muchachas emprenden estudios técnicos” (Subirats, 2002, 139) debido a muchas razones, entre ellas las académicas, como nos dice la entrevistada del extracto 54, “*yo no soy muy dada a las matemáticas*”. Sin embargo, en los discursos recogidos en nuestras entrevistas, podemos ver que las niñas sí optan por el área científica, extractos 49 al 52, área considerada por ellas como más entretenida que la humanista, “*no me gustaría estudiar algo con humanismo, no sé, porque no lo encuentro algo así muy entretenido*”. Esto nos demuestra que las mujeres y los varones no están encaminados necesariamente a diferentes sectores de enseñanza, áreas de estudio y/o profesiones, por el contrario, se puede estudiar y trabajar en un área sin importar el género de sus participantes, ya que hay ciertos paradigmas que se han ido transformando con respecto a la elección de áreas y las motivaciones personales.

Las niñas que eligen el área humanista señalan su interés por el ámbito policial y la seguridad pública, extracto 53; la atención de público, extracto 54, y por el área del derecho, extractos 55 y 56. Nos detendremos en las entrevistadas de los extractos 54 y 56. En el primer caso, extracto 54, se hace referencia a que se opta por el área humanista pues es percibida como más relajada. La joven del extracto 56 manifiesta que a nivel de colegio, elegir el área humanista no significa una disminución de las horas de ciencias; que la elección del área humanista no es sinónimo de éxito económico; que las alumnas que eligen el área científica tienen todo más claro pues las asignaturas que estudian, física, química o biología, no les dan mucha alternativa; también expresa que elegir una carrera como ingeniería en minas demanda mucho tiempo a la mujer y la expone a trabajar con obreros. Las profesiones y carreras señaladas como posibles estudios futuros por nuestras entrevistadas, extractos 49 y 54 al 56, se concentran en áreas relacionadas con el darse o brindarse a los demás, pediatría, alimentación, seguridad pública, derecho, educación, o en la atención al público, caracterizándose por ser valores claramente asociados a la dimensión social, al colectivo, y porque servir a los demás es más importante que ganar dinero (López,

1995), son actividades consideradas femeninas en “espacios feminizados” (Olavarría, 2001: 112), y, en el caso de atención al público, consideradas de bajo prestigio social.

Por su lado, los varones eligen áreas que llevan a la producción de bienes, “opciones que preparen para entrar en la industria, agricultura o especialidades marítimas” (Silva, 1994: 96), áreas donde prevalece la presencia masculina (Rosenberg, 1997), extracto 62, “*me gusta la minería*”, o en el área de bienes, extracto 58, “*me proyecto y me veo frente a una computadora*”. Ahora bien, quienes se inclinan por el área humanista, lo hacen en áreas como el derecho, extracto 64; la literatura y las comunicaciones, extracto 65; el brindarse a los demás, a través del cuidado y resguardo de la seguridad pública, extracto 63, y a la salud extracto 66.

Existiría una pauta que explicaría las decisiones y comportamientos diferenciados entre las y los jóvenes, y dice relación con que los varones no tendrían los conflictos que poseen las niñas, ellos integran sus objetivos personales a los de sus estudios futuros, en cambio las niñas enfrentan los ‘sueños divididos’, es decir el doble rol de las mujeres que trabajan. Como se puede ver en los discursos de nuestras entrevistas, las y los jóvenes dan cuenta de las responsabilidades que la cultura a partir de las diferencias biológicas y fisiológicas atribuyen a las mujeres y a los varones, los que influyen en sus elecciones. De este modo, el amor a los niños, casarse y ser madre son casi rasgos inherentes de las mujeres, extracto 49, “*porque me gustan los niños, más que nada me gustan los niños*”, mientras que la responsabilidad económica es de los varones, como lo señalan ellos en los extractos 58, 59, 61, 62, 65 y 66, “*quiero algo que me dé estabilidad económica*”, o como señala otro entrevistado “*yo encuentro que es super importante pa’ mantener tu familia*”, visualizándose como los proveedores de sus futuros hogares. En el proceso de hacerse adultos, los varones expresarían especialmente dos aspectos “sentirse responsables y haber adquirido autonomía personal suficiente para ser relativamente independientes de terceros” (Olavarría, 2001: 110). A esto debemos agregar otro aspecto importante que dice relación con el hecho de que trabajar remuneradamente es uno de los ritos de iniciación de los varones, puesto que “afecta la subjetividad de los hombres, les hace sentir ‘vivos’ desde

que se inician en él; desde ese momento para constituirse en ‘la’ actividad principal, a la que destinan más tiempo y les permitiría ‘realizarse como varones’ (Olavarría, 2001: 106), pues mediante el trabajo demuestran que ya son varones adultos, dignos de respeto de parte de su pareja y de su núcleo familiar, el trabajo permite constituir su propio núcleo familiar de manera autónoma e independiente.

Sin embargo, las mujeres, no tienen sus logros definidos o pautados desde la infancia como en el caso de los hombres, por lo tanto, internalizarían los roles de una manera no solamente orientada al éxito, sino también a áreas relacionadas al cuidado de los otros, extracto 49, *“hay muchos niños que tienen muchos problemas de salud y hay pocos doctores”*, en la esfera doméstica, desarrollando aptitudes relacionadas más bien con la sumisión, la intuición, percibiendo el mundo como un compromiso de relaciones (Heller, 1996), los que influirán “en sus relaciones con la gente, en su formación y en su futura personalidad” (Heller, 1996: 33), como vimos más arriba en los extractos 49, 53 al 56, donde se opta por servir al otro. En cambio los varones, desde una temprana edad van definiendo sus identidades mediante determinadas pautas de orden, racionalidad, autoridad (Heller, 1996), donde ciertas prácticas devienen en sus futuras carreras, y como resultado de aquello, sus metas son explícitas, inclinándose al logro individual, relacionándose con el mundo de una manera más racional e impersonal, como podemos ver en los extractos 58 al 64, *“en mi mente, siempre está de tener un buen futuro, poder sacar a flote a mi familia, ese sí es siempre es mi mentalidad”*, *“me proyecto y me veo frente a una computadora”*.

También se ve en los discursos de nuestros entrevistados que algunos optan por actividades que definan su identidad sexual; su potencia física; su nivel de competición; qué tan fuertes o agresivos son, no eligen profesiones consideradas femeninas, lo que podría deberse a que a los niños se les ha inculcado desde pequeños que sean firmes, agresivos y competitivos, (Heller, 1996), inclinándose por el logro individual, viendo el mundo desde una perspectiva más racional e impersonal (Ibíd). Se mencionan la seguridad pública especializada, extracto 63, *“todo lo que tenga que ver con operaciones de alto riesgo, toma de rehenes, allanación [sic]”*, a los deportes, extractos 66 *“quiero algo*

*relacionado con el deporte porque yo juego básquetbol*” o la música, extracto 61, *“la música y el deporte me encantan”*, actividades “identitarias” (Guichard, 1995: 177) que designan al sujeto según el sexo (Ibíd), formando parte de sus ideales y que son garantes de su identidad.

McClelland manifiesta que “las personas con motivaciones de logro, actuando con diligencia, tenderán a adquirir un más alto nivel de status, bienes, servicios, capacitación profesional que otras; es esa motivación de éxito de logro la que lleva al individuo a buscar el éxito” (Heller, 1996: 26), la que de paso brinda estabilidad, extractos 50, 55, 56 de niñas, y 58 al 62 y 66 de varones, *“yo cada día, cada paso que doy en mi vida, estoy pensando siempre en mi futuro”*. Estas motivaciones guardan relación con el logro material y el dinero, la adquisición de bienes materiales y la forma en que se pueden alcanzar, como señala Pescador, a los varones “cuando preguntas por sus sueños y deseos las respuestas son muy similares: ‘Un trabajo... mucho dinero... poder comprar lo que yo quiera’...” (2044: 125), ver extractos 58, 59, 61, *“quiero vivir con un buen sueldo”*. *“hay que estudiar algo que igual que te guíe por la plata”*.

Otras de las razones que tienen tanto las niñas como los varones para inclinarse por un área u otra son sus referentes masculinos como abuelos, padres, hermanos, amigos de la familia, como se señalan en los extractos 49, 54 de niñas y 61, 62 y 63 de varones, *“me gusta también lo que hace mi papá”*. Son otros hombres, principalmente adultos y líderes, entre los adolescentes, los que encarnan el referente al que deben igualar e identificarse, los que de una u otra manera califican y juzgan su masculinidad o femineidad a través de sus opiniones, aprobando desempeños y logros que acrediten que se es un varón; es con ellos con quienes compite, “la competencia de un hombre (...) es con otros hombres: compite por mayor poder, prestigio, fuerza, inteligencia y, especialmente por las mujeres” (Olavarría, 2001: 106), está en constante comparación con el modelo de hombre a seguir, estructurando sus identidades en torno al modelo de hombre competitivo que los lleva a competir por sus notas “juzgan sus grados de inteligencia en función de sus notas en clase”

(Guichard, 1995: 95), lo que les abre el camino a un futuro éxito académico, como se señala en el extracto 63, que el joven vio al padre trabajando.

El extracto 60 nos muestra la influencia de los medios de comunicación en la construcción de ciertos intereses vocacionales y de áreas de estudio, *“me crié con programas de animales y seres vivos, onda Discovery Channel y Animal Planet”*. Como expresan Lomas y Arconada “la televisión y la publicidad, está configurando en nuestras sociedades un currículo alternativo de saberes y de actitudes ajenos a los saberes y a las actitudes del currículo escolar... contribuyendo... a la construcción de la identidad sociocultural (y sexual) de las personas” (1999: 133). Así mismo, las y los adolescentes están expuestos a libros, diarios, revistas, películas, y programas computacionales tanto en la casa como en la escuela (SERNAM, 2009), los que ayudarían a ampliar el conocimiento del mundo de sus receptores, pero, al mismo tiempo, entregando ciertos valores e ideologías concernientes a los roles de género.

Para finalizar, queremos dar cuenta de dos hechos interesantes, uno es la renuncia a los gustos que las alumnas dicen haber tenido cuando más pequeñas, extractos 52 y 57, *“yo creo que son cosas bien distintas los hobbies que uno pueda tener y las cosas como para las que uno sirve”*, donde los gustos y las prácticas relacionados al ámbito del arte, la música, el canto se posponen por la elección de áreas consideradas como viables.

El otro dice relación con la indecisión con respecto a sus decisiones académicas. Para el y la adolescente todo empieza a cambiar, se esperan comportamientos nuevos para ellos, en el caso de los hombres, al varón debe hacer todo lo contrario de lo que se le ha enseñado, por ejemplo, se le pide que sepa defender sus derechos frente a sus amigos u otros adultos, sin embargo, debe ser obediente con sus padres; se le ha educado como asexual y de repente se le pide que ejerza su sexualidad; no saben quienes son y por lo tanto “no saben qué quieren” (Carreño y Vásquez, [s.d.]: 20), como se expresa en los extractos, por lo tanto, surge la duda vocacional, extractos 53, 61, 65, 66 y 67, *“todavía no sé, es que ahí tengo una confusión”*, están elaborando sus proyectos, mediante el ensayo-error, y en el proceso

de ir aclarando sus dudas, el y la adolescente se refugian en su mundo interno para conectarse con su pasado el cual reinterpretan a la luz del presente y desde ahí deben enfrentar su futuro, descubriendo que sus gustos y preferencias actuales no son azarosas, y que a partir de este proceso se decidirán por un modo de vida (Carreño y Vásquez, [s.d.]). En el caso de los varones, muchas veces la exigencia de seguir los patrones de género producen insatisfacción, indecisiones, y en “otras provoca incomodidad, molestias, y fuertes tensiones, que los conflictúan por las exigencias que (se les) impone” (Olavarría, 2001: 104), pues el varón no debe ser inseguro, debe saber lo que hace, la inseguridad no permite visualizar el futuro de manera clara, lo que lleva a una indecisión sobre qué área seguir, lo que vemos especialmente en los extractos 65, “*todavía no estoy seguro pero yo me iría por el humanista pero aun estoy en la duda*” y 66, “*es que ahí tengo una confusión*”. No se debe olvidar que esta es una etapa de ensayo-error, como en un juego, donde se elaboran estrategias para distanciarse del presente, reinterpretando constantemente lo realizado en términos del futuro que se espera materializar, sin llegar a ninguna conclusión definitiva.

#### 4.3.4. ELECCIÓN DE ÁREA E INFLUENCIA DE LOS PARES.

Si bien se ha señalado que el grupo de pares funciona en algún sentido como el grupo familiar (Bohoslavsky, 1971), tanto las niñas como los varones entrevistados señalan que no existiría una comunicación tan estrecha entre ellos. Se menciona que se dan conversaciones entre pares pero la influencia de sus pares es débil y superficial como lo podemos ver en los extractos 68, 69, 70, 74, 75, 76 y 77, “*hablamos de otras cosas... qué íbamos a elegir, esa fue la pregunta, así como “¿ah, qué vas a elegir?”*”, o de nula influencia como manifiestan los varones en los extractos 72 y 73, “*nadie me influye*”.

#### 4.3.5. PROYECCIÓN FUTURA.

En esta sección podemos ver de qué manera las y los adolescentes entrevistados se ven a sí mismos en su futuro como adulto. La adolescencia como etapa de desarrollo en las personas es la que antecede la entrada al mundo de los adultos y donde, por tanto, se empieza a perder definitivamente la condición de niño. Esta pérdida proporciona el objetivo fundamental en este momento, el cual es establecer una identidad (Carreño y Vásquez, [s.d.]: 19), un proyecto, el cual es una actividad que se propone hacer el o la estudiante, articulando el presente y el pasado en la actividad a la cual apunta en la dimensión futura (Guichard, 1995), reinterpretando y reelaborando los sucesos del pasado,

En general, las niñas y los varones se proyectan en las mismas áreas por las cuales optaron, científica o humanista, estudiando, terminando sus carreras, trabajando, siendo mejores personas, formando una familia, logrando sus objetivos, como se aprecia en los extractos 78 al 88 y del 90 al 94, *“ejerciendo lo que quería y más adelante formar una familia”*. La inserción en el mundo laboral, si bien ha tenido un aumento en nuestro país, muestra un rezago en relación a países de similares características, *“mientras los hombres participan del mercado laboral en igual proporción independientemente de su situación de pareja y de su carga de responsabilidad, las mujeres adecuan su participación a su circunstancia familiar”* (PNUD, 2010: 18). Llama la atención que se visualice el cumplimiento de sus expectativas, por parte de algunas niñas, como un sueño, extractos 78 y 79, *“mi gran sueño es ese de estudiar medicina”*. Estudios realizados por Bauer y Dubéchet señalan que existirían dos tipos de elecciones de parte de los adolescentes, por una parte están las opciones ideales y por la otra las opciones realistas, *“la primera incluye los oficios de sueños (por ejemplo: actor), profesiones prestigiosas o intermedias (médico) y funciones en que se trabaja por cuenta propia (comerciante). Las menciones realistas se centran en oficios de empleados (con frecuencia de la hostelería y el comercio) y en los de obreros de ciertas especialidades (por ejemplo: mecánico de automóvil)”* (Guichard, 1995: 178). Las opciones de sueño no guardan relación con la imagen que el alumno o alumna tiene de sí mismo, son representaciones lejanas, inaccesibles, lo que se quisiera ser, una



negación de su realidad presente de la cual se quiere salir, lo que podría estar relacionado con que la proyección que se tiene no sea realmente para ellas, por lo tanto, este sueño nos remite al temor de enfrentarse con el fracaso, donde no se sitúa como ‘capaz de’, sino más bien como alguien que ‘sueña de tal modo’. “Puede considerarse, pues, que esos sueños profesionales, tienen un estatuto similar a la lectura de las revistas especializadas en la vida de las princesas y las estrellas (los muchachos se identifican, sobre todo, con héroes del deporte) se trata de una bonita historia de la que se es el héroe” (Guichard, 1995: 179).

Aun cuando, hoy en día, las personas demoran más en casarse, el tema de la conformación de una familia sigue siendo un objetivo tanto de las niñas, para quienes la formación de una familia es uno de los logros “más importantes en la mujer” (Heller, 1996: 59), extractos 80, 82 y 83; y agrega que entre los 18 y los 30 años las mujeres “tienen como mira el casamiento, hecho que constituye un logro importante en la mujer adulta” (Heller, 1996: 29), destinando una gran cantidad de energía a soñar y preparar su futuro afectivo (Rosetti, 1993), dentro del modelo tradicional en que se ha socializado a las mujeres, para que asuman responsabilidades privadas, como el cuidado de los hijos y el hogar, lo que, a la larga, es un factor de desigualdad en su participación en el mercado laboral. Por este motivo, los varones tendrían menos problemas en realizar sus planes futuros que las mujeres, debido a que éstas deben dividir su futuro en los ámbitos privados y públicos. No obstante, podemos observar que algunos de los varones entrevistados también declararon su deseo de tener hijos, como se señala en los extractos 91 al 94, “*yo quiero tener una familia, tener hijos*”. Como señala Olavarría, los “hombres adultos deben ser padres... ser padre es parte de la naturaleza, así está preestablecido y no se cuestiona, salvo que se quiera ofender el orden natural” (2004: 50) ya que serlo es parte de los mandatos propios de la masculinidad imperante, un hombre es hombre si es “capaz de fecundar, más todavía si el bebé es varón” (Pescador, 2004: 135).

De esta manera, la paternidad le da un nuevo sentido al mandato de ser hombre, es jefe de hogar y padre, lo que es respaldado por las leyes vigentes, como el Código Civil. Además, la paternidad lo lleva a actuar como protector, como autoridad, y responsable de

su grupo familiar, debiendo comportarse racionalmente, dejando de lado su emocionalidad y sus debilidades, pues su familia así lo exige y espera. Esta cadena de hechos los convierte en personas responsables, al hacerse cargo y protegiendo a sus respectivas familias, al actuar como jefes de familia (Olavarría, 2004) y en proveedores, “a los hombres se les da educación para proveer a esa familia y a ese hogar de los recursos económicos necesarios para su mantenimiento” (Agirre, 2002: 184) como es expresado por los varones en los extractos 87 al 94, “*yo creo que si sigo con el negocio de mi ‘apá podría seguir ahí o estudiar algo que esté relacionado con ese negocio, para seguir ampliando el negocio*”, ya que, de acuerdo a Heller (1996), lo que los varones desarrollan desde temprana edad con respecto a sus identidades y sus metas son ciertas pautas de orden, racionalidad, y autoridad que les permitan potenciar sus capacidades, valores y actitudes relacionadas con la iniciativa, el autofinanciamiento, la competitividad, la seguridad, entre otros, las que les permitirían cumplir con sus futuras responsabilidades de proveedores. Olavarría señala que el “hombre debe ser fuerte, racional, debe orientar su conducta de manera similar a la que tiene la racionalidad económica” (2004: 47), debe tener claras sus obligaciones y la finalidad de sus acciones, debe actuar de manera responsable a lo que se espera de él, no se debe amilanar con las vicisitudes que enfrenta.

El sentido de responsabilidad en los varones, la ideología del aguante, que se entiende como soportar lo que venga (Olavarría, 2001), reafirmando el ser hombre, se manifiesta mediante el trabajo remunerado, ser padre, tener hijos, sostener el hogar, ya que al cumplir estos mandatos los hace ser reconocidos como hombres por quienes “ya lo son” (Olavarría, 2001: 107) y por las mujeres; no cumplir estas expectativas los ponen en la posición de “poco hombre”, si un hombre adulto “no posee un trabajo remunerado ya no es tan hombre” (Pescador, 2004:135) y si gana menos que su esposa o está cesante es un vago, es un mantenido de su mujer (Ibíd). Su racionalidad debe orientarlo a tener clara la finalidad de sus acciones, adecuando los medios para responder “responsablemente a lo que se espera de él” (Olavarría, 2001: 105). Dentro de esta lógica, las mujeres y los hijos deben depender de él y estar bajo su protección, como se consigna en los extractos 91 al 93, “*tengo pensado tener mi familia, tengo pensado que a mis hijos no les falte nada*”, pues para los varones ser

el “sostén de su familia es central en la vida de cada hombre y constituye un privilegio exclusivo de los hombres” (Lomas, 2004: 41).

Sin embargo podemos observar que las expectativas que se tienen no pasan necesariamente por los logros puntuales, es así que el siguiente entrevistado nos expresa que su realización no pasa por la carrera que vaya a seguir, extracto 86, sino que por su realización personal en las causas que él sigue *“mi realización no creo que pase por la carrera, estaré contento con lo que haga, mientras sea algo útil, que sé que estoy ayudando y cooperando en las causas y a los ideales que yo tengo”*.

Por su lado, las mujeres se hacen cargo de las tareas relacionadas con la familia, el hogar y el trabajo remunerado, extracto 80, donde la entrevistada señala que se ve *“ejerciendo lo que quería, yo creo que siempre va a haber un momento en que uno pueda estar con los hijos, si hay un tiempo para estar con la familia yo no lo voy a reemplazar para ir a trabajar”*, lo que demuestra que la mujer no deja de lado sus responsabilidades hogareñas, se ve cumpliendo su sueños divididos, trabajo versus hogar, responsabilidad que no manifiestan los varones entrevistados. Se produce una separación donde unas capacidades, valores y actitudes son asociados al mundo masculino y otros al femenino, “se espera que la esposa obedezca al hombre” (Olavarría, 2004: 50) y obedezca a sus obligaciones maternas, debe complementar y colaborar con el hombre, hacerse cargo de la crianza de los hijos e hijas, realizar los deberes en el hogar. Sin embargo, las mujeres salen del espacio privado al público a trabajar o a estudiar para obtener un título profesional, el cual ayudará a remediar un estado presente caracterizado por insuficiencias (Guichard, 1995), permitiéndose que una mujer “transgreda el modelo femenino y se incorpore al masculino” (Agirre, 2002: 185) mucho más que un hombre se feminice abandonando el modelo masculino tradicional de proveedor y protector de su familia. Es desde ahí que también se podría entender la preocupación de los varones entrevistados por su futuro económico, pues no cumplir estas metas significa no “ser hombre” (Olavarría, 2004: 50). Si bien las mujeres trabajarían después de su adolescencia, extractos 78 al 84, *“me vería no sé si casada pero si trabajando”*, en algunas ocasiones esto es “para llenar el tiempo que las separa del

matrimonio, o para aportar un salario secundario, como ayuda al presupuesto familiar, pero siempre a título transitorio y secundario” (Borcelle, 1984: 39) a diferencia de los hombres, ya que es su obligación y su responsabilidad.

Finalmente, damos cuenta de la resistencia a seguir los patrones de género, extracto 81, donde la entrevistada señala que no se quiere casar ni tener hijos, debido a que la mujer ha cambiado, la mujer puede hacer muchas cosas más que tener hijos y cuidar los niños, “*mi mamá quiere que me case y pololee lo más luego posible, pero no, yo quiero estudiar, viajar, yo no quiero tener hijos*”, lo que es una muestra de que existen cambios con respecto a los roles femeninos a nivel de sociedad y que estos discursos dan cuenta de ellos.

## 5 CONCLUSIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE GENERO

Al poner en perspectiva las principales conclusiones que se derivan del presente estudio, conviene tener presente las siguientes consideraciones. Como expresáramos en la introducción de esta investigación, la elección de área científica o humanista por parte de los estudiantes de Segundo Año Medio está relacionada con las pautas de socialización vigentes en nuestra sociedad, las que determinan muchas veces el cómo se asumen los desafíos de elección entre estas dos áreas, especialmente en un mundo escolar donde la orientación vocacional está prácticamente ausente del curriculum de Segundo Año de Enseñanza Media. Las entrevistas realizadas nos permitieron ver que los tópicos en los que dividimos nuestras preguntas nos arrojaron datos interesantes para entender y comprender lo que esta elección significa para los educandos de este nivel académico.

Debemos, así mismo, señalar el carácter exploratorio de gran parte de las conjeturas, hallazgos y conclusiones que se formulan en este trabajo, las cuales nos permiten acercarnos a ciertos resultados de manera introductoria al proceso de elección de las áreas científica o humanista que enfrentan las y los escolares que están en Segundo Año Medio. Estos discursos recogidos son pertinentes en tanto el papel que representan nuestras y nuestros entrevistados está en función con su estatus de miembros del mundo escolar, de ahí que sus palabras sean relevantes, ya que reflejan un yo especular, un yo social, que nos relata historias en las cuales también participan, dándole sentido a su habla y sus discursos.

Sin duda, creemos que los tópicos pesquisados en nuestra investigación pueden servir de guía para revisar nuevos temas de investigación y abrir la posibilidad a que se realicen estudios en este ámbito que arrojen mayor luz y a la vez una mayor profundización sobre los aspectos involucrados en la orientación vocacional y la toma de decisiones académicas desde la perspectiva de género.

La presente investigación ha tenido como objetivo recoger y analizar los discursos que construyen las alumnas y alumnos de Segundo Año Medio para poder entender cómo se articula el género dentro de los tópicos elegidos para ser pesquisados. A continuación presentamos las conclusiones de acuerdo a los tópicos seleccionados para esta pesquisa:

## **1. Apoyo familiar**

Se desprende, a partir de los discursos de los estudiantes, que existen diversas estrategias mediante las cuales la familia entrega sus puntos de vista a sus hijas e hijos con respecto a las decisiones académicas que deben tomar entre el área científica o humanista.

Las niñas expresan que sus familias les brindan un apoyo incondicional, un respaldo total y desde siempre mediante consejos, conversaciones, depositando su confianza en las decisiones que éstas toman, los deseos de éxito de los padres hacia las hijas en sus estudios, el apoyo que se entrega sin importar la opción elegida, lo cual puede ser entendido como el interés de la familia en que sus hijas sigan estudios superiores, sin importar por qué área de estudio se decidan. Una entrevistada afirma que su familia influyó para que ella cambiara su área de interés, de humanista, pedagogía en historia o inglés, al área científica, debido a que en su familia todos son científicos, menos ella, quien es percibida como ‘floja’ por sentirse atraída por la enseñanza, profesión que ha sufrido una gran feminización en las últimas décadas y es considerada una extensión de la labores maternas.

Con respecto al apoyo de las madres, resulta interesante la mención que se hace a la presencia y cercanía que se tiene con la madre quien, por su condición de dueña de casa, pasa más tiempo en el hogar, lo que permite que se den conversaciones entre ellas y sus hijas. Las niñas aseguran que sus madres se dedican más bien a apoyar, a alentar que a dar sugerencias sobre qué hacer a futuro. En un caso podemos ver que si bien la madre es humanista apoya a su hija en el área de matemáticas, porque sabe que su hija es buena en esa asignatura, y su deseo es que estudie en la universidad, lo que nos revela que el interés último no es imponer su gusto académico en su hija sino apoyarla. La madre cumple el rol

nutriente y de apoyo en las decisiones de sus hijas, viviendo de espaldas a sí misma, brindándose a los demás, sin imponer sus puntos de vista o sus deseos, por ejemplo, qué área académica o qué estudios debe seguir su hija.

Con respecto al padre, las entrevistadas nos señalaron que ellos están ausentes en la semana debido a sus obligaciones laborales, pero los fines de semana se preocupan por los avances académicos, por el futuro de ellas, aconsejan y apoyan a sus hijas, demostrando su preocupación por las notas de su hijas, por los resultados, los que relacionan con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), prueba que se rinde al finalizar el ciclo de Enseñanza Media, a partir de lo cual se desprende que el padre tiene como horizonte que sus hijas sigan estudios universitarios. También, en un caso, se menciona que el padre es más estricto con los estudios de la alumna entrevistada pues sus hermanos que están en la casa lo han defraudado académicamente. Podemos ver que el padre cumple con el rol instrumental que dice relación con los logros de metas, su comportamiento es más bien controlador de la situación educativa de sus hijas, introduciendo un elemento de disciplina, relacionado a subir las notas, a estudiar más, ser más estricto, espera los resultados tangibles, como acceder a la universidad.

Los varones, por su lado, señalan que la familia los apoya, los guía, apela para que el hijo estudie de manera que la inversión que está realizando no sea malgastada, la familia es la que sostiene que se debe estudiar para tener un buen pasar futuro, aconseja al hijo para que elija el área en la que le va bien académicamente, esperando lo mejor de ellos. También se manifiesta que la familia estimula la ambición y la planificación del futuro, un alumno también expresa que su familia le dijo que optara por el área científica, consejos que también le dieron a su hermano, pero él está interesado por el área humanista, lo que lo tiene confundido.

Acerca de la madre, dos varones de nueve, manifiestan que con la madre existe un diálogo fluido e intenso, ellas entregan su apoyo de manera sostenida y constante en sus decisiones académicas, donde la madre transmite experiencias familiares de sufrimientos

como un aliciente para que éstas no vuelvan a ocurrir, aconsejando para que se elija un área que apasione el hijo y en la cual también tenga buen rendimiento académico, de modo de poder sacar una profesión y hacer algo útil y vivir bien. Es interesante ver que la madre apele al desarrollo de la pasión, apelando a valorizar aquello que tiene que ver con la sensibilidad y la emoción para tomar decisiones académicas en el hijo más que a la razón.

Con respecto al padre, los varones expresan que éste ayuda a estudiar al hijo, lleva al hijo a su trabajo sirviendo de modelo laboral de modo que su hijo se incline por el área en la cual ejerce su padre, la minería, como futuro académico y laboral. Se menciona que va al colegio a ver las notas, es quien reta cuando las notas son bajas y quien llama la atención cuando el hijo se porta mal, se preocupa del resultado académico final. Se afirma que cada vez que puede ayuda a estudiar al hijo, es quien menciona las posibles carreras a estudiar ya que su intención es que el hijo siga el área de su agrado, por ejemplo, un entrevistado afirma que su padre desde pequeño estimuló en él el gusto por la ciencia. Además se señala que es quien dice qué hay que estudiar y qué se debe estudiar en el futuro, traspasándole al hijo el gusto por la carrera o el área que podría seguir, también es quien influye en la manera de ver la vida en sus hijos.

Los entrevistados expresan también que el padre es quien se interesa más bien por los resultados académicos obtenidos más que del proceso educativo, del cual se hace cargo la madre, en una clara muestra del ejercicio del rol instrumental del padre, la educación no es un fin en sí sino un medio para alcanzar otros objetivos. El apoyo del padre operaría para que a sus hijos les vaya bien en sus estudios, siendo la obtención de buenas notas una preocupación fundamental, entendida como el interés que los progenitores tienen con respecto a futuros estudios que podrían eventualmente seguir sus hijos. En suma, el padre juega un rol que excede las conversaciones y los consejos entregados por la madre.



CUADRO RESUMEN DE COMO APARECE LA FAMILIA EN EL RELATO DE LOS  
ESTUDIANTES

MADRE	PADRE	FAMILIA
preocupada del proceso de estudio de hijos/as, alentando, apoyando sobre qué hacer a futuro	estimula la planificación de futuro y la ambición en sus hijas	apoya y aconseja en las áreas de estudios a seguir, transmitiendo sus propios deseos y expectativas
relata su experiencia de vida para alentar la continuidad de estudios de hijos e hijas y su superación	sirve de modelo de los hijos, ayuda a estudiar al hijo y a la hija,	apoya, guía, apela para que el hijo estudie de manera que la inversión que está realizando no sea malgastada,
brinda apoyo incondicional a hijos/as sobre continuidad de estudios	preocupado de las áreas de estudio y las carreras que debe elegir el hijo	inculca el estudio para tener un buen pasar futuro
aconseja seguir un área de estudio que apasione	lleva al hijo varón, a su actual trabajo para que lo vivencie	estimula la ambición y la planificación del futuro
se preocupa del proceso educativo durante el año	se preocupa de que los resultados académicos sean buenos, llama la atención por las bajas notas	
estimula la opción por estudios que emocionen y apasionen	estimula la opción por el área de ciencias	
apoya y dar ánimo antes que dar sugerencias sobre qué se debería estudiar a futuro	demuestra su interés para que las hijas e hijos sigan estudios superiores	

## **2. Apoyo de la escuela**

Con respecto a la orientación vocacional, en los discursos de los estudiantes se señala que existe una débil orientación vocacional y otra que dice que no hay ningún tipo de orientación. Con respecto a la primera posición, algunos liceos ofrecen información referida a la elección de área mediante folletos, charlas, o se realizan cuestionarios por personal no calificado para ello, como las inspectoras o las mismas profesoras, a pocos días de dicho evento, información que es más bien generalizada. También se manifiesta que se dan casos aislados de conversaciones con algunas/os docentes que alientan a las niñas y a los varones a seguir ciertas áreas o simplemente a pensar sobre el futuro, lo cual puede ser considerado como una suerte de orientación informal. En el caso de las profesoras, éstas alientan el desarrollo del gusto por el área que enseñan y de su utilidad futura, los profesores apelan al desarrollo de la ambición en los alumnos.

Por su lado, quienes señalan que no hay orientación, expresan que el tema es ambivalente, se manifiesta que los colegios afirman tener orientación pero en la práctica no existe ningún tipo de orientación formal, más bien se señala que al estudiantado se le ve como una masa de alumnos y se le trata de manera distante. Es interesante notar que se sugiera por parte de una niña y de un varón la idea que alguien externo al colegio los apoye en la toma de decisiones, lo que expresa el grado de conciencia e importancia que le otorgan a la orientación vocacional, expresando la necesidad que se tiene de contar con orientación vocacional para tener un conocimiento más cabal sobre qué es lo que se quiere elegir y para qué. Esto demuestra que las y los estudiantes saben que la elección que deben enfrentar es importante y que está relacionada al futuro académico, profesional y laboral, por eso, al ser entrevistados, tanto las niñas y los varones nos mencionaron además del área de elección, científica o humanista, las carreras universitarias o trabajos futuros que tenían planeado seguir.

En suma, podemos apreciar que en Segundo Año de Enseñanza Media la orientación vocacional se realiza de manera débil por parte de los establecimientos educacionales y de

manera aislada por parte de ciertos docentes quienes entregan consejos a las alumnas y alumnos de manera asistemática. Observamos también que los alumnos de Segundo Año Medio tienen escaso tiempo para elegir entre un área académica u otra, la escuela al parecer cumple con los reglamentos escolares de manera burocrática, sin una base sólida de conocimientos que permita a los educandos tomar dicha decisión bien informados, las charlas que se ofrecen parecen suplir la orientación y ayudan a decidirse de manera informada. Tampoco se perciben estrategias que contemplen preparar y trabajar el tema de la orientación vocacional y el de la elección de área desde una perspectiva de género.

**CUADRO RESUMEN DE CÓMO APARECE EL APOYO DEL COLEGIO  
EN EL RELATO DE LOS ESTUDIANTES**

NIÑAS	NIÑOS
- a través de folletos, charlas realizadas por personas no especializadas en orientación vocacional	
- las profesoras les hablan en clases, dan consejos, demuestran gusto por sus materias, hablan de la utilidad del estudio a futuro	- a través de conversaciones informales sostenidas con profesores, los que estimulan la ambición  - la profesora jefe es percibida como entusiasta y se ha preocupado de llevarles encuestas para saber qué quieren estudiar

### **3. Con respecto a las motivaciones personales de la elección**

Las entrevistas nos arrojaron que para decidirse por un área u otra los motivos son bastante variados, sin perjuicio de aquello, encontramos un hallazgo importante, tanto las niñas como los niños manifiestan que la elección del área científica o humanista está relacionada con futuros estudios universitarios.

Así mismo, las niñas y los varones declaran que su elección del área está motivada por sus gustos personales y por las asignaturas en la que presentan mayor interés y mejor rendimiento escolar, descartando aquellas en las que se saben débiles académicamente, para evitar fracasos futuros.

Un resultado interesante en esta dimensión, dice relación con el hecho de que las jóvenes, cuatro de las niñas del total de la muestra de nueve, optan por el área científica, área considerada predominantemente masculina. Las niñas que escogen el área científica afirman que ésta es más interesante y entretenida que el área humanista, inclinándose por biología, química, física y matemáticas, ésta última, una asignatura considerada más bien práctica y donde no se debe usar la memorización. También se afirma que se opta por el área científica sin importar si es un área de hombres o de mujeres, sino porque es del agrado de la alumna. Se menciona como razón para decidirse por el área científica el deseo de estudiar medicina, opción motivada por un interés de servicio público hacia la población de menores recursos, que cuenta con muy pocos doctores y condiciones ambientales poco saludables.

Otro resultado interesante es que se dejan de lado ciertas opciones que son del agrado de las entrevistadas pues son consideradas como pasatiempos, como el teatro, el canto, la música, las que no son vistas como carreras posibles de estudiar.

Las entrevistadas que eligen el área humanista aseguran que esta área es más relajada; aseguran no ser buenas para las asignaturas científicas como biología y matemáticas,

incluso se menciona que biología produce ‘asco’. Además, la elección del área humanista está ligada al servicio público; trabajar con público; el servicio policial y el derecho, áreas que dicen relación con el brindarse a los demás. Con respecto a derecho, las niñas mencionan que su elección es debido a que ellas defienden las causas justas; sus propias capacidades personales como la memorización; la habilidad que tienen para sacar conclusiones; la afición por la lectura y su desplante.

Por su parte, tres de las nueve niñas entrevistadas se refirieron al tema económico. La primera señala que éste no es la razón para optar por el área elegida sino el gusto que siente por las matemáticas. La segunda asocia el éxito laboral con el éxito económico. Por último, es interesante notar que para la tercera entrevistada el gusto y el futuro económico en la elección de una carrera son importantes en partes iguales.

Entre los varones, podemos apreciar que tras las decisiones y las indecisiones que muestran nuestros entrevistados con respecto a que área elegirán, aparecen la estabilidad laboral y las expectativas económicas, como una preocupación y una responsabilidad futuras. Quienes optan por el área científica, mencionan la computación y la ciencia, no sólo por la motivación personal sino porque son trabajos bien remunerados. En este sentido, esta preocupación la interpretamos como la articulación del mandato de género que señala que los varones son los proveedores de sus respectivas familias, y es una anticipación a sus probables futuras responsabilidades, por lo que este asunto no es menor para ellos.

Otros entrevistados mencionan que seguirán el modelo laboral paterno optando por la minería; el servicio policial de alto riesgo con el propósito de servir a la población; y por último, se señala que la asignatura donde se tiene mejores resultados académicos será la opción a seguir, declarando el entrevistado que estudiará y trabajará en algo que lo emocione y los satisfaga a la vez.

Uno de los entrevistados que opta por el área humanista manifiesta decidirse por el derecho, para combatir las injusticias, especialmente en el plano laboral, y aportar con

honestidad en esta carrera. Quienes no están decididos aun expresan su gusto por esta área también, señalando las comunicaciones, las actividades de ocio como los deportes y la música como sus posibles estudios futuros.

Estos resultados demuestran que hay diversas razones que las y los adolescentes consideran para decidir sus proyecciones personales, lo que nos permite interpretar que la elección está construida sobre la base de aspiraciones personales, de intenciones de futuro, como sostenedores de sus familias, y de deseos que van modelando las representaciones de un área construida a la medida de sus gustos, inclinaciones, valoraciones, experiencias familiares, éxitos y fracasos académicos, lo que les permite ayudar a clarificar sus propios objetivos.

#### CUADRO RESUMEN DE MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS EN LA ELECCION DE CARRERAS EN EL RELATO DE LOS ESTUDIANTES

NIÑAS	NIÑOS
en general no manifiestan preocupación por la estabilidad económica	demuestran preocupación por estabilidad económica a futuro
deseo de seguir estudios universitarios	deseo de seguir estudios universitarios
se señala que el área humanista es más relajada	
interés en ciencias por considerarla entretenida	
interés por el área científica	interés por el área humanista
se elige el área científica pues es más interesante y entretenida que el área humanista	
se deciden por las asignaturas en la que presentan mayor interés y mejor rendimiento escolar	se deciden por las asignaturas en la que presentan mayor interés y mejor rendimiento escolar
se dejan de lado ciertas opciones consideradas más bien como pasatiempos, como el teatro, el canto, la música para preferir estudios tradicionales	

#### **4. Influencia de los pares en la elección de área.**

Con respecto a este tópico, nuestras y nuestros entrevistados manifestaron que entre ellos se dan conversaciones, algunas de carácter superficial que no afectan o influyen en la elección de sus pares, lo que interpretamos que las amistades y los pares son prácticamente irrelevantes en este proceso. No deja de llamar la atención el grado de individualismo y la escasa comunicación que se da entre los pares de acuerdo a lo expresado en sus discursos.

#### **5. Proyección futura.**

Finalmente, tanto las niñas como los varones se proyectan trabajando, terminando sus carreras universitarias, formando sus familias y con hijos. Con respecto a esto último, entre las niñas se menciona la posibilidad de compatibilizar el trabajo y el tiempo para dedicarse a la crianza de sus hijos, a quienes no se les quiere descuidar, lo que nos muestra que la preocupación por esta doble jornada ya está presente como una futura realidad que habrá que enfrentar, debiendo integrar sus objetivos personales con los de la carrera que deseen seguir, los llamados sueños divididos, es decir, el ejercicio de un doble rol como ama de casa y trabajadora a la vez, a diferencia de los varones quienes no mencionan estos conflictos futuros.

Llama la atención una entrevistada señala que su madre quiere que ella se case pronto, pero ella manifiesta que no quiere casarse ni tampoco quiere tener hijos, demostrando cierta resistencia a los mandatos de género relacionados a la formación de la familia y la procreación.

Otro resultado interesante es aquel que nos muestra que las estudiantes se refieren al cumplimiento de sus metas como a un 'sueño', lo que nos da a entender que las metas que se han trazado son proyectos, deseos o esperanzas quizás sin probabilidad de ser realizadas, por lo tanto, interpretamos que sus metas no se visualizan como una realidad que puede concretarse, tal vez nuestras entrevistadas no crean ser talentosas, ni capaces de iniciar o

terminar algún tipo de estudio, en último caso, tampoco se reconocerían como poseedoras de la inteligencia necesaria para llevar a cabo dichos estudios.

Al contrario de las niñas, los varones se proyectan cumpliendo los objetivos trazados, ya sea que estén relacionados a la carrera elegida o no, ya sea trabajando, estudiando, formando una familia, con hijos o sin ellos. Los varones deben seguir una forma de ser hombres dentro de los espacios permitidos en nuestra cultura sin salirse de él, siguiendo los mandatos de género propios para ellos, patrones que señalan lo que se espera de ellos, tales como ser los sostenedores y proveedores de sus respectivas familias, por eso que es llamativo ver en sus discursos la preocupación por la estabilidad económica futura, la que es mencionada por los jóvenes entrevistados, realidad futura que ya aparece en los varones entrevistados, incluso aquellos que no tienen clara su decisión de área manifiestan su preocupación por la estabilidad laboral, mientras que en el caso de las niñas, aparece esporádicamente en sus argumentos. Llama la atención que ellas se visualizan estudiando, viajando y criando a sus hijos sin hacer mención al tema económico, el cual es vital para concretizar dichos anhelos.

**CUADRO RESUMEN DE COMO SE ARTICULA LA PROYECCIÓN FUTURA  
EN EL RELATO DE LOS ESTUDIANTES**

Niñas	Niños	Ambos
preocupadas de compatibilizar el trabajo futuro con el tiempo para dedicarse a la crianza de sus hijos	no mencionan esta preocupación	trabajando, terminando sus carreras universitarias, formando sus familias y con hijos
se refieren al cumplimiento de sus metas como a un sueño	se ve cumpliendo sus metas	
mencionan el tema económico como importante en la elección de sus carreras	expresan su preocupación por la estabilidad económica futura, mientras que las niñas lo mencionan esporádicamente	



## CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto en las entrevistas realizadas, la familia y la escuela son espacios importantes para la elección de las áreas de estudio científica y humanista, y académicas en general, mucho más que la relación con los pares. La familia, como se ha visto, juega un rol muy importante en las decisiones de sus hijos. Creemos que se debe trabajar con la familia, por ejemplo, en escuelas para padres, con el fin de entregar herramientas sobre los cambios sociales que han llevado a que más mujeres se incorporen al mundo laboral y académico, lo que implica abrir nuevas perspectivas en relación a la orientación vocacional desde el hogar.

La concepción de género en que estamos inmersos mujeres y hombres requiere una nueva forma de entender las crisis vocacionales y aportar a sus soluciones. El hogar es quien crea las condiciones para entender el mundo en que se vive, las prácticas en el hogar son las que se convierten en los modelos a seguir a futuro, con sus complejidades y conflictos internos, como los conflictos de identidades en sus miembros, especialmente en quienes están formándose como personas, los jóvenes. Es partir de los catorce años, que éstos se hacen más conscientes de sus deseos orientándose hacia el yo único, lo que les permite acotar el área de interés relacionada a sus gustos y sus propias realidades, y es a partir de cómo se perciben es como imaginan su futuro. También en esta etapa se tiene claro el grado de masculinidad y de femeneidad y de prestigio social de las áreas de estudio y de las profesiones que aspiran seguir, los que les ayuda a crear un mapa de las profesiones y del conjunto de las características de las profesiones.

La escuela debe iniciar un diálogo con los padres y trabajar en discusiones que enriquezcan la percepción que se tiene de las vocaciones personales, de los proyectos de futuro de su hijas e hijos, abriéndose a compartir, discutir, aprender y escuchar dichos procesos. En efecto, la orientación vocacional deber ser vista como un proceso, progresivo, organizado, con continuidad, con una dirección y un sentido claros, como algo que se desarrolla a lo largo de la vida de las y los escolares, a partir de diversos estímulos

recibidos originalmente desde el grupo familiar y posteriormente desde un entorno más amplio, como la escuela, donde es importante que las y los jóvenes puedan tomar conciencia de ese proceso ya encaminado y comprender las proyecciones futuras que se proponen. Hemos observado la insuficiente orientación vocacional que se entrega en algunos liceos y sus contenidos parecen no estar adaptados a las exigencias del mundo actual y futuro, por eso es que creemos que se debe implementar la asignatura dentro del curriculum escolar en los cursos Primero y Segundo Año Medio, con el objetivo de permitir el desarrollo de estrategias vocacionales de manera profesional y académica.

La vocación es un autoconocimiento de los resortes que mueven al individuo, es aquello que se ha ido construyendo y se seguirá construyendo en cada instante a lo largo de la vida de las personas, por lo mismo, la familia y escuela deben estimular y posibilitar el desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna, hija e hijo, más allá de modelos o estereotipos prefijados, siendo necesario adoptar medidas tendientes a valorar la presencia de hombres y mujeres en las distintas ramas de los estudios, profesiones y oficios, ajustando y adaptando el proceso de orientación a las exigencias del principio de igualdad y equidad, modificando y reelaborando las influencias recibidas respecto a los estereotipos de sexo/género dominantes e incorporando la perspectiva de género en sus contenidos.

Los discursos recogidos dan cuenta de que cada persona tiene experiencias y necesidades distintas al momento de encarar una carrera académica, profesional o laboral, sin embargo, existirían pautas de socialización, valores y modelos culturales de comportamiento para mujeres y hombres que han ligado a las mujeres a la sumisión, la intuición, y el cuidado de los demás, a la ternura, a dedicarse a los demás, a la maternidad, a la emoción, y aun alcanzando los mismos resultados educativos o superiores que los varones, las niñas optan por estudios y profesiones considerados menos válidos por la sociedad, obteniendo menores gratificaciones económicas y un menor prestigio social en ciertas ocasiones. Por el contrario, a los varones desde pequeños se les educa para que sean firmes, agresivos, competitivos, ambiciosos, con capacidad de planificación futura, para que desarrollen el logro individual, para que vean el mundo desde una perspectiva más

racional e impersonal, para ser los proveedores y sostenedores de su hogar y de su grupo familiar.

Creemos que tanto la escuela como sus docentes deberían acompañar, fortalecer y desarrollar la toma de decisiones informada, no desechando ni la autonomía ni la creatividad propias de las niñas ni de los varones, por el contrario, incentivando a crear conciencia sobre poder desempeñarse en todo tipo de actividades y proyectos independientemente de aquellos que se les han asignado culturalmente, apoyando los cambios sociales, especialmente, en momentos en que existe un gran número de mujeres trabajando y aportando al presupuesto familiar.

La elección vocacional se realizaría a través de estrategias, cuando las hay, carentes del profesionalismo necesario, llevadas a cabo por personal no idóneo, a través de lecturas y charlas rápidas sobre qué se debe elegir, obligando al estudiantado a tomar decisiones en un corto tiempo y apresuradamente. Todo esto nos lleva a preguntarnos sobre la necesidad de capacitar y contar con profesionales de la educación en ámbitos no sólo relacionados a la orientación vocacional sino, también, en áreas como los estudios de género, para evitar que la imposición de estereotipos emerjan o se perpetúen como consecuencia de los prejuicios individuales de quienes estén a cargo de estos procesos o, a un nivel más macro, a cargo de las comunidades educativas, promoviendo cambios dentro de los establecimientos educacionales.

Las evidencias recogidas nos permiten señalar que se siguen reproduciendo ciertos estereotipos de género para niñas y varones con ‘sesgo de género’, la escuela debería cultivar otros modos educativos que vehiculen actitudes y concepciones más equitativas, donde los agentes educativos cuestionen y problematicen sus propias representaciones de ser hombre y ser mujer hoy en día, que problematicen ciertos saberes, ciertos estilos de aprendizaje, ciertas creencias por parte de niñas y varones y, especialmente, que problematicen la perpetuación de la posición que ocupan mujeres y hombres en su

interacción escolar y social, en suma, la escuela se debe abrir a la construcción de una nueva práctica educativa hacia las niñas y los niños.

Finalmente, creemos que sólo cuando consideremos un modelo integral de persona incorporando la perspectiva de género en la práctica de orientación vocacional, el cual potencie las capacidades de niñas y varones en sus ámbitos educativos, se abrirá el espacio físico y simbólico para el desarrollo de personas adultas que puedan y sepan desenvolverse con autonomía tanto en el ámbito privado como en el público con principios igualitarios y equitativos. La familia y la escuela son lugares privilegiados y ofrecen contextos donde la experiencia femenina y masculina se puedan encontrar en un mismo espacio físico y simbólico. Vemos que el desafío que se presenta es enorme y variado, son muchas las aristas para ser abordadas, sin embargo, creemos haber aportado con unas cuantas reflexiones e interrogantes para futuras investigaciones, especialmente en lo concerniente a la orientación vocacional, la toma de decisiones académicas y los estudios de género.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

AISENSEN, D. [s.d.]. El proceso de la orientación vocacional. EN: Foladori, H. (comp.). [s.d.] Desarrollos en orientación vocacional dinámica.

AGIRRE S. de E., A. 2002. Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. EN: Mujer y educación. Educar para la igualdad desde la diferencia. González, A. y C. Lomas (coords). Barcelona: Graó. 183-192.

ALARCÓN, R. y SANTOS, H. 2012. La calidad del empleo desde una mirada longitudinal y con perspectiva de género. EN: Chile: El impacto del mercado laboral en el bienestar de las personas. Distribución del ingreso y calidad del empleo. Chile: OIT.

ALONSO, L., E. 1999. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. EN: DELGADO, J. M. y J. GUTIÉRREZ. (Coords). Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis. 225-240.

ALTABLE V., R. 1993. El curriculum oculto: La coeducación sentimental. EN: Educación y Género: Una propuesta pedagógica. La Morada/Ministerio de Educación. Santiago: Ediciones La Morada.

ASTURIAS, L. 2004. La construcción de la masculinidad y las relaciones de género. EN: LOMAS, C. (comp.) Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y Coeducación. Barcelona: Paidós. pp 65-78.

BAILEY, S. 1994. La investigación sobre género y educación en Estados Unidos: una revisión. EN: Bonder, G. (comp). Igualdad de Oportunidades para la mujer. Un desafío a la Educación Latinoamericana. Ministerio de Cultura y Educación; Secretaría de Programación y Evaluación Educativa; Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Área Educativa; UNESCO.

BERARDI, L. (comp.). 2003. Análisis Crítico del discurso. Santiago: RIL Editores

BOHOSLAVSKY, R. 1971. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires: Nueva Visión.

BONAL, X. 1994. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Barcelona: Graó.

BOURDIEU, P. 1997. Capital cultural, escuela y espacio. Comp. y trad. Isabel Jiménez. México DF: Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_. 2000. La dominación masculina. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_. 2002. La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Trad. de M<sup>a</sup>. del Carmen Ruiz de Elvira. México: Taurus.

BORCELLE, G. 1984. La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo. Trad. Daniel de la Iglesia. París: Serbal/UNESCO.

BRIONES, G. 1990. Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales. Módulo 5. Análisis e interpretación de datos cualitativos. 3ra edición. Santiago: PIIE.

BUTLER, J. 2007. El género en disputa. Trad. M<sup>a</sup>. Antonieta Muñoz. El feminismo y la subversión de la verdad. Barcelona: Paidós.

CANDANCE, W; LAZAR, M. Y KRAMARAE, CH. 2000. El género en el discurso. EN: VAN DIJK, Teun A. (comp.) El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa. pp 179-212.

CARREÑO, D. y VÁZQUEZ, M. del C. [s.d.]. Diseño de programas de orientación vocacional para las preparatorias. EN: FOLADORI, H. [s.d.] Bases para un modelo grupal.

CIREM (ed.). 2008. El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (THEANO). Memoria de Investigación. España: Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer.

CONDOR, S. y ANTAKI, C. 2003. Cognición Social y discurso. Trad. Elizabeth Maiuolo. EN: VAN DIJK, Teun A. (comp). El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa. pp 453-489.

DAVILA, A. 1999. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. EN: DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords). Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis. pp 69-83.

ESPÍN LÓPEZ, J. V. *et al.* 1996. Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista. Revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales. Barcelona: Laertes.

FAIRCLOUGH, N. 1992. Language and power. Singapore: Longman.

FIORETTI, S. R. *et al.* 2004. Mujeres y varones en la formación docente: el Joaquín, un estudio de caso. Buenos Aires: Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FOLADORI, H. 2009. Hacia el análisis vocacional grupal. Santiago: Catalonia, 2009.

\_\_\_\_\_. Bases de un módulo grupal. [s.d. a]

\_\_\_\_\_. Desarrollos en orientación vocacional dinámica. [s.d. b]

GIL, B. J. M. 1995. Información vocacional: estrategias y técnicas de intervención. EN: Rivas, F. (ed) Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.

GOFFMAN, E. 1970. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GONZÁLEZ R., S. 2007. Individuación y Juventud: Proyectos de vida y derechos subjetivos. EN: Revista Observatorio de Juventud. Juventud y desarrollo. Año 5. Número 20. Diciembre.

GÓMEZ, B. 1995. La toma de decisiones y la indecisión vocacional. EN: Rivas, F. (ed) Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.

GUERRERO E. *et al.* [s. f.]. Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras. Santiago: MIDEUC/CPEIP.

GUICHARD, J. 1995. La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Editorial Alertes.

HELLER, L. 1996. Por qué llegan las que llegan. Buenos Aires: Feminaria.

HERNÁNDEZ, R. *et al.* 2008. Metodología de la Investigación. 2ª ed. México: Mc Graw-Hill, Interamericana Editores.

HOLLAND, J. L. 1978. La elección vocacional. Teoría de las carreras. Trad. Jorge Brash. México: Trillas.

LAGARDE, M. 1996. El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España: horas y HORAS. pp. 13-38.

LOMAS, C. y ARCONADA, M. A. 1999. Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad. EN: LOMAS, C. (comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós. pp 113-154.

LOMAS, C. (comp.) 1999. ¿Iguales o diferentes?. EN: LOMAS, C. (comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós. pp 9-16.

\_\_\_\_\_. (comp.) 2004. ¿Los chicos no lloran? EN: Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós. pp 9-32

LÓPEZ M. H. 1994. Métodos de investigación lingüística. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.

LÓPEZ S. M. 1995. La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

LOZANO, S y REPETTO, E. 2007. Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con el género, el curso académico y los intereses profesionales. EN: REOP. Vol. 18, No 1, 1er Semestre. 5-16.

MADRID, S. 2011. Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. EN: AGUAYO, F. y SANDLER, M. (eds). Masculinidades y políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de Género. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. pp 128-152.

MECESUP-UNIVERSIDAD DE CHILE. 2011. Anuario 2011. Unidad de Análisis Institucional y Proyectos. Santiago: Autor.

\_\_\_\_\_. 2012. Anuario 2012. Unidad de Análisis Institucional y Proyectos. Santiago: Autor.

MINEDUC. 2004. Artes Musicales. Educación Artística. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2004. Artes Visuales. Educación Artística. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2004. Educación Tecnológica. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2004. Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2004. Inglés. Idioma Extranjero. Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2004. Lengua Castellana y Comunicación. Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile: Autor.



\_\_\_\_\_. 2008. Análisis del Sistema Escolar desde la Perspectiva de Género. 2006 – 2007. Actores del Sistema. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2011a. Análisis del Sistema Escolar desde la Perspectiva de Género 2011. Centro de Estudios, División de Planificación. Santiago: Autor.

\_\_\_\_\_. 2011b. Estadísticas de la Educación 2011. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago: Autor.

MÜLLER, M. 1997. Orientar para un Mundo en Transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo. Buenos Aires: Bonum.

MUÑOZ, M. Y M. BLANCO. 2013. En:  
<[http://public.tableausoftware.com/views/05\\_Gnero\\_MT\\_3/01Mat\\_Tot\\_U\\_Acreditacin?:embed=y&:display\\_count=no#1](http://public.tableausoftware.com/views/05_Gnero_MT_3/01Mat_Tot_U_Acreditacin?:embed=y&:display_count=no#1)> [consulta: 2 enero 2014]

OIT. 2007. Trabajo Decente y Juventud. Agenda Hemisférica 2006-2015. Chile: Autor.

OLAVARRÍA, J. 2001. Hombres, identidades de género y violencia. Revista de la Academia. (6): 101-127.

\_\_\_\_\_. 2004. Modelos de masculinidad y desigualdades de género. EN: LOMAS, C. (comp.) Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós. pp 45-63.

ORTÍ, A: 1999. La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. EN: DELGADO, J. M. y J. GUTIÉRREZ. (Coords). Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis. pp 85- 95.

OSIPOW, S. 1986. Teorías sobre la elección de carreras. México, DF: Trillas.

OYARZÚN, A. 2000. La cultura juvenil se ha hecho secundaria, pero aun es una allegada. EN: CIDPA, Última Década (12), Viña del Mar, Marzo. pp 25-44.

PESCADOR, E. Masculinidades y adolescencia. EN: LOMAS, C. (comp.) Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós. pp 113-146.

PNUD. 2010. Desarrollo humano en Chile. Género los desafíos de la igualdad. Santiago, Chile: Autor.

\_\_\_\_\_. 2012. Desarrollo humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Parte 6: Prácticas cotidianas de bienestar subjetivo. Santiago, Chile: Autor.

RASCOVAN, S. (comp.) 2010. Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S. R. L.

RICO, N. 1996. Formación de los recursos humanos femeninos: prioridad del crecimiento y de la equidad. Serie mujer y desarrollo 15. Este documento fue preparado por Nieves Rico, Consultora de la Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL. Santiago: CEPAL.

RIVAS, F. 1995. La conducta vocacional: el proceso de socialización y de desarrollo personal. EN: Rivas, F. (ed) Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.

ROCABERT, B. E. 1995. Los intereses vocacionales. EN: Rivas, F. (ed) Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. 1994. Hacia una orientación no discriminatoria: formación de las destrezas decisorias. EN: *Jóvenes*, Centros de Empleo de Mujeres Jóvenes. n° 3: 34-51, mayo.

RODRÍGUEZ VILLAMIL, M. 2001. La elección vocacional: ¿es posible?. EN: Donas Burak, S. (Comp) Adolescencia y juventud en América Latina. Costa Rica: Libro Universitario Regional. pp 285-307.

ROSENBERG, F. 1997. Relaciones de género y educación. EN: Erazo, X; Lagarrigue, M. Luz y S. Larraín. Género, educación y desarrollo en América Latina y el Caribe. Santiago: Coordinación Regional para América Latina y el Caribe. Servicio Universitario Mundial. pp 91-109.

ROSSETTI, J. 1989. Transmisión de género en la escuela: estado de la cuestión. [Apuntes de Educación para la diversidad]

\_\_\_\_\_. 1993. La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. EN: La Morada/MINEDUC. Educación y Género: Una propuesta pedagógica. Santiago: Ediciones La Morada/MINEDUC.

RUBIN, G. 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Revista Nueva Antropología. Noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. pp 95-145.

SANTA CRUZ, M. I. *et al.* 1994. Aportes para una crítica de la teoría del género. EN: Mujeres y filosofía. Teoría filosófica de género, Tomo I. Buenos Aires: CEAL.

SERNAM. [s.f.] Módulo de orientación vocacional no sexista. Santiago: Autor.

\_\_\_\_\_. 2008. Análisis de género en el aula. Documento de Trabajo 117. Santiago: Autor.

SILVA, M de la LUZ. 1994. La situación educativa de las mujeres en Chile: Aspectos cuantitativos y cualitativos. EN: Bonder, G. (comp). Igualdad de Oportunidades para la mujer. Un desafío a la Educación Latinoamericana. Ministerio de Cultura y Educación; Secretaría de programación y Evaluación Educativa; Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Área educativa; UNESCO.

SILVEIRA, S. 1997. Hacia una política de formación para las mujeres. EN: Erazo, X; Lagarrigue, M. Luz y Larraín, S. Género, educación y desarrollo en América Latina y el Caribe. Santiago: Coordinación Regional para América Latina y el Caribe. Servicio Universitario Mundial. pp 137-163.

SOTO, P. 2012. Despliegues de Género en dos escuelas secundarias de Santiago de Chile. En Cuadernos de Investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación. IMA/FMEE. Marzo. Disponible [online] <<http://e-revistas-ima.org.es>>

SOTO, P. y POVEDA, D. [s.f.] Despliegues de género en una escuela secundaria de Santiago de Chile. Investigación sido realizada en el marco de la Beca MECESUP (ejecución del proyecto UCH0220).

SPENDER, D. 1989. Invisible women. London: The Women's Press.

SUBIRATS, M. 1999. Género y escuela. EN: Lomas, Carlos. (comp.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós. pp 19-31.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. 2002. Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. EN: Mujer y educación. Educar para la igualdad desde la diferencia. González, A. y C. Lomas (coords). Barcelona: Graó. pp 133-167.

SUPER, D. 1967. Psicología de los intereses y las vocaciones. Trad. de Iris Ucha de Davie. Buenos Aires: Kapelusz.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. 1992. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. A. 1981. Discourse studies and education. Applied Linguistics, 2, 1-26. [en línea] Disponible [online] <<http://www.discourses.org/download/articles>> Old articles Teun A. van Dijk. [consulta: 4 de junio 2011]

\_\_\_\_\_. 1999. Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_. 2000. El discurso como interacción en la sociedad. EN: El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa. 19-66.

WESTON, A. 2001. Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel.

WODAK, R. 2003. El enfoque histórico del discurso. EN: Wodak, R. y M. Meyer (comps).  
Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa. pp 101-142.