



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

ACOMPañAR PARA CAMBIAR:

**Reflexiones, desafíos y propuestas de un programa de formación docente para una
educación sin sesgos de género en ETP**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención en
Ciencias Sociales
NICOLE VALLEJOS**

Directora:

Ximena Azúa

Comisión Examinadora:

Ximena Azúa, María Teresa Flórez, Catalina Arteaga

Santiago de Chile, Año 2021

ÍNDICE

ÍNDICE	2
Índice de tablas	3
Índice de esquemas.....	3
Índice de pautas	3
Índice de transcripciones	3
RESUMEN:.....	5
PALABRAS CLAVES:	5
AGRADECIMIENTOS:	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1. La astucia de la integración: segregación de carreras y sexismo en Educación Técnico Profesional.....	8
2.2. Pregunta y objetivos	20
3. MARCO TEÓRICO.....	21
3.1. Una breve historia de la injusticia de género: androcentrismo y pensamiento opositivo.....	21
3.2. En la materialización de la injusticia de género: cuerpos, normas y trasgresión	27
3.3. Más allá del pensamiento opositivo; reconstruyendo los espacios educativos.....	34
4. METODOLOGÍA	38
4.1. Situándose(me) en el escenario	39
4.2. Observar y observarnos	42
4.3. Los recursos tecnológicos en la co-producción etnográfica.....	43
4.5. El análisis: co-construyendo un relato.....	49
5. RESULTADOS.....	50
5.1. ¿Equidad de género en educación TP? Barreras, horizontes y conceptos para una educación sin sesgos de género.....	50
Debatiendo la equidad de género: hacia dónde queremos ir	50
¿Un modelo de evaluación?: las oportunidades, los nudos y las reticencias de un paradigma de la clasificación.....	57
Proponiendo un modelo de acompañamiento.....	63

5.2. ¿Qué educación queremos cuando hablamos de una educación más equitativa en términos de género?	68
El universo institucional: la ética cristiana y la técnica.....	68
<i>Segregación en carreras TP: “un poco aisladas pero nada más”</i>	74
5.3. Proponiendo ideas y criterios para un proceso de formación docente con perspectiva de género en ETP	88
6. CONCLUSIONES.....	110
7. BIBLIOGRAFÍA.....	118
8. ANEXOS.....	128

Índice de tablas

Tabla 1: Resumen técnicas de recolección de datos a utilizar	47
--	----

Índice de esquemas

Esquema 1: Principios de un modelo de acompañamiento y formación con perspectiva de género	95
Esquema 2: Propuesta etapas generales de implementación.....	96
Esquema 3: Proceso de observación y acompañamiento	97
Esquema 4: Primera propuesta pauta de observación: descripción de los "niveles" o categorías de logro	100
Esquema 5: Primera versión pauta de observación: dimensiones.....	101
Esquema 6: Primera versión pauta de observación: sub dimensiones dimensión 1.....	101
Esquema 7: Primera versión pauta de observación: sub-dimensiones dimensión 2	102

Índice de pautas

Pauta 1: Criterios para una educación sin sesgos de género: propuesta final	104
Pauta 2: Entrevistas para docentes/jefe UAP	128
Pauta 3: Primera versión rúbrica de observación	238

Índice de transcripciones

Transcripción 1: Entrevista 1	134
-------------------------------------	-----

Transcripción 2: Entrevista 2	149
Transcripción 3: Entrevista 3	165
Transcripción 4: Entrevista 4	177
Transcripción 5: Entrevista 5	197
Transcripción 6: Entrevista 6	218

RESUMEN:

Este proyecto de tesis se propone discutir y reflexionar sobre los desafíos, dificultades y ventajas de implementar estrategias pedagógicas con perspectiva de género en la práctica docente en una institución técnico profesional en Chile. Los espacios educativos en tanto (re)productores de nuestra cultura, juegan un rol central en la reproducción de estereotipos y mandatos de género. En particular, la educación técnica profesional, heredera de las Escuelas de Artes y oficios del siglo XX, se ha identificado por una fuerte segregación de género en sus carreras. En este contexto, se advierten discriminaciones y sesgos de género propios de este sistema formativo. A partir de los debates suscitados con docentes y jefes de la unidad de apoyo pedagógico, se propone el diseño de un Programa de Formación Docente el cual incorpora un proceso de observación entre pares que permite integrar estrategias y apoyos concretos para la mejora de la práctica docente. A diferencia de los sistemas de evaluación de desempeño de “altas consecuencias”, la observación de clases está pensada como un proceso de retroalimentación y acompañamiento orientado a la mejora. Así entonces, se releva en primer lugar, la importancia de generar procesos participativos en la comunidad educativa al momento de instalar cambios culturales como estos, en segundo lugar se enfatiza en que, las instituciones deben responsabilizarse por la inclusión de sus ambientes educativos, lo que significa no solo exigir estándares o entregar capacitaciones aisladas, sino desarrollar estrategias formales y de largo plazo que permitan acompañar, orientar e instalar competencias y sensibilidades en sus docentes y, en la comunidad educativa en general.

PALABRAS CLAVES: sexismo, androcentrismo, Educación Técnico Profesional, formación docente, evaluación formativa

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco en primer lugar, la venia y recepción de las autoridades y, en específico, la dirección de docencia de la institución técnico profesional donde se inserta esta tesis, por permitirme desarrollar esta idea y proyecto. En especial agradezco la voluntad, entusiasmo y colaboración de aquellos docentes/jefes UAP que aceptaron participar de este proyecto y trabajar en conjunto en esta propuesta. Agradezco a mi compañera de trabajo Andrea Parra por apoyarme en la realización de este proyecto al interior de la institución, por las largas discusiones que permitieron el resultado final de este proyecto. Agradezco los diálogos, sugerencias y apoyo de Barbara Guzmán, Susana Parrao y Constanza Godoy, compañeras de magíster, que me ayudaron y orientaron todas las veces que fueron necesarias, reafirmando que la retroalimentación entre pares es siempre uno de los aprendizajes más valiosos. Agradezco también los comentarios, sugerencias y acuciosa revisión de la profesora Alejandra Alvear que me permitieron desarrollar cambios pertinentes y necesarios. Agradezco a la profesora María Teresa Flores por sus provocadoras, apasionantes y reflexivas clases en el curso: “Evaluación educativa: dilemas políticos, pedagógicos y técnicos” que, sin saberlo en ese momento, terminaron inspirando el giro que tomó finalmente esta tesis. A Ximena Azúa por inspirarme desde el inicio y acompañarme en todo este proceso.

Finalmente, agradezco a Enzo Isola, por ser *casi* mi segundo profesor guía, por escucharme, por esas interminables discusiones y por esas infinitas revisiones, gracias por tu inigualable apoyo, por compartirme siempre tus conocimientos y experiencia y por tu infinita inspiración.

“Fuese lo que fuese no pude dejar de pensar, mirando las obras de Shakespeare en el anaquel, que el obispo estaba en lo cierto: hubiera sido imposible, completamente imposible, que una mujer compusiera los textos de Shakespeare en la época de Shakespeare. Imaginemos, ya que los hechos son tan difíciles de atrapar, qué hubiera sucedido si Shakespeare hubiese tenido una hermana extraordinariamente dotada, de nombre Judith, supongamos. Shakespeare asistía, es muy probable –su madre era una heredera- a un liceo, donde aprendería latín –Ovidio, Virgilio, Horacio- y los elementos de la gramática y la lógica. Era, quien no lo sabe, un muchacho díscolo que robaba consejos, quizás casó furtivamente ciervos, y tuvo que desposar antes de tiempo a una mujer de la vecindad, quien le dio un hijo también antes de lo previsto. Ese desliz lo llevó a Londres en busca de fortuna (...) Pronto consiguió trabajo y tuvo éxito como actor. Vivió en el centro del universo, frecuentando a todo el mundo, haciéndose amigo de todos, desarrollando su arte en el escenario, ejercitando su agudeza en las calles, y haciéndose admitir hasta en el palacio real. Mientras tanto, su bien dotada hermana, supongámoslo, se quedaba en casa. Era tan audaz, tan imaginativa, tan impaciente por el mundo como él. Pero no la enviaron a la escuela. No tuvo oportunidad de aprender gramática ni lógica, menos aún de leer a Virgilio y a Horacio.”
(Virginia Woolf, 2010: 49)

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. La astucia de la integración: segregación de carreras y sexismo en Educación Técnico Profesional

Después de un largo mes y de una serie de entrevistas, incluido un proceso psicológico, al fin recibía aquella llamada. Esa llamada que había fantaseado numerosas veces, y que, hoy era una realidad. El lunes comenzaba a trabajar en el Instituto Técnico Profesional Duoc UC. ¿Qué sabía yo de Duoc UC? No mucho, que era uno de los institutos profesionales más grandes del país, que concentraba la mayor matrícula del sector Técnico Profesional, usualmente llamado TP por quienes trabajan en él. Por supuesto, como la mayoría de los institutos profesionales de Chile y América Latina, que su matrícula se componía principalmente por grupos socioeconómicos más bajos, que está acreditado por 7 años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Y, por cierto, que de alguna manera, era “apadrinado” por la Universidad Católica de Chile. En efecto, no estaba equivocada, pero esas nociones eran solo un antecedente muy parcial de Duoc UC, y sin duda, también de todo el sector TP. Un sector educativo, que recientemente ha concentrado un creciente interés público especialmente debido a su importancia para el desarrollo productivo de los países (UNESCO, 2016; Sepúlveda, 2017). No obstante, mi limitado conocimiento sobre este, también coincidía con un escaso conocimiento generalizado que aún existe sobre esta modalidad educativa, su estructura y resultados.

Las sedes, las escuelas y nivel central. Una tríada interesante y, el primer paso, para entender la estructura de la institución. No fue fácil entenderla, de hecho me costó bastantes meses comprender cómo se conectaba y articulaban para en conjunto dar vida finalmente a este modelo educativo. El sesgo universitario no ayudaba en esa comprensión. Duoc UC no tenía Facultades, tenía Escuelas. La Escuela de Salud, La Escuela de Informática y Telecomunicaciones, La Escuela de Ingeniería, La Escuela de Construcción, entre varias otras. Los directores de las Escuelas trabajan en Casa Central y desde ahí dirigen las carreras pertenecientes a sus respectivas Escuelas y las cuales se distribuyen por todo el país a lo largo de sus diversas Sedes. Una carrera está en simultáneo en

muchas Sedes, por tanto es posible tener “la misma carrera” en distintos lugares. Desde Casa central, el lugar físico de mi oficina, se coordina este endrenaje entre sedes y escuelas. En casa central, también está vicerrectoría académica, donde, entre otras cosas, se diseñan “las maletas didácticas”, el material instruccional para cada asignatura. En esa “maleta”, lxs docentes encuentran los objetivos y programa de la asignatura, metodologías, entre otros. También, entre otras tantas unidades, nos encontramos con la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), parte de la Dirección de Docencia, esta unidad está a cargo de implementar el Programa de Acompañamiento Docente (PAD), el cual tiene como objetivo evaluar y acompañar a los docentes en el desarrollo de sus clases para fortalecer y desarrollar prácticas pedagógicas que mejoren el proceso de aprendizaje de lxs estudiantes. ¿Qué lugar iba a ocupar yo dentro de este gran engranaje educativo?

Mi oficina estaba en la Subdirección de Estudios y Análisis Institucional, un largo nombre y una unidad relativamente nueva. Por un lado, es la encargada de proveer reportes sobre los indicadores institucionales más importantes: matrícula de inicio, matrícula de continuidad, deserción, titulación, titulación oportuna, entre otros. Por otro lado, desarrollamos estudios, investigaciones y una serie de diversos levantamientos de información, que dentro de toda su amplitud, se concentran principalmente en proveer información sobre los procesos académicos o asuntos relativos a este y que apoyen la toma de decisiones a nivel interno en pro de su mejora.

Llevaba un par de meses en la institución, ya poco a poco iba comprendiendo mejor no solo la tríada antes mencionada, sino ahora, comprendiendo cómo las unidades desplegadas en los 13 pisos de Casa Central se conectaban unas con otras, así como yo con ellas. Estaba en mi oficina como cada día, cuando me llegó una nueva solicitud de la cual me tenía que hacer cargo personalmente. Tenía que diseñar unas pautas para hacer dos focus groups exclusivamente con alumnas de la institución. Las invitadas eran alumnas que tenían un cierto liderazgo en los diversos grupos estudiantiles: Asunto Estudiantil, actividades deportivas, Pastoral, Consejera de carrera, entre otros. El objetivo era discutir sobre la posibilidad de implementar una “Agenda Mujer” en la institución; qué objetivos debía tener, qué actividades o estrategias debía incorporar, cómo se la

imaginaban. No pude no alegrarme, en marzo de ese año había ingresado al Magíster en Estudios de género y Cultura, de pronto todo se conectaba.

En 2019 Duoc UC decidió firmar un compromiso con MINEDUC, compromiso disponible para todas las Instituciones de Educación Superior, las famosas IES. A través de este, las IES se comprometerían a iniciar la implementación de una Política para promover la Equidad de género en cargos directivos. A su vez, debían comprometerse a desarrollar estudios que les permitiera levantar un diagnóstico sobre la realidad de la institución en materia de género. Extraordinariamente relevante. Pero, ¿una agenda mujer? ¿Era el mejor nombre? me preguntaba. No fue necesario que yo sugiriera cosa alguna. “No queremos que se hagan cosas para nosotras, el tema es el sexismo”, replicó una alumna a modo de conclusión después de una serie de relatos e intervenciones que daban cuenta de sus propias experiencias como la de varias de sus compañeras. El 40% de la matrícula de Duoc UC pertenece a mujeres, mientras el 60% corresponde a hombres, números no diferentes a los niveles nacionales en la Educación Técnico Profesional (ETP). En ese sentido, la presencia de mujeres en la ETP ha tenido una lenta inserción e incremento con el correr de los años. Y, si miramos las carreras históricamente masculinizadas, es decir, las asociadas a ciencia, matemática, ingeniería y tecnología, usualmente llamadas STEM, por su sigla en inglés, la presencia de mujeres es tan solo del 14%, y la de los hombres un 84% (Datos institucionales Duoc UC, 2019) ¿Qué ocurre en estos entornos fundamentalmente “masculinos”? ¿Cómo es la integración de ese minoritario 14%?

“Algunas profesoras y profesores no les gusta que nosotras estemos en carreras supuestamente de hombres, a compañeras les han dicho que harán “lo imposible” para que no sigan en la carrera, porque no es lugar para ellas”- decía una de las alumnas invitadas, agregando que varias compañeras prefirieron no continuar la carrera. Otra alumna, señalaba que es usual que compañeros y docentes no las crean capaces de ciertas acciones, especialmente cuando requieren mayor fuerza física. “Cortan como mujer”, les suelen gritar a lxs estudiantes de gastronomía, a modo de crítica.

“Recuerdo un día -decía otras de las alumnas invitadas- que teníamos que hacer un trabajo en grupo y yo hacía siempre los trabajos con mis otras dos compañeras, las únicas mujeres del curso- y en esa ocasión un compañero estaba sin grupo y el profesor le dijo que se sumara a nosotras, este le respondió que no quería porque las mujeres éramos muy lentas, situación que me dio mucha rabia. Después de varios meses, estábamos en una prueba en el computador y recuerdo haberlo visto muy complicado, yo ya había terminado la evaluación, así que le ofrecí mi ayuda, a pesar de su recelo del principio aceptó y logró terminar, después de eso me agradeció y no volvió a decir ningún comentario semejante, esa fue mi pequeña venganza”. Este testimonio se acompañaba del relato de otra compañera quien no entendía que siendo la alumna con mejor calificación de la clase, los profesores invitaban a sus compañeros, no a ella, ni a ninguna otra mujer a las actividades externas, a pesar de que ellas eran un número mayor que en otras asignaturas. Estos relatos se acompañaban de situaciones aún más complejas relativas al acoso. Entre las diversas situaciones narradas, nos encontrábamos con que las estudiantes se enfrentaban en algunas ocasiones, a exigencias tales como vestirse “con falda” en las presentaciones, de lo contrario se les bajaría la nota, piropes cuando entraban a una sala con mayoría masculina, entre otros. Algunas experiencias de acoso las habían vivido en las prácticas profesionales, especialmente en carreras como construcción, por ejemplo.

Los debates sobre sexismo en educación no eran nuevos, en efecto, las movilizaciones nacionales para una educación no sexista, habían concentrado gran parte del debate público ese año como el anterior especialmente debido a denuncias sistemáticas en Educación Superior. Sin embargo, escuchar el relato espontáneo de una serie de mujeres, además frente a directivos de sedes que, por supuesto, no se imaginaban tales testimonios, fue una experiencia que me generó por supuesto una afección importante.

A partir de estas vivencias, las alumnas de carreras STEM enfatizaban que sentían una presión constante por demostrar sus capacidades, de ese modo sentían que la exigencia para ellas era superior. No bastaba con pasar el curso o tener notas regulares, si querían estar en ese lugar debían

estar dentro de los mejores, de lo contrario su estadía siempre estaría cuestionada. En otros casos, señalaban que sentían un impulso por “masculinizarse”, actuar como sus compañeros o cambiar su forma de vestir para de esa forma lograr que las consideraran como un par, o al menos intentarlo.

La educación técnico profesional o ETP tiene su origen principalmente hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX a través de las Escuelas Nacionales de Artes y Oficios, o escuelas de profesionalización, que fueron implementadas en la gran mayoría de los países de la región. Estas escuelas estaban destinadas para la instrucción básica y formación en oficios de tipo tradicional, así como también, la enseñanza de oficios de corte moderno, asociados al incipiente desarrollo industrial de la región (Sepúlveda, 2017). Estos institutos estuvieron orientados básicamente hacia la formación de trabajadores hombres, estableciendo una clara distinción con las instituciones femeninas que se organizaron principalmente para “inculcar conocimientos relacionados con su condición de madre y esposa” (Herrera, 1993).

En efecto, en Chile en el año 1888, cuarenta años después de la creación de la Escuela de Artes y Oficios, se implementó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, la cual al poco tiempo después modificó su nombre por el de Escuela Profesional de Niñas, podíamos decir, en un ímpetu para resaltar su particularidad, o al menos, para no permitir dudas. En el Decreto de su creación se señalaba que “la enseñanza practica que se dé en dicha Escuela será gratuita y comprenderá trabajos manuales y razonados de las siguientes secciones: comercial, modistas, lencería y costura corriente, bordado, guantería cartonaje y marroquinería, cocinería, lavado y aplanchado y dibujos”. En otras palabras, las instituciones técnicas formaban a las mujeres en habilidad supuestamente “propias de su sexo”. Una mujer no tenía nada que hacer en mecánica, construcción o ingeniería, tal cual como se lo hicieron saber a las alumnas que expresaron sus testimonios en los focus groups, después de más de un siglo.

El contexto actual de la ETP es, como se ha de imaginar, bastante más complejo y algo diferente de las escuelas de artes y oficios de inicio del siglo XX. En la actualidad, la ETP está compuesta por los Centros de Formación Técnica (CFT) y por los Institutos Profesionales (IP), matrícula que

ha aumentado de manera acelerada estos últimos años, concentrando la mayor matrícula educativa en Educación Superior (ES) en Chile (Sepúlveda, 2017), así como la variedad de carreras es bastante más amplia que en el pasado. Aunque la posterior creación de institutos politécnicos abrió la posibilidad de que mujeres se integraran a todo tipo de carreras, en la práctica se siguen apreciando carreras marcadamente masculinas y femeninas (Weiss y Bernal, 2013; Sepúlveda, 2017).

En estos espacios aún masculinizados, se aprecia una cultura que explícita o implícitamente genera mecanismos de exclusión, aun cuando ya están dentro de este (Sevilla, 2019). De ese modo, la ETP heredera de las Escuelas de Artes Oficios que nacieron para formar a una mano de obra calificada, en oficios marcadamente masculinos, aun, podemos decir, no se desprende del todo de esa cultura que le dio su origen. ¿Qué debía hacer yo ahora con aquellos testimonios?

Las históricas brechas de género en el campo STEM suelen ser mundialmente reconocidas (UNESCO, 2017; CONICYT y Comunidad Mujer, 2016). Las mujeres suelen tener rendimientos más bajos en las pruebas de matemáticas y ciencias, resultados que comienzan a apreciarse y a reforzarse a medida se avanza en los niveles educativos (CONICYT, 2017), asimismo, se aprecia una participación mínima de mujeres en las carreras de estas áreas. De hecho, el fenómeno de mujeres STEM suele ser conocido como la metáfora de “leaking pipeline” (cañería rota), para enfatizar que la presencia de mujeres en estas áreas, suele disminuir a medida avanza en los niveles educativos y en niveles jerárquicos en el mundo laboral, reforzando la hipótesis de que no son ambiente afables para estas, de ahí que no lograrían permanecer en estos. En educación técnico profesional esta situación es aún más aguda en Chile, en efecto la participación de mujeres en ESTP es tan solo de 11%, mientras en las universidades es del 28%. Asimismo en EMTP la participación es del 19% versus el 11% en ESTP, evidenciando los escasos chances para permanecer en este campo.

Las brechas de género en el campo STEM en educación TP, han tenido un creciente interés estos últimos años. Una muestra de ello, son las recomendaciones que hace UNESCO en su última

edición del 2017 sobre los factores detrás de estas brechas y posibles estrategias para revertirlas, los estudios realizados por UNESCO-UNEVOC para identificar estrategias y políticas nacionales implementadas para aumentar la participación de mujeres en este campo, o bien, la Agenda actual del MINEDUC y MinMyEG que busca desarrollar una serie de estrategias, tales como rol models, mentorías y workshops para promover que alumnas de EMTP sigan trayectorias STEM en Educación Superior, así como una beca de continuidad de estudios para estas. Así entonces, hay una convicción transversal de que se necesita promover mayor participación de mujeres en estas áreas y, si considerando, la relevancia que ha tomado consigo crecientemente la ETP para las economías de los países, ambos desafíos parecen ser más que apremiantes. No obstante, ¿estamos haciendo la invitación adecuadamente?

Qué pasaría si invitamos a nuestra casa un viejo amigo con el que, a pesar del cariño, hemos tenido algunas discrepancias importantes que nos han mantenido alejado este último tiempo. Entonces, lo invitamos a una fiesta como muestra de que el pasado ha quedado atrás y que ahora la idea es forjar una nueva relación donde su presencia es muy bienvenida en nuestro hogar. Sin embargo, cuando llega, más bien, lo ignoramos, preferimos hablar con otros amigos en vez de a este, procuramos ofrecerles a todos alimentos y bebestibles menos a él y, en ocasiones, seguimos haciendo comentarios que le recuerdan nuestras rencillas anteriores, ¿realmente se han acabado nuestros conflictos? ¿Realmente creemos que esa es la forma de empezar una nueva relación si ni siquiera lo hacemos sentirse a gusto? Más aún, ¿si aún *revivimos* el pasado?

Mi posición es que, mientras no nos hagamos cargos de los prejuicios, estigmas y estereotipos tan arraigados en este campo de conocimiento es difícil que podamos garantizar una integración inclusiva para las mujeres, y por supuesto para cualquier otro sujeto que no se ajuste a las normas dominantes, y difícilmente, podemos garantizar un adecuado proceso de aprendizaje para estxs.

Los antecedentes recopilados en la institución señalan que, aunque las alumnas suelen tener mejor rendimiento académico que sus compañeros, y que desertan menos, lo cierto es que mientras el

comportamiento de los hombres es prácticamente el mismo, independiente del campo disciplinar, las mujeres suelen tener un rendimiento menor en carreras STEM que sus pares en carreras no STEM, y, además desertan más que estas últimas, lo que cobra mucho sentido a partir de los testimonios recogidos de las alumnas. Adicionalmente, un estudio en Chile sobre carreras industriales de EMTP, y en línea con los resultados levantados en los focus groups de Duoc UC, evidencian aún un extendido sexismo en las carreras industriales de EMTP que dificultaría la permanencia de las mujeres en el campo STEM. Por un lado, se sigue asociando fuerza bruta con los hombres y la motricidad fina con las mujeres, contribuyendo a una división sexual del trabajo dentro de las mismas disciplinas industriales (Sevilla, 2019). Otro aspecto interesante es que, mientras las mujeres señalan no percibir diferencias, los docentes y compañeros declaran tener un trato distinto con ellas por ser mujeres, contribuyendo a lo que se ha llamado “sexismo benevolente” (Glick & Fiske, en Sevilla, 2019). Asimismo, tanto hombres como mujeres consideraban que a estas les costaba mucho más la carrera que a los hombres, que deberán esforzarse más que sus pares masculinos al egresar para alcanzar sus metas laborales, y que las mujeres no son bien vistas en empresas del área industrial, razón por las que varias alumnas pensaban no continuar en este rubro. Estos antecedentes tanto internos como nacionales revelan lo interesante que sería comprender cómo la ETP está contribuyendo a reforzar o promover mandatos y modelos de género que pueden ser cruciales en las trayectorias de alumnos y alumnas así como, en su posterior inserción laboral.

En efecto, estas últimas décadas diversos estudios han evidenciado que la educación, en general, juega un rol central en la reproducción de estereotipos y mandatos de género y la han descrito como una institución que sistemáticamente produce y reproduce desigualdades entre hombres y mujeres (Azúa, 2016, 2019; Martínez y Ramírez, 2017; Martínez, 2016; Guerrero, Provoste, & Valdés, 2006). Tal como ha señalado MINEDUC en su plan para la igualdad de género 2015-2018, “los espacios educativos cumplen un rol en la construcción de identidades y atributos diferenciados para hombres y mujeres, delimitando normativamente lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo. Junto con ello, potencian habilidades en unos y otras, y desincentivan el

desarrollo de las personas en ámbitos que son considerados menos apropiados” (MINEDUC, 2016: 9).

Así entonces, y considerando los escasos estudios y propuestas en Educación Superior Técnico Profesional, necesitábamos hacernos cargo del proceso educativo de la formación TP: de las interacciones, materiales pedagógicos, discursos, etc. para desde ahí comenzar a proponer una nueva forma de relacionarse y educar de modo que sea integrativa con las mujeres pero también con cualquier identidad genérica no hegemónica.

Ahora bien, posteriormente, me explicaron que la ahora llamada Agenda de Equidad de Género Duoc UC, contemplaba también el desarrollo de diversas investigaciones, donde nosotrxs como área debíamos proponer algunas. La pregunta: ¿que debía hacer yo con esos testimonios? encontraba una interesante salida.

En Duoc UC, existe el Programa de Acompañamiento Docente (PAD), como parte de la Unidad de Apoyo Pedagógica (UAP), este programa tiene como objetivo general: “Fortalecer y desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la innovación y evaluación para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”¹. En ese sentido, el PAD se entiende como un proceso de apoyo pedagógico personalizado, que aspira a la mejora continua de la implementación de clases. Por tanto, si se quería hacer cambios en el proceso mismo de aprendizaje de lxs estudiantes, el PAD parecía la infraestructura institucional más pertinente tanto para acceder al aula y lxs docentes, como para poder idear cambios en el proceso formativo entregado y, entonces incorporar metodologías y pedagogías sensibles a estas temáticas.

Ahora bien, el PAD, incluye la Evaluación de Pares, la cual es un componente de la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), la que en conjunto con las evaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de jefaturas y algunos indicadores concretos como aprobación de asignatura y

¹ Instructivo Programa de Acompañamiento Docente 2018.

resultados en los Exámenes Transversales, se traduce en un Índice de Desempeño Docente (el IDD). Este resultado, o esta cifra podríamos decir, es la tarjeta de habilitación o limitación para aumentar el ingreso o no del docente, y para generar una trayectoria profesional en la institución. Institucionalmente entonces, la mejora de la práctica pedagógica estaba asociada al PAD y junto con ello al proceso de evaluación de desempeño.

Los sistemas de evaluación o “rendición de cuentas” han tomado una especial relevancia desde en Chile hace varias décadas. Evaluar en general se ha vuelto como una medida esencial para asegurar la calidad del servicio o actividad que se entrega en diferentes ámbitos de nuestras vidas. Las políticas de “*accountability*” o de rendición de cuentas en educación se vincula con la obligación que recae sobre los establecimientos educativos respecto a la calidad de la oferta que proveen, así dependiendo del modelo educativo se definen las responsabilidades que las instituciones asumen, quién debe rendir cuentas, a quién se rinde cuentas, el rol del Estado, entre otros (Falabella y De la vega, 2016).

En particular, los sistemas de evaluación y/o aseguramiento de la calidad en educación en Chile se han implementado a través del modelo de “responsabilización por desempeño” o también llamado, “evaluación de altas consecuencias”. La proliferación de estos sistemas fue desde los años 80’, no obstante, podemos decir que la consolidación de este modelo se impone con la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad el año 2011 (Falabella y De la Vega, 2016). Bajo la responsabilización por desempeño, los establecimientos tienen mayor autonomía en su gestión financiera y administrativa, sin embargo, a cambio de esto deben rendir cuentas por su desempeño en las evaluaciones nacionales, o bien, a través de indicadores y estándares nacionales definidos centralmente, por ejemplo, en el caso de Educación Superior, a través del sistema de acreditación institucional, las tasas de titulación y retención, entre otros.

El sistema de *responsabilización por desempeño* se sostiene, en que las evaluaciones o rendición de cuentas son una poderosa herramienta para la reforma de la educación y que, cuando esta se asocia a altas consecuencias para los actores, implicaría incentivos para la mejora (Stobart, 2010).

Bajo esta perspectiva, se asume que la calidad educativa puede ser consensuada y estandarizada, que los niveles de logros pueden ser medidos, que para la mejora se requiere de la comparación y la jerarquización, la rendición de cuentas es siempre pública, y los resultados están ligados a incentivos y sanciones, ya sea de orden económico, normativo o simbólico (Falabella y De la vega, 2016; Flórez, 2019).

Estas últimas décadas, diversos estudios han mostrado que esta lógica de control, examinación y clasificación tiene múltiples consecuencias negativas, e incluso, puede tener resultados contrarios a los esperados. En efecto, aunque estos sistemas basados en la estandarización se han promovido bajo la idea de equidad y justicia, más bien se ha mostrado que refuerzan la segregación social y educativa, debido a que no se hacen cargo de “los puntos de partida” de cada actor evaluado, sus contextos socioculturales y económicos, así como sus propias particularidades como individuos (Ball, 2013; Sánchez-Amaya, 2013; Flórez 2019; Stobart, 2010; Falabella y De la Vega, 2013). Asimismo, se destaca el carácter performativo de estos sistemas, toda vez que en su mecanismo de clasificación y poder terminan construyendo a los sujetos que nombran a partir de sus categorías de éxito y no éxito: “los buenos, los malos”, “los aptos, los ineptos”, “los aceptados, los rechazados” (Ball, 2015; Sánchez-Amaya, 2013).

En línea con esto, se ha demostrado que los sistemas de evaluación de desempeño han generado un empobrecimiento de la práctica pedagógica, observándose un ajuste de conductas para cumplir con indicadores de evaluación, “desprofesionalización de los docentes”, volviéndose ejecutores de indicadores y estándares más que agentes profesionales y conscientes de sus prácticas pedagógicas, afectando en sus procesos de reflexión e innovación, en su autoestima, y motivación por el trabajo (Falabella y De la Vega, 2016, Stobart, 2010; Flórez, 2019, Comisión Tarea, 2017).

Así, vemos por un lado, un sistema que controla, presiona y sanciona el no cumplimiento de estándares y, por otro lado, apreciamos una ausencia de mecanismos y estrategias formales para apoyar a los actores evaluados y encauzarlos en el proceso de mejora siendo la sensación de desolación y agobio una constante para quienes son evaluados bajo estos sistemas (Stobart, 2016;

Comisión Tarea, 2015). Estos últimos años, se pueden observar interesantes y novedosos modelos que han intentado promover sistemas alejados de la lógica de control y sanción para promover sistemas centrados en el proceso formativo y en la mejora de estos (Hevia & Vergara-Lope, 2016; Flórez, 2019; Falabella y De la Vega, 2016; Preal, 2009; Holz, 2019).

Estos sistemas han dejado atrás la fantasía de control total y absoluto para dar margen a una autorregulación de los propios actores promoviendo la participación de estos en la creación y definición de criterios de modo de generar una cultura de mejora interna donde los actores tengan plena consciencia de esos procesos construyendo en conjunto sus propias metas y valores esperados. Por otro lado, estos modelos no se basan en la sanción sino en recolectar antecedentes que permitan retroalimentar los procesos y junto con ello, tomar decisiones sobre estrategias y planes de mejora (De la Vega, 2016). Ahora bien, observar sesgos de géneros en la práctica pedagógica es una práctica que ha sido incorporada hace un par de años atrás en la educación escolar, asimismo los indicadores de género en educación suelen ser cada vez más extendidos, y muy pronto una exigencia también para la Educación Superior y, probablemente, un criterio en los procesos de Acreditación institucional. En ese sentido, la incorporación de criterios de género en el proceso pedagógico es integrada también en una lógica de control y de “las altas consecuencias” y no a través de un sistema formativo.

Considerando que la integración de criterios de género en el proceso educativo es bastante reciente en Chile y aún más para la ETP y, tomando como referencia estos procesos evaluativos con enfoque formativo, la presente tesis se propone discutir dentro de una institución de educación técnico profesional sobre las dificultades, ventajas y reticencias de desarrollar un sistema de retroalimentación y formación docente que permita integrar una perspectiva de género en su práctica pedagógica, así como, pretende discutir sobre los elementos o dimensiones que debería incluir una educación equitativa en términos de género, en segundo lugar, y a partir de las discusiones y sugerencias expuestas en los diálogos anteriores, se propondrá elementos, criterios y dimensiones que podría tener un sistema de acompañamiento y formación docente para promover

una educación libre de sesgos de género en clases de ETP, incluyendo procesos, pautas de observación y criterios de retroalimentación.

Generar un proceso de discusión sobre estos temas permite ir sembrando poco a poco una cultura más sensible a estas problemáticas así como permite generar mecanismos más participativos que permitan comprender la nobleza de estos cambios y no usar el control o la sanción, asimismo discutir sobre la posibilidad de desarrollar un programa de formación docente con perspectiva de género e idear sus elementos, permite ir construyendo los cimientos de un sistema institucional y formal que poco a poco vaya integrando elementos pedagógicos cruciales para una educación más inclusiva haciéndose cargo de los sexismos propios de los procesos educativos pero también de los sesgos propios de este sector, usualmente poco explorado y desatendido tanto por la investigación académica como por la discusión pública.

2.2. Pregunta y objetivos

A partir de lo anterior, la presente investigación se propone responder los siguientes objetivos:

Objetivo general: Desarrollar reflexiones y propuestas en torno a la implementación de un modelo de acompañamiento y formación docente para una educación con equidad de género en el contexto Técnico Profesional incorporando un enfoque participativo y formativo.

Objetivos específicos:

1. Identificar percepciones de los actores de la comunidad educativa y principales desafíos al incorporar una perspectiva de género en el proceso educativo técnico profesional, identificando reticencias, barreras, dificultades y ventajas, así como, discutir sobre los mecanismos o formas más adecuadas para llevar a cabo este proceso.
2. Identificar sesgos de género y situaciones concretas de desigualdad que se visualizan en el proceso de aprendizaje de educación TP, según la visión de jefes UAP.

3. Desarrollar una propuesta de elementos, criterios y procesos que podría incluir un sistema de acompañamiento y formación para docentes para integrar un enfoque de género en el proceso educativo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Una breve historia de la injusticia de género: androcentrismo y pensamiento opositivo

“Eso es lo que le sucede a la niña cuando, al hacer el aprendizaje del mundo, se capta en él como mujer. La esfera a la cual pertenece está cerrada por todas partes, limitada, dominada por el universo masculino: por alto que se ice, por lejos que se aventure, siempre habrá un techo sobre su cabeza y unas paredes que le impedirán el paso. Los dioses del hombre se hallan en un cielo tan lejano, que, en verdad, para él, no hay dioses: la niña, en cambio, vive entre dioses de rostro humano”

(Beauvoir, 1990: 127).

Simón de Beauvoir, en su ya legendario *Segundo Sexo* manifiesta magistralmente, por primera vez, este insidioso solapamiento entre lo humano y lo masculino (Amorós, 1990) que caracteriza a nuestras sociedades modernas y occidentales. A partir de diversos espacios y concepciones de nuestra sociedad, Beauvoir manifiesta de manera soberbia cómo lo genéricamente humano ha sido apropiado por el hombre, sin embargo, muestra también cómo “le vendría grande” a este lo humano (Amorós, 1990). Así, señala que mientras el hombre se piensa para sí, la mujer se pensaría y determinaría en relación a este. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto, él es lo universal, mientras ellas son “las eternas menores” (Amorós, 1990). Los hombres dicen “las mujeres”, los hombres las nombran y las definen mientras ellas han adoptado esas palabras para designarse a sí mismas, de ese modo no se han situado auténticamente como Sujeto, se han definido a sí mismas en función de los hombres (Beauvoir, 1990).

Así podemos decir que, nuestras sociedades se han construido bajo normas definidas por el poder masculino pero presentadas presuntamente como un saber universal (Fernández, 2010; Blázquez, 2010). De ese modo, uno de los fundamentos de la injusticia de género ha sido el androcentrismo,

es decir, un conjunto de normas y patrones socioculturales que privilegian aspectos asociados a la masculinidad (Azúa, 2016). Pero, ¿cómo surge o desde cuando prolifera esta comprensión del mundo androcéntrica?

Con el surgimiento de la ciencia moderna en el siglo XVI, la ilustración celebraba el triunfo de la razón y, junto con ello, su promesa de liberación de la humanidad (Molina, 1994). Con el advenimiento de la llamada modernidad: “la Razón en la Era de las Luces está considerada como lo específicamente humano, lo que distingue al hombre de las bestias y en lo que todos los humanos comulga haciendo posible la igualdad y la comunicación entre todos” (Molina, 1994: 29). La razón, entendida como lo propio de lo humano, se convierte en ese algo que autoriza, que habilita la ciudadanía. La ciudadanía es entonces el reflejo del ciudadano libre y racional que en plano de igualdad y fraternidad discutía y construía la vida cívica-legal en la modernidad.

Sin embargo, en el Siglo de las Luces, no todos son ciudadanos, porque en efecto no todos estarían dotados de razón. En palabras de Amorós, “la mujer en el siglo de las luces sigue siendo definida como la pasión, la naturaleza, el refugio fantasmático de lo originario, previo al ámbito propiamente humano de lo social-civil”. (Amorós, 1994: 20). Así, la razón ilustrada al tiempo que promueve la liberación para todos, justifica la dominación y sujeción de la mujer, esto, en tanto la percibe como parte de la naturaleza y, por tanto, de lo no humano.

La mujer, cuya naturaleza pertenecería al locus de lo irracional, quedaría entonces confinada al espacio de lo doméstico-privado. Pues, este en tanto reino de las necesidades reproductivas y biológicas se constituiría en lo opuesto de la esfera pública, cuyo espacio estaría reinado por la razón y la ciudadanía, la legalidad y el reconocimiento de los otros (Molina, 1994). En la modernidad, “bien sea porque las luces le temen o porque no alcanzan a iluminarla, la mujer es reducida al espacio privado-doméstico” (Molina, 1994:20). La Ilustración no cumple su promesa, la liberación y la fraternidad no es para todos, la razón no es la Razón Universal (Amorós, 1994), sino la razón masculina.

Ahora bien, la sujeción de la mujer, o el contrato sexual, diría Molina siguiendo a Pateman, se vuelve en la condición de posibilidad del contrato social. Gracias a la mujer es posible tener hombres libres y alimentados para el trabajo y la vida pública. Gracias a ese contrato sexual, gracias a la muerte civil de la mujer, los hombres pueden disfrutar de su razón y decidir en el espacio público sobre la humanidad (Pateman en Molina, 1994). Es a esto entonces que le llamaremos androcentrismo, a ese saber, a ese raciocinio masculino que le permite situarse como universal, decidir, negar o habilitar, en función de los otros. Ahora bien, no entenderemos entre androcentrismo como un simple saber o un hecho histórico sino principalmente como una episteme (Foucault, 2010), en tanto permea y estructura todo el orden social.

Siguiendo la tesis de Silvia Federici en “El Calibán y la Bruja” (2016), la ejecución de cientos de miles de “brujas” a comienzo del siglo XVI y durante el incipiente surgimiento del capitalismo y la ciencia moderna, fue un mecanismo que permitió destruir el control que las mujeres habían ejercido sobre su función reproductiva y, con ello, permitió instaurar una nueva división sexual del trabajo que confinaría a las mujeres al trabajo reproductivo. De ese modo, la caza de brujas fue una estrategia estatal y gubernamental en contra de prácticas y conductas de miles de mujeres que disputaban o trasgredían esta racionalidad moderna y científica que se estaba forjando.

Federici explica que, en el marco del surgimiento de la demografía como una de las primeras ciencias de control de la población, la caza de brujas fue promovida por “una clase política que estaba preocupada por el descenso de la población y motivada por la convicción de que una población grande constituía la riqueza de una nación” (Federici, 2010: 255). Así las brujas eran las mujeres que evitaban la maternidad, que eran libertinas o promiscuas, que practicaban la sexualidad fuera de los vínculos del matrimonio, que eran rebeldes, contestaban, discutían o insultaban, aquellas que se organizaron en diversas luchas contra el poder feudal, la iglesia y el creciente poder masculino. “Las brujas”, eran aquellas mujeres vigorosas, y agresivas, que usaban ropa masculina o “montaban con orgullo sobre la espalda de sus maridos” (Federici, 2010). Pero también y, principalmente, las brujas eran las parteras, las curanderas, las médicas, las adivinas o

las hechiceras del pueblo, eran las “mujeres sabias” que habían tradicionalmente albergado el saber y control reproductivo de las mujeres y el saber medicinal. De ese modo, con el surgimiento de la ciencia moderna, se expropió un patrimonio de saber empírico en relación con las hierbas y remedios curativos que habían acumulado y transmitido de generación en generación.

En línea con esto, las brujas y sus hechizos, mostraban una forma distinta de entender el mundo en comparación a la racionalidad moderna que se estaba forjando, y que veía el conocimiento en una relación opuesta a la naturaleza. Silvia Federici explica: “el sustrato mágico formaba parte de una concepción animista de la naturaleza que no admitía la separación entre la materia y el espíritu, y de este modo, imaginaba el cosmos como un organismo viviente, poblado de fuerzas ocultas, donde cada elemento estaba en relación favorable con el resto. En este contexto donde había que descifrar las conexiones invisibles entre elementos, las plantas, las hierbas, los metales y las partes del cuerpo humano escondían un cúmulo de posibilidades para apropiarse de los secretos de la naturaleza” (Federici, 2016: 298). Estos saberes sobre el mundo, el cuerpo humano, medicinas y control de la reproducción, eran el saber, podríamos decir la ciencia, de un conjunto de mujeres que al negarse a abrazar el raciocinio moderno fueron finalmente exterminadas en las hogueras.

Mientras el saber científico y la racionalidad androcéntrica se imponían, la necesidad de acumulación de una fuerza de trabajo para echar andar las primeras industrias, hacía prescindible confinar a las mujeres al locus domestico-privado, y por consiguiente, obligarlas a que abrazaran su tarea de reproductoras de la especie y lo que iba a ser más tarde la fuerza de trabajo. Así, las brujas que hacían uso de múltiples saberes, que transitaban en el espacio público y hacían uso de un auto control de su sexualidad y reproducción, iban en contra de toda empresa moderna, de ahí que su exterminio era una pieza fundamental.

El advenimiento de la racionalidad científica transformó la vida intelectual de la época, generando un nuevo escepticismo al definir al universo como un mecanismo autorregulado (Federici, 2010). Asimismo, el cambio de episteme que instauró la revolución científica reemplazó la visión orgánica entre naturaleza, mujeres y tierra, para degradarlas a un recurso permanente de explotación. En ese

sentido, la bruja representaba la naturaleza, lo salvaje, lo alborotado e incontrolable, por lo tanto lo contrario a la ciencia y lo humano. Sin embargo, señalará la autora, el armazón intelectual que apoyó la persecución de las brujas, no fue el racionalismo científico ilustrado tan puramente definido, más bien en la práctica se tomó un *bricolage* ideológico que tomó elementos del mundo fantástico medieval con argumentos racionalistas y modernos.

Volviendo a Molina, este ejercicio intelectual que fundaba una supuesta ciudadanía ilustrada y una ciencia moderna y racional, albergó desde sus inicios también un corpus mágico, biologicista y místico que, acompañado de este creciente androcentrismo, permitía sostener la exclusión de la mujer de la vida cívica y el saber científico. Es este entonces el mito de la modernidad, el mito de una soberanía para todos.

En este momento del surgimiento de la modernidad y la ciencia, nos permite ver por sobretodo el momento histórico en que se instaura una nueva división sexual del trabajo, que funda la “muerte cívica de las mujeres” (Pateman) y, también, una comprensión del mundo androcéntrica que separará mente-cuerpo, razón-naturaleza, sujeto-objeto, hombre-mujer y que en su nombre fundamentará tanto la dominación de la naturaleza como la de ciertos sujetos.

El sujeto de la ciencia moderna surgirá como un “testigo modesto” como bien sugiere Murphy (2012), como un sujeto que mira el campo de conocimiento con distancia, con asepsia, alejado emocionalmente del objeto de análisis. Así, la ciencia heredera del siglo de las luces, es concebida como una empresa autónoma, objetiva, neutral y basada en la aplicación de un código de racionalidad ajeno a cualquier tipo de interferencia externa como la pasión o la irracionalidad. Bajo este principio, la ciencia moderna, construyó dispositivos que permitían afirmar la incapacidad de ciertos sujetos para desarrollar la llamada racionalidad y objetividad científica (Caetano, 2016). Por consiguiente, el sujeto de conocimiento, fue siempre un sujeto masculino, cuya racionalidad y negación de la emocionalidad le permitía alcanzar la verdad y la aparente universalidad del conocimiento.

La Ilustración nos muestra el surgimiento de una racionalidad moderna que dejó a las mujeres fuera de toda actividad pública y civil y, por consiguiente, fuera de la producción de conocimiento. En tanto los hombres han sido conceptualizados como dotados de racionalidad, precisión y cognición, las mujeres quedarían históricamente excluidas del saber científico al ser identificadas con lo emocional, lo que hay que expeler y controlar. Para Rousseau, por ejemplo, las mujeres no estaban capacitadas para la búsqueda de verdades abstractas y especulativas, de hecho, señalaba que cuando utilizan la razón, salían de su sexo, se virilizaban (Rousseau en Fernández, 2010). De ese modo la noción tradicional de objetividad y racionalidad se vuelve una actividad hostil para las mujeres, “pues tanto sus métodos como definiciones entrarían en coalición con la construcción social de la femineidad” (Fernández, 2010).

Este hecho histórico, cultural y también epistémico ha sido la premisa que ha dejado a las mujeres a las sombras del espacio público, exentas de reconocimiento y autodefinición, desprovistas de derechos así como excluidas de espacios de conocimiento y profesionales. Ante esto, constatamos que la injusticia y desigualdad de género se fundamenta no solo en una matriz androcéntrica sino en una comprensión del mundo que se forja a partir de una lógica opositiva, es decir, construye el mundo a partir de una serie de categorías binarias y opuestas, que producen jerarquías, alteridades, exclusiones y estatus desiguales entre ellas, por ejemplo; mente-cuerpo, cultura-naturaleza, sujeto-objeto, masculino-femenino, razón-intuición, adoptando la segunda categoría el status de subordinación.

Así entonces para comprender la desigualdad de género debemos tener en mente que el género es friccionado, normado, regulado y tensionado a partir de una matriz fundamentalmente opositiva y androcéntrica (Braidotti, 2005). Esta matriz será producida y reforzada a partir de los diversos espacios, donde la ciencia y la educación son solo uno de ellos.

3.2. En la materialización de la injusticia de género: cuerpos, normas y trasgresión

“Para un individuo que se experimenta como sujeto, autonomía, trascendencia, como un absoluto, es una extraña experiencia descubrir en sí mismo, a título de esencia dada, la inferioridad: es una extraña experiencia para quien se plantea ante sí como el Uno, verse revelado a sí mismo como disimilitud. Eso es lo que le sucede a la niña cuando, al hacer el aprendizaje del mundo, se capta en él como mujer (Beauvoir, 1990: 127).

Como señala Beauvoir, “la niña se capta en el mundo como mujer”, es decir se auto descubre como tal. Así entendemos que el ser mujer, o el ser una identidad genérica particular es un descubrimiento que se efectúa a partir de nuestro aprendizaje en el mundo. A partir de su situación existencial la niña se va dando cuenta poco a poco del lugar que ocupa, de ese techo en su cabeza, de esas paredes que le impedirán el paso, como señalaba la cita del principio de este apartado. Este descubrimiento se vive a partir de una experiencia, una situación que es por sobre todo corporal. Como indica Amorós, la niña descubre la diferencia anatómica desde su propio cuerpo como “una incardinación de significados” (Amorós, 1990). Es la situación entonces de la niña la que va constituyendo su existencia y es el cuerpo y su materialidad el lugar desde donde hace su autodescubrimiento en el mundo.

Beauvoir (1990) dirá que, esa constatación vivencial va generando una envidia por las actividades que singularizan a los varones, sufrirá por lo que no puede hacer, y protestará contra su situación de inferioridad. Asimismo, puntualiza, la identificación con la madre tampoco será una solución satisfactoria para ella. Aunque podrá aceptar la vocación femenina de “matrona”, podríamos decir, de cuidadora de otros, sus estudios, sus relaciones, sus juegos, sus lecturas, la van arrancando del círculo materno, pues va comprendiendo que no son las mujeres las dueñas del mundo sino los hombres: “esta revelación -mucho más que el descubrimiento del pene- es la que modifica imperiosamente la conciencia que adquiere de sí misma” (Beauvoir, 1990).

Así entonces, el hecho que la niña, la mujer vaya descubriendo su materialidad en situación, significa que lo hace a partir de una matriz de significados que es siempre en contexto. De ese modo, a diferencia de los principios psicoanalistas, la relación de la niña con su cuerpo no es a partir de un significado unívoco, más bien, el sentido que adquiere dependerá de cómo se articulen estos en la experiencia encarnada de la niña, como proyecto vital (Amorós, 1990).

“Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro” (Beauvoir, 1990: 109).

Aunque nuestras diferencias anatómicas han configurado la existencia de dos sexos, y desde ahí se ha derivado, en parte, nuestra lógica binaria y opositiva que distingue solo dos existencias y formas de experimentar el mundo: lo femenino y lo masculino, lo cierto es que entendemos que la comprensión de nuestro cuerpos y su diferencia anatómica cobra sentido solo a partir de un contexto y un mundo que le ha atribuido un lugar y un sentido en particular, de ahí que el concepto de género ha sido utilizado en vez de sexo, para puntualizar este carácter histórico y social de nuestras diferencias sexuales:

“la categoría de género reemerge con las feministas como un dispositivo para problematizar las desigualdades orientadas por las diferencias sexuales y, sobre todo, como contrato epistemológico para producir conocimiento frente a los saberes hegemónicos que buscaban, en los discursos biológicos, las justificaciones para limitar la ciudadanía a causa del sexo. Esta era la posibilidad de retirar al cuerpo sexual del dominio de la biología y orientar su análisis hacia las condiciones históricas y sociales de producción cultural” (Caetano y de garay, 2016).

Fernández (2012), explica que al ser la mujer entendida como naturaleza en nuestras sociedades, la maternidad, en su función de engendrar y parir, se ha vuelto en el eje de la femineidad, desde ese principio se desprenden una serie de atributos que suelen asociarse a las mujeres: la dulzura, la delicadeza, el cuidar de otros, vivir para otros y no para sí, el lugar de las emociones, los afectos, los sentimientos y la intuición. Así se ha legitimado la creencia de que la función, sentido de vida de las mujeres, es trabajar, pensar y vivir para los demás. Mientras, en lo masculino se articularía la cognición, el intelecto, la cultura, el saber, el poder y la capacidad resolutive, donde el control de los sentimientos, la sensibilidad y vulnerabilidad, así como la búsqueda de autonomía e independencia son los principios de esta masculinidad. De estos principios entonces, se derivaría la aparente capacidad tecnológica y científica de los hombres.

Sin embargo, el género no es una mera construcción social. Siguiendo los planteamientos de Judith Butler (2012), entendemos que, el género no es un conjunto de inscripciones culturales puestas en una materialidad, llamada cuerpo, de manera fija y definitiva. Desde nuestro prisma teórico, entenderemos las identidades de género no como una esencia sino con un devenir que se va dando a partir de un contexto histórico, social y personal particular. Son un conjunto de rituales y actos culturales que van (re) produciendo esos ideales o mandatos de género a lo largo de la trayectoria vital de los sujetos.

A temprana edad, por ejemplo, los juegos infantiles van definiendo y estructurando estas identidades a partir de lo considerado apropiado para cada sexo, cargando con diferentes exigencias cognoscitivas, afectivas, corporales y emocionales a uno y otro sexo (Cantero, s/f). Esta socialización que desarrollan niños y niñas a lo largo de su ciclo de vida, juega un papel crucial en las identidades y mandatos de género que adoptan. Así, encontramos barreras y oportunidades, creadas a partir del *ethos* que deriva de la trayectoria personal y en la definición de lo que es posible para ellos y ellas (Sevilla, 2019). De ese mismo modo, los materiales pedagógicos, las actividades didácticas, las interacciones entre docentes y estudiantes, las relaciones entre estudiantes, la elaboración de las evaluaciones, los espacios de socialización, las expectativas del profesorado,

entre otros, esconden nociones, concepciones y mandatos que van produciendo identidades, comportamientos y trayectorias en unos y otros. Estos valores que se producen y reproducen en la escuela es lo que ha sido llamado currículo oculto (Azúa, 2016; Espínola, 2015; Subirats, 2010).

Así entonces y, siguiendo los planteamientos de Judith Butler (2006; 2012) entenderemos el género como fundamentalmente performativo. Butler, influenciada por lo que ha sido llamado el giro lingüístico y la teoría de actos de habla de Austin, explica que: “la performatividad debe entenderse no como un acto singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. (...) las normas reguladoras del sexo obran de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual” (Butler, 2012:18).

Como señalan Caetano y de Garay (2016), siguiendo a Butler, el mundo es una consecuencia del lenguaje, en ese sentido no es solo un medio por el que la realidad se vuelve accesible y por el cual compartimos significado, sino que este produce realidades, no hay nada antes del lenguaje y de haberlo, este no puede ser recuperado más que por este. Como señala Butler, entendemos que “lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos será plenamente material, pero la materialidad deberá concebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder” (Butler, 2012:18). En otras palabras es una materialidad que responde, que actúa, que va a actuar ante una serie de estímulos e interpelaciones a lo largo de su ciclo de vida.

Ahora bien, las normas que rigen y construyen nuestros cuerpos y género, no solo serán androcéntricas, sino también heteronormativas, como dirá Butler. Como bien interpretan Caetano y de Garay, ambos conceptos se conectaran directamente, pues mientras el androcentrismo sostiene la idea del gobierno del hombre/masculino sobre la mujer/femenino, este régimen solo se sostiene a partir de una relación reproductiva, que perpetua esta lógica binaria. De ahí entonces que entendemos el género, como el conjunto de normas culturales e ideales regulatorios que estructuran performativamente nuestros cuerpos a partir de esta matriz opositiva y, heteronormativa, es decir,

a través de una matriz que privilegia y refuerza dos formas de ser opuestas y excluyentes a partir de nuestra diferencia sexual, promoviendo relaciones sexo-afectivas e identidades solo bajo una matriz heterosexual.

A pesar de que el cuerpo, el género, se constituye solo a partir de aquella ley discursiva que regula la práctica del sexo/género, esta, siguiendo a Butler, nunca logra la sujeción en todos sus términos, en este sentido, lo propio de la repetición (de la performatividad) es que nunca logra la identificación completa con la *ley*. Repetimos lo que estamos mandados a ser, sin embargo, nunca logramos *cumplir* a cabalidad con esos mandatos. Es esa distancia, lo que permitiría una subversión, un trastoque de la *norma* y entonces, su disrupción. En ese sentido, no concebimos el cuerpo como un mero instrumento pasivo, receptor de una cultura o normas inevitables, esto simplemente terminaría eliminando toda “multiplicidad subversiva” del cuerpo. Los sujetos no tendrían más remedio que ser aquello que se espera y las mujeres no estarían más que destinadas a su lugar de “eternas menores” (Amorós, 1990).

Así, por un lado, tenemos el género como condición y situación objetiva que sería “lo que han hecho de nosotras” (la mujer se hace), mientras por otro lado, tenemos el género en cuanto identidad subjetiva, que sería lo que nosotras hacemos dentro de un margen de maniobra variable y regulado a partir de lo que han hecho de nosotras (Amorós, 1990). Esa constante tensión entre lo que han hecho de nosotrxs y lo que queremos hacer de nosotrxs, es lo que puede permitir esas disrupciones y transgresiones de nuestra identidad.

Cuando hablamos de que el género y nuestras sexualidades son el efecto reproductivo del poder y el lenguaje, podemos decir entonces que estas también hablan muchos lenguajes, se dirigen a muchos tipos de personas y ofrecen una cacofonía de distintos valores y trasmutaciones (Caetano y de garay, 2016). En ese sentido, aunque los cuerpos son exhortados y delimitados performativamente a cumplir con una serie de mandatos que son reforzados y producidos a través de las mismas prácticas pedagógicas e interacciones en los espacios educativos, la capacidad

humana de reinventar sus identidades, deseos y prácticas permite la aparición de otros cuerpos y existencias (Caetano y de Garay, 2016).

Sin embargo, las normas de género, están hecha para cumplirse, no hacerlo genera una serie de violencias y discriminaciones sobre aquellos sujetos que se resisten a seguirla. Así hay una serie de discursos y actos de disciplinamiento; los juegos, la publicidad, la moda, el lenguaje, la educación, la televisión, que actúan directamente sobre el cuerpo, la sexualidad y el género reforzando este esquema opositivo y heteronormativo y castigando a aquellxs que lo trasgreden.

Los planteamientos de Angelcos e Isola sobre violencia y tácticas en los procesos de incorporación de mujeres en áreas históricamente masculinizadas, nos muestran justamente la violencia ética y material que se imprime en estos contextos técnicos. Siguiendo la noción de violencia ética de Judith Butler, estos autores, señalan que es posible de observar esta violencia en contextos sociales en transformación, en donde normas y valores que regían la vida en común son sobrepasadas por la praxis real de los sujetos (Angelcos e Isola, 2017). En ese sentido, en contexto históricamente masculinizados, la presencia de mujeres se convierte en una práctica que trasgrede, que excede estas normas hegemónicas o, en el sentido contrario, estas normas androcéntricas parecen no tener sentido, se vuelven anacrónicas, en un contexto que ahora “abraza”, permite la incorporación de mujeres.

No obstante, en este contexto de cambios, estas categorías o normas universales buscarían persistir bajo una imposición violenta, donde esta violencia no es precisamente física sino simbólica, y que en este marco implicaría más bien un disciplinamiento corporal, un ajuste ético de la propia corporalidad, de la expresión de género. Por ejemplo, que las mujeres traten de usar un overol lo más grande posible o se cubran con mascarillas para esconder sus contornos corporales, especialmente cuando están en posiciones “masculinas”; piernas abiertas, agachadas, etc. O bien, cuando tratan de “brutear” a pesar del dolor, para mostrar que tienen la misma capacidad que los hombres y así lograr que estos las valoren como un igual. Lo que vemos en estas prácticas es una violencia que, en este caso las propias mujeres, “asumen”, como una táctica que les permite

permanecer en ese campo, que a pesar de la aceptación tácita, no las acepta con todas sus diferencias.

Una vez desmantelada la matriz cultural y de poder que ha generado esta ilusión, esta comprensión determinista y binaria sobre los cuerpos y los géneros, identificamos y reconocemos entonces como sexistas todas aquellas acciones y expresiones que promueven tratos, comportamientos, expresiones y acciones desiguales entre los individuos a partir de la diferencia de los sexos (Subirats, 1994), asumiendo que la persona debe poseer características y comportamientos específicos producto de estos y sus aparentes dualidades y oposiciones. Negamos el sexismo pues, como señala Marina Subirats, este comporta consecuencias negativas para todos los individuos, incluidos los hombres, pues limita sus posibilidades como personas determinando comportamientos y negando otros:

“Así por ejemplo, cuando se dice <<los niños no lloran>>, o <<las niñas no deben hablar así>>, se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niños y niñas. Se trata por tanto de indicaciones sexistas que generalmente son asumidas como comportamientos prohibidos, dado que su práctica suele ir acompañada de una reprimenda o sanción negativa” (Subirats, 1994 :61).

Asimismo, el sexismo se expresa en un conjunto de prácticas, dichos y conductas que desprecian o desvalorizan aquello que ha sido definido como femenino o que se asocian a este, de ese modo esta desvalorización puede ser hacia las mujeres pero también a identidades genéricas no hegemónicas, “feminizadas” o que rompen con esta matriz binaria y heteronormativa: la población de? gays, lesbianas, trans, travestis, mujeres masculinas, entre otros. Lo importante de esto, es que estos sesgos, prejuicios y/o estereotipos, se traducen en discriminaciones, en ese sentido queremos que nuestras diferencias anatómicas pero también nuestras diferencias sexuales y de expresiones corporales no sean una fuente de desigualdad ni violencia.

Finalmente, y tal como señala Witting: “(...) al admitir que hay una división “natural” entre mujeres y hombres, naturalizamos la historia, asumimos que “hombres” y “mujeres” siempre han existido y siempre existirán. No sólo naturalizamos la historia sino también, en consecuencia, naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio” (Witting, 2006: 33).

3.3. Más allá del pensamiento opositivo; reconstruyendo los espacios educativos

Rossi Braidotti feminista post-estructuralista y de la diferencia sexual, define su proyecto político como una lucha en contra del androcentrismo y promoverá imperiosamente la necesidad de una renovación del pensamiento opositivo. Así, para Braidotti la tarea es eliminar las connotaciones peyorativas y opresivas que se han configurado en la idea de diferencia en el mundo occidental y que han generado exclusión, marginalización y exterminios tanto de identidades como de sociedades y culturas completas.

La propuesta de Braidotti entonces es salir de esta lógica de oposición y alteridad radical entre el yo y el otro, para ver estas diferencias no como exclusión sino como reafirmación, va a proponer pensar las identidades como “procesos múltiples y discontinuos de interrelaciones” (Braidotti, 2005: 92). De ese modo la diferencia sexual, pero también la diferencia entre cualquier identidad o categoría, no se hayan dialécticamente conectadas mediante la negación u oposición de estas. No es la cara de la misma moneda, sino más bien son dos otros, positivamente diferentes. El sujeto entonces es visto como una identidad compleja, heterogénea y no unitaria, una matriz de devenir completamente consistente por sí misma.

Este *devenir* no debe verse como un voluntarismo, sino como una serie de interconexiones, encuentros con múltiples otros y, como un proceso de permanente cambio, de construcción del yo nunca acabado, sin comienzo, sin origen, ni destino (Braidotti, 2005). Devenires que apuntan solo a la transformación, redistribución y desplazamiento. Así entonces, Braidotti planteará un sujeto que está en un constante proceso de negociación entre las condiciones materiales y simbólicas que

afectan al yo encarnado y situado, siendo la subjetividad el proceso que anuda un yo generado a partir de diversas interacciones activas y reactivas, así como de resistencia.

Caetano y de Garay (2016) nos plantean que visualizar las identidades más allá de esta comprensión binaria y opositiva, significa entonces una deconstrucción de los valores fundados por la modernidad, significa problematizar la naturalización dogmática bajo la cual los saberes modernos emergieron. Para estos autores, este ejercicio puede llevarnos a una producción de conocimientos que destituya la lógica del gobierno androcéntrico, racista y heterosexual tan presente en los currículos y en las acciones pedagógicas de las instituciones educativas. Asimismo, plantean que la potencialidad de la diferencia y la forma de relacionar infinitamente los diferentes valores puede permitir el desarrollo de nuevas sensibilidades, más conscientes de dónde emergen las identificaciones y las relaciones que las personas construyen, no obstante para ello, es necesario desarrollar otros caminos metodológicos y epistemológicos de encuentro con el conocimiento (Caetano y de Garay, 2016).

Asimismo de manera similar que Braidotti, Caetano de Garay (2016) nos exhortan a pensar la diferencia no como una alteridad que alberga necesariamente una relación de carencia, inferioridad u opresión, sino más bien como una apertura y una pluralidad para contestar, por dentro, a la hegemonía imperante.

Como señala Abett de la Torre (2014), “si se reconoce la diversidad existente y somos capaces de constatar las diferencias de clase, etnia, edad, ubicación territorial, preferencia sexual y de género, se podrá abordar educacionalmente la complejidad social y cultural actual (...) Si se rompe con la falacia de la homogeneización estructurada desde el mercado y la lógica patriarcal, seremos capaces de reconocer las identidades específicas que emergen de la experiencia de vida contextualizada de los distintos colectivos sociales” (Abett de la Torre, 2014). La educación entonces debe ser capaz de captar esos distintos colectivos y atender a sus necesidades y particularidades, así como debe permitir que estos diversos colectivos se encuentren y dialoguen en un mismo espacio.

La educación, como un campo de lucha ideológica se transmiten en ella los saberes que cada sociedad valora, promueve y legitima, de ese modo, el currículum, los planes y programas educativos imprimen los saberes que se espera que las nuevas generaciones aprendan: “El currículum, en las sociedades democráticas entendido como el proyecto cultural del Estado y de la sociedad para la formación de sus ciudadanos y ciudadanas, tiene la obligación de incluir un principio normativo que legitima su existencia y que se concreta en el término igualdad” (Rodríguez, 2006: 9 en Abett de la Torre, 2014). De ese modo, este principio normativo de igualdad debe estar impregnado no solo como discurso tácito sino estructuralmente desde sus currículos.

Ahora bien, es importante entender el currículum en una concepción más amplia y compleja que la que suele manejarse, pues el currículum no solo aglomera el listado programático de contenidos o actividades que se deben desarrollar típicamente en las infraestructura de los establecimientos educativos, tales como pasillos, patios y salas (Abett de la Torre, 2014), este más bien incluye el conjunto de experiencias implícitas como explícitas que constituyen las vivencias en los centros educativos (Subirats, 1994; 2010; Abett de la Torre, 2014, Santos Guerra, 1997).

Marina Subirats (1994, 2010) nos recuerda que los establecimientos educativos mixtos, que fueron creados en un acto de contra respuesta a una histórica práctica de nuestra sociedad donde se había separado radicalmente la educación y saberes que debían ser enseñados segregadamente a los hombres y a las mujeres, se construyeron, sin embargo, unificando y homogenizando un currículum que siguió perpetuando sesgos androcéntricos, generando desigualdades entre hombres y mujeres así como excluyendo de los programas y planes educativos, ciertos saberes históricamente asociados a la femineidad y, por ende, desvalorizados y considerados no dignos de ser enseñados en espacios educativos, así por ejemplo, no se considera relevante enseñar a cuidar o criar a un recién nacido o un niño, a preparar comida, atender a las labores cotidianas, o a trabajar o expresar las emociones, entre otras, cuestiones tan elementales para los procesos educativos.

Asimismo, los currículos entendidos en su sentido amplio y profundo, tienden a potenciar el liderazgo masculino; son los hombres quienes más utilicen los espacios públicos dentro de las

instituciones educativas; se exalta la belleza física como cualidad de las mujeres, la promoción del cobro de cuotas, la limpieza u orden de la sala y la preparación de *queques* para la venta en beneficio del curso se sitúan como actividades típicas de ellas, siendo todos estos actos y prácticas que constituyen el llamado currículo oculto (Abett de la Torre, 2014) y que en su conjunto promoverían una educación sexista.

Aunque los currículos estén desprovistos de reflexividad y crítica, no son meras acciones, tienen consecuencias cruciales en las identidades y vidas de las personas. Como señalan Caetano y de Garay (2016), la heterosexualidad, junto con el androcentrismo, son dos dispositivos que permean las tecnologías educativas, interpelan nuestras subjetividades mediando la forma en que vivimos así como nuestra forma de estar en el mundo. Promovemos entonces que, una educación no sexista necesita estar al tanto de las relaciones de poder, lo que implica negar un diseño binario para mirar y conducir las relaciones de género a una perspectiva diversa y heterogénea. De ese modo, se deben cuestionar, estudiar y analizar las intrincadas combinaciones de género, sexualidad, clase, nación, raza y etnicidad (Lopes, 1997).

Como señala Gloria Bonder, en la escuela “conviven en tensión, representaciones de género diversas”, es “un ámbito de lucha, resistencia y creación de regímenes de verdad, de normativas, valores y prácticas que se consideran “legítimas”, “normales” y “transgresoras” (Bonder, 2013: 18). Así entonces los contenidos curriculares, los saberes y las interacciones que estos promueven son frutos de tensiones culturales, de conflictos y de intereses (Caetano y de garay, 2016).

De ese modo, necesitamos espacios y currículos educativos que promuevan la existencia de identidades diversas y heterogéneas, que sean conscientes de que como individuos no debemos actuar, sentir, pensar o vestirnos a partir de una matriz binaria, rígida y excluyente, sino más bien, que somos sujetos diversos, con características o sentires comunes pero también diferentes, que nuestras identidades genéricas, nuestras preferencias sexuales o expresiones corporales no marcan ni definen rígidamente nuestro actuar, nuestro sentir o pensar, nuestras capacidades ni talentos. Que no determinan los espacios o trabajos que tenemos permitido estar y habitar, tampoco

determinan el reconocimiento, valoración o respeto que merecemos ni los derechos que debemos exigir por coexistir en una misma sociedad. Por otro lado, necesitamos currículos que promuevan diferentes saberes y valores socioculturales, negando la dicotomía y abriéndose a otras posibilidades con la creatividad.

4. METODOLOGÍA

La investigación en educación ha sido considerada como el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas que permiten la producción y generación de saberes sobre las diversas problemáticas y exclusiones en el sistema educativo, y, al mismo tiempo, contribuir en soluciones a estos problemas (Hernández, 1995; Martínez, 2016; Caetano y de Garay, 2016;). Mientras, el feminismo, desde sus inicios, se ha constituido en una crítica constante a los mecanismos de reproducción de desigualdades, ha estado interesado en el poder de transformación de estas y en la búsqueda de alternativas de acción que la permitan. En ese sentido, la investigación feminista en el área de educación ha sido un aporte constante por identificar las estructuras y prácticas sociales que reproducen las desigualdades de género.

Los estudios de género asociados a la educación (Elwood y Murphy, 2002; Araya, 2004; Gray y Leith, 2004; SERNAM, 2009; Elwood, 2005; Guerrero, Provoste & Valdés, 2006; Colás y Jiménez, 2006; Keterer, 2008; Subirats, 2010; Bonder, 2013; Mizala, Martínez & Martínez, 2015; Espínola, 2015; Caetano y de Garay, 2016; Espinoza y Taut, 2016; Azúa, 2016; Azúa, Saavedra, Lillo; 2019; Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito; 2019) han contribuido a develar los mecanismos específicos a través de los cuales las instituciones escolares participan en la discriminación hacia las mujeres u otros sujetos históricamente marginados, cómo el sistema educativo en distintos niveles y modos reproduce prejuicios y estereotipos de género, y cómo la práctica docente está dotada de un carácter sexista que, entre otras cosas, afecta directamente a los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes. En este marco, la presente investigación se situará metodológicamente bajo una perspectiva feminista y un enfoque de género anclado al campo de la educación.

4.1. Situándose(me) en el escenario

Del mismo modo que, el feminismo ha estado interesado en develar los mecanismos de dominación y producción de desigualdades, ha dedicado sus esfuerzos en reflexionar, cuestionar y redefinir los fundamentos, métodos y técnicas que han orientado la práctica científica. Particularmente ha criticado las pretensiones de objetividad y neutralidad características del pensamiento científico occidental, como lo son la separación radical entre objeto y sujeto así como sus criterios de universalidad. Así, una corriente del feminismo (Smith, 1979; Kelly, 1982; Harstock, 1981; Hekman, 1983; Keller, 1985; Harding, 1986; Collins, 1986; Haraway, 1988; 1995; Longino, 1990) ha promovido una investigación científica que resalta la idea del “conocimiento situado”, es decir, ha defendido una posición epistémica que resalta la generación de conocimiento como dependiente de la posición social e histórica en la que nos encontramos.

Donna Haraway (1991), ha señalado que las feministas no necesitan la doctrina de la objetividad que ha caracterizado el método científico. En la búsqueda de objetividad, el método científico ha tratado al conocimiento como algo neutro, insituable y universal, pero que sin embargo, ha estado impregnado por las categorías del hombre blanco que promueve un conocimiento abstracto, teórico, distante emocionalmente, deductivo, analítico, atomista y orientado hacia valores de control y dominación (Blázquez, 2010). En contraste, Haraway va a proponer la generación de conocimientos *situados* y *encarnados*. Esta autora puntualiza que no existe una suerte de fotografías ni cámaras pasivas en la práctica científica que reflejen de manera pura y transparente las realidades, sino más bien hay posibilidades visuales con representaciones altamente específicas: “cada una de ellas con una manera parcial, activa y maravillosamente detallada de mundos que se organizan” (Haraway, 1991: 327)

En esa línea entonces, y tal como señala Gabriela Delgado Ballesteros (2010), la objetividad feminista se basa en una posición epistémica que ve el conocimiento derivado de la localización y la particularidad de un sujeto cognoscente. En ese sentido, la autora enfatiza que los conocimientos son parciales porque provienen de un sujeto y un cuerpo particular, que según el proceso histórico,

cultural y semiótico, así como la forma específica en que se sintetiza el género, la clase y la etnia permitirán la configuración de la materialidad de un cuerpo que observa, que piensa, que reflexiona y actúa de un modo en particular. Así, Delgado señala que para Haraway (2010), la encarnación no es una posición fija o un cuerpo reificado, sino una forma de pensar las observaciones y representaciones de conocimiento siempre desde un cuerpo; complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, inmerso en nudo de inflexiones y orientaciones, pero también de un cuerpo responsable de los campos materiales y semióticos de significados que el mismo produce o encarna.

Ante estos principios, la presente tesis busca generar por un lado, un conocimiento activo, consciente y reflexivo de sus prácticas, de las posiciones teóricas y políticas que encarna la propia investigadora, así como un conocimiento consciente de las interacciones que crea y promueve en el proceso de investigación. Y por otro lado, generar un conocimiento que ve a los participantes de la investigación, en este caso, jefes UAP/docentes y estudiantes, como sujetos que se mueven desde una corporalidad, contexto social, material y cultural específico que posibilita/limita sus prácticas.

A partir de lo anterior, ser responsable de la posición que encarno, demanda fundamentalmente *situarme* como trabajadora-socióloga de Duoc UC. Esta situación original que, de alguna forma, permitió la creación de esta tesis, es el eje estructurante que va a permear los relatos y resultados de este proyecto de inicio a fin. Desde esta situación de *colaboradora* de la institución, como se suele decir en la interna, es el lugar desde donde parte esta investigación. Esta posición me abre caminos y posibilidades ventajosas, pero también me creó tensiones y barreras.

Como analista de la subdirección de estudio pude acceder de forma privilegiada y de primera mano, a los testimonios de esas estudiantes y mujeres que permitieron desde luego abrir aquella caja negra del *sexismo* en la institución, sin esa oportunidad circunstancial, accidental y no buscada no habría podido acceder a este conocimiento. Posteriormente, el hecho de trabajar en el área de estudios me entregó la segunda oportunidad de desarrollar una investigación para UNESCO-UNEVOC, sobre las brechas de género en STEM nuevamente sin yo buscarlo y, más tarde, me facilitó la posibilidad de proponer un estudio para la agenda de equidad de género. Esta posición de actor interno me

permitió llegar a la dirección de docencia, en particular, solicitar los vínculos con el programa de acompañamiento docente y comenzar a situar mi proyecto en esta estructura organizacional, acceder a los jefes UAP de una forma que siendo externa hubiese sido mucho más difícil.

Sin embargo, soy un agente interno con una posición y porción de poder acotada y limitada dentro de esta colosal institucionalidad. No participo de las conversaciones o discusiones críticas, pero me entero de ellas. No tomo decisiones, pero puedo ser testigo de estas. No tengo un poder persuasivo ni influyente, pero tengo la posibilidad de proponer o ejecutar acciones aun cuando no sean vinculantes o definitivas. Tengo nula injerencia en las comisiones ejecutivas, pero ciertos agentes directivos me mandan un WhatsApp o me llaman a mi celular, para generalmente aterrizar mis ideas. Esta posición intermedia, polimorfa, genera tensiones e imbricaciones complejas. Por otro lado, al conversar o acceder a una entrevista con jefes UAP, soy simplemente un actor “x” que llega a ellxs a “recoger información”. Para ellxs no soy socióloga, ni siquiera una estudiante de magister que está haciendo una tesis de género, simplemente soy “la chica del área de estudios que les pide su opinión”. Esta posición también permite generar una empatía así como una cierta libertad que, probablemente, no sentirían si fuera un actor con mayor jerarquía dentro de la institución o demasiado “experta”. Esta *situacionalidad* va ser desde el lugar que hablo y hablaré durante todo mi proyecto. La producción de conocimiento va estar necesariamente ligada, anclada a esa localización.

Tal como señala Castañeda (2010), la investigación feminista como una perspectiva no hegemónica que busca relevar la experiencia de sujetos oprimidos o excluidos, implica un procedimiento que siempre es multi-metódico, por tanto la incorporación y confluencia de distintas técnicas o métodos permiten obtener diversos acercamientos a lo observado y en conjunto ofrecer una visión más general, rica y compleja del fenómeno que se intenta dar cuenta. A partir de lo anterior, la presente tesis se construye a partir de tres técnicas: (1) observación participante; (2) recursos digitales; y finalmente, (3) entrevistas con técnicas mixtas.

4.2. Observar y observarnos

Como trabajadora de la institución, me fui dando cuenta que mi posición no era neutral ni tampoco accidental para la producción de esta tesis, por tanto, indiscutiblemente la recolección de información no se acotaba a técnicas aplicadas en momentos específicos y planificados con antelación, como suelen ser las entrevistas o un cuestionario cerrado, sino más bien, se trataba de una observación participante permanente, que permitía una posición natural y fluida y que aglomeraba información crítica que necesitaba tematizar. De ahí entonces, ha nacido mis notas de campos: conversaciones, reuniones, llamados teléfonos, comentarios, etc. que han ido alimentando este proceso investigativo.

Castañeda (2010), señala que la observación es un intento por caracterizar y comprender los lugares en los cuales se configuran y despliegan las interacciones humanas y una forma de reconocer la influencia y efectos que pueden tener las condiciones ambientales y su organización en las personas que habitan esas comunidades. La idea de *observar* en el marco de una perspectiva feminista, y en directa línea con la perspectiva del conocimiento situado, consiste justamente en elaborar explicaciones e interpretaciones culturales que parten del reconocimiento explícito tanto de la posición social y contextual de los sujetos de la investigación como de la misma investigadora. En ese sentido, esta perspectiva problematiza la posición de los investigadores y considera a las personas como actores y no solo como informantes, al tiempo que identifica, analiza e interpreta las orientaciones y sesgos de género que sitúan a las mujeres, hombres e identidades genéricas en general, en posiciones diferenciadas y/o subordinadas.

Entendiendo que todo resultado está desde ya sesgado por las creencias, posiciones y juicios de quien investiga: “los métodos de investigación feministas en vez de alejarse de la subjetividad, la ponen en juego” (Castañeda, 2010). Desde ese lugar y partiendo del compromiso político que implica desplegar una investigación de estas características, como observadores críticos, la misión es hacer conceptualizaciones o interpretaciones alternativas, generar tomas de conciencia y provocar acciones que puedan eventualmente llevar a un cambio (Castañeda, 2010). En línea con

Castañeda (2010), comprendo el acto de observar y describir, como un método que permite desentrañar, cuestionar e interpretar al conjunto de interrelaciones, estructuras y factores que le dan sentido y significado a lo observado. En ese sentido, al describir, nuestra narrativa puede ser afable y comprometida con lo observado o bien puede develar sus tensiones y diferencias. En cualquier caso, describir desde una perspectiva feminista significaría principalmente la tarea de visibilizar, desnaturalizar e historizar las interconexiones implícitas que reproducen los órdenes de género.

En línea con diversas posturas feministas respecto a la observación participante y etnografía es importante aclarar que esta investigación no solo releva la experiencias de las otras y los otros, sino que principalmente pretende colocarme y descolocarme a mí misma en este contexto (Castañeda, 2010). De ese modo, la idea es desarrollar descripciones en los resultados que aludan tanto a las sintonías como disensos entre las propias apreciaciones y las de los mismos sujetos que se estudia. En ese sentido la observadora participante es un sujeto más dentro de la descripción tanto por su autoría en el mismo texto así como, por el hecho que sin su presencia esta situación seguiría invisibilizada.

En consecuencia, los hallazgos, los conocimientos aportados por la etnografía feminista, en este caso por la observación participante de la investigadora, son co-construidos con los sujetos de estudios generando una voz que revela las tensiones tanto de los discursos de los actores investigados como de la misma investigadora. Esta negociación discursiva va a propiciar espacios y caminos para la igualdad, la diferencia, la equidad y la diversidad genérica (Castañeda, 2010).

4.3. Los recursos tecnológicos en la co-producción etnográfica

La pandemia que vivimos actualmente, nos ha llevado a explorar diversos métodos y formas novedosas para acceder a los otros de una forma impensada con anterioridad, aun cuando la estructura tecnológica ya existiese. El confinamiento y el distanciamiento social ha hecho que la virtualidad se vuelva nuestra mejor aliada.

La incorporación de elementos digitales a la producción de conocimiento ha sido una técnica explorada desde hace un par de décadas en las investigaciones etnográficas (Hjorth, Horst, Galloway y Bell, 2017). En efecto, se ha llamado etnografía digital a la implicación en primera persona en un fenómeno de estudio, por medio de la virtualidad (Pink et al, 2016).

Sin embargo, este ejercicio no solo implica estudiar la virtualidad en sí misma como objeto o fenómeno de estudio, que desde luego también existe, sino más bien, y para efectos de esta tesis en particular, implica tomar los recursos digitales y tecnológicos como instrumentos que permiten en contexto de distanciamiento social, acceder a informaciones, interacciones y afectos con lxs sujetos de estudio (Gray, 2015).

En ese sentido *Outlook*, *Microsoft Teams* y *WhatsApp*, se volvieron recursos por excelencia de mi práctica de observación participante. Los dos primeros recursos digitales son plataformas institucionales que facilitan comunicarse con la comunidad educativa de manera mucho más directa y oficial. Asimismo la plataforma *Microsoft Teams* se ha vuelto el recurso por el cual se desarrollan reuniones y llamados, muchas veces espontáneos y ni siquiera organizados. El teléfono de *Teams*, es el nuevo “toc-toc” cuando alguien entraba a tu oficina. Por otro lado, el *Teams* permite grabar y registrar automáticamente reuniones y entrevistas lo que ha favorecido la recolección de información.

El *WhatsApp* o el celular en general aunque no sea una herramienta interna, sin dudas se ha convertido en el medio que permite acceder a otro de manera mucho más fluida y cercana a pesar de la distancia. Los correos, los llamados, las entrevistas por *Teams* se han vuelto en mi plataforma etnográfica que ha permitido crear mis notas de campo y observaciones.

Por otra parte, a través de los recursos tecnológicos y de la navegación en la web, he podido acceder a páginas virtuales, blogs, documentos y registros de experiencias internacionales de diversas instituciones educativas y/o organizaciones que han desarrollado estrategias institucionales para promover una educación y participación más equitativa. Estas estrategias van

desde políticas de acceso para promover la participación de mujeres en espacios masculinizados hasta programas de formación docente que permiten integrar herramientas y técnicas pedagógicas. Estas estrategias en conjunto con las entrevistas desarrolladas (técnica que se explicara en lo que sigue), han permitido incorporar elementos, ideas y prácticas posibles de incorporar o adaptar para la propuesta de formación docente. Este saber digital ha permitido explorar y recoger testimonios que de otra forma parecerían inaccesibles por su distancia geográfica.

4.4. La entrevista: una invitación dialógica

La entrevista ha sido una de las técnicas por excelencia de la metodología cualitativa en la investigación de ciencias sociales. A través de ella, se puede acceder a los mundos simbólicos, a los imaginarios y percepciones que tiene un grupo humano en una situación social e histórica en particular (Bertaux, 1981; Taylor y Bodgan, 1994; Denzin and Lincoln, 1994; Flick, 2004; Hernández Sampieri, 2006; Vallés, 2003; Canales, 2006). La entrevista permite llegar a los discursos y junto con ello, a la forma en que los sujetos narran su historia o una experiencia particular de la que son parte. Este ejercicio narrativo es un recurso particularmente rico para explorar las justificaciones y significados culturales que están detrás de sus actos, decisiones y comprensión del mundo (Bertaux, 1981).

Ahora bien, en línea con una metodología feminista, el objetivo de la investigación es desarrollar explicaciones e interpretaciones culturales que provengan de la experiencia vivida y apreciación propia de las mujeres, esto implica problematizar su posición, pero también considerarlas como creadoras culturales (Castañeda, 2010). Asimismo la investigación debe permitir analizar, desarmar y reconstruir los sesgos y categorías sociales que las ponen en una posición de subordinación. El proyecto político y educativo de esta tesis nació justamente a partir de una serie de focus groups y entrevistas que permitieron levantar los discursos, sentires y experiencias de mujeres en educación TP. Fueron los relatos de estas que me impulsaron a buscar caminos institucionales, que permitieran en algún sentido mejorar sus procesos educativos. Aunque desde

luego, el compromiso no es solo con las mujeres sino con todas aquellas identidades marginadas, esta investigación en particular, nace gracias a los gritos y demandas que estas manifestaron al interior de la institución.

Para culminar este proyecto que tiene como objetivo desarrollar un cambio cultural aunque sea en un universo particular y localizado de una institución educativa, se ha propuesto desarrollar entrevistas semi-estructuradas con docentes/jefes UAP, pues la mayoría de estos cumplen ambas funciones: de docencia por un lado, y por otro, de acompañamiento a otrxs docentes para asesorarlx metodológicamente en su práctica pedagógica. Esta posición intermedia nos permite capturar las experiencias en el aula misma, así como acceder a las apreciaciones de agentes que usualmente empujan y apoyan los cambios pedagógicos y metodológicos en la institución.

Estas entrevistas fueron desarrolladas a partir de una pauta semi-estructurada (Vallés, 2003; Flick, 2004; Canales, 2006) , que pretendía por un lado, conocer sus percepciones generales sobre la equidad/desigualdad de género en la sociedad y en la educación en particular, y sus percepciones sobre cómo introducir un enfoque de género en la práctica pedagógica por otro lado, la segunda parte de la entrevista consistía en presentarles una serie de situaciones construidas a partir de los hallazgos de la literatura, que denotaban desigualdades de género en diferentes aspectos del proceso e interacción pedagógica. Esta técnica nos permitían situarlos en contextos concretos y a partir de ello plantearles un set de preguntas que invitaría a la provocación, reflexión y discusión, así como nos permitía identificar ejemplos concretos de la ETP donde surgían estos sesgos.

Tabla 1: Resumen técnicas de recolección de datos a utilizar

	Periodo	Registros	Propósito
Etnografía (observación participante)	Esta observación se realizó desde la creación de la Mesa de Género Duoc UC en septiembre del 2019 hasta octubre del 2020.	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a las reuniones de la Mesa de Equidad de Género (4). - Reuniones con jefes y directivos para proponer este estudio (4). 	Alimentar las reflexiones internas sobre los desafíos y ventajas de incorporar una perspectiva de género en la práctica pedagógica.
Recursos digitales	Estos recursos digitales se incorporaron desde abril del 2020 hasta octubre del 2020, incorporados principalmente por el periodo de pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los siguientes sitios webs y documentos: (i) Proyecto en Ghana para potenciar la inserción de mujeres en STEM Towards inclusive TVET in Ghana: Where are girls in technology careers? (ghanaweb.com). (ii) CINOP y el Instituto Don Bosco en Mozambique, ha desarrollado un programa de formación para docentes: CINOP assists UNESCO UNEVOC in study on gender equality in STEM related fields in TVET - CINOP: (iii) Proyecto de Delton College in Netherlands, muestra un programa de formación docente. - (iv) Política para estudiantes de la universidad Columbia: GBMPolicyandProceduresforStudents.pdf. (iv) Cracking the code, Girls' and women's 	Contribuir a ideas y elementos para el diseño de la propuesta de un sistema de formación docente en ETP.

		<p>education in science, technology, engineering and mathematics (STEM), de UNESCO y Educación 2030, este reporte da cuenta de experiencias y estrategias exitosas para promover la Educación STEM en niñas y mujeres: 253479eng.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentarios y revisión de la primera versión de la pauta de observación enviada por docentes/jefes UAP vía correo. - Llamadas telefónicas y whatsaps con directivos para cambios o sugerencias del estudio. 	<p>Contribuir a la co-construcción y mejora de la pauta de observación a incorporar en el sistema de formación docente.</p>
Entrevistas semi-estructuradas	Se realizaron durante el mes de septiembre del 2020.	<ul style="list-style-type: none"> - Se entrevistaron a 6 docentes/jefxs UAP, correspondientes a diferentes sedes. - Estas entrevistas incorporaron una fase de discusiones y reflexiones y otra fase enfocada a la construcción de criterios y dimensiones de una pauta de observación. 	<p>Desarrollar reflexiones internas sobre los desafíos y ventajas de incorporar una perspectiva de género en la práctica pedagógica, el mecanismo más adecuado para hacerlo y los criterios a considerar para desarrollar una educación</p>

			sin sesgos de género en ETP.
--	--	--	------------------------------

4.5.El análisis: co-construyendo un relato

Como señala Bartra (2010), el método feminista así como su propio análisis y resultados no está creado de antemano, sino que se va creando en la medida que se va desarrollando el proceso investigativo. Así entonces, propongo un análisis de resultados que se va ir creando de forma espontánea, dialógica, a veces incluso, de manera introspectiva, que va ir dando cuenta de las tensiones, puntos de inflexión, negociaciones y quiebres con los sujetos de estudio como con la institucionalidad en cuestión.

“Para cierto Punto de vista feminista lo objetivo no está divorciado de lo subjetivo y lo personal; el discurso puede ser claro, sencillo, directo, personal y objetivo al mismo tiempo; a menudo se escribe en primera persona y la seriedad no implica que no se pueda escribir en un lenguaje metafórico, a veces incluso irónico dado que es una forma que las mujeres suelen usar con frecuencia, y lo más estético que se logre” (Bartra, 2010: 72).

Escribir en primera persona y, entonces, hablar de mi situación como trabajadora y observadora participante, será un recurso literario y político que me permitirá desarmar mi discurso como el de lxs otros actores involucrados, ponerlos en diálogo y discusión, para en su conjunto llegar a análisis más profundos y tratar de proponer, posibles caminos y soluciones. De ese modo, más que mostrar los resultados de una forma objetiva e imparcial, construiré un relato interpretativo que me permitirá triangular los datos levantados desde mi observación participantes, los recursos digitales como las mismas entrevistas, haciendo de mi autoría una voz activa. Estos resultados mostrarán los diálogos y discusiones que emergieron de las entrevistas y recursos digitales para luego, tomar

esas discusiones y desarrollar una propuesta de este modelo de acompañamientos con criterios y fases sugeridas.

Cabe señalar que antes de la creación de este relato interpretativo y analítico se realizó un proceso de codificación de los datos a través del software Atlas ti, en él se crearon categorías analíticas que permitieron ir organizando los datos en función de los objetivos de investigación (Ruíz, 1999). A partir de lo anterior, presentaré los resultados de la presente tesis dividiéndolos en tres capítulos, (1) el primero de ellos da cuenta de los diálogos con docentes/asesores UAP y diversos actores de la institución sobre las ventajas y limitaciones de introducir un enfoque de género en educación TP así como da cuenta de las opiniones expuestas sobre el mecanismo y proceso por el cual se podría llevar a cabo este propósito, exponiendo discusiones relevantes sobre los procesos evaluativos, el proceso de introducción de cambios institucionales y los métodos de participación; (2) el segundo capítulo sintetiza los elementos y estructuras institucionales y de la ETP que facilitarían o limitarían este enfoque de género, así como, se exponen criterios, dimensiones y principios que a juicio de jefes UAP/docentes, debiera contener una educación sin sesgos de género; por último, y a partir de las discusiones y dimensiones expuestas anteriormente (3) se propone el diseño de un programa de formación docente para introducir una perspectiva de género en el proceso educativo así como pautas con criterios y orientaciones.

5. RESULTADOS

5.1. ¿Equidad de género en educación TP? Barreras, horizontes y conceptos para una educación sin sesgos de género

Debatiendo la equidad de género: hacia dónde queremos ir

“Yo he echado de menos que DUOC todavía no forme parte del *Great Place to Work*, por ejemplo, porque a DUOC le gusta estar ahí en los primeros lugares y estar en los primeros lugares ya no significa tener más alumnos matriculados, no significa tener a los mejores, tener a un *head hunter* que te, que te permita contratar no sé po, a un, a un... sacar a un gerente de la Nasa y colocarlo como

rector, sino que tiene que ver con estos temas, tiene que ver con cómo DUOC que es un instituto profesional, forma personas, por lo tanto, un insumo fundamental y su producción es aportar personas formadas al, al mundo laboral y, por lo tanto, a la sociedad, cómo le integras en el ADN un proceso formativo equitativo, igualitario, y dime que esa no es la premisa fundamental de la, de la iglesia, yo creo que ahí le damos en el clavo” (E2, jefe UAP).

Cuando el 2019, solicitaron mi colaboración en la ejecución de un par focus groups con alumnas para discutir cómo podría ser una agenda de equidad de género en Duoc UC, no puedo negar que, se abrió en mí un hábito de esperanza y un torbellino de ideas comenzaron a rondar mi cabeza, sentía que tenía en mis manos una caja negra que, hasta ahora, nadie había querido abrir en la institución. En este contexto, se hacía evidente que las demandas y las necesidades eran muchas, había que crear estrategias, había que proponer cambios, había que tomar acciones concretas, había que sumar más estudiantes, había que conversar con los docentes, había que hacer capacitaciones, había que crear campañas, había que... había tanto qué hacer, y nada se había hecho aún ¿Qué hacer? ¿Por dónde comenzar?

La propuesta original, era observar las dinámicas e interacciones de las clases e identificar si existían sesgos de género en el proceso de aprendizaje, a través de estas observaciones realizadas a lxs docentes se podrían generar orientaciones y propuestas para mejorar la práctica pedagógica. Sin embargo, este ejercicio no era tan fácil, pues a pesar que la observación siempre incluye un juicio evaluativo, para efectos de la institución este proceso era solo un estudio, no un proceso formal y conducente, en efecto, se temía respecto a sus resultados y a los juicios que se podrían sostener respecto a los/las docentes en un tema que hasta ahora la institución no había dado directrices ni había puesto atención siquiera. Al respecto, un miembro de la mesa de equidad de género y parte de la comisión ejecutiva de la institución manifestó lo siguiente en una de las reuniones:

“Entiendo perfecto que se quiera hacer una investigación de este tipo, ustedes como área de estudios, hagan todos los estudios que quieran, pero ojo, que lo que se espera de los docentes no es algo que ustedes les compete, no son ustedes quienes deben decir cómo deben hacer sus clases”
(Miembro Mesa Equidad de Género, alto directivo, reunión enero 2020).

Esta intervención en pocas palabras expresaba que, podíamos levantar toda la evidencia posible que demostrara la existencia sesgos o discriminaciones de género, pero, que el día de mañana nosotros no teníamos ninguna autorización para decirle a los/las docentes que eso no debía hacerse. Eran las escuelas, las sedes particularmente, quienes tenían esa tarea y, hasta el momento no existía ningún lineamiento institucional sobre esta materia, de modo que era complejo generar un juicio evaluativo sobre algo que ni siquiera los docentes sabían que iban a ser observados y sobre aquello que en última instancia era nada más que “un estudio”. Con el correr de los meses y con la llegada sin reparos de la Pandemia Covid-19, observar sesgos de género en clases, era prácticamente imposible, las clases eran ahora virtuales, el Programa de Acompañamiento Docente (PAD) se había orientado a los recursos digitales utilizados en las clases, lxs docentes tenían un sinnúmero de cosas que aprender además de las nuevas tareas administrativas y emocionales que demandaron esta adaptación inesperada a las clases remotas y las situaciones complejas de sus estudiantes, la institución había cambiado gran parte de sus acciones dada la contingencia, por tanto, hacer este estudio estaba lejos de ser una prioridad.

Este contexto me obligó a reformular el alcance original de mi investigación, una que permitía un trabajo de campo más acotado, más adaptado al contexto de distanciamiento social y a los intereses de la institución. A pesar de que su nacimiento fue por factores externos, esta reformulación me permitió enfocarme en una fase previa, pues antes de entrar al aula a saber qué estaba pasando, había que preguntar a los actores involucrados qué pensaban de estos temas, hacerlos partícipes y no tomarlos como chivo expiatorio, lo cual iría en contra de un proceso que busca generar una cultura inclusiva entre toda su comunidad.

Al desarrollar las entrevistas, me di cuenta que, mientras la institución era extremadamente cuidadosa al abordar este tema y relevar las prácticas sexistas que podían identificarse en el proceso educativo, los testimonios de lxs jefes UAP manifestaban una percepción algo diferente, en su experiencia, lxs docentes pedían a gritos orientaciones y apoyos sobre estas problemáticas y sobre cómo abordar estos temas en el aula.

“Algunos profesores nos han hecho ver la necesidad de que exista en el discurso institucional, porque ellos no lo tienen; hay profesores que quieren impulsarlo, pero como que no tienen el... claro, no hay un documento, no hay una declaración que los respalde. Se da bastante dificultad especialmente en la integración de la diversidad sexual, por ejemplo, los profesores allí de pronto me dicen: “¿qué hago en esta situación?”, en donde hay, por ejemplo, cambios de nombre o instancias pedagógicas en donde no se considera” (E4, jefe UAP).

En línea con esta cita, otro jefe UAP narraba una particular situación que vivió a partir del proceso de cambio de nombre que vivió un estudiante:

“(…) a mí me tocó, bueno, yo antes de ser jefe de UAP, yo estuve como coordinador de inclusión, entonces me tocó hacer un seguimiento en donde un alumno, Alexis, que se llamaba, pero estaba en todo este proceso de cambio del nombre, ¿verdad?, porque era de Valentina a Alexis y, aún no coincidía con el tema del cambio de su carnet. Entonces, claro, para términos legales para el DUOC seguía siendo Valentina, pero en términos ya de su forma, de cómo presentarse al curso era Alexis, ¿verdad? (...) Entonces, qué tuve que hacer yo, reunirme con todos los docentes para que cuando fueran a nombrarlo en la lista lo llamaran por Alexis y no por Valentina, entonces me tuve que dar como el trabajo de tomar todas las

listas de todos los profesores y subrayar, ¿verdad?, el nombre de Valentina y arriba colocar Alexis y reunirme con el docente” (E2; jefe UAP)

Las problemáticas o temáticas de género trastocaban la experiencia de los/las docentes y jefes UAP constantemente, de modo que discutir o atender a estas no respondía a un acto por cumplir con un compromiso formal y externo, sino simplemente eran necesidades que surgían de la interacción concreta y cotidiana con lxs estudiantes. Era una necesidad genuina ante un llamado axiomático.

Esta posición sobre “*no estamos preparados*”, o “*no nos corresponde establecer ciertos comportamientos*”, que suele escucharse en nivel central, se trastocaba entonces con la experiencia de las sedes y la realidad estudiantil. Mientras había un cuidado excesivo al tocar estos temas a nivel central, lxs docentes y jefxs UAP pedían a gritos lineamientos en este sentido. Como no existe una orientación clara al respecto, queda a la voluntad, a la ocurrencia de lxs actores, como aquel jefe UAP, si se re escriben en las listas los nombres por lxs que lxs estudiantes demandan a ser tratadxs.

Esta experiencia similar, fue narrada prácticamente por todxs lxs entrevistados, pues casi todxs en algún momento en sus distintas Sedes habían tenido que enfrentar algún caso similar, de modo que al hablarles de equidad de género, éste era uno de los temas que más los movilizaba e impactaba. Por otro lado, algunxs docentes/jefes UAP resaltaban las actividades políticas que hacían algunas alumnas en sus sedes, y donde han hecho un trabajo importante por posicionar estos temas dentro del debate interno. En ese sentido, había una convicción transversal respecto a que era importante ir desarrollando una cultura más inclusiva en estos temas, y donde las interacciones en el aula eran fundamentales para ir construyendo un nuevo paradigma, como decía una entrevistada: “*creo que es nuestra responsabilidad hacer que los futuros profesionales tengan claro que somos todos iguales, sin importar el género*”. Esta convicción se aunaba con un discurso transversal sobre la importancia de aceptar y tolerar a ese otro *diferente*.

“Yo creo que en este, en este contexto global, yo creo que hoy día sesgar a una persona o encasillar solamente a una persona por sus gustos, su forma de ser, creo que tenemos siempre una mirada muy sesgada y yo creo que uno tiene que hoy día tener amplitud, amplitud de conceptos y también amplitud de aceptar lo diferente que puede ser otro” (E1, jefe UAP).

Aunque no desde un lenguaje teórico, lxs jefes UAP, movilizaban un discurso que era consistente con la importancia de impulsar una nueva forma de relacionarnos que fuese sensible a las diferencias, y que dejara atrás los sesgos, sostenidos desde un paradigma binario y opositivo. Se enfatizaba en pensar a ese otro diferente no como inferior u carente, sino como un otro que más bien, llama a una actitud, a una apertura hacia una pluralidad que puede enriquecer los lazos y nuestra propia convivencia humana.

La idea de encontrarse en, quizás, uno de los últimos eslabones del proceso formativo, se perfilaba también como una instancia rica y provechosa para hacer un cambio en el desarrollo profesional como personal de lxs estudiantes, especialmente en esta materia. Como decía una entrevistada, en algunos casos, aún son adolescentes, de modo que puede ser un periodo muy significativo, que puede transformarlx profundamente. Y considerando que no tuvieron una formación de género durante sus años escolares, este periodo podría ser, quizás, la última oportunidad para tenerla y lo que podría sembrar un camino de relacionamiento profesional y humano de largo aliento.

Atender a la equidad de género de forma institucional no parecía una demanda extraña o inesperada para lxs jefes UAP, las temáticas de inclusión ya estaban rondando hace unos años la institución y, aunque, estos programas y políticas no estaban relacionados con la temática de género y diversidad sexual, sino con personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales, esta política les han permitido comenzar un camino de conocimiento sobre la llamada inclusión, una sensibilización e incluso una reformulación desde el propio lenguaje hacia ese otro que suele invisibilizarse o excluirse. Por tanto, esta experiencia previa les permitía hacer una relación directa

con la posibilidad de generar un proceso interno sensible a las desigualdades y sesgos de género, cuestión que hacía que un proceso de este tipo podría ser mucho más fluido y esperable.

“Al parecer hay que ir abriendo la compuerta porque se mete, se mete toda la línea de género, se mete toda la línea de equidad de todos los procesos de transculturalidad, ¿verdad?, todo eso es inclusión al final de día. Y mañana ni siquiera va a ser inclusión... va a ser, va a ser la naturaleza de nuestra convivencia humana, sea que yo trabaje con una china, sea que trabaje con un, con un tipo de Siberia ¿verdad?, o esté trabajando con un boliviano, ¿verdad?, simplemente nos va a reunir el sentido de un objetivo común, la naturaleza que tenemos como hijos de Dios, que también es algo importante, aun cuando desde el punto de vista de los valores y de las esencias, tengamos diferencias, ¿ya?, y eso es un trabajo de adaptabilidad que es enorme” (E1, jefe UAP).

Un aspecto interesante del discurso movilizado por algunxs jefxs UAP se relaciona con conectar estas exigencias de inclusión o equidad de género con una necesidad aún más global sobre atender *“nuestra convivencia y naturaleza humana”*. Como decía un entrevistado *“nuestros planes de acompañamiento deben tener un enmarque en lo humano”*, debemos preguntarnos *“qué es lo humano de lo humano, cómo podemos ser más humanos”*, cuya respuesta puede ser el motor para una pedagogía mucho más significativa.

Asimismo, la idea de abrazar nuestras diferencias humanas como una realidad natural, *“o como hijos de dios”*, permite hacer una conexión interesante en un contexto católico, donde varios de sus actores adscriben a esta doctrina de modo personal y, a la vez, están dispuestos a reconocer y a desarrollar estos cambios. En ese sentido, una doctrina eminentemente conservadora respecto a nuestras diferencias de género, puede encontrar una salida más diversa en los principios cristianos más generales y originarios, como puede ser el respeto por lo humano o el *prójimo*. Ahora bien, lo importante es que esta comprensión de lo humano no se solaparía con lo masculino, sino más bien,

parece un campo abierto, sujeto también a una transformación semántica: qué es lo humano de lo humano y desde ahí sembrar un camino hacia una nueva forma de relacionarnos entre personas.

En ese sentido, y respondiendo al título de este apartado, para los/las jefes UAP s debería trazar un camino institucional que nos lleve precisamente a desarrollar interacciones dentro del proceso educativo que sean sensibles a las diferencias y a la diversidad humana en todos sus sentidos. De modo que generar un proceso de aprendizaje institucional para sembrar este camino parecía no solo un deseo sino una necesidad.

¿Un modelo de evaluación?: las oportunidades, los nudos y las reticencias de un paradigma de la clasificación

A través de los testimonios de los jefes UAP, queda claro que abordar la equidad de género en el proceso formativo se vuelve una pieza fundamental y necesaria, sin embargo, ¿cómo generamos esos cambios? Esa pregunta nos lleva a un segundo terreno, quizás más movedido y complejo, y sin un camino de salida muy claro. Al preguntarles qué les parecía que se realizaran observaciones en el contexto del PAD para identificar dinámicas e interacciones de género, les causaba mucha reticencia que estos temas surgieran en un marco evaluativo, al tiempo que encontraban interesante ser observados por un par, pues solo ese ejercicio, les permitiría autoevaluarse y reconocer los aspectos a mejorar. A continuación se narran los principales debates y conclusiones sobre este problema.

Como se ha mencionado, observar los procesos de aprendizajes, entrar al aula, para así identificar posibles sesgos o discriminaciones en las interacciones, en los ejemplos, en el lenguaje, en los recursos académicos o en la participación, se volvía una forma ideal para poder saber exactamente qué estaba pasando en el aula, cómo se daban esos sesgos en lo concreto, y desde ahí, generar un plan de acción. Sin embargo, ese ejercicio necesariamente significaba someter la clase a un proceso de evaluación, construir una especie de rúbrica o pauta de observación que permitiera identificar o caracterizar los aspectos o criterios que queríamos observar *in situ*. Ese ejercicio, a nivel

institucional, se hacía a través del PAD, el programa de acompañamiento docente, que consistía en dos momentos de observación, fijados con anterioridad, y donde los jefes UAP evaluaban la clase del docente y, a partir de esas observaciones entregaba recomendaciones y diseñaban en conjunto un proceso de mejora. Por supuesto, el PAD no incluía criterios de género. No obstante, esta infraestructura institucional y formal, nos daba a entender que entrar a la sala de clases debía ser por ese medio. Aunque sea solo un estudio, se debía hacer por ese conducto regular, este era el equipaje interno para observar los procesos de aprendizajes y generar sugerencias respecto a este. Además, los docentes eran recelosos de su espacio y solo aceptaban observadores externos en este contexto, de modo que de entrar a la sala solo debía ser a través del PAD. Este escenario entonces, nos abría dos caminos y dos posibilidades respecto a la pregunta ¿cómo queremos generar estos cambios?, dos posibilidades que un jefe UAP identificó y describió de manera bastante ejemplificadora:

“Claro, que va a depender de cómo ustedes planteen este plan de cambio cultural o en la comunidad, ¿te fijas?, porque si lo quieren plantear del punto de vista del diagnóstico para decir, “oye, ¿qué tenemos? ¿Qué está ocurriendo?, o, ¿qué queremos que ocurra?”, ¿te fijas?” (E3, jefe UAP).

Los dos escenarios, como bien se explican en la cita anterior implicaban: desarrollar un estudio diagnóstico que implicara ingresar al aula y observar qué estaba pasando y con esa evidencia comenzar a desarrollar algunas estrategias, o bien, inclinarnos por un segundo camino donde la pregunta es: ¿qué queremos que ocurra? y a partir de ella, generar un camino que conduzca a esa transformación, donde el observar no necesariamente era el primer paso para este propósito, sino más bien era necesario un proceso de sensibilización, socialización y formación sobre estos temas, y no precisamente “ir a evaluar”.

La pregunta entonces era ¿es adecuado observar clases para promover una educación más equitativa? Realizar observación en el aula a través del PAD para saber cómo estamos y desde ahí generar un plan de mejora, significaba para los actores, vincularlo de inmediato al Índice de

Desempeño Docente (IDD) y, junto con ello, insertarnos en el plano de las evaluaciones de desempeño y de altas consecuencias, es decir, a la lógica punitiva de las clasificaciones, categorías y sanciones. Aunque, en la entrevista les insistía que esta observación a través del PAD no sería conducente al IDD, sino que simplemente, la idea era aprovechar la infraestructura institucional existente y asegurar la venia de lxs docentes, para los/las jefes UAP la idea de observar a través del PAD seguía trayendo ciertas reticencias.

Como decía un entrevistado, haciendo un paralelo con el mundo de la transformación digital, para que exista realmente transformación necesitamos por un lado, el aspecto más formal y por otro lado, el liderazgo adaptativo. En ese sentido, este jefe UAP concluía que el aspecto más formal de alguna forma estaba dado, pues como institución se tenía procedimientos para todo; protocolos, obligaciones, reglamentos, de modo que observar y evaluar los procesos de aprendizajes incluyendo criterios de género, entraría en esa lógica procedimental, el conducto regular y formal que establece lo esperado y lo no esperado y que no sería tan extraño de incorporar. Sin embargo, a juicio de este docente/jefe UAP, se corre el riesgo de quedarnos solo en la lógica procedimental, en la obligatoriedad, y perder “*la otra patita de la transformación*”, la cual estaría dada por un proceso más macro y de largo aliento de sensibilización y educación en estos temas:

“Si tú obligaras a una conducta yo creo que no serviría porque no se está cumpliendo la segunda **patita desde la transformación** y que tiene que ver con que tú tienes que, tú tienes que inducir, ¿verdad?, cambios adaptativos y esos cambios adaptativos son construcciones que son de un tiempo prudente, tienen que ser escaladas, tienen que ir siendo incrementales para, para ver el cambio de conducta” (E2, jefe UAP).

Como bien dice este jefe UAP, podemos tener el componente protocolar y regulado, sin embargo, para que exista realmente un cambio institucional no podemos olvidar “*el liderazgo adaptativo*”, es decir, el proceso más formativo y profundo que va gestando una cultura institucional diferente. Observar a través del PAD, nos dará la evidencia formal respecto a la situación en el aula en

temática de género, esa evidencia formal, le permitiría a la institución gestionar y generar acciones, sin embargo mientras ese proceso no incluya un proceso de acompañamiento y formación sobre estos temas, la equidad de género será solo un indicador más, entre tantos indicadores y *rankings* que nuestra actualidad neoliberal suele promover. No tendremos un cambio cultural sino más bien, actores tratando de cumplir un estándar, dentro de un contexto, donde cumplir acuerdos o convenios nacionales trae consigo incentivos y sanciones públicas.

“yo creo que, que va, va por ahí, ¿ya?, que es un poco formalmente que el cambio se consigue justamente a través de que la contraparte entiende la nobleza y la, los elementos positivos que tiene la búsqueda de ese cambio, y no aquello que no se hace porque si no, porque si lo haces "te voy a sancionar, te voy a castigar" (E2, jefe UAP).

A partir de estos relatos podíamos concluir que lo fundamental antes de observar o evaluar, era generar un proceso de sensibilización donde los/las docentes entendieran el valor de este proceso y los propósitos que se persiguen tras este mecanismo. Asimismo, si queríamos romper con la lógica de la obligatoriedad y la sanción necesitábamos desarrollar un proceso de observación enfocado en la formación y en el aprendizaje a través de retroalimentación, para desde ahí cambiar actitudes o formas de la práctica docente.

“Una vez un profesor me dijo, tenía, el profesor tenía mucha razón, cuando llegó a la sala, yo vengo de una institución donde había bastante pluralidad, ¿ya?, era una institución laica, ¿ya? Y el profesor llegó desde el primer día diciendo las normas, se presentó y dijo la norma, la norma uno va a ser esta, el que llega cinco minutos más tarde se le cierra la puerta, no hay derecho a patear con la reprobación por inasistencia, no se repiten pruebas, etc., ¿ya? Varias, varias, varias prohibiciones, entonces al final del camino, un estudiante que era bastante aventajado en esto lo miró a los ojos y le dijo

como muy caballerosamente "sabe profesor, en esta sala lo ideal es que esté prohibido prohibir". (E2, jefe UAP).

“*Debe estar prohibido prohibir*”, es probablemente, el punto de partida y el núcleo central del discurso de este jefe UAP. Como bien sostiene, lo clave es que cómo como institución transitemos de una lógica punitiva a una cultura donde aprendamos a respetar y tolerar la diversidad en todos sus sentidos. De ese modo, la pregunta crucial era: ¿desarrollar un sistema de observación nos ayudaría finalmente contribuir al desarrollo de esta cultura más equitativa en términos de género?

Respecto a estas pregunta habían diversas opiniones y algunas de ellas divergentes entre sí, un jefe UAP, señalaba que realizar observaciones en el marco del PAD debería hacerse solo con lxs nuevxs docentes, entendiendo que desde el comienzo estaría dicho qué se espera, y no cambiar las reglas del juego durante el partido: “*es complejo ir y, en el fondo, medir y pedir que den cuenta de algo en lo que no hemos formado*”.

Otra jefe UAP insistía que debe quedar claro que si se hace esta observación, no va ser realmente una evaluación, sino una simple forma de recoger información sobre lo que está pasando, en seguida, agregaba que antes de hacer una observación de esta características lo primero es que la institución genere una campaña de difusión, donde la institución deje claro qué busca y qué espera de sus docentes sobre estos temas. Asimismo enfatizaba que esta difusión debe hacerse en todas las áreas: con lxs estudiantes, con lxs profesores, con lxs administrativos, de modo que cuando este tema aparezca dentro del marco del aula o el acompañamiento, este sea una patita más dentro de una gran estrategia institucional. En ese sentido, si queríamos observar, antes de entrar si quiera al aula debía haber un proceso de socialización y luego intentar ver qué estaba pasando en esta materia, cuando ya se conociera el interés de la institución por esta temática.

En ese sentido, el miedo a la evaluación era un hecho indiscutido, la evaluación de altas consecuencias no solo causa estragos, sino terror. Y, sin embargo, me causaba cierta sospecha, nuevamente, esa insidiosa preocupación por no espantar al docente, por no hacerlo sentir acosado

en temas de género, cuando en términos pedagógicos, este tipo de observación, no se cuestionaba en lo absoluto. De hecho, se resaltaba que la evaluación es adecuada en términos instruccionales y pedagógicos, mientras los temas de género parecían más “personales”, o harina de otro costal.

A pesar de estas opiniones más reticentes respecto a la observación, otro jefe UAP señalaba que el problema era no comprender que un enfoque de género era también una tarea crucial del docente, en ese sentido, se explicaba que algunos docentes les cuesta visualizar que aun enseñando “motores”, “números” o “programación”, se debe tener una atención a las desigualdades de género que se pueden generar en las interacción, la participación o bien en el lenguaje mismo. En ese sentido, este jefe UAP señalaba que, así como en el pasado el desafío dentro de las instituciones educativas, fue intentar que lxs docentes comprendieran que el aspecto emocional o afectivo de la práctica pedagógica era tan importante o incluso más que los conocimientos teóricos o técnicos, en este caso, el desafío sería ser capaces de explicar por qué un enfoque de género es tan importante como los otros aspectos en el proceso de aprendizaje.

Respecto a esto mismo, una entrevistada enfatiza que justamente una de las ventajas de generar un sistema de observación, es tomar una temática que está en el discurso general, para situarla en un escenario concreto que permite localizar el problema en acciones o conductas específicas y observables. Así entonces, si bien es cierto que, observar no va generar que cambiemos conductas automáticamente, a través de la observación y los criterios que se irán socializando en este proceso, pueden permitir sensibilizar e integrar este enfoque en la práctica cotidiana y en acciones o actitudes concretas.

Como dice un jefe UAP: *“(…) al profesor tú lo transformas no por una indicación de una observación, sino que lo transformas a través de prácticas regulares, recurrentes, ¿verdad?, donde le vas, le vas quebrando el paradigma” (E2, jefe UAP).*

Cuando uno va aunando los relatos de lxs jefes UAP, observamos que por un lado, hay una cierta reticencia y temor a encapsular esta observación a un modelo de evaluación, que inhibe el proceso

más transformador y, por otro lado, hay una convicción de que observar, entrar al aula permite hacer una bajada a una exigencia que a veces parece muy abstracta, de modo que este mecanismo puede ayudar a ir *quebrando el paradigma* e instalar nuevas prácticas a través de criterios específicos.

Existe un consenso entonces, respecto a que observar para conocer qué está pasando no nos traería un proceso de cambio necesariamente, no obstante podría permitirnos ir gestando este cambio desde el aula misma, sin embargo, observar dentro del PAD nos seguía situando en una lógica de la examinación y el control que tanta reticencia trae consigo, al menos para esta temática, pues para efectos disciplinares no se cuestionaba del todo.

Proponiendo un modelo de acompañamiento

A partir de los diversos testimonios y opiniones divergentes podemos visualizar un cierto consenso respecto a que observar sí podría ser una buena herramienta para generar cambios, sin embargo, de alguna forma me fui dando cuenta que mientras las observaciones estuvieran al alero del PAD, aunque yo quisiera darle un horizonte formativo que se escapara de la lógica punitiva del control y la sanción, en verdad, mis esfuerzos parecían algo así como “la consulta indígena”, en un contexto donde las hidroeléctricas se construirían de todas maneras.

“Yo creo que sí podría ser una buena forma de abordarlo a través del programa de acompañamiento, pero no creo que tenga ser parte de la evaluación de desempeño del profesor”, con esta cita Daniela le da en el clavo a la disputa expresada más arriba. Queremos al PAD, justamente, como programa de acompañamiento para ir incluyendo una perspectiva de género en el aula, pero no queremos al PAD como un proceso de evaluación que genera índices y, con ello, contribuye a las evaluaciones de desempeño.

Como dice un jefe UAP, el aula es el medio donde se genera y gesta todo lo que la institución declara como estructura de clases, lo que se habla o no en temática de inclusión, todo pasa de

alguna u otra forma en el aula, por tanto, es ahí donde se deben generar los cambios. Ahora bien, para generar estos cambios, *la reflexión*, como decía uno de los jefes UAP, del mismo docente es un aspecto crucial.

“La reflexión para el cambio sería vital, sería maravilloso porque al profesor no le entrega solamente un indicador que le aporta el 9% de su indicador docente, sino que le aporta algo para la vida, para decir "flaco, chiquilla, te estoy mostrando algunos elementos que conviene que tú cambies por tu rol de docente por tu actividad formativa, porque tú marcas vidas, es la diferencia que hacemos nosotros respecto de los que fabrican jabones o hacen ternos, ¿verdad?, o recogen, o recogen basura o comercializan productos de consumo masivo. Nosotros formamos personas y cambiamos vidas, entonces el darle la oportunidad al profesor de ese cambio creo que sería súper significativo (E2, jefe UAP)

La clave entonces, es cómo institucionalmente abrimos un camino de desarrollo y de aprendizaje en la comunidad docente y, entre los actores que pueden acompañar a estxs en este proceso, como son lxs asesores UAP. De ese modo la propuesta es generar un programa de apoyo y acompañamiento que permita ir instalando esta mirada más equitativa. El propósito es diseñar un proceso formativo, *y no llegar a un indicador que dilapide al profesor que no está haciendo bien, algunas prácticas, sin antes darle una oportunidad de cambio*, como se señala en la cita anterior.

Asimismo, en esta idea de encontrar el sentido profundo del cambio, se reconoce que para generar un cambio en un contexto donde estamos acostumbrados a comportarnos de una manera particular, es importante que exista ese otro que te diga: *“ojo, mira esto “¿lo habías visto?”, mientras no aparezca aquello, es difícil que por un tema de generación espontánea el profesor de la noche a la mañana cambie esos hábitos”*. En ese sentido, la idea de tener un “par observador” que te ayude a volver a mirar tus clases con estos nuevos lentes, es una figura esencial para acompañar este

cambio. Es la mirada de un otro que puede ayudarte, finalmente, a auto observarse e impulsar el cambio.

“Entiendo, por lo tanto, que la educación es el vehículo básico a través del cual primero rompemos el paradigma familiar, porque en general hay familias que, que todavía tienen esto fuertemente arraigado, ¿ya? Efectivamente como dicen algunos, el machismo nace precisamente influenciado por el rol de la madre y estoy de acuerdo con aquello, entonces ¿qué rompe finalmente esa tendencia? La rompe un, un proceso educativo intencionado, deliberado, donde se plantea efectivamente esta condición de equidad, de, de, de entender que mujeres y hombres somos perfectamente complementarios, tenemos un tremendo potencial, tenemos los mismos derechos” (E2, jefe UAP).

Como señala esta cita es “un proceso educativo intencionado y deliberado” el que puede romper esta tendencia y como dice otro jefe UAP, “*en Duoc existe la cultura de la socialización y la capacitación*”, de modo que ese puede ser la senda del cambio.

Socializar, educar y acompañar, parecían los pasos cruciales para este proceso. Por sobretodo el tema era incluir a lxs docentes en este proceso, no ingresar un día cualquiera a su clase y contarles que iban ser observados, sino hacerlos partícipes desde un comienzo, a ellxs como a la comunidad en general:

“(…) ahora tenemos a un montón de personas que están directa o indirectamente vinculadas al o la estudiante y, por lo tanto, ellos tienen mucho que aportar porque tienen parte importante también de su dedicación para con la o el estudiante, y a lo mejor en un reunión integrada en un, en un, no sé po, en una modalidad ágil de búsqueda de soluciones, ellos o ellas te pueden aportar muchos elementos potentes, muchísimos, no

necesariamente extraídos desde la dirección ejecutivo o los directores de sede, o los líderes de opinión de la sociedad, sino desde las bases po, si estamos en un minuto donde la pirámide se invirtió violentamente, aunque le cueste reconocer a la gente que se peina mejor” (E2, jefe UAP).

“Desde las bases”, ese el punto de partida y el punto neurálgico que está impregnado en muchos de los relatos de los jefes UAP, si queremos transformación debemos integrar a todos los actores involucrados en este proceso.

“Los que están tomando decisiones y de alguna manera buscando esos cambios, porque los, no sólo los reconocen, sino que saben que son imprescindibles, todavía están un poquitito, un poquitito ensimismados con, con el hecho de que como son directivos, las decisiones hay que tomarlas ahí, ¿ya?, y por lo tanto, falta esa flexibilidad todavía donde necesariamente hay que bajar a la base, hay que ir a la sede, hay que caminarla. Dijo por ahí un autor, hay que recorrer los recorridos y hay que caminar los caminos, tienes que ir hacia los personajes que están haciendo el acto de transformación de procesos, y eso tú no lo ves en Casa Central, no lo ves en el piso 14, en el 12, sino que desde el 6° pa abajo, que es donde efectivamente se juega el partido de verdad se ve” (E2, jefe UAP).

Hay que ir “donde efectivamente se juega el partido”, al aula, a lxs estudiantes, a los docentes preguntarles a ellxs ¿cómo están?, ¿cómo se siente?, ¿qué quieren?, ¿qué les gusta?, ¿se sienten bien tratados?, ¿sienten que hay equidad de género?, ¿sienten que no la hay? Con estos testimonios, comencé a proponer internamente una estrategia de acción. Generar un proceso de conversatorios donde se discutiera con lxs docentes de las diferentes sedes cómo podríamos incluir la perspectiva de género en el aula y cómo podría ser un proceso de observación y acompañamiento en este sentido. Sin embargo, desde nivel central esta propuesta causó muchas reticencias justamente porque temían alterar a la comunidad docente.

“Mira Nicole, yo tengo una queridísima amiga que dirige la dirección de género en una universidad, y ahí la Pía hace lo que quiere, las cosas más progres que te imagines, pero en Duoc UC, te voy a decir algo, yo conozco por muchos años al rector, y el rector es OPUS DEI, para que te hagas una idea” (...) O sea imagínate vamos por todos lados diciendo que queremos hacer este modelo de observación, se nos puede venir el sindicato encima, a mí me encanta la idea pero tenemos que saber cómo mostrarla, para mí esto debe ser un estudio para saber qué está pasando y ya” (Miembro mesa ejecutiva y dirige una Dirección relativa al área de estudios).

Después de 8 meses, alguien volvía a recordarme aquella discusión de la Mesa de Equidad de Género, “*como centro de estudios hagan todo lo que quieran, pero que sea eso, un estudio*”. Esta paradoja era interesante, pues mientras unos insistían en entrar al aula para hacer “solamente” un estudio, los/las jefes UAP pedía un proceso de socialización y estrategia institucional más grande antes de entrar al aula. Ahora bien, el desarrollo de capacitaciones en temáticas de género ya era una estrategia planificada internamente, no obstante, de ahí a generar conversatorios para hablar de un modelo de observación y acompañamiento para integrar la equidad de género en el proceso educativo parecía *un exceso*.

Entonces, ¿qué podíamos hacer con este grito de “ir a las bases”? y ¿qué podíamos hacer con el proceso de acompañamiento para ir generando mejoras e instalando prácticas de largo aliento? De hacer el diagnóstico, le pediríamos a un observador UAP que ingrese al aula, que llene una pauta de observación, que aunque se la compartiéramos previamente podía seguir pareciéndole ajena, y que, después de observar durante un par de horas se debía ir sin más comentarios. Aunque se les compartiera algunxs hallazgos, me parecía que seguiríamos en la típica lógica de las evaluaciones; observar sin hacerse cargo de esos procesos de cambio. Es decir, te digo lo que has hecho mal pero no cómo mejorar y lxs docentes seguirían siendo un agente externo que poco tienen que decir de estos procesos y de los criterios de evaluación.

Por otro lado, un estudio de observación tan distante e imparcial me parecía incluso contradictorio con mi metodología y mi enfoque feminista, los actores se volvían nuevamente un objeto pasivo al que se le recoge información. Adicionalmente, saber qué estaba pasando, me parecían no era la pregunta crucial. La literatura, los testimonios de las estudiantes, sus antecedentes académicos, ya habían aportado evidencia soberbia para saber que no había un proceso equitativo, tampoco el objetivo era ir al aula sigilosamente para “pillar *in situ* al docente y registrar el chiste patriarcal”. Desde luego, podía ser un antecedente interesante, sin embargo, mi vereda estaba por ir sembrando los cambios, la lógica examinatorias para revelar los actos y diagnosticar no parecía suficiente. Podíamos seguir observando pero no en el marco de un estudio acotado e imparcial, sino dentro de un proceso donde todxs los actores estuviesen involucrados como agentes activos y cruciales de ese proceso.

5.2. ¿Qué educación queremos cuando hablamos de una educación más equitativa en términos de género?

Para observar, en primer lugar debemos saber qué observar y cuáles serán los principios, valores y criterios que están a la base de la observación y su propósito. De ese modo, a partir de las entrevistas a los/las jefes UAP se fueron consensuando los aspectos y dimensiones que debería contener una educación con perspectiva de género. Asimismo este diálogo puso en evidencia ciertas estructuras y elementos internos, propios de la lógica educativa y técnica de la institución, que de alguna forma entorpecen o dificultan este proceso. A continuación se exponen los principales debates suscitados.

El universo institucional: la ética cristiana y la técnica

“Mira, puntualmente estuve en una clase donde se estaba revisando el concepto de familia, ¿te fijas?, y el profesor decía familia es un núcleo formado por un hombre y una mujer,... y había un chico ahí que era gay, y que dijo que él tenía su pareja y también se considerada familia, que por qué no lo admitía y se enfrascaron en una discusión que no llegó a buen puerto” (Jefe UAP, E4)

Ética Cristiana, es uno de los cursos de formación general que se imparte en todas las carreras de la institución, desde luego, el sello editorial de la institución se impregna en aquella asignatura. Antropología es otro curso de formación general y, por ende obligatorio, pese a que su nombre nos llevaría desde luego a asociarlo a una de las disciplinas más ricas de las ciencias sociales, este curso más bien habla sobre el origen y el sentido del *hombre* en una línea editorial bastante más cercana al de ética cristiana que otra cosa. A través de estos cursos se asegura una formación valórica ligada a la iglesia católica y, junto con ello, el cumplimiento del propósito institucional, a saber, entregar una formación que cultiva personas y no solo trabajadores para el mercado laboral.

Los principios católicos especialmente ligados a la formación de la familia y a la naturaleza de hombres y mujeres, desde luego choca con aquellas formas de vida e identidades sexuales y de género que no se rigen por esta normativa biologicista y cristiana. Este sello institucional fue uno de los puntos neurálgicos de discusión con lxs jefes UAP, pues ha sido fuente de discusión y crítica de diversos estudiantes que se sienten en ocasiones no incluidos o, incluso agredidos por este discurso.

La segregación por género de las carreras, fue una de las evidencias que habíamos levantado para dar cuenta de los sesgos de género en la formación de la institución, sin embargo, los cursos transversales o de formación cristiana resguardaban desde luego, la posición política más evidente de la institución y que se tensionaba con una perspectiva de género orientada a la diversidad. Esto traía una paradoja interesante, si la institución se convencía en abrazar este cambio cultural hacia la equidad de género e íbamos a difundir que debemos ser respetuosos de las diferencias y de las diversas formas de vida de género y sexuales, ¿iba, no obstante, a seguir predicando en sus clases que la familia era conformada exclusivamente por un hombre y una mujer? ¿Cómo se condecían estos nuevos lineamientos institucionales con una editorial que promovía una comprensión del mundo claramente acotada?

“Y que tú en esos cursos donde un estudiante, qué te digo, no sé po, una chica que sea lesbiana entra a una clase de ética y un profesor hable de lo,

de lo horrendo que es la posibilidad sola de no interesarse en el sexo opuesto porque el programa así lo indica, ya de base ahí tenemos elementos que, que considerar para una formación que, si bien DUOC UC pertenece a la iglesia, es una institución de iglesia, oye, basta con leer los documentos que ha hecho el Papa Francisco en los últimos años para darte cuenta que la iglesia efectivamente somos todos, lesbianas, homosexuales ¿verdad?, bisexuales, personas que también son intransigentes con el tema de género, pero tenemos que construir un modelo distinto y los programas de estudio no están exentos de ese, de esa vuelta de tuerca, de ese análisis” (E2, jefe UAP).

“Esta vuelta de tuerca” para una institución católica como esta es un desafío crucial y no fácil de realizar, y si bien las declaraciones del papa Francisco, como dice el entrevistado, ayudan notablemente a conducir estos caminos internamente, no son suficientes. Hay una especie de desajuste interno que no va ser fácil de rearmar, pues hay compromisos ministeriales, hay demandas concretas de la ciudadanía y del estudiantado, hay una declaración formal y pública del Papa, puede haber incluso una convicción real de que hacia allá deben ir los cambios, hay una política interna a punto de ser proclamada, sin embargo, los discursos y las prácticas nunca son transparentes. Más aún rearmar un currículo que ha sido el sello institucional, no es fácil de dejar atrás.

Como ha señalado Boldon, de la Torre, Santos Guerra, Subirats, Caetano y de garay, los currículos son también una lucha ideológica, en ellos se imprime el compromiso cultural del Estado- o el compromiso valórico/ético de una institución privada- pero también es un campo en disputa, donde distintas creencias, saberes y principios se van negociando. Aunque, generalmente es un discurso el dominante, eso no quiere decir que no existan otros, siempre están los discursos alternativos, periféricos que luchan por acabar con la hegemonía de esos discursos que los excluyen. El currículo no es solo un contenido técnico y perfectamente estructurado de una disciplina, es por sobretodo

una orientación política, una forma de ver y relacionarse con un otro y de decirle a este como debe actuar y enfrentar el mundo.

La distinción entre formación general y las asignaturas de formación disciplinar es una parte constitutiva de los planes curriculares de la institución, esta división no es solo metodológica sino también ha permitido generar una línea divisoria sobre el propósito que anudaría estas asignaturas para la formación profesional de lxs estudiantes. Como explican algunxs jefes UAP, pareciera que lxs docentes que forman parte de las asignaturas de formación general se han atribuido el deber de formar a lxs estudiantes para su vida, entregando pautas específicas sobre cómo debe ser ella. Mientras lxs docentes disciplinares formarían en términos técnicos y sobre las competencias de empleabilidad requeridas. Esta separación genera la ilusión de que hay una formación profesional y otra más personal o política, no obstante, uno no está exento del otro, asimismo el proceso formativo debe ser un proceso que, cual sea su contenido, debe abrir opciones y caminos sin escoger alguno de ellos en nombre de lxs estudiantes.

“Creo que el profesor de, el profesor de esas áreas tiene un poco el sesgo de pensar que él está formando pa’ la vida a un estudiante, y sí, claro, o sea, todo proceso formativo es para la vida, sobre todo los aprendizajes significativos. Pero, pero lo que, lo que hace el profesor que está declarado en el modelo educativo, nosotros somos facilitadores del aprendizaje, nosotros modelamos el aprendizaje ante un estudiante, nosotros no, no obligamos, nosotros no, no, no... no planteamos nuestra, nuestra verdad como absoluta, sino que abrimos el espacio justamente a la, a la capacidad de pensamientos superiores, al análisis, a la discusión, al hacerse hipótesis propia y, por lo tanto, ahí creo que hay un súper buen espacio, quizás sobre todo en los profesores más jóvenes que están emergiendo, para -ya te digo- integrarse a las carreras, ¿verdad?, y/o que los propios programas vayan abriéndose” (E4; jefe UAP)

Esta disyuntiva permite abrir el debate y plantearnos qué tipo de formación queremos, como dice un jefe UAP, debemos pensar en temáticas que independiente de la naturaleza que tengan lxs estudiantes, o vengan del mundo que vengan, sean atractivas y que les permitan desarrollar aprendizajes significativos. Adicionalmente, se enfatizaba que el reto es articular e integrar más el área de formación general con cada una de las asignaturas disciplinares y el perfil de egreso de cada carrera en particular, esto va permitir que se hable un lenguaje común y que se tenga una formación que se orienta al mismo horizonte, no como dos líneas desagregadas. Esto es particularmente importante, pues si queremos conducir una formación sensible a las desigualdades de género, esta debería permear todo el currículum, más aún aquellas asignaturas que son la primera entrada al ingresar a la institución y que de alguna manera estructuran la base para luego desarrollar los conocimientos de especialización de la carrera. A su vez, este hecho me hacía comprender que, aunque la segregación por género de las carreras podía hacer estos sesgos más evidentes, en realidad teníamos que hacernos cargos de todo el plan educativo si queríamos hacer cambios significativos en este sentido.

En línea con lo anterior, el componente y espíritu técnico de las carreras que imparte Duoc UC, nos trae otra disyuntiva crucial al momento de integrar la equidad de género. Hay un entendido generalizado de que hay carreras eminentemente técnicas e instrumentales, que el intentar incluir un lenguaje o una perspectiva equitativa en temática de género durante la formación, parecería algo forzoso e innecesario. Así, en las carreras orientadas más a las personas como sería las carreras del área de salud, de administración pública, las artísticas o de comunicaciones parece ser más necesario que incorporen esta perspectiva inclusiva, mientras otras tantas que son fundamentalmente técnicas y concretas, como la mayoría de la institución, mantendrían un conocimiento o lenguaje pedagógico o metodológico que parecería más neutral y por ende exento de esta problemática.

“por ejemplo, en el área de salud y comunicación van a tratar siempre con personas y tiene que haber un lenguaje más inclusivo, por tanto, ahí podrían

incorporarse estos elementos, Pero un profesor que es ingeniero, que habla solamente de número, que hablamos solamente de elementos de metalúrgica, que hablamos solamente de elementos de... de elementos del fierro, por ejemplo, cuando hablan en Mecánica o del hormigón, que está como especializado o que el lenguaje técnico está focalizado en eso, creo que sería para el profe extraño, sería como ruidoso, ¿por qué me está hablando de esto, si yo veo esto?, ¿de qué me sirve?” (E4, jefe UAP).

La cita anterior, nos lleva de alguna forma a la pregunta: ¿dónde estaría el sesgo en la técnica? ¿Por qué podría haber discriminación de género cuando estoy enseñando a instalar un hormigón? Este problema parece aún más paradójico si consideramos que, al mismo tiempo que se identificaba que había mayores sesgos en las carreras masculinizadas, las que son justamente más tecnológicas y operativas, eran a su vez las que parecían exentas de estos sesgos por su llamado lenguaje técnico y entonces, podíamos decir, neutral, objetivo, racional, etc, como tanto ha presumido el paradigma científico occidental.

Sin embargo, hay otras posturas divergentes, como bien explica otro entrevistado “*yo creo que el clima de aula no solamente habla de técnicas, sino como yo expreso también y cómo me comunico con el lenguaje no verbal*”. Asimismo, otro jefe UAP enfatizaba que un aprendizaje es significativo cuando docente no solo educa con la técnica, con el lenguaje técnico que utiliza para explicar los contenidos, sino también en relación a cómo explica, cómo integra, o cómo empatiza con los otros. En ese sentido la clave es no olvidar que lxs estudiantes tienen una historia, que tiene motivaciones, que sus intereses profesionales tienen relación con el mundo y con los otros. El punto no es qué se enseña sino cómo se enseña, de modo que incluya a la diversidad de estudiantes sin instalar prejuicios aun cuando estemos hablando de tuercas, motores, ingeniería, etc.

“Lo único, lo único que te digo que he observado, es la predisposición de los docentes al momento de ejecutar, por ejemplo, evitar comentarios, por

ejemplo, no sé, si hay que dar en Mecánica hay que dar, hay que apretar un perno y hay que dar un cierto torque, que el profesor evite decir, “bueno, y ahora le va a tocar a Juanita, que a lo mejor no va a lograr el torque porque no tiene la fuerza requerida”, y es imposible porque en realidad el torque está hecho para una persona con características normales, ¿te fijas?, de fuerza, tanto para hombre y para mujer, no se necesita ser una súper mujer para poder dar el torque requerido, entonces, ¿te fijas? La verdad que es más romper el paradigma que muchas veces los docentes tienen” (E4, Jefe UAP).

Esta cita nos muestra que a pesar de que se reconocen los sesgos que pueden tener lxs docentes en el proceso formativo, el llamado currículum oculto en carreras técnicas parece aún más críptico que en otros procesos formativos. El hecho de hablar de herramientas, maquinarias e instrumentos da la ilusión de estar frente a un estándar de lenguaje y contenido tal que no da paso a generar diferencias sociales de este tipo. Sin embargo, el cómo nos enfrentamos a los objetos, cómo los usamos o qué cuerpos creemos que están legitimados para hacer uso de ellos, nos muestra que la técnica no es tan inocente o neutral como parece. Y que todo proceso formativo por más técnico que parezca siempre está orientado a un otro, donde esa acción siempre viene de un uno que actúa desde creencias y aprehensiones de su *situación* particular. Como ha sido argumentado largamente por Elwood (2016), las concepciones de género de docentes y estudiantes no se quedan en sus hogares, entran con ellxs a la sala de clases.

Segregación en carreras TP: “un poco aisladas pero nada más”

La segregación por género de las carreras es una realidad bastante evidente y reconocida por todxs lxs entrevistadxs, sin embargo, las desigualdades que puede generar ese proceso formativo segregador son mucho menos evidentes. Por un lado, se reconoce la invisibilidad que puede existir sobre ciertos sujetos especialmente desde el lenguaje cuando se universaliza la presencia del género

mayoritario en la clase, no obstante hay una convicción respecto a que el proceso mismo de enseñanza no difiere para uno u otro y que las oportunidades son las mismas, especialmente por la estandarización de los planes educativos. Asimismo, se señala que desde la institución las carreras no son elaboradas desde su diseño con un sentido segregador, sino más bien son imaginarios que están en el inconsciente colectivo, sin embargo, también se reconoce que es misión de la educación ir quebrando esas preconcepciones.

“Y he visto experiencias en general, y como te digo, no veo grandes dificultades en el desarrollo de las actividades porque las guías de laboratorio, por ejemplo, que utiliza la Escuela de Construcción y Mecánica, básicamente tiene una serie de actividades y esas actividades son ejecutadas 100% por todos los integrantes del curso, ¿ya? Así que no veo dificultades en el desarrollo, en el logro porque si no imagínate tú que cada una de estas actividades o asignaturas aporta a las competencias del perfil de egreso, entonces, sería imposible que DUOC titulara a alguien que no tiene todas las competencias logradas” (E4 jefe UAP).

La presente institución tiene un modelo educativo que, como fue mencionado al inicio, contempla la creación de las mallas curriculares, los planes instruccionales así como las maletas didácticas que contienen los objetivos y algunas directrices de las asignaturas desde casa central y los cuales son impartidos de forma transversal a cada una de las sedes. Aunque se espera que lxs docentes se apropien de ese material y lineamientos, hay una base pedagógica y metodológica bastante estandarizada que permite asegurar la misma calidad independiente de la sede en que se desarrolle. Esta estandarización de las guías y actividades que permiten garantizar mismo perfil de egreso para cada estudiante de las respectivas carreras, muestra que tanto hombres como mujeres deben recibir la misma formación y, junto con ello, ejecutar todas las actividades con la misma intensidad y calidad que se exige a todxs. Así, si hay que desarmar un motor, si hay que atornillar, todxs lo

deben realizar para cumplir los objetivos de la asignatura. Sin embargo, que se “logren” los aprendizajes no quiere que decir que el proceso de enseñanza e integración fuese el mismo.

“Por ejemplo, yo he visto niñas estudiando ingeniería mecánica y no sé cómo las tratan los profesores de la escuela. O sea, yo soy transversal, entonces, les he hecho clases, para mí es una alumna más, es todo lo normal no más. Y sí he notado que están un poquito aisladas del resto de los chiquillos que son varones. Pero eso no más po, no podría decir mucho más”. (E3, jefa UAP).

La segregación por género de las carreras, demuestran que por sobretodo hay segregación de género al interior de estas, pues generalmente hay una minoría existente en su conformación. La constatación de que están aisladas, puede parecer un dato del paisaje, sin embargo, no lo es, la aislación también general un proceso educativo diferente como lo pudieron manifestar las alumnas en los focus groups, pero también sus calificaciones. A pesar de los esfuerzos suele costarles más y en la mayoría de los casos tiene que ver con este aislamiento y el doble esfuerzo que sienten que deben mantener.

Por otro lado, hay una creencia ampliamente instalada y que ha sido documentada por diversos autores, respecto a que las mujeres en carreras masculinizadas suelen ser más rigurosas y prolijas, cuestión que las hace sobresalir dentro de su proceso de estudio y ser reconocidas por ello entre sus pares y profesores, tal como explicaba un jefe UAP:

“También le hice clases muchas veces a mujeres que estaban estudiando Mecánica y fíjate que eran mucho más prolijas en el trabajo de las cosas minuciosas, al momento de categorizar y ordenar, por ejemplo, el momento de desarmar un motor, el ordenar las piezas, qué lo que iba primero o qué lo que iba después, ellas tenían un mayor razonamiento lógico que el varón

y ellos permitían integrar, ¿verdad?, le permitían al compañero varón esta estrategia de lógica”. (E4, jefe UAP).

Muchas veces esta idea de que las mujeres son más rigurosas o tienen mayor motricidad fina, termina fortaleciendo lo que ha sido llamado “sexismo benevolente”, así como contribuye a una nueva división del trabajo dentro de la misma disciplina, donde las mujeres terminan haciendo “las tareas blandas”, perpetuando así la lógica binaria (Sevilla, 2019). Sin embargo, este testimonio en particular apunta a un aspecto que puede ser interesante: “cómo se integran o se transmiten competencias entre unos y otros como un proceso de aprendizaje recíproco”, más que una constatación estática que de cuenta de habilidades intrínsecas de uno u otro *género*. No obstante, la línea es delgada y riesgosa.

“Y lo mismo ocurre en salud, yo creo que los varones en salud yo creo que perfectamente pueden generar muy buenas empatías con pacientes y también me he dado cuenta que hay alumnos, alumnas que son poco empáticas con el dolor de otro y, no obstante, también hay varones que son muy empáticos con el dolor del otro, yo creo que tiene que ver con solamente con un tema de consciencia” (E4, jefe UAP).

Al momento de preguntar sobre el proceso de integración cuando un género es minoritario en el aula, hay tres aspectos que sobresalen de manera frecuente: (1) el lenguaje, como un mecanismo que invisibiliza o bien que se trata de adaptar a “ambos” géneros; (2) la exigencia y expectativas de rendimiento son mayores para un género u otro en ciertos contextos; (3) la tecnología permite disipar las diferencias físicas y rompe con las creencias de que un género es más capaz que otro en ciertas áreas.

“Mira, yo tengo el caso acá de las carreras de salud, Técnico en Enfermería, entonces te diría casi que el 99% de los docentes son mujeres, ¿ya? Y obviamente, están también las salas están llenas también casi de mujeres,

entonces cuando llega la profesora y saluda, dice, “hola, chicas”, “hola niñas”, y en realidad hay dos o tres varones que se sienten muy mal, ¿te fijas?, porque no son considerados. Lo mismo ocurre en caso contrario a las carreras de Mecánica o de Construcción, donde llegan los profes y dicen, “hola chiquillos, ¿cómo están?”, y también he visto un par de niñas ahí y también he visto la expresión de sus caras como diciendo, “profe, yo también existo”, ¿te fijas? Entonces, esa cultura está muy marcada de acuerdo al área de especialización que uno esté estudiando” (E4, jefe UAP).

El reconocer la existencia de hombres y mujeres cuando son las minorías en la clase, se identifica como un elemento crucial para la inclusión, no es solo la confirmación tácita de yo también existo, sino como eso genera un reconocimiento mucho más profundo de su subjetividad. Por otro lado, se reconoce que en carreras masculinizadas, lxs docentes hombres sienten una preocupación por adaptar su “lenguaje” cuando hay mujeres, como una señal de respeto hacia ellas, no obstante, hay un equívoco. Pues el motivo por el cual se adapta el lenguaje no debiese ser ese, sino que se debe entender que generalmente ese lenguaje refiere a bromas o expresiones que aparentemente interpelan al pensamiento o mundo masculino, de ese modo no es una cosa de respeto sino de integración, además el segundo problema es asumir o interpelar a los hombres de la clase suponiendo que deben pensar de igual forma como la *masculinidad* del docente. Este tipo de bromas o comentarios son lxs que dan cuenta de una cultura masculinizada de la carrera que va haciendo más o menos incómoda la integración dependiendo de las personalidades de las mujeres. De ese modo, se sigue individualizando la integración de las mujeres, responsabilizando a estas de su mejor o peor inclusión, como se levantaba en el estudio de Sevilla (2019).

Estas adaptaciones no solo se dan en el plano del lenguaje sino también de las expectativas o exigencias. Así un jefe UAP señalaba que las profesoras en informática son mucho más exigentes con lxs hombres que con las mujeres y que, paradójicamente para este, les iba mejor a ellos que a ellas. La literatura ha mostrado que muchas veces esta mayor exigencia se relaciona justamente

con una mayor expectativa que hay sobre ese género. Te exijo más, porque sé que puedes dar más. Cuando un estudiante siente esa confianza, el reto se vuelve un desafío estimulante, lo que puede aumentar sus calificaciones. Por el contrario, cuando nadie espera algo demasiado sobresaliente de ti tienes aun menores motivaciones, pero también puede afectar en la confianza y en la seguridad sobre tus capacidades, afectando en los rendimientos. En ese sentido, sería interesante indagar en un momento futuro, sobre las justificaciones de las docentes respecto a ese pensamiento.

Finalmente, la tecnología y especialmente, el nivel de recursos que mantiene Duoc UC en los talleres, entrega la seguridad que en estas carreras más físicas o instrumentales, las diferencias corporales no inhiben los aprendizajes ni la realización de las actividades. Como señalaba un jefe UAP: *“los mismos talleres de Mecánica, hoy día para poder sacar una rueda de un camión es como solamente saber estacionarlo y sería, y el resto lo hace todo una máquina, ¿verdad?, y cómo saber procesarlo y cómo saber escanearlo”*. No obstante una de las entrevistadas, señalaba que en su sede se había levantado que los camarines a veces no están adaptado para las mujeres, que las vestimentas a veces no son adecuadas para su tamaño así como está la constante percepción de este doble esfuerzo. En ese sentido, aún hay un desafío en el ajuste tecnológico de modo que integre a la diversidad de cuerpos y tamaños.

Respecto a las estrategias que se podrían desarrollar para aumentar la integración de las mujeres en estas carreras masculinizadas así como los hombres en carreras históricamente feminizadas, una entrevistada puntualizaba que el desafío estaba en modificar el lenguaje publicitario, el cual seguía muy orientado hacia un género en particular, y también en analizar y rediseñar los recursos y materiales pedagógicos: los videos, los ppts, las imágenes que se muestran, los estudios de casos, etc. Así por ejemplo, en el caso de enfermería siempre aparece la enfermera, siempre se habla de lo que hacen las enfermeras, y no muestran a hombres prestando estos mismos servicios, mientras los instrumentos de apoyos en construcción, por ejemplo, siempre muestran los obreros masculinos, nunca a mujeres.

“Eso le va a permitir a la audiencia de manera natural ir sabiendo que en el desarrollo futuro de la profesión van a coexistir hombres y mujeres, ¿te fijas? Pero si todas las diapos, todos los casos y todos los videos que utiliza el docente como recursos de apoyo solamente existen hombres o mujeres es complejo” (E5, jefa UAP).

Lxs jefes UAP señalaban que: “cuando empiezan a tener consciencia que el rubro está mucho más patriarcado socialmente por hombres como que comienzan a desertar, ¿ya?”. Las mayores tasas de deserción de las mujeres en el mundo STEM versus las carreras no STEM suelen asociarse más a la hostilidad del mundo laboral que al mismo proceso de aprendizaje. Desde luego, y tal como vimos, esto se relaciona en parte porque les cuesta identificar ciertos comportamientos del proceso educativo que afecta a la percepción de integración, no obstante, es un hecho, que al ingresar al mundo laboral las barreras son aún más explícitas y grotescas. Cuando las estudiantes empiezan a acercarse a este en sus procesos de prácticas, entonces la expulsión de estas se hace irremediable en muchos casos.

El problema de esto es que, aun sabiendo que esto ocurre las casas de estudios no preparan a sus estudiantes y no generan diálogos adaptativos con las mismas empresas. El mundo TP, es un mundo tremendamente volcado al campo laboral, la institución en particular, genera alianzas desde temprano, vicerrectoría académica tiene vínculos permanentes con este lo que permite adaptar las mallas curriculares, ajustar el perfil de egreso, etc. Este proceso debería entonces también estar acompañado de una perspectiva de género que exija estándares mínimos a las empresas, especialmente, en estas carreras masculinizadas, donde es evidente que la integración de mujeres es muy hostil. De nada sirve tener un excelente proceso formativo cuando las estudiantes ni siquiera podrán ejercer lo estudiando, o de hacerlo, sufrirán permanente discriminación. Lo que también es responsabilidad de las instituciones.

“Mira yo creo que innegablemente hay... esas áreas tienen una exigencia física importante, eso lo tenemos que saber; en el fondo la pregunta que yo

me hago es cómo yo preparo a un estudiante, a una mujer para esa labor, ¿ya? Entonces en ese sentido, yo creo que es muy importante prepararlas bien, en términos físicos, en términos de salud, en términos psicológicos. Por ejemplo, yo tengo una prima que ella trabaja en el área de construcción y claramente tiene que cuidarse más, porque hasta en lo que es, por ejemplo, cómo orinar, en dónde voy a orinar, todos esos aspectos” (E5, jefa UAP).

Las capacidades físicas y la infraestructura es una barrera constante para las mujeres del mundo STEM: no contar con los baños o camarines para ellas es una experiencia ampliamente registrada, a su vez, como dice esta docente/jefa UAP, las capacidades físicas no debiesen ser un problema si, por ejemplo, las carreras contemplaras talleres deportivos, entrenamiento físico u otro. Es sabido, que en estos rubros las personas suelen tener más enfermedades como lumbagos, hernias, etc. En ese sentido, son las instituciones educativas que deben ayudar a remediar esas brechas.

Re-escribiendo y co-construyendo una educación sin sesgos de género

La literatura ha identificado ciertas situaciones desiguales o problemáticas de género típicas que se visualizan en la experiencia del aula, así por ejemplo se distinguen diferencias en los siguientes aspectos: estimulación y participación en clases, formulación de preguntas analíticas y reflexivas, distribución del refuerzo positivo, lenguaje para referirse a lxs estudiantes, dichos y expresiones que denotan estereotipos sobre roles de género, estereotipos sobre características físicas y psicológicas y ejemplos o expresiones que favorecen comportamientos heteronormativos. Con este cúmulo de conocimientos y evidencias registradas en distintos contextos, formulé situaciones concretas donde se evidenciaban estas problemáticas y se las mostramos a lxs jefes UAP en la entrevista. Adicionalmente, agregué situaciones que revelaban una distribución desigual en el uso y accesibilidad a los equipamientos y materiales, dimensión no registrada usualmente en la literatura, pero que parecía elemental en contexto TP. A continuación se presentan los elementos,

que a juicio de los/las docentes, deben estar presentes en un proceso de cambio cultural como el que se ha hablado a lo largo de esta investigación.

“yo haría dos distinciones, creo que el proceso PAD, tú bien sabes que es un proceso que lo que genera es un acompañamiento al docente en término de sus prácticas metodológicas, antes en presencialidad, hoy en no presencialidad, ¿ya? Desde ese punto de vista creo que incorporar elementos de, elementos de observación que recojan la eventual existencia de diferencias sería muy bueno, ¿ya?, pero a priori yo no los incorporaría como elementos que en la observación rompan con ese objetivo final que es absolutamente asexuado, ¿me explico bien? (...) desde el punto de vista de segregar, por ejemplo, que haya una observación para hombres o para mujeres, creo que ahí caemos justamente en lo que no queremos como sociedad, de, de generar elementos para, para un tipo de, para un sexo o para otro, ¿ya? No sé si me explico bien (E2, jefe UAP).

Esta cita se complementa con un comentario, que más tarde, me enviaron en conjunto los jefes UAP y que consolidaba sus apreciaciones sobre la rúbrica que les había presentado y que, construí a propósito de las entrevistas: “*no nos queda claro si la investigación plantea la diferencia entre hombre y mujer, o equidad de género (siendo un término más integrador y global)*”. Estas dos observaciones demandan algunas precisiones importantes. Primero, tener una mirada sensible a la equidad de género, no implica que se espere cosas para hombres o mujeres de manera diferenciada, sino justamente lo contrario, no obstante, lo cierto es que la rúbrica, toda vez que se creó en su inicio pensando en la integración del género minoritario en carreras segregadas, estaba efectivamente focalizada en las diferencias entre hombres y mujeres, no incorporando una mirada más amplia como era la identidad de género, expresión corporal, diferencia sexual, etc. Adicionalmente esta insidiosa preocupación por no invadir a la comunidad educativa con conceptos más “feministas”, me había llevado a reducir el problema entre hombres y mujeres, cuestión que

como dice la cita me seguían situando en el mundo binario. Ahora bien, estas citas me llevaban a otro reto: cómo incorporar criterios de género, es decir, ser sensible a esa diversidad y, a su vez, mantener una pauta “asexuada”.

“Lenguaje inclusivo para mí también tiene relación con un lenguaje que involucra el sentir de ambos géneros, ¿ya? Porque en el fondo, pedagógicamente tengo que saber que una persona del género masculino con otra persona del género femenino, efectivamente tienen procesos diferentes a niveles emocionales; entonces yo tengo que incluir en mis experiencias de aprendizaje, situaciones que incluyan el proceso de ambos, ¿ya? Por ejemplo, a mí me ocurría mucho que yo hice clases en el ámbito escolar, a mí me ocurría mucho, los profesores decían: “ay, es que las niñas son lloronas”, ¿ya? Entonces claro, uno tiene que investigar porqué una niña de 15 años tiende a llorar más que un niño de 15 años...” (E5, jefa UAP).

Marina Subirats (1994, 2010), a lo largo de su proyecto investigativo y teórico, ha basado su planteamientos en una propuesta por la co-educación, entendida justamente en una educación o proceso formativo que involucre los universos, componentes y sentires tanto de lo que ha sido asociado como femenino como lo que ha sido figurado como masculino, esto permitiría integrar en el proceso educativos necesidades que podrían eventualmente ser más características de uno u otro género, considerando cómo hemos hecho nuestro aprendizaje en el mundo, como diría Simón de Beauvoir. Esta perspectiva, que va muy en sintonía con los planteamientos de esta jefa UAP, trae un desafío colosal; identificar ciertas diferencias a partir de nuestros mundos sociales para luego integrarlas y trascenderlas. Pues, si nos quedamos en la constatación de las diferencias podríamos continuar en una pedagogía segregadora, con criterios y necesidades bien definidas a partir de nuestros géneros, lo que no nos haría escapar, a mi juicio, de una educación sexista. De ese modo, si queremos reconocer e integrar las diferencias, nuestro marco de incorporación de esas

diferencias debe ser lo suficientemente amplio y abierto para que genere pluralidad y no diferenciación, que es justamente lo que queremos evitar, y salir de una educación que reparte valoraciones y acciones de acuerdo a nuestros cuerpos sexuados. Mientras seguíamos conversando sobre cómo integrar también nuestras diferencias, la entrevistada nos dice lo siguiente:

“Yo creo que, bueno, primero, que esté en el discurso del profesor, segundo, que hayan actividades que de alguna manera involucren ambas visiones, ¿ya? Actividades que involucren lo cognitivo, lo emocional, social, que vayan integrando los componentes que cubren todas las necesidades de las personas, no solo lo que aparentan” (E5, jefa UAP).

Esta cita nos da una pista crucial, pues más que incorporar “los dos mundos”, debemos ser capaces de crear una metodología y una pedagogía que involucre diversas dimensiones del ser humano, de manera que pueda interpelar por ejemplo a aquellas mentes más lógicas y concretas o a las más expresivas o abstractas, independiente de que estemos en una sala con aparentemente *uno o dos sexos o más*. Si logramos incorporar actividades y metodologías que abarquen distintas capacidades y habilidades, necesariamente vamos a proveer una educación más inclusiva. Como indicaba otro jefe UAP, lo prioritario es cómo comunicacionalmente, desde el discurso, pones en relieve que cada estudiante es “igual” entendiéndolo desde la lógica de las oportunidades y posibilidades independiente de su género o diferencia sexual.

“Y creo por el uso de la tecnología porque hoy día tenemos mayor acceso a la información, entonces hoy día tenemos que estar acorde a lo que los jóvenes les llama la atención, por ejemplo, los juegos que ellos realizan, no es lo mismo el LOL del 2018 al 2020 porque evolucionó y esos juegos que son tan interactivos a ellos también los hacen ser de forma distinto y de relacionarse de forma distinto y emplear lenguajes distintos, o sea, ya como que está quedando obsoleto la palabra bacán. Entonces, por eso te digo, va

siempre a... estas metodologías van a tener que ser siempre a ser... tienen que ser escritas con reglones adaptativos” (E2, jefe UAP).

Así entonces, la senda aparentemente va por generar lenguajes adaptativos y diversos. Si queríamos incorporar una perspectiva de género en el proceso educativo, ya sea a través de una rúbrica, una pauta de observación, criterios pedagógicos, un modelo de acompañamiento o lo que fuese, debíamos ser capaces de incorporar esta mirada más amplia de los géneros, trascender la perspectiva binaria, ser sensibles a nuestras diversidades, identificar nuestras diferentes experiencias genéricas y a su vez no fijarlas sino permitir aperturas, como dice el jefe UAP, generar metodologías o pedagógicas escritas con “reglones adaptativos”. Esta paradoja entre una educación sensible a las diferencias de género, que integre los diversos mundos y, a su vez, generar una pedagogía asexuada o más allá del género, será un dilema que plantearon las entrevistas y del cual trataré de hacerme cargo en el tercer capítulo.

Esta complejidad a su vez, dejaba en evidencia que, generar cambios a través de una rúbrica que sería aplicada como cualquier otro instrumento no iba a ser suficiente, necesitábamos crear un modelo conceptual institucional que todxs comprendieran, y una fase de discusión y socialización era un paso crucial para ello, así como, para consensuar los criterios y qué se esperaba.

Para lxs jefes UAP un proceso de aprendizaje equitativo en términos de género se centraba en gran parte en un lenguaje inclusivo o equitativo y, donde este lenguaje deben ser considerado en sus múltiples dimensiones: lenguaje corporal, gestual, discursivo, gráfico, de las estructuras y entornos, entre otros. Así por ejemplo, un jefe UAP nos narra lo siguiente, a propósito de su experiencia en un colegio donde habían ingresado algunxs estudiantes *trans*.

“Entonces, teníamos los baños para hombres y mujeres, pero pusimos un tercer baño *unisex*, que era para todos. Entonces, ¿cuál era la temática? Que si estaba ocupado cualquiera de los baños cualquiera podía usar ese baño de forma individual. Entonces, una, pasó como desapercibido para todos

los alumnos, pero para los niños que estaban ingresando era inclusivo porque los estábamos... a su vez desde el lenguaje, desde este lenguaje tan en detalle, ellos podían ir a ese baño, pero ellos tenían la opción y así yo tampoco generaba un juicio, tú tienes que ir acá, tú tienes que ir allá y tú tienes que ir acá”. (E4, jefe UAP)

Cómo las estructuras permean lenguajes es un aspecto crucial que no podemos dejar de lado al hablar de inclusión, que exista un baño para todxs, que esté la señalética *unisex*, son parte de los elementos gráficos que van construyendo realidades y posibilitando otros mundos o formas nuevas de relacionarse. El lenguaje, los discursos en el aula, permearán todas las asignaturas, incluso las más *técnicas*. Este lenguaje puede estar impreso en las metodologías, en la comunicación no verbal, en las paredes o espacios pero también en lo más explícito: lo verbal.

Los “diminutivos” como “mijita”, “cariño”, “princesa”, son reconocidos como ampliamente difundidos en el mundo TP, y tal como un profesor explica: “*puede resultar a lo mejor desde el paradigma antiguo, un acto casi como de, de... de cortesía*”. No obstante, se reconoce que ese lenguaje “pseudo-cariñoso” genera diferenciaciones de tratos que deja a los sujetos en posiciones que denotan status desiguales: “*de alguna manera puede reflejar perfectamente para más de una mujer, la condición de que me está viendo casi como, no sé, como, como un animalito, ¿verdad?, como una mascotita inferior, ¿verdad?, y donde no hay una relación que sea equivalente a la de un compañero de curso*”, como bien expresa un jefe UAP.

Estas desigualdades desde el lenguaje, estos sexismos en el aula, se reconocen en múltiples escenarios; cuando una profesora le decía a su alumno distraído que no supo responder a su interrogante, que lo entendía porque era hombre y no podían hacer dos cosas a la vez; cuando lxs docentes señalaban que los hombres en gastronomía lograban platos mucho más sabrosos que las mujeres, pero estas lograban platos con mejor presentación, o bien, cuando lxs estudiantes se reían cuando un hombre decía cosas “sensibles”. Este lenguaje más explícito también se contrapone a otras interacciones no verbales, donde ciertos cuerpos en ciertos contextos van generando

interacciones específicas, justamente por los esquemas que tenemos respecto a nuestros géneros y significados asociados a estos. Así es típico que en los talleres presenciados principalmente por hombres, cuando pasan mujeres, estos suelen tirar bromas o reírse entre ellxs, o bien, lxs compañeros eligen a la *chica* más *bonita* y *encantadora* para que le pida a lxs profesores postergar la prueba.

Al respecto, una jefa UAP señalaba que lo crucial es declarar, hacer explícito en el aula que no se harán diferenciaciones, que nadie puede utilizar su posición genérica para hacer de ella una situación de poder y ventaja, cuestión que debe extenderse tanto para hombres como mujeres. A su vez, tener este discurso explícito es también una garantía para lxs estudiantes frente a lxs docentes entendiendo que tampoco está permitido en ellxs hacer abuso de su posición de poder para exigir por ejemplo: que las estudiantes vayan con falda para una presentación, escribir al WhatsApp de la alumna, ofrecerle mejor nota si “sale” con él, o acercarse a esta y murmurarle connotaciones sexuales, como bien manifestaron los focus groups de las estudiantes.

Generar ambientes más equitativos pasa por incluir un lenguaje más inclusivo y no sexista, ver a lxs estudiantes como iguales en valoración, derechos y capacidad de aprendizaje. Como señalaba una jefa UAP, es fundamental entender que ese acto de decir “hola alumnos”, acompañado de que sean los hombres quienes siempre participan en clases y hacen el ejercicio en la pizarra y que además, el material pedagógico también solo muestre varones, es finalmente ese conjunto de actitudes y comportamientos verbales y no verbales que van reforzando esas diferenciaciones haciendo en su conjunto una experiencia segregadora. Tal como decía una jefa UAP, el desafío es crear materiales, actividades pedagógicas así como los característicos estudios de casos de la educación TP, de manera que incluyan la mayor diversidad de realidades posibles, de modo de ir asegurando la interacción de los diversos mundos. A su vez estos mundos no solo deben ser diversos en términos de género, lo cual sería otro gran sesgo, sino que también debe ser sensible a las diversas nacionalidades, edades, responsabilidades de cuidados y familiares, situación ocupacional, necesidades educativas especiales, entre otros.

5.3. Proponiendo ideas y criterios para un proceso de formación docente con perspectiva de género en ETP

En el presente capítulo se dará a conocer el proceso que dio paso a la propuesta del programa de formación docente, destacando algunas iniciativas y experiencias que inspiraron esta propuesta, así como, centrándose en el proceso de trabajo y revisión desarrollado en conjunto con lxs docentes/jefes UAP que permitió construir una propuesta de diseño de este programa formativo y una pauta guía de criterios para una educación sin sesgos de género.

Desarrollar un programa de formación docente con perspectiva de género, es uno de los caminos que se puede adoptar para enfrentar las desigualdades de género en el proceso educativo, pero no es el único. Esta idea se fue generando, por un lado, por la propuesta que desde mi persona surgió hacia la institución orientada por experiencias ya existentes, así como, por la misma infraestructura interna, donde los procesos educativos o temas pedagógicos eran abordados a través de la unidad de apoyo pedagógico y, en particular, a través de un sistema de observación y acompañamiento, el PAD. Este camino me trajo dilemas y atolladeros importantes, que fueron descritos en gran parte en el primer capítulo de resultados y que en su conjunto, permitió arma la propuesta que se presentará a lo largo de este capítulo.

Observar clases para identificar sesgos de género ha sido una importante forma de acceder a la experiencia educativa e identificar en concreto los mecanismos, estrategias o formas en que se articulan estos sesgos, de ahí que ingresar a las clases era importante para conocer qué estaba pasando así como plantear un plan de mejora. En educación, en general, evaluar es fundamental para poder conocer cómo están lxs estudiantes, si han logrado los aprendizajes necesarios, qué cosas necesitamos seguir potenciando, etc. por tanto, este proceso parecía tener esa misma lógica, pero esta vez aplicado a lxs docentes. Sin embargo, y tal como se vio a lo largo de la tesis y como lo han demostrado diversos estudios, hoy en día la evaluación, el dar cuenta de cómo estamos, se ancla a un paradigma de control y sanción que poco tiene que ver con procesos formativos, con

procesos de aprendizaje que busquen la mejora y que estén dispuestos colectivamente a acompañar a los actores involucrados para generar esas competencias o resultados deseados.

En efecto y tal como se anunció en los antecedentes, diversos estudios (Ball, 2013; Sánchez-Amaya, 2013; Flórez 2011; 2019; Stobart, 2010; Falabella y De la Vega, 2013; Hevia & Vergara-Lope, 2016; Preal, 2009; Comisión Tarea, 2015; Holz, 2019), han mostrado que los sistemas de evaluación de altas consecuencias han generado un empobrecimiento de la práctica pedagógica, reducción del currículum, adiestramiento focalizado en responder pruebas o énfasis en resultados observables y medibles en el corto plazo, segregación interna para asegurar resultados; exclusión y estigmatización de los establecimientos y de los actores evaluados impidiendo reconocer sus contextos y experiencias particulares. Asimismo, se ha observado una desprofesionalización de los docentes, profesionales presionados y preocupados de incentivos y sanciones más que de otros aspectos claves del proceso pedagógico. En línea con esto, algunos autores (Ball, 2013; Sánchez-Amaya, 2013) han resaltado también el efecto performativo de las evaluaciones, en tanto las categorías que anuncia van produciendo performativamente a esos sujetos, en ese sentido, los resultados, las cifras, los ranking van construyendo “a los buenos”, “los malos”, “los aceptados”, “los rechazados”, etc. En ese sentido, vemos una máquina clasificación, carente de un proceso de formación para orientar y encaminar esos resultados esperados.

Esta literatura entonces, me había advertido los efectos negativos que podría traer consigo la idea de las observaciones, no obstante, fueron las entrevistas, los diálogos con jefes UAP/docentes que reafirmaron esta complejidad, al tiempo que, me abrieron caminos para ir perfilando una propuesta más acorde y que pudiera imprimir tanto las ventajas de este sistema así como trascender sus desventajas.

A partir de los hallazgos obtenidos y la literatura revisada, vemos entonces que en el campo de la educación, hay dos caminos para enfrentar ciertas problemáticas educativas e ir mejorando la calidad de la formación (sea relativo al tema de género u otro), a saber: (i) generar estándares e indicadores o bien evaluaciones que permitan generar pisos mínimos de logro, así como, que

permitan ir estableciendo pautas sobre las conductas que se esperan y, por otro lado, (ii) la capacitación, generar instancias formales, ya sea a través de cursos, talleres, incluso diplomados o magísteres en el mejor de los casos, para entregar herramientas a lxs docentes y desarrollar ciertas competencias que la vanguardia de la educación está demandando. Podemos decir que, en el primer caso, el objetivo es asegurar resultados, en el segundo es entregar herramientas o conocimientos. El problema es que, en el primero se exigen estándares pero no se hace cargo de las herramientas y aprendizajes que se necesitan para cumplir esos resultados, en el segundo, se entregan ciertos conocimientos pero no garantiza cuan efectivo han sido esos aprendizajes, cuanto se ha internalizado, y cuanto realmente se han integrado a la práctica pedagógica en concreto. En ese sentido hay una brecha importante entre, los conocimientos eventualmente entregados y los aprendizajes que efectivamente se generan, de modo que el “capacitar” no necesariamente traería los resultados esperados. De ese modo, necesitábamos generar un proceso formativo que entregue herramientas pero también vaya asegurando los resultados esperados.

Al revisar experiencias en otras instituciones de educación superior para abordar las problemáticas de género, podemos ver que en general en Chile y, especialmente, las universidades, han ido desarrollando departamentos de Equidad de Género encargados de diversas políticas y estrategias para ir construyendo una cultura más inclusiva. Gran parte de estas estrategias se han basado en campañas en estudiantes en contra de la violencia y abuso², en protocolos de actuación en caso de acoso y/o abuso sexual³, y en capacitaciones y guías orientadoras para lxs docentes, especialmente para evitar casos de acoso y abuso⁴.

² Se destaca la campaña “lo pensé pero no lo dije” y la campaña “redes sin violencia” del Departamento de Equidad de Género de la Universidad Diego Portales. Para mas información ver aquí: [Campañas de prevención de las violencias – UDP – Departamento de Género](#).

³ Al revisar las páginas webs se puede visualizar protocolos de actuación en la Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad de Santiago, Universidad Diego Portales, Universidad Mayor, Universidad del Desarrollo, y en institutos profesionales como: Duoc UC, INACAP.

⁴ Al respecto, destacamos una guía de orientación de buenas prácticas para docentes de la Universidad Católica.

En relación a la mínima presencia de mujeres en el área STEM, algunas universidades han creado iniciativas como por ejemplo, el programa “Más mujeres para ingeniería y ciencias” de la Universidad de Chile, que a través de la iniciativa “admisión prioritaria para la equidad de género”, han implementado planes de difusión concentrado en estudiantes de enseñanza media y han generado puestos preferenciales en la matrícula de admisión para mujeres que deseen integrarse a las facultades de ciencias físicas y matemáticas. La Universidad Católica también ha generado una agrupación de mujeres de ingeniería quienes trabajan con estudiantes de enseñanza media, asimismo, un programa similar se ha creado en la Universidad Federico Santa María llamada: “Mi hermana mayor”, que pretende generar sistemas de mentoría y apoyo entre estudiantes de diferentes generaciones.

Estas estrategias relacionadas con guías, protocolos, campañas y políticas especiales de admisión han sido estrategias desarrolladas en diversos países siendo algunas de las más difundidas, no obstante, no se han evidenciado políticas orientadas a un trabajo más sistemático y continuo con docentes en Educación Superior- al menos en Chile o hasta lo que se ha podido constatar a través de la búsqueda online- orientadas a enfrentar las desigualdades de género en el proceso de aprendizaje mismo. En ese sentido, podemos decir que se carece de programas formativos docentes durante el ejercicio laboral y se carece de procesos formativos orientados a lo pedagógico en temas de equidad de género.

Ahora bien, el reporte de UNESCO-UNEVOC: “Understanding the Current Status and the Causes of Gender Disparities in STEM-related TVET” (2020), releva algunas experiencias exitosas para promover contextos más inclusivos en términos de género en educación técnico profesional. Estas estrategias vienen desde iniciativas de trabajo con padres y sociedad civil, hasta iniciativas con estudiantes y docentes. Así, se destacan como experiencias exitosas algunas iniciativas de formación docente que tienen como objetivo comprender las desigualdades de género y los efectos que el proceso educativo puede tener en sus trayectorias, estas estrategias han sido desarrolladas en particular en instituciones técnicas relacionadas con carreras de ingeniería y tecnología.

Así por ejemplo, el programa de formación docente de CINOP y el Instituto Don Bosco en Mozambique se ha destacado como una gran iniciativa que consiste en entregar herramientas y técnicas pedagógicas a docentes de carreras de ingeniería y mecánica con el objetivo de que estos comprendan las temáticas de género y el impacto que puede tener en sus estudiantes. Este programa destaca por estrategias más concretas que se van integrando en la práctica pedagógica. Aunque está más centrado en el problema de la segregación de carreras es un buen ejemplo de programas formativos orientados a lo pedagógico. Por su lado, el Delton College en Netherland, ha desarrollado un sistema formativo que tiene como principal objetivo ayudar a que lxs docentes adapten sus metodologías educativas de modo que sean capaces de integrar los diversos estilos de aprendizajes, este enfoque permite que se vaya desarrollando técnicas pedagógicas más integrativas.

Ambas experiencias son especialmente importantes para efecto de esta tesis, pues incorporan el elemento formativo y, además, tienen una clara orientación en las herramientas pedagógicas y en el proceso de aprendizaje con perspectiva de género. Ahora, como vimos en el primer capítulo, para docentes/jefes UAP, el formar, el capacitar y entregar herramientas era fundamental para integrar una cultura más inclusiva en estos temas, no obstante, el acompañar este proceso de aprendizaje parecía aún más relevante, y es ahí, donde un sistema de observación y acompañamiento de la práctica pedagógica seguía siendo tan crucial, a pesar de las reticencias al proceso evaluativo.

"Mira, es que yo creo que con el ejemplo que yo te di, con este alumno que entró a la carrera de Construcción, yo creo que acompañar al docente es clave, yo creo que en todo ámbito educativo siempre tenemos que tener un par evaluador, yo no me puedo mirar a mí mismo para ver cómo hago las clases, sino que cuando yo hago una observación desde otro, que es mi espejo, me permite analizarme el concepto de cómo yo estoy entregando la información, de cómo estoy siendo integrador (E4, jefe/docente UAP).

En ese sentido, que otro par te observe te permite reflexionar sobre tu misma práctica así como el compartir experiencias y conocimientos genera una consciencia que individualmente puede ser más difícil desarrollar. En línea con esta cita, otro docente/jefe UAP, señalaba que para él lo clave era *“que la observación vaya pensada para la mejora, para el cambio cultural de la docencia frente a este escenario de equidad, asimismo, una jefa UAP decía: “todos podemos acompañarnos en esto, porque no hay culpables, o sea, aquí no hay uno que hace y el otro no... Hay, en el fondo, algo que se ha permitido, que tenemos que corregirlo entre todos”*.

Así entonces, y a partir de las entrevistas y discusiones suscitadas, podemos decir que para generar un proceso educativo más inclusivo en términos de género lo fundamental era por un lado, socializar, capacitar, entregar herramientas y por otro lado, era crucial acompañar, orientar y compartir experiencias y aprendizaje para en conjunto mejorar la práctica docente. En consecuencia, se propone el diseño de un Programa de Formación Docente que incorpore una perspectiva de género en la práctica pedagógica, a través de un sistema de acompañamiento y retroalimentación que permita identificar prácticas y/o actitudes que denoten sesgos de género dentro de la clase para trabajar en conjunto un proceso de mejora e incorporación de estrategias más inclusivas.

Incorporando las opiniones y sugerencias de lxs jefxs UAP se propone un programa de formación docente que se inserte en la Unidad de Apoyo Pedagógico, pero a diferencia del PAD, será un proceso paralelo y aparte, el cual consiste en un mecanismo que permite desarrollar y cultivar aprendizajes y estrategias pedagógicas pero que no tiene relación con el proceso de evaluación, ni el índice de desempeño docente. En ese sentido, será un “programa formativo” orientado directamente al aula y a las prácticas pedagógicas, por eso la observación entre pares será crucial.

Este programa tendría como propósito generar un sistema de acompañamiento y retroalimentación permanente que permita entregar conocimientos, orientaciones y estrategias concretas para mejorar la práctica pedagógica en términos de equidad de género. Considerando su estructura formativa y de aprendizaje, es un sistema que puede perfectamente adaptarse a diferentes propósitos, ampliando

la inclusión no solo a la problemática y desigualdades de género, sino a otras tantas. No obstante, para efectos de esta tesis propondré además criterios específicos para la equidad de género que pueden ser incorporados en las pautas de observación y acompañamiento.

En ese sentido, algunos de los principios de este Programa de Formación Docente para la equidad de género son los siguientes:

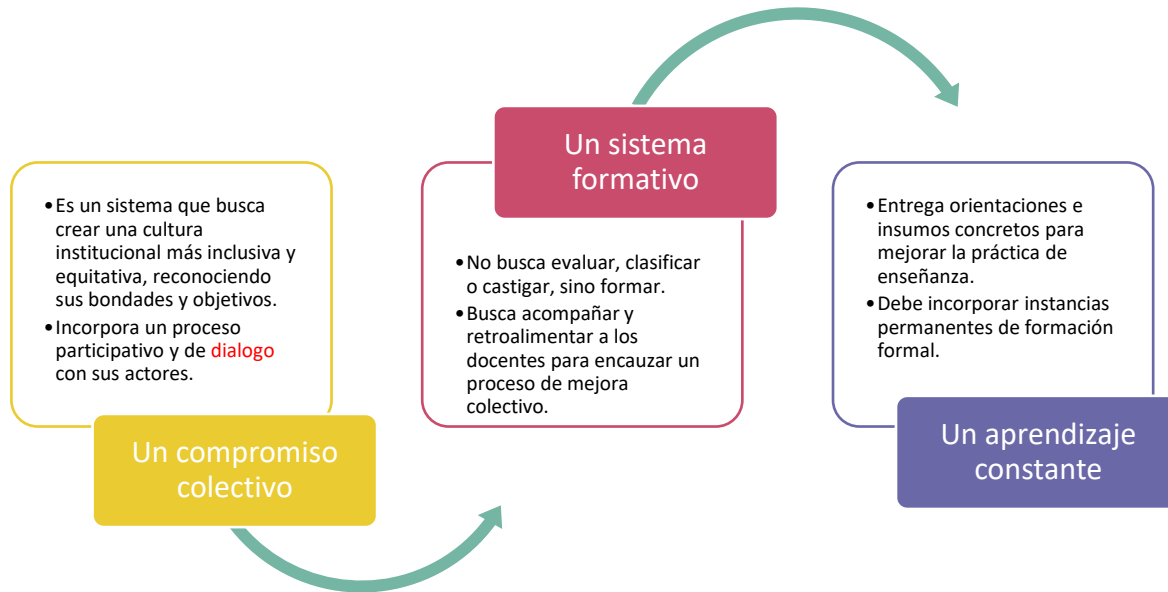
(i) Participación. Este programa debe incorporar una fase participativa que integre a los diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, asesores UAP, directores de escuelas y sedes, directores y sub directores de carreras, entre otros, en la cual se debe socializar los principios, objetivos y líneas de acción del programa, debe ser una instancia para levantar aprehensiones, expectativas y/o propósitos sobre este, así como, deben ser una instancias para discutir e idear el proyecto curricular que estará a la base de este programa: qué entenderemos por equidad de género, cuáles son los criterios mínimos a considerar, qué entenderemos por un programa de este tipo, etc. Asimismo se considera una participación activa de lxs docentes durante todo el proceso, ya sea para negociar o proponer criterios, así como para aportar ideas al programa, etc.

(ii) Acompañamiento y retroalimentación. Este programa de formación docente, se va caracterizar por un proceso de acompañamiento, liderado por un asesor UAP, que va ir observando y orientando la práctica pedagógica de un grupo de docentes, tanto las acciones en el aula como la planificación y materiales preparados para las clases. Estas orientaciones deben incorporar propuestas y consejos concretos respecto a la mejora y lo que hay que corregir. Por otro lado, este acompañamiento será también desarrollado por grupos de docentes, quienes deben trabajar en conjunto compartiendo experiencias, estrategias, conocimientos, materiales, entre otros.

(iii) Formación y aprendizaje constante. En línea con el principio anterior, y además de acompañar y orientar, es importante crear capacidades tanto en lxs docentes como en quienes acompañan el proceso, en ese sentido es importante considerar instancias formativas formales; cursos o talleres, donde se revisen y conozcan conceptos teóricos y también prácticos que ayuden

a integrar una perspectiva de género en el aprendizaje, así como permitan ir reconociendo los principales problemas y desigualdades que se suscitan en el proceso educativo.

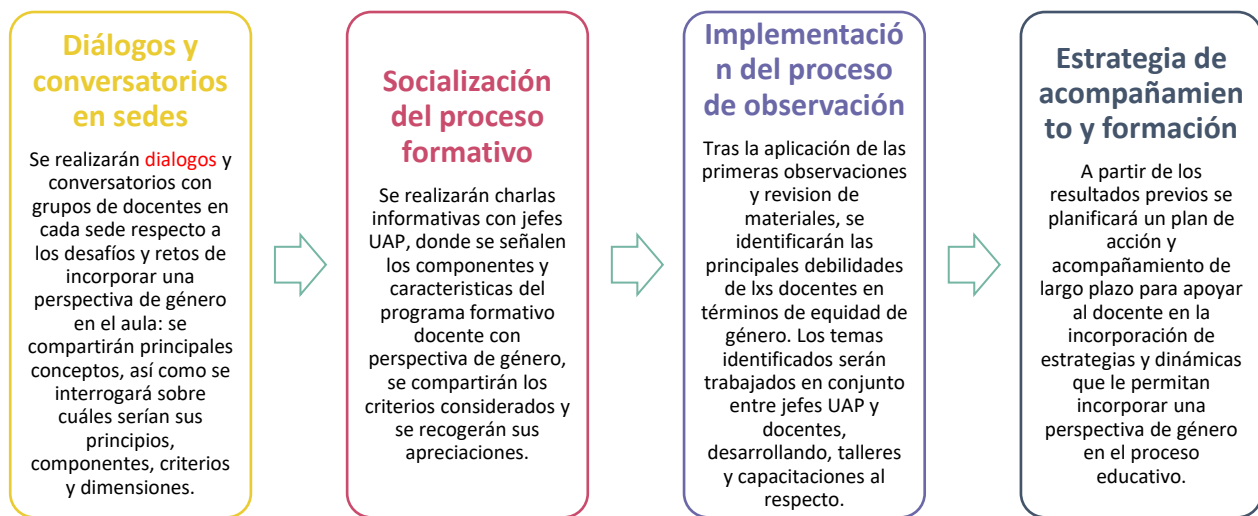
Esquema 1: Principios de un modelo de acompañamiento y formación con perspectiva de género



En línea directa con los principios expuestos más arriba, la implementación del programa de Formación Docente con perspectiva de género considera una fase inicial de diálogos con la comunidad docente, una segunda fase de trabajo con las personas encargadas de liderar y orientar el acompañamiento a lxs docentes, una primera fase de desarrollo de observaciones, acompañamiento y retroalimentación y finalmente una fase de planificación de metas y estrategias para la mejora.

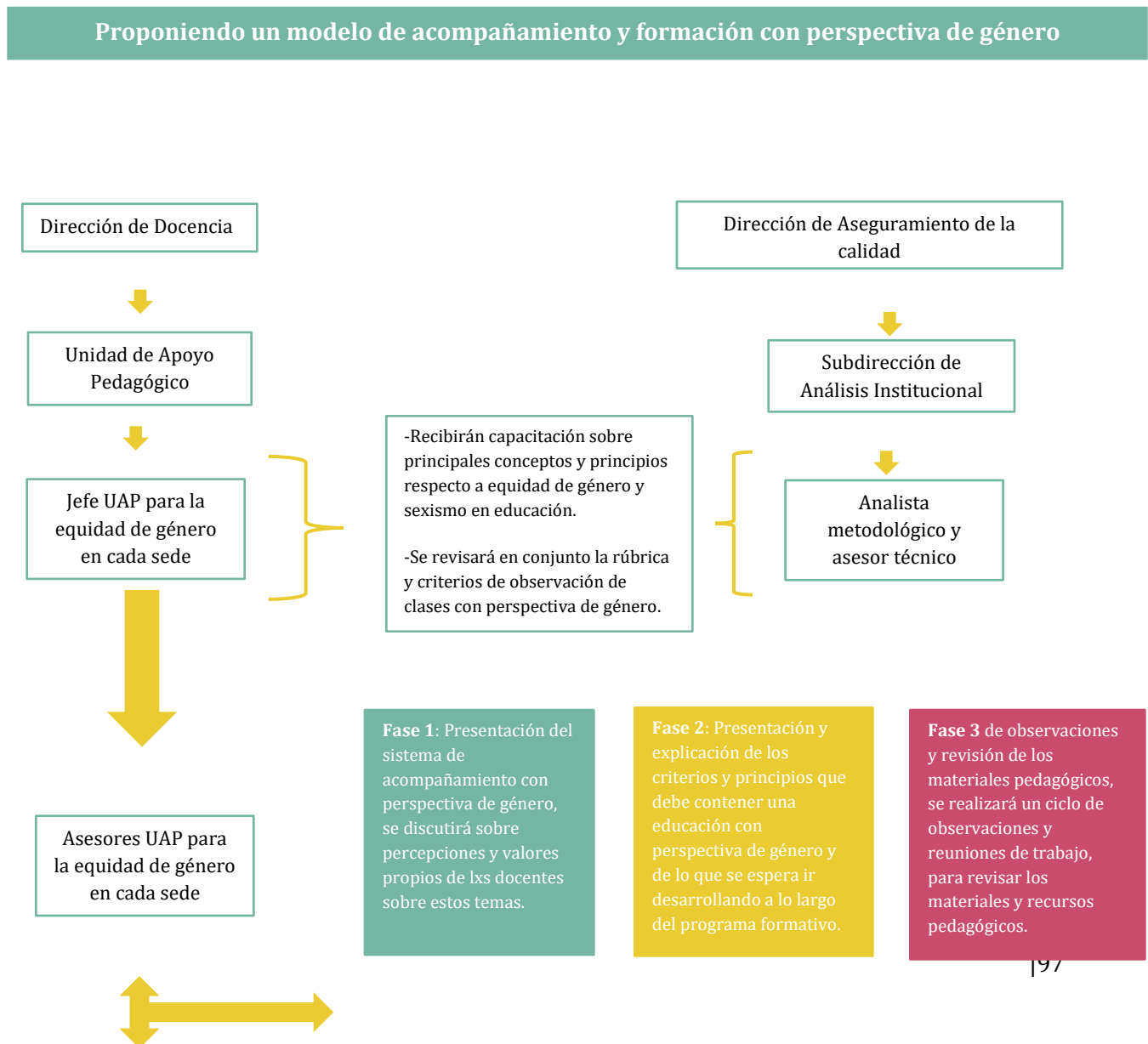
En el siguiente cuadro se resumen las fases de implementación de este programa y sus características y propósitos.

Esquema 2: Propuesta etapas generales de implementación



Teniendo un panorama general de las fases de implementación, procederemos a explicar en detalle en qué consistiría el proceso de formación propiamente tal para desarrollar competencias, estrategias y actitudes con perspectiva de género. En ese sentido luego de las fases participativas de diálogos y socialización del proceso, vienen las fases de acompañamiento, retroalimentación y planificación de metas y desarrollo de estrategias. Esta parte del proceso será descrito a continuación.

Esquema 3: Proceso de observación y acompañamiento



Grupo de
docentes por
sede

Fase 4: Luego del ciclo de observaciones se revisará en conjunto con el docente la pauta de observación, donde se indica elementos que se deben ir mejorando.

Fase 5: A partir de la conversación previa se acordará en conjunto los principales aspectos a mejorar, proponiendo estrategias y actividades para superar dimensiones más débiles.

Fase 6: A partir del plan de mejora, lxs docentes deben trabajar en grupo, compartiendo consejos y estrategias. Luego se realizará un nuevo ciclo de observaciones, que puede ser liderado por el asesor como por el mismo grupo de pares.

A lo largo de esta propuesta se ha mencionado reiteradas veces la existencia de una pauta de observación, insistimos en esta, porque necesitamos tener un marco de referencia respecto a criterios específicos a considerar y hacia donde queremos llegar. Esta pauta será nuestro horizonte orientador, una especie de “ideal de formación” respecto a una educación equitativa en términos de género. Esta pauta, aunque sea sencilla y acotada, de alguna forma debe ser consciente del proyecto curricular, el modelo educativo que pretende desarrollar. En ese sentido, la construcción de esta pauta no solo requiere de competencias técnicas metodológicas, sino por sobretodo, requiere el desarrollo de discusiones conceptuales, políticas y éticas, por eso los criterios deben ser armados colectivamente y de forma negociada. Adicionalmente, una pauta con criterios definidos permite ir incorporando concretamente elementos y una mirada sensible a las problemáticas de género dentro del proceso de aprendizaje.

A partir de la revisión de literatura, las discusiones desarrolladas en las entrevistas, la técnica de enfrentar a lxs docentes/jefes UAP en situaciones concretas de sesgos de género para ir identificando problemáticas de género recurrentes en ETP, se diseñó una pauta de observación preliminar que luego fue compartida con lxs jefes UAP/docentes entrevistados. Ellxs revisaron en conjunto esta pauta y luego me compartieron sus diversas observaciones, comentarios y consideraciones conceptuales.

Esta instancia fue crucial pues permitió por un lado, afinar la pauta metodológicamente, de modo que las acciones o conductas consideradas sean realmente observables en la interacción de las

clases y por otro lado, permitió debatir sobre ciertos principios y presupuestos teóricos de género, que estaban detrás de la construcción de la pauta pero que para un externo que solo leía a esta, no parecían evidentes. Por esa razón y, más allá de esta propuesta, se considera como fundamental que de implementar esta pauta en cualquier institución es importante generar una instancia de diálogo y reflexión conceptual y práctica sobre estos criterios, esto permite contextualizar la pauta según las características y necesidades específicas del tipo de formación entregada como de la institución y sus propios actores. A continuación se describirán algunas reflexiones y discusiones que surgieron de la primera versión de la pauta y que fueron gatillando las transformaciones hasta llegar a la propuesta final.

Cabe señalar que, el diseño preliminar de esta pauta era similar a una típica rúbrica, la cual incluía dos dimensiones, cada una con cuatro sub dimensiones. No obstante, a diferencia de una rúbrica clásica que incluye niveles de logro creciente, esta rúbrica más que representar logros describía 4 situaciones, las cuales daban cuenta a su vez de una actitud pasiva o activa de lxs docentes. En ese sentido, se describían situaciones donde el/la docente podía ser activo o pasivo en la naturalización de las diferencias de género o bien, podía ser activo o pasivo en la promoción de una mirada equitativa en términos de género. Esta división permitía describir acciones donde docente podía liderar una acción o actitud con o sin sesgos de género, o bien, donde podía participar de ella por omisión u adhiriendo a una acción o dicho originada por un otro, en este caso, estudiantes. Esto permitía visualizar no solo las acciones de lxs docentes sino de la clase en su conjunto, esto era particularmente importante para la institución, pues permitía identificar si las acciones o actitudes sexistas (o bien equitativas) venía de lxs docentes o de lxs estudiantes.

El principal cambio que sufrió esta primera pauta tenía que ver con la incorporación de elementos conceptuales que dieran mayores luces del enfoque de género que estaba detrás. Ahí surge entonces la idea de puntualizar que las acciones o actitudes “negativas” serían en el fondo las que incorporan una perspectiva binaria y androcéntrica del género y las acciones o actitudes “positivas” eran aquellas que promovían una perspectiva afín a la diversidad de género. Esa pequeña sutileza en el

lenguaje nos permitía acotar nuestro enfoque, así como, especificar claramente qué entendíamos por sexismo o sesgos de género, a saber: una visión androcéntrica y binaria de los géneros, mientras las prácticas no sexistas eran aquellas que trascendían esa mirada.

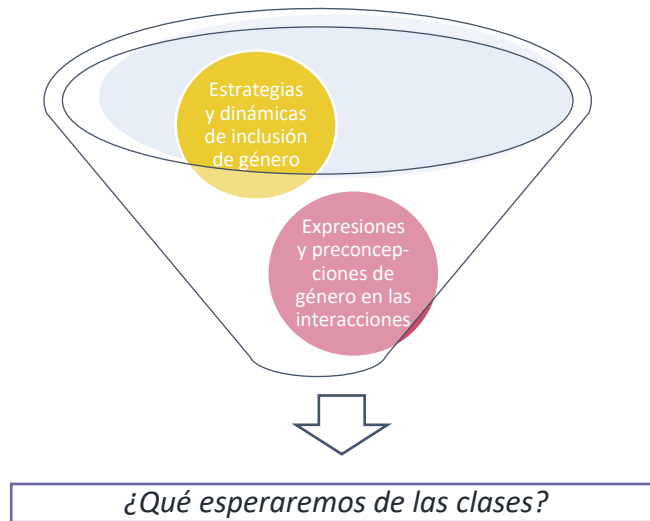
Esquema 4: Primera propuesta pauta de observación: descripción de los "niveles" o categorías de logro

Dimensión	Sub-Dimensión	Descripción	Naturalización de una perspectiva binaria del género		Reconocimiento de la diversidad de género	
			Actitud Pasiva	Actitud activa	Actitud Pasiva	Actitud activa

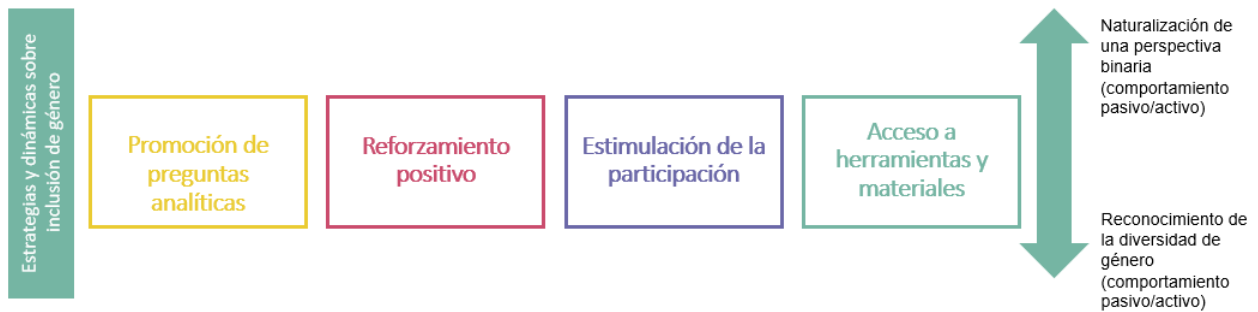
Otro comentario importante que relevaron lxs docentes/jefes UAP, refería a cómo conceptualizaríamos el género. En primera instancia, y considerando que nuestro problema original era la segregación de las carreras y, en particular, el sexismo en carreras masculinizadas, la descripción de las dimensiones estaba enfocada en actitudes o acciones que generaban o no diferencias (discriminaciones) entre hombres y mujeres. Ante esta situación, lxs docentes/jefes UAP sugirieron incorporar una mirada de género más amplia, donde no se acotara a las diferencias o desigualdades entre hombres y mujeres sino a desigualdades originadas por género, identidad o expresión de género, orientación sexual, entre otros. Esto nos ayudaba a ampliar nuestro problema e incorporar distintas dimensiones del sexismo.

Un tercer comentario importante, refería a las dimensiones y subdimensiones. Pese a que esta incorporaban en detalles los distintos elementos que la literatura y los mismos docentes/jefes UAP identificaban como situaciones típicas que denotaban sexismo en las clases, se consideraba que era difícil identificar cada uno de esos elementos, pues podía ser que en alguna dinámica de clase existiese alguna de esas situaciones pero no todas, al tiempo que algunas de ellas parecían difíciles de distinguir entre sí, pudiendo ser consideradas u tipificadas doblemente.

Esquema 5: Primera versión pauta de observación: dimensiones



Esquema 6: Primera versión pauta de observación: sub dimensiones dimensión 1



Esquema 7: Primera versión pauta de observación: sub-dimensiones dimensión 2



Un último cambio importante que sufrió esta pauta decía relación con un aspecto que hasta ahora habíamos dejado a fuera de las observaciones a saber: los materiales y recursos pedagógicos. Este componente fue identificado por lxs docentes/jefes UAP como un factor crucial y que debía ser considerado en un programa formativo como este. La razón por la que se había excluido en primera instancia era porque nuestro enfoque original respondía a una pauta que debía responder a observaciones acotadas y en menor cantidad, y no a un proceso de observación y acompañamiento de largo plazo que permitiese revisar el material preparado por lxs docentes.

Luego de los comentarios recibidos y después de analizar en detalle las entrevistas donde hablábamos de los elementos que debía incluir una educación libre de sesgos de género, procedimos a una nueva propuesta de pauta. Para ser coherente con un enfoque formativo, esta vez diseñamos una rúbrica que se inspiró en el enfoque Evaluación para el Aprendizaje (Epa). Este enfoque educativo, nace como respuesta a los paradigmas evaluativos normativos, y aunque se centra principalmente en la evaluación de lxs estudiantes, su enfoque directamente anclado a lo que pasa en el aula y centrado en el proceso mismo de aprendizaje, calza perfecto para este programa formativo. Asimismo, para estos efectos, lxs docentes son lxs aprendices.

Ahora bien, Evaluación Para el Aprendizaje “se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen

en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo.” (UCE-MINEDUC, 2006). A partir de esta definición, en EpA los instrumentos o rúbricas de evaluación se basan en criterios que deben ser conocidos por sus aprendices, estos criterios son horizontes respecto a lo que se pretende desarrollar. Adicionalmente son criterios que desarrollan durante un largo periodo.

Por otro lado, observar, evaluar se vuelve según este enfoque una parte intrínseca de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello los actores deben conocer las competencias o aprendizajes que deben lograr, los aprendices son incluidos en su propia evaluación, además debe proporcionar una retroalimentación que indique qué se debe hacer para mejorar. En ese sentido, implica un proceso reflexivo donde tanto quien evalúa como quien es evaluado discuten y reflexionan sobre los aprendizajes desarrollados y cómo lograrlos.

Por otra parte, más que ser una pauta que indicara la existencia o no de ciertas competencias o actitudes, permite incorporar una mirada más completa de diferentes competencias o aprendizajes que se van desarrollando de forma diversa y continua, donde puede haber la existencia de uno o más elementos de manera diferenciada y flexible. Pero, al mismo tiempo permite generar una progresión en los aprendizajes, ver el aprendizaje como proceso.

Adicionalmente, esta idea original de identificar entre actitudes activas o pasivas, es decir, si los docentes eran los ejecutores o no de la acción, fue incorporada pero de una forma degradada lo largo de las categorías de logros y no de forma tan esquemática. Al tiempo que, la descripción de cada criterio incorpora ciertas nociones conceptuales del enfoque de género que se pretende imprimir o desarrollar.

A continuación se muestra la pauta de observación en su propuesta final:

Pauta 1: Criterios para una educación sin sesgos de género: propuesta final

CRITERIOS	Retroalimentación y estimulación de la participación	Materiales, recursos, actividades y contenidos pedagógicos	Interacciones, expresiones y lenguaje
<p>DEFINICIÓN CRITERIOS</p>	<p>Refiere a las prácticas, dinámicas y actitudes de docentes orientadas a promover y desarrollar una participación y retroalimentación efectiva y equitativa entre sus estudiantes, sin hacer diferenciación de acuerdo a sus identidades genéricas, expresión corporal u orientación sexual, de modo de garantizar un proceso de aprendizaje, reflexión analítica, refuerzos positivos y la mejora continua de los conocimientos para cada uno de lxs estudiantes.</p>	<p>Refiere a la creación y uso de materiales, asignación de tareas, actividades y recursos pedagógicos (tanto en el aula como en los talleres) que incorporen experiencias, realidades y ejemplos que permitan atender a la diversidad de los/las estudiantes, incorporando perspectivas y formas de aprendizajes diferentes y múltiples (estilos racionales, emocionales, afectivos, visuales, auditivos, textuales, entre otros) suponiendo que cada estudiante tiene talentos y capacidades diversas, independientes de su género, identidad genérica, expresión corporal y/u orientación sexual.</p>	<p>Refiere a los discursos, expresiones y opiniones levantadas por docentes que permita integrar desde el lenguaje a cada estudiante, admitiendo la diferencia humana y evitando generar estereotipos de género, u alusiones prefijadas sobre cómo deben ser o comportarse las personas de acuerdo a su género, identidad de género, expresión corporal u orientación sexual.</p> <p>Asimismo genera discusiones y reflexiones sobre las desigualdades o brechas de género en su campo laboral/profesional.</p>

	NIVELES DE LOGRO		
MUY BUENO	<p>Planifica y desarrolla prácticas y dinámicas que facilitan y promueven la participación y retroalimentación de cada uno de sus estudiantes, permitiendo incorporar y visibilizar las opiniones, aportes y comentarios de cada unx sin distinguir o invisibilizarlxs producto de sus identidades genéricas, expresión corporal u orientación sexual. En ese sentido, genera preguntas complejas y de reflexión analítica, garantizando la participación equitativa y dinámica de lxs</p>	<p>Diseña y utiliza materiales, actividades y recursos pedagógicos (tanto en el aula como en los talleres) que incorporen experiencias, realidades y ejemplos que permitan atender a la diversidad de los/las estudiantes, incorporando perspectivas y formas de aprendizajes diferentes y múltiples así como realiza asignación de tareas y usos de tecnologías o instrumentos atendiendo y considerando las capacidades y talentos diversos, independientes de su género, identidad genérica, expresión corporal</p>	<p>Genera discusiones y opiniones provocadoras sobre la diferencia y potencialidad humana en sus diferentes sentidos y espacios de la sociedad, promoviendo una perspectiva que reconoce la diversidad de género más allá de un paradigma binario u androcéntrico. Adicionalmente, se dirige a sus estudiantes desde un lenguaje que integra a cada unx sin hacer distinción u uso de apelativos y diminutivos que denoten diferenciaciones y jerarquías en su nombramiento (mijita, cariño versus señor, caballero, etc.).</p>

	<p>estudiantes, realiza refuerzos positivos y señala de forma propositiva los aspectos a mejorar. Cuando hay estudiantes más tímidos o que suelen ser invisibilizados (por ejemplo en aulas con mayoría de hombres o mujeres) busca herramientas y didácticas para incentivar su participación o reforzar sus aportes.</p>	<p>y/u orientación sexual, en ese sentido realiza actividades que permita integrar y complementar esta diversidad sin segregar o diferenciar por sus cuerpos, fuerza física u otro.</p>	<p>Asimismo, en ciertas ocasiones genera discusiones y reflexiones sobre la importancia de generar actitudes equitativas e inclusivas en términos de género en sus desarrollos laborales y profesionales.</p>
BUENO	<p>Desarrolla dinámicas y mantiene actitudes que facilitan la participación y retroalimentación de cada uno de sus estudiantes, permitiendo incorporar las opiniones, aportes y comentarios de cada uno sin distinguir o invisibilizarlos producto de sus identidades genéricas, expresión corporal u orientación sexual. En ese sentido, genera preguntas</p>	<p>Diseña y utiliza materiales, actividades y recursos pedagógicos (ppt, láminas, estudios de caso, guías) tanto en el aula, como en los talleres incorporando algunas experiencias, ejemplos y formas de aprendizaje que respondan a sus distintos estudiantes, no obstante suele repetir ciertas dinámicas o metodologías. A su vez en la asignación de tareas o uso y distribución de instrumentos y recursos</p>	<p>Comparte y expresa comentarios y opiniones sobre las capacidades y talentos de las personas, procurando potenciar la diversidad de género, evitando generar estereotipos, u alusiones prefijadas sobre cómo deben ser o comportarse las personas de acuerdo a su género, identidad de género, expresión corporal u orientación sexual.. Adicionalmente, se dirige a sus estudiantes desde un</p>

	<p>complejas, de reflexión analítica a todo el aula, permitiendo que cualquiera participe, no obstante, falta incorporar dinámicas o estrategias más efectivas para promover la participación de aquellos que tienen dificultades para integrarse o bien, cuando se generan grupos o divisiones de acuerdo a su género y termina liderando un grupo la discusión y dinámica de la clase no genera estrategias que permitan revertir esa situación.</p>	<p>docente permite una división espontánea sin equilibrar de forma planificada una integración de los diversos talentos y capacidades.</p>	<p>lenguaje que integra a cada uno sin invisibilizar la presencia de algún género o generando diferenciaciones normativas (damas y caballeros, niñas y niños, etc.)</p>
--	--	--	---

<p>INICIAL</p>	<p>Realiza actividades, y dinámicas que buscan la participación de sus estudiantes, pero carece de una estrategia deliberada y consistente en sus clases para integrar aquellos géneros, identidades o grupos que suelen quedar en los márgenes de la discusión y/o participación de la clase, siendo reiterativa la aislación de ciertos grupos o personas.</p> <p>Al existir intervenciones de algunos grupos periféricos acoge y escucha sus intervenciones pero no las potencia o las hace dialogar con los otros aportes, asimismo la retroalimentación suele fijarse en ciertos grupos que lo solicitan de forma espontánea.</p>	<p>Hace uso de material, actividades y recursos pedagógicos que integran distintas perspectivas y metodologías sin embargo estas suelen estimular o potenciar los mismos estilos o formas de aprendizaje, suele incorporar láminas o estudios de casos centrados en ciertos comportamientos o realidades asociadas a un género y las actividades hegemónicas que se esperan de este.</p> <p>En la asignación y distribución de tareas o recursos tecnológicos permite una división espontánea que suele naturalizar ciertas diferencias de género hegemónicas.</p>	<p>Expresa, en ocasiones, opiniones y juicios de valor contra hegemónicos no obstante, en otros momentos suele emitir comentarios que denotan cierta naturalización de la diferencia de los géneros desde un prisma binario y androcéntrico.</p> <p>En ocasiones, si se emiten comentarios que denotan algún estereotipo o directrices normativas sobre aspectos psicológicos y físico de los géneros permite dialogar sobre ellas, sin embargo, otras veces solo las apoya o no emite comentario al respecto.</p> <p>En ocasiones utiliza la forma masculina para referirse a la clase y/o hace distinciones normativas de los géneros: caballeros, damas, señores y señoritas, etc.</p>
-----------------------	--	--	---

<p>NECESITA MEJORAR</p>	<p>Realiza actividades, ejercicios o preguntas a ciertos estudiantes de un género, identidad/expresión de género u orientación sexual en particular, siendo reiterativo en esa dinámica y actitud, de modo que la clase es liderada por la participación de solo algunos estudiantes invisibilizando e impidiendo la participación de otros género o grupos. Asimismo, cuando ciertas personas intervienen se ignora sus aportes o bien, realiza algún comentario despectivo que desincentiva o desvalora su contribución, sin entregar pautas claras para orientar la corrección o mejora.</p>	<p>Utiliza materiales y recursos pedagógicos que suelen retratar o mostrar los mundos y realidades hegemónicas de un género en particular invisibilizando a otros géneros o realidades. Adicionalmente, permite la distribución y/o uso de materiales, equipos y/o herramientas haciendo diferencias de acuerdo a las nociones binarias y hegemónicas que se tienen respecto a hombres y mujeres o disidencias.</p>	<p>Emite frases y opiniones que contienen estereotipos de género o refuerza roles de género hegemónicos, asimismo suele generar juicios de valor respecto aspectos psicológicos y físicos que poseen las personas de acuerdo su género, identidad, expresión de género u orientación sexual, naturalizando las diferencias de género desde un prisma binario y androcéntrico. Adicionalmente, utiliza la forma verbal masculina como una forma neutra de referencia, resalta la identidad/expresión de género u orientación sexual del grupo <i>aparentemente</i> mayoritario, a su vez suele dirigirse a lxs estudiantes generando distinciones y valoraciones diferentes en su nombramiento, ejemplo: llama a las mujeres de mijitas, corazón, y a los hombres por su nombre.</p>
------------------------------------	---	---	---

6. CONCLUSIONES

Los actuales movimientos sociales y, en particular, aquellos que han liderado los movimientos feministas anclados a una educación no sexista, han relevado los mecanismos de opresión y desigualdad inmersos en el campo educativo, pero también los diversos mecanismos de opresión de género que podemos distinguir en la actualidad. En ese sentido y desde estas demandas, la educación se perfila como un campo de producción de estas desigualdades pero también un posible gestor de transformación tanto de estas como de otras opresiones que pueden generarse fuera del ámbito educativo (relativos a la violencia, a las relaciones afectivas y sexuales, a desigualdades en el campo laboral, entre otras). De esa manera, la educación en su misión formadora en el más amplio sentido de la palabra, tiene un accionar que va mucho más allá de lo que las estructuras de los edificios educativos pueden demarcar, de ahí su importancia en esta lucha por la transformación.

Como señala Abett de la Torre (2014), Bonder (2013), y Caetano y de Garay (2016), la educación es un campo de lucha ideológica, a través de la cual se transmiten los saberes, principios y valores que cada sociedad abraza, promueve y legitima. En ese sentido, los currículos educativos imprimen un proyecto político y de sociedad respecto a lo que se espera que las nuevas generaciones aprendan y desarrollen, al tiempo que imprimen todo aquellos elementos y principios que nuestras culturas producen y reproducen.

Discutir sobre una educación no sexista, o bien, plantear la posibilidad de incorporar una perspectiva de género en el proceso educativo, no es solo una acción afirmativa, no es solo parte de los protocolos internos que tanto a las instituciones les gusta desarrollar, tampoco se trata de cumplir un compromiso ministerial o internacional, o bien, cumplir con estándares mínimos de lo que sería la tan llamada educación inclusiva, aunque desde luego es todo lo anterior, significa por sobre todo discutir sobre el propósito que tiene la educación en la actualidad, la misión que tienen nuestras instituciones educativas en el desarrollo de nuestros estudiantes, los efectos que tiene esta para aquellos y, más particularmente, nos exhorta a interrogarnos por cuáles son las nuevas

representaciones, relaciones y estructura de género que deseamos construir y las consecuencias que tendrían estas para nuestra convivencia como ciudadanos.

Estos últimos tiempos, la educación no sexista o una educación con perspectiva de género resuena en ciertos espacios como un requisito básico y un elemento por sentado, los diversos estudios han contribuido a mostrar y demostrar una y otra vez los diversos caminos a través de los cuales los sistemas educativos contribuyen a un sinfín de discriminaciones, sesgos y desigualdades, demostrando que este enfoque es más que necesario. Desde luego las recomendaciones de UNESCO, y grandes organizaciones internacionales ayudan a empujar estos cambios. Desde las ciencias sociales, se ha promovido un set de terminologías, categorías y conceptos que han ayudado a configurar, describir y darle nombre a estos fenómenos relativos a las sexualidades e identidades genéricas que parecen tan oscuros en ciertos ambientes, en otras palabras, han dado un lenguaje a aquellas “situaciones” que nuestra sociedad y nuestro paradigma binario y androcéntrico no han podido traducir. Género, sexismos, estereotipos, rol models, identidad de género, expresión de género, entre tantos otros. Hoy estos términos parecen ser parte de un “diccionario del género” o un “¿diccionario feminista?”, que todo gestor de programas y políticas institucionales debe conocerlo y aplicarlo, sin embargo, lo que se desconoce muchas veces al aplicar estos términos, son las luchas y reflexiones políticas y filosóficas que han estado detrás de estos para hoy poder hacer una tesis, tener un magister en estas materias o tener un ministerio llamado equidad de género. En otras palabras, se vuelven tecnicismos de expertos, tácitos, impenetrables, objetivos y, al mismo tiempo, tan vacíos y tan oscuros al nombrar y descifrar las problemáticas y estructuras de desigualdad que han permitido su nacimiento.

Instalar estas discusiones en nuestros sistemas educativos, teniendo claro que hay un proyecto político e ideológico que está detrás de estos y sus curriculum (tanto oculto como explícito), implica entonces volver a reflexionar sobre la llamada equidad de género, volver a nombrar estos términos, desarmar las problemáticas y estructuras sociales, culturales, económicas y políticas que han permitido estas desigualdades. Antes de instalar criterios, protocolos, documentos sobre “una

educación sin sesgos de género”, necesitamos crear instancias de diálogos, de debate y discusión sobre estos temas. Esta tesis, sin ser en lo absoluto un proceso acabado y concluyente, ha intentado mostrar que estas etapas participativas de discusión interna son fundamentales incluso antes de diseñar políticas y tomar acciones institucionales. En ese sentido, más que entregar directrices concretas de lo que hay que hacer para ir generando una educación con perspectiva de género, esta tesis intentó demostrar la importancia de tomarse un tiempo para preguntarles a los actores qué queremos y cómo podemos enfrentar este problema que, por cierto, afecta a todos los establecimientos educativos.

Los compromisos ministeriales, los compromisos con instituciones, los requisitos de acreditación son cada vez más estrictos e integran más criterios y estándares, “el género”, puede ser uno más, e integrarlo puede ser tan fácil como cambiar una escala de evaluación, sin embargo, comprender y hacerse cargo de los efectos y consecuencias que tiene esa medida aparentemente “tan técnica”, implica un proceso más profundo y complejo. En primer lugar, los procesos formativos en educación superior no incorporan en su transversalidad cursos que discutan o dialoguen sobre equidad de género, en consecuencia tenemos docentes, pedagogos o no, con escasas o nulas herramientas y sensibilidades para abordar estos temas, así como líneas editoriales al interior de los establecimientos que pueden tener ningún interés para hacerse cargo de estas problemáticas. En ese sentido, los compromisos, los indicadores, políticas y estándares, permiten tener un piso mínimo sobre lo que se debe permitir o no, al tiempo que instan a las instituciones a, al menos, mirar un tema que hasta ahora no había tomado tal importancia. No obstante, esta tesis muestra que estos compromisos no son suficientes, necesitamos generar un proceso institucional, formal y deliberado, que permita crear una cultura sensible a estos temas así como, generar procesos de apoyo, retroalimentación y acompañamiento, que permitan como colectividad ir desarrollando un pensamiento reflexivo así como herramientas más prácticas que logren atender a los problemas específicos que deseamos abordar en nuestros sistemas educativos.

Ahora bien, muchas veces instalar cambios topa con estructuras culturales e internas que son muy difíciles de mover. A pesar de firmar compromisos, e incluso a pesar de ciertas voluntades, rearmar un modelo educativo con perspectiva de género en una línea editorial con una fuerte impronta católica, implica muchos más esfuerzos que tomar un par de medidas o estrategias. Es toda una cultura institucional que debe aprender y remirar estos procesos, esa tarea no es fácil. En ese sentido, partir desde los diálogos puede ser el primer gran paso para “abrir esta caja negra” y comenzar a discutir sobre estos problemas y sobre la posibilidad de hacer algo por revertirlos. Esta tesis, muestra que este acto que muchas veces parece retrasar los procesos o hacerlos más largos, es una buena forma para abrazar procesos en los cuales no todos prescriben a buenas a primeras y, por sobre todo, para generar un proceso reflexivo que colectivamente nos permita ir “quebrando el paradigma”, como bien dijo un jefe/docente UAP.

En instituciones tan grandes, con más de 100.000 estudiantes, con más de 4.000 docentes, con 16 sedes emplazadas en ciudades y territorios geográficos tan diversos, el desafío parece más colosal. Pues, implica hacerse cargo de culturas, representaciones sociales de actores tan diversos, donde claramente categorías como género, nacionalidad, territorio, religión, se entrelazan generando vidas y experiencias múltiples. Por esa misma razón, generar procesos de discusión o construcción de un modelo formativo, donde se consensuen principios y criterios deben ser procesos locales y territoriales para luego ir escalando a un modelo más centralizado que los aúne en su conjunto. Este sistema para instituciones tan jerárquicas, con un nivel central tan fuerte, parece bastante difícil, pero como bien dijeron lxs jefes UAP necesitamos “ir a las bases”, solo ese proceso, puede generar cambios profundos y de largo aliento.

Desarrollar este proceso en ETP, ha tenido sus desafíos en parte por su estructura como bien ya se mencionó, pero también por las características propias de este modelo educativo. El mundo técnico por su fuerte impronta instrumental, racional, práctica y tecnicista, suele desarrollar competencias que han sido históricamente representadas y reservadas para y por lo masculino, aunque hoy son muchas más las carreras que no tienen esta impronta, todavía muchas de ellas especialmente

ancladas a las escuelas de ingeniería, recursos naturales, construcción, informática y telecomunicaciones- y ese es el problema que nos trajo hasta acá- se perfilan como procesos formativos no afables para mujeres o bien para identidades que no cumplen con las normas de género dominantes. Cuando se originó esta tesis, el problema principal era la segregación de las carreras TP, era las discriminaciones y comentarios sexistas que se generaban principalmente en estas carreras masculinizadas. No obstante, con el desarrollo de la tesis y a partir de las entrevistas, pudimos constatar que aunque sin dudas en estas carreras el sexismo parece más evidente, este está en todas las carreras, no solo en las asignaturas disciplinares, sino también en las llamadas asignaturas transversales (que son las de formación general). Las asignaturas de impronta cristiana pero también las de lenguaje, matemáticas e inglés, van generando sesgos importantes en el proceso educativo principalmente por las metodologías de aprendizaje que no se adaptan a estilos de aprendizajes diferentes ni a las experiencias y mundos diversos de lxs estudiantes. De modo que ahí, como en la educación escolar, hay también importantes desafíos.

Por otro lado, un hallazgo interesante fue que paradójicamente, las carreras técnicas o más instrumentales que suelen expresar mayores desiguales de género, es a juicio de sus actores aquellos espacios aparentemente más exentos de estos problemas, pues sus instrumentos, maquinarias y técnicas haría pensar que no existiese algo así como “cultura”, no hay universos simbólicos, por tanto no habría discriminación, solo técnica, algo tan concreto y objetivo como un motor, un enchufe, cálculos, etc, de modo que integrar un lenguaje inclusivo o una perspectiva de género parece “harina de otro costal”. Esta concepción arraigada en algunxs actores parece una barrera propia de este sistema formativo y su carácter eminentemente práctico y técnico. Sin embargo, también desde otra vereda algunxs docentes/jefes UAP ya se han problematizado estos temas y han identificado como crucial que el tema más que lo que se enseña es cómo se enseña, los ejemplos que se utilizan, los cuerpos que se muestran en los recursos pedagógicos, quienes participan en las acciones, las experiencias o universos simbólicos que interpelan o representan, por tanto, el desafío es cómo integro esas diversas formas de aprender y realidades que se conectan en una misma sala de clases o bien, hoy día, en una sala virtual de Teams.

Por otra parte y, en línea con la importancia de problematizar una y otra vez los problemas y conceptos que se nos presentan, un desafío que plantearon lxs docentes/jefes UAP refería a cómo instalar una perspectiva de género en los procesos de aprendizajes que por un lado, permitiera trascender las diferencias de género, es decir, generar una pedagogía que no sea segregadora o diferenciada por las categorías de género, y por otro lado, una pedagogía que permitiera al mismo tiempo atender a esas diferencias de género que hoy son reales y que muchas veces marcan una experiencia educativa diferente. Este problema no menor, y que, ha sido y seguirá siendo digno de numerosos debates políticos y filosóficos, ha sido abordado para efectos de esta tesis de la siguiente manera. Por un lado, planteamos la importancia de que las instituciones educativas se hagan cargo de las diferencias de género pero entendidas por sobretodo como originarias de una cultura y estructura que ha permitido esas diferenciaciones, de ese modo hacerse cargo de esas diferencias implica afrontarlas como desigualdades, no esencializarlas como un dato por defecto. Por otra parte, los criterios de observación propuestos, están orientados a que se entregue retroalimentación, se motive la participación, se hagan actividades sin hacer diferenciaciones por estas categorías, sin embargo, reconoce que hay diferencias en la forma de aprender, en nuestras capacidades, talentos y experiencias, de modo que las metodologías pedagógicas deben tratar de diversificarse de modo de dar cuenta de estas, pero sin que esto implique anclarlas o determinarlas a un cuerpo o género normativamente.

Es importante destacar que la propuesta por un programa formativo para docentes con perspectiva docente busca de alguna forma sugerir una estrategia que en educación superior parece menos evidente. Las estrategias actuales para promover una educación equitativa pasan más por in desarmando ciertas representaciones de género e ir atacando temas más urgentes como la violencia, el acoso, entre otros, pese a que desde luego son el primer paso, también a mi parecer, y esa ha sido la apuesta de esta tesis, es importante problematizar los sesgos que el proceso mismo de aprendizaje genera, en los recursos y materiales pedagógicos, en las evaluaciones, en las metodologías de enseñanza, en las técnicas de participación y retroalimentación, etc. Aquí el desafío es enorme y aunque hay muchos estudios que relevan las desigualdades en estos ámbitos, hay menos

experiencias que describan o compartan estrategias concretas para enfrentarlas. Instalar un programa formativo pensado para desarrollar técnicas y metodologías con perspectiva de género, puede ser una interesante tarea pedagógica para esos fines.

La actual pandemia originada por el virus COVID-19, ha demandado un cambio enorme en nuestras interacciones y formas de relacionarnos, aunque puede ser un periodo pasajero, muchas prácticas adoptadas producto del distanciamientos social requerido, puede que se instalen en nuestras relaciones cotidianas a más largo plazo. En ese sentido, la virtualidad y las clases online son un enorme desafío y casi una promesa en las tendencias educativas. Así entonces, el desafío para una educación sin sesgos de género no es menor. Hasta ahora los estudios que han denotado sesgos, especialmente se han basado en las interacciones y expresiones en el aula, de modo que el desafío está en ir identificando los sesgos que pudiesen ocurrir en este contexto virtual o a distancia. Adicionalmente, los recursos digitales también pueden ser una forma de democratizar o generar mayor inclusión en tanto no hay cuerpos sino por sobretodo personas aportando ideas, pensando. Eventualmente, las categorías como sexo/género, nacionalidad, etnia, podrían pasar a un segundo plano, o por el contrario, podrían acrecentar las exclusiones. Por tanto, este campo de virtualidad no debiese perder nuestra atención y podría ser una futura línea de investigación.

Finalmente, es importante destacar que sin duda una de las apuestas de esta tesis es destacar la relevancia de los procesos formativos y de acompañamiento cuando queremos generar cambios en nuestras prácticas educativas. En ese sentido, debemos plantear los procesos de observación/evaluación de nuestra práctica pedagógica como procesos de reflexión, de auto observación, que ayuden a identificar falencias y forjar procesos de mejora, de ese modo, no debe ser una práctica controladora, segregadora y castigadora, sino una práctica enfocada en el aprendizaje y la retroalimentación.

Por otro lado, esta tesis releva la importancia de la responsabilización de las instituciones en la equidad de género. Esta responsabilización no solo debe pasar por estipular criterios y estándares sobre una educación inclusiva, tampoco, por unas cuantas sesiones de capacitación, esta tesis

demuestra que para hacerse cargo de cambios culturales tan profundo se necesita una estrategia formal, estructurada y de largo plazo que permita acompañar, orientar e ir instalando constantemente las competencias requeridas para alcanzar los logros deseados. En ese sentido, hacer observaciones, compartir herramientas y trabajar entre pares es una forma no solo de requerir ciertos conocimientos sino de comenzar a desarrollar estrategias efectivas para la práctica pedagógica y para reflexionar sobre conceptos y problemáticas relevantes, de ahí que es importante, desarrollar sistemas formativos con un enfoque y mirada en la clase misma. De ese modo, enfatizamos en la importancia de construir pautas o rúbricas con criterios, pues permiten tener un horizonte general respecto a la educación que se quiere y las competencias que se quieren instalar y, por otro lado, permite tener un entendimiento común y explícito respecto a esos criterios.

Así entonces nuestra propuesta de Programa de Formación Docente para incorporar una perspectiva de género en la práctica pedagógica, incorpora la observación entre pares como un elemento central para la mejora, como un proceso de cambio cultural importante y como un proceso continuo de aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

1. Abett de la Torre, Paloma (2014). *Paula Freire, revista de pedagogía crítica*, 13 (16), 35-47.
2. Agencia de la Calidad de la Educación (2016). "Panorama de la educación media técnico profesional en Chile."
3. Adorno T. y Hokherimer M. (2003). *Crítica a la razón instrumental*. Trotta: Madrid.
4. Aguirre Baztán, A. (Coord.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
5. Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Para Ethnography as a research model in education en rev. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
6. Angelcos Gutiérrez, N., Ísola Sánchez, E. (2017). Violencia y táctica en los procesos de integración de las mujeres a la minería del cobre en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 66-78. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1019
7. Araya Umaña, S. (2004) Hacia una educación no sexista Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4(2), 0-13.
8. Arroyo, C. and F. Pacheco "Los resultados de la Educación Técnica en Chile." Comisión Nacional de Productividad.
9. Azúa, X., Saavedra, P., Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol 58(2), 69-97.

10. Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos en: *Educación no sexista*, Del Valle, S. (Ed.). Red chilena contrala violencia hacia las mujeres: Santiago, Chile.
11. Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
12. Barrera, H. (2012). El carácter transversal de la igualdad y del género en la educación superior. Análisis comparado entre España y México. Trabajo fin de máster presentado en el programa de máster oficial en Estudios Interdisciplinarios de Género. Facultad de derecho de la Universidad de Salamanca como requisito para la obtención del grado de máster oficial.
13. Bertaux, D. (2005) *Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
14. Bonder, Gloria. 2013. “La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”. En *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Buenos Aires: FLACSO, 14-25.
15. Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
16. Castañeda, S. (2010). Etnografía feminista en Blázquez, G., Flores, F., Ríos, M. Coord. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Colección Debate y Reflexión, México.
17. Delgado, G. (2010). Conocer en la acción y el intercambio la investigación: Observación participativa en: Blázquez, G., Flores, F., Ríos, M. Coord. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. Colección Debate y Reflexión*, México.
18. Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales en Blázquez, G., Flores, F., Ríos, M. Coord. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Colección Debate y Reflexión, México.

19. Bogdan, R. y Taylor, S.J. (1994): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Barcelona: Paidós. Original de 1984.
20. Caetano M. y de Garay J. (2016). Heteronormatividad y Androcentrismo: Ensayo sobre sus acciones curriculares en Blázquez N. y Castañeda M, Coord. (2016). *Lecturas críticas en investigación feminista*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
21. Colás, P. y Jiménez C. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
22. Comisión-SIMCE 2014 (2015). Informe Ejecutivo Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes.
23. CONICYT (2019). Reporte de participación femenina 2018. Periodo 2009-2018. Unidad de Estudios. Departamento de Estudios y Gestión Estratégica.
24. CONICYT (2017). Política institucional equidad de género en ciencia y tecnología, periodo 2017 – 2025.
25. Bertaux, D. (comp.) (1981): *Biography and Society: the Life History Approach in Social Sciences*, Londres: Sage.
26. Denzin, N.K. e Y.S. Lincoln (1994): “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research”, en Denzin, N.K. e Y.S. Lincoln (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage, pp. 1-17.
27. Elwood, J. (2005). Gender and Achievement: What have exams got to do with it? *Oxford Review of Education*, Vol.31 (3), 373-393. Routledge.
28. Elwood, J. (2016). Gender and the Curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 247-262).

SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-curriculum-pedagogy-and-assessment-2v/book242832#description>

29. Espínola, P. (2015). Sexismo en textos escolares. En C. Durán (Ed.). *El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios* (pp. 45-56). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
30. Espinoza, A.M., y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilena. *PSYKHE*. Vol. 25(2), 1.18. doi:10.7764/psykhe.25.2.858
31. Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficante de sueños*: Madrid.
32. Falabella y De la vega, A., & De La Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 2(42), 395–413.
33. Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata. Original de 1998.
34. Flórez, T. (2011). La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas (o de cómo llevamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo). *Historia* 2.0, 2, 71-91.
35. Flórez, T. (2019). La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa. *Revista Docencia*, Colegio de Profesores, 63.
36. Gray, C. y Leith, H. (2004) Perpetuating Gender Stereotypes in the classroom: a teacher perspective. En *Educational studies*, vol. 30, N° 1.

37. Guerrero Caviedes, E., Valdés Barrientos, A. & Provoste Fernández, P. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En P. Provoste Fernández (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99-148). Santiago, Chile: Hexagrama.
38. Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago, Chile: Hexagrama Consultoras
39. Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166. doi:10.1007/s11199-011-9996-2.
40. Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14:575-99.
41. Haraway, H. (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial" en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
42. Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
43. Hartsock, Nancy. 1981. "Fundamental Feminism: Prospect and Perspective." In *Building Feminist Theory*, ed. Charlotte Bunch, 32-43. New York: Longman.
44. Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: Validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*, 16(70), 85–110.
45. Hekman, Susan. 1983. *Weber, the Ideal Type and Contemporary Social Theory*.

46. Holz, M. (2019). Evaluación educativa e Uruguay. Dimensiones, formas de medición y resultados. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
47. Hernández Pina, F. (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: PPU.
48. Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006) *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill: México, Cap. 14 “Recolección y análisis de los datos cualitativos”, pp. 622-661.
49. Ketterer Romero, L. (2008). La transversalización de género en la educación: ¿qué pasa en las escuelas de Galvarino, la capital indígena de la región de La Araucanía? *La Aljaba*, 12, 21-32. Extraído de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042008000100002
50. Lena A., Blanco, A., Rubio M. (2007) coord. Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO.
51. Lincoln, D. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc.
52. Longino, Helen. 1990. *Science as Social Knowledge*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
53. Lopes Louro, Guacira (1997) *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
54. Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

55. Martínez, M, Ramírez, G. (2017). Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
56. Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
57. MINEDUC (2016). Comisión por una educación con equidad de género, propuesta de acción.
58. MINEDUC (2017). Enfoque de género. Incorporación en los instrumentos de gestión escolar.
59. MINEDUC (2016). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018.
60. MINEDUC (2016). Comisión por una educación con equidad de género, propuesta de acción.
61. MINEDUC. "Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
62. Mizala, A., Martínez, F. & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. doi:10.1016/j.tate.2015.04.006
63. Molina, C. (1994). *Dialéctica feminista de la ilustración*. Anthropos: Madrid.
64. Murphy (2012). *Inmodest witnessing, affective, economies and Objectivity*. Duke University Press. DOI:<https://doi.org/10.1215/9780822395805>

65. Osvaldo Larrañaga, G. C., Francisca Dussailant (2013). "Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional." Programa de las Naciones para el Desarrollo- Chile área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.
66. Palardy, G. J. & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140. doi:10.3102/0162373708317680
67. Preal (2009). Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo. Mejoras y reformas en la educación, serie mejores prácticas.
68. Ruiz Jiménez, A.M. (1999): La producción de datos cualitativos y cuantitativos a partir de textos escritos mediante el programa ATLAS/ti, Comunicación presentada en el IV Congreso de la AECPA, septiembre-octubre de 1999, Granada, España.
69. Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767.
70. Stobart, G. (2010). "La larga sombra de la rendición de cuentas". En: *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (pp. 135-167). Madrid: Morata.
71. Sepúlveda, L. (2017). "La educación técnico-profesional en América Latina. Retos y oportunidades para la igualdad de género." CEPAL y Ministerio de asuntos exteriores de Noruega, Serie Asuntos de género N° 144.
72. Servicio Nacional de la Mujer. (2009). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo N° 117*. Recuperado desde:

http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula

73. Sevilla, M. P., Sepúlveda L., Valdebenito, M. J. (2019). "Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional." ResearchGate, 56(1): 17.
74. Smith, Dorothy. 1979. "A Sociology of Women." In *The Prism of Sex*, ed. Julia Sherman and Evelyn Beck, 135-87. Madison: University of Wisconsin Press.
75. Subirats, M. (2010). Organization. Paris. ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista Asociación Sociológica de la Educación*, 3(1), 143-158.
76. Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
77. Váldez, T. Sívori, O., Pezoa S., Barreto A., Rohden, F., Carrara, S., Heilborn M., Araujo L. coord. (2011): Género y sexualidad: competencias para la docencia. Curso semi presencial para la formación docente. Santiago, Chile: CLAM/IMS: CEDEM.
78. Vallés, Miguel S. (2003) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Editorial Síntesis: Madrid, Cap. 4 "La investigación documental: técnicas de lectura y documentación", Puntos 4.2, 4.3 y 4.4, pp. 118-138
79. Vera, Alejandro y Remi Castioni (2010), "Los Jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de políticas públicas", Boletín Técnico SENAC A Revista de Educação Profissional, vol. 36, N°2, Río de Janeiro.
80. Weiss, Eduardo Y Enrique Bernal (2013), "Un dialogo con la historia de la educación técnica mexicana", Perfiles Educativos, vol. XXXV, N° 139.

81. Woolf, V. (2010). Un cuarto propio. Editorial Cuarto Propio: Santiago.
82. UCE-MINEDUC (2006). Evaluación para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Enseñanza Media. Santiago: UCE-MINEDUC.
83. UNESCO (2012). The UNESCO World Atlas of Gender Equality in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215522E.pdf> (1-06-2012).
84. UNESCO (2017). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). United Nations Educational, Scientific and Cultural.

8. ANEXOS

Pauta 2: Entrevistas para docentes/jefe UAP

Pauta Entrevista Un modelo de observación de sesgos de género para docentes en ETP

Entrevistados: Docentes/jefes UAP

Descripción del estudio: El año pasado Duoc UC firmó un compromiso con MINEDUC para promover una política de equidad de género en cargos directivos y junto con ello se comprometió a generar un diagnóstico respecto a la desigualdad de género a nivel institucional. A raíz de ello, se creó la Agenda de Equidad de género que contiene una serie de estrategias e investigaciones relacionadas con esta materia. En este contexto se ha diseñado un estudio que consiste en realizar observaciones en el aula para identificar dinámicas y prácticas de género que permitan o dificulten un proceso de aprendizaje más equitativo en términos de género, especialmente en carreras donde las mujeres son una minoría. Ahora bien para hacer las observaciones, la idea es construir una rúbrica con diferentes criterios que den cuenta de las diversas interacciones que se dan en las clases.

Producto de la pandemia se ha retrasado la implementación de este proyecto, sin embargo, actualmente estamos en una etapa previa a las observaciones donde nos gustaría conocer la opinión de los y las docentes respecto a estos temas, qué les parece que la institución esté tomando acciones y desarrollando estrategias en esta materia y en particular, estas entrevistas nos ayudarán a construir una rúbrica adaptada al ambiente de la educación técnico profesional y que incluya criterios y dimensiones que realmente les cobre sentido a ustedes como docentes.

I. Un sistema de evaluación docente sobre sesgos de género en ETP

- En primer lugar, me gustaría preguntarle ¿qué le parece que en la actualidad se hable de una perspectiva de género o de equidad de género? ¿qué entiende por estas problemáticas?
- ¿Cree que se vinculan las temáticas sobre desigualdad de género y la educación?
- Pensando en su práctica docente, ¿cómo o en qué se pueden expresar estas diferencias de género dentro del aula?
- En particular, ¿qué le parecería que el PAD, en su sistema de observación y evaluación de clases, incluyera criterios entorno a temáticas de género?
- ¿Cuáles serían las principales desventajas o dificultades que visualiza?
- ¿Cómo cree que lo tomarían sus demás colegas?

- ¿Cree que esta es una buena forma para conocer que está pasando y poder generar una cultura más inclusiva y equitativa en temática de género?
- ¿Cuáles creen que serían los desafíos o estrategia que se deberían tomar institucionalmente para implementar este sistema de observación de una manera más adecuada?
- Ejercicio práctico: Se describirán 6 situaciones sobre la desigualdad de género dentro de las clases, estas situaciones se relacionan con las distintas dimensiones y sub dimensiones de la rúbrica. Este ejercicio nos permitirá validar, retroalimentar y adaptar la rúbrica al mundo TP. A la persona entrevistada se le leerán dos situaciones, esto puede ir variando respecto a cuánto se extiende la conversación y, las situaciones serán escogidas de manera que se aborden equitativamente cada tema dentro del grupo de entrevistas. Cada situación contiene una serie de preguntas respecto a esta.

Situaciones relativas a la dimensión 1 de la rúbrica

Situación 1:

Sub-dimensión 1.1.: Preguntas abiertas y de reflexión analítica

Sub- dimensión 1.3. : Estimulación de la participación

Motivar la participación de los y las estudiantes, promover discusiones y diálogos durante las clases, generar preguntas de reflexión e incentivar el ejercicio analítico es uno de los atributos importantes en la docencia para generar procesos de aprendizajes más activos y efectivos. Sin embargo, distintos estudios señalan que los/las docentes suelen prestar mayor atención o suelen hacer preguntas más complejas a hombres que mujeres especialmente en asignaturas donde ellas son la minoría. O por su parte, cuando un género es minoritario tiende a cohibirse y a participar menos voluntariamente.

- En su experiencia, ¿considera que hay diferencias en la participación en clases entre hombres y mujeres o más bien va variando dependiendo de la personalidad de cada persona?
- ¿Qué estrategias adopta o se pueden adoptar para promover una participación más equitativa dentro del grupo de estudiantes?
- Cuando algún estudiante se equivoca al responder o hacer alguna pregunta quizás no tan pertinente, ¿en general hay un ambiente de respeto y tolerancia o suceden bromas, comentarios molestos?

- ¿hay diferencias entre hombres y mujeres al respecto, por ejemplo que hombres “bromeen” más, o que se moleste más a personas de un género que a otro o que se moleste a personas que no cumplan con ciertos ideales de género?
- Como docente, ¿qué se hace en esas situaciones?
- En algunas ocasiones pasa, que cuando hombres o mujeres son minoría en la clase suelen trabajar en grupo o sentarse juntos entre quienes pertenecen a esa minoría y no se les integra al grupo general ¿ha visto estas situaciones? ¿qué estrategias se podrían tomar para que no sucedan esas exclusiones y se genere cooperación entre todos y todas?
- ¿Considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio la participación e interacción equitativa dentro del aula? ¿y que incluya el uso equitativo de preguntar abiertas y de reflexión analítica?

Situación 2

Sub-dimensión 1.2. Refuerzo positivo

La retroalimentación que entregan los/las docentes son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje, esta permite identificar errores, orientar procesos de mejora, incluso se ha demostrado que una retroalimentación positiva ayuda directamente a la motivación y compromiso de los/las estudiantes con sus estudios y la carrera en general. Esta retroalimentación puede ser en una evaluación, pero muchas veces también es mucho más informal, por ejemplo en un ejercicio dentro de las clases o cuando se contestan preguntas. Ahora bien, diversos estudios de observaciones en el aula, han demostrado que a veces los/las docentes tienden a validar más la opinión de ciertos grupos enfocándose más en un grupo o en género que en otro, especialmente cuando un género es minoritario dentro de la clase.

- En su experiencia, ¿han sucedido cosas similares? ¿ha escuchado algún colega que le haya compartido una experiencia de este tipo? ¿Crees que estas cosas suceden en la institución?
- ¿Por qué cree que estas cosas suceden? ¿Considera que estas situaciones son un problema?
- ¿Cuál cree que debe ser el rol del docente ante estas situaciones? ¿cree que los docentes pueden generar estrategias al respecto?
- ¿Considera que una rúbrica de observación debe incluir como criterio la entrega de retroalimentación y refuerzos positivos de manera equitativa entre los/las estudiantes?

Situación 3:

Sub-dimensión 1.3. Lenguaje para referirse a los/las estudiantes

La comunicación dentro del aula es uno de los aspectos más importante, el lenguaje y la forma de relacionarse genera un clima en el aula de respeto, cercanía e integración al grupo en general. Sin embargo, en ocasiones existen expresiones diferenciadas para comunicarse con hombres y con mujeres. Un ejemplo de esto es que a lo hombres se les llama por su nombre, y a las mujeres por diminutivos o expresiones cariñosas. Por otro lado, aun cuando el curso sea mixto muchas veces no se reconoce desde el lenguaje la presencia de ambos, por ejemplo hablar de alumnos y alumnas. Esto puede generar que se invisibilice la existencia de algún género, afectando en la integración con la clase.

- En su experiencia, ¿suceden este tipo cosas, de nombrar de forma diferenciada a hombres y mujeres o invisibilizar algún género al dirigirse al grupo en general?
- ¿Por qué cree que suceden estas diferencias al nombrar a los y las estudiantes? (se debe a la confianza, interacciones distintas por ser hombres o mujeres, etc.)
- ¿Considera que estas diferencias en el lenguaje pueden ser un problema o a su juicio no lo son?
- Este último tiempo, se habla mucho del lenguaje inclusivo, ¿qué entiende por este?
- ¿Cuál cree que debe ser la forma ideal de nombrar a los/las estudiantes dentro de las clases?
- ¿Considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio el uso de un lenguaje equitativo para referirse a los/las estudiantes?

Situaciones referidas a la dimensión 2 de la rúbrica

Situación 4:

Sub-dimensión 2.1.: Estereotipos sobre roles de género

Los estereotipos corresponden a creencias, y/o prejuicios sobre características, o comportamientos que supuestamente debiera cumplir una persona por el hecho de ser hombre o ser mujer. Así los estereotipos sobre roles de género refieren a expresiones verbales o actitudes que contienen creencias relacionadas con los roles y actividades de género socialmente aceptados para hombres y mujeres. Un ejemplo de esto es que en educación y en el campo laboral siguen existiendo áreas asociadas generalmente a un género, por ejemplo en enfermería, suelen existir mayoritariamente más mujeres, pues se asocian las actividades de cuidados y servicio a estas, mientras en áreas como mecánica, construcción, informática, suelen haber más hombres. Cuando hombres y mujeres trasgreden estas reglas o tendencias, a veces suelen ser estigmatizados por ello, por ejemplo: si eres mujer y estás martillando “eres machorra” o incluso se les tilda peyorativamente de “lesbiana”, y si tienes atributos

femeninos más marcados también se ve como extraño que estén en esas carreras, por el otro lado, a los hombres se les estigmatiza si están en áreas tradicionalmente asociadas a lo femenino.

Preguntas asociadas:

- ¿Qué opina usted al respecto, cree que efectivamente hay áreas o actividades que son inadecuadas para algún género? O bien, ¿considera que hombres y mujeres tienen roles o se desenvuelven en ámbitos diferenciados de la vida?
- ¿De dónde cree que emergen estas ideas o en que se sustenta?
- En su experiencia y dentro del aula, ¿suelen darse estos comentarios o creencias? ¿Ha conocido a colegas que piensan de esta forma? ¿estudiantes que han emitido estos comentarios?
- ¿Cree que estos comportamientos afectan el proceso de aprendizaje o bien, a la integración de los/las estudiantes?
- Como docente, ¿qué se hace en estas situaciones? ¿considera que se pueden tomar estrategias para frenar estas actitudes?
- ¿Considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio el uso de expresiones estereotipadas o con sesgos de género?

Situación 5

Sub-dimensión 2.2. Estereotipos sobre rasgos psicológicos o físicos de géneros.

Dentro de nuestra cultura, existen creencias y atributos respecto a las características psicológicas que deberían tener mujeres y hombres, por ejemplo: se suele pensar que “las mujeres son más sensibles; que “los hombres son más racionales y concretos”; o que “las mujeres son más delicadas y que tienen más habilidades blandas”, entre otros. Por otro lado, culturalmente hay una tendencia a valorar a las mujeres o a resaltar sus aspectos físicos más que sus capacidades.

Preguntas asociadas:

- ¿Qué opina de estas situaciones y creencias? ¿de dónde emergen?
- En su experiencia y dentro del aula, ¿suelen darse estos comentarios o creencias? ¿por qué cree que esto ocurre?

- ¿Cree que estos comportamientos afectan el proceso de aprendizaje o bien, a la integración de las personas?
- Como docente, ¿qué se hace en estas situaciones? ¿considera que se pueden tomar estrategias para frenar estas actitudes?
- ¿Considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio el uso de expresiones que contengan sesgos de género sobre rasgos psicológicos o físicos?

Situación 6:

Sub-dimensión 2.4. Accesibilidad al uso de materiales, equipos, insumos y/o herramientas relevantes para el proceso de aprendizaje.

Preguntas asociadas:

Generalmente el uso de materiales, herramientas, maquinarias e insumos son fundamentales en la educación TP, especialmente en las carreras que cuentan con talleres prácticos. Así por ejemplo, en carreras relativas a la mecánica, construcción, suelen ser ámbitos donde el componente físico y el uso de instrumentos y herramientas juega un rol importante: muchas veces se necesita fuerza para cargar cosas pesadas, hacer uso de maquinarias, etc.

Preguntas asociadas:

- Desde su experiencia, ¿cree que el componente físico sigue siendo un tema en estas áreas o la tecnología ha ido superando estas trabas?
- ¿Considera que hay diferencia entre hombres y mujeres respecto a estas actividades?
- Si efectivamente hay estudiantes con diferencias físicas importantes, que por ejemplo, tienen dificultades para cargar cosas, ¿qué se hace? ¿Cómo se dividen las tareas?
- ¿Crees que en estos campos hay herramientas, instrumentos, uniformes que se adaptan a todos los tamaños de las personas? ¿eso podría ser una dificultad para las mujeres o en general, o para cuerpos más pequeños?
- ¿Considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio la distribución o uso equitativo de las herramientas e instrumentos o materiales en general?

III. Preguntas de cierre.

En general la educación técnico profesional desde que emerge como tal, se ha caracterizado por contar con carreras diseñadas específicamente para hombres y otras para mujeres, esto ha hecho que históricamente la ETP tenga una matrícula segregada por género, si bien es cierto que esto ha ido cambiando, y hay carreras bastante mixtas, en general la matrícula femenina en ETP es menor y aún hay carreras muy masculinizadas y otras más feminizadas.

- Desde su opinión personal, ¿cómo cree que podrían revertirse estas situaciones? ¿Qué estrategias como institución y desde la docencia se podrían adoptar?

Transcripción 1: Entrevista 1

Transcripción Entrevista Modelo de Evaluación Sesgos de Género⁵

Duración audio: 00:52:26

00:02 **Entrevistadora:** ____00:02.

00:04 **Respuesta:** Sí, no hay problema.

00:06 **Entrevistadora:** Perfecto. La estoy grabando ahí, pero por si acaso igual la voy a dejar en el celular. Bueno, te comento un poquito para que conozcas el contexto en que se da este estudio. El año pasado, el 2019, DUOC firmó un convenio con Mineduc para generar una política de equidad de género en cargos directivos, ¿ya? Y esto también se extendía a realizar algunos estudios e investigaciones para ver cómo era el estado de la equidad de género dentro de la institución, ¿ya?

⁵ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior ____ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [sic] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

Con posterioridad, se genera una agenda de equidad de género, donde participan distintas unidades y la idea es generar líneas de trabajo diferenciada. Una de las líneas de trabajo que se implementa es de las investigaciones, ¿ya? Y uno de los estudios que se propone es realizar observaciones en el aula para poder conocer prácticas que promueven o dificultan la equidad de género en contexto educativo, ¿ya?

Para eso estamos trabajando, actualmente, en una rúbrica que podría implementarse, ya no este año probablemente por el contexto en que estamos, pero esta rúbrica podría permitir observar ciertas prácticas dentro del aula, ¿ya? Y en ese contexto es que estamos haciendo estas entrevistas para ver qué tan pertinente es esta rúbrica y lo que queremos ir a evaluar en el fondo, ¿ya?

Obviamente, como sabemos que ninguno de nosotros fue educado, digamos, bajo esta perspectiva de género, no sería un puntaje, qué sé yo, ni que tribute a un índice ni mucho menos, sino que sólo tendría un carácter que es formativo, ¿ya? Para en el fondo entregar retroalimentación y que nos vayamos educando, digamos, como comunidad educativa de a poco en este tipo de temas que cada vez parece más relevante, ¿ya? Para eso te voy a preguntar en primer lugar, ¿qué te parece que en la actualidad se hable de perspectiva de género o de equidad de género?, ¿qué entiendes por estos conceptos?

02:25 Respuesta: A ver, yo creo que hoy día es importante preguntarnos en este tiempo sobre la equidad de género y principalmente tiene que ver porque somos una institución inclusiva, ¿ya? Y no solamente la inclusión se gesta desde una necesidad educativa especial, sino que también ser inclusivo, yo creo que también confiere la palabra de empatía, de cómo es el otro, sus diferencias, su forma de ser, ¿verdad? Y cuál es también su opción, ¿verdad?, en su... tanto en su, en su forma de ser, como de actuar o incluso en su preferencia sexual, ¿verdad?, o como su identidad misma, ¿verdad?, quiere ser representada en su entorno, ¿ya?

Yo creo que en este, en este contexto global, yo creo que hoy día sesgar a una persona o encasillar solamente a una persona por sus gustos, su forma de ser, creo que tenemos siempre una mirada muy sesgada y yo creo que uno tiene que hoy día tener amplitud, amplitud de conceptos y también amplitud de también aceptar lo diferente que puede ser un otro.

03:56 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cómo crees que estos conceptos se vinculan con la educación, con lo que nosotros hacemos, con lo que pasa en el aula?

04:09 Respuesta: Lo que pasa está en el aula. Yo creo que parte primero, a veces hay que sacar un poco los juicios de los docentes. Como tú bien dijiste, muchas veces nosotros no fuimos formados con estos conceptos y tenemos muchas veces docentes que son adultos, que tienen también

deformaciones tradicionales en donde continúan con esta misma, este mismo pensamiento de muchas veces de encasillar a una persona si hablamos desde el mundo del género hombre y mujer, ¿verdad?

Pero por ejemplo, el hecho de que, que nos ha pasado en la sede, que hay por ejemplo dentro de nuestro alumno un alumno trans, es como que de alguna forma al docente tenemos que prepararlo, la pregunta es, ¿por qué tenemos que prepararlo ante algo que hoy día en un contexto se habla sobre estos conceptos?

Voy a ser más concreto, a mí me tocó, bueno, yo antes de ser jefe de ___05:29, yo estuve como coordinador de inclusión, entonces me ocurrió hacer un seguimiento en donde un alumno, Alexis, que se llamaba, pero estaba en todo este proceso de cambio del nombre, ¿verdad?, porque era Valentina A. Alexis y aún no coincidía con el tema del cambio de su carnet. Entonces, claro, para términos legales para el DUOC seguía siendo Valentina, pero en términos ya se su forma, de cómo presentarse al curso era Alexis, ¿verdad?

Entonces, qué tuve que hacer yo, reunirme con todos los docentes para que cuando fueran a nombrarlo en la lista lo llamaran por Alexis y no por Valentina, entonces me tuve que dar como el trabajo de tomar todas las listas de todos los profesores y subrayar, ¿verdad?, el nombre de Valentina y arriba colocar Alexis y reunirme con el docente.

Yo creo que en la medida que nosotros vamos realizando estos pequeños detalles vamos permitiendo generar cultura mucho más inclusiva, una cultura también de mayor apertura y también sacándonos de los sesgos mentales, estructurales, en donde miramos a una persona como nosotros nos han criado y yo creo que eso es súper importante dentro del aula.

07:06 Entrevistadora: Perfecto. De hecho, eso que me comenta es uno de los ejemplos que está dentro de la rúbrica, es una de las dimensiones, así que me hace mucho sentido.

07:16 Respuesta: Sí. Y, de hecho, mira imagínate, yo creo que igual nos falta mucho, mucho todavía temas de... temas de inclusión. Mira, yo fui director de un colegio durante siete años y fíjate que era un colegio tradicional, pero muy inclusivo en toda*07:37 área. Teníamos alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente con trastornos del habla*07:43 y nos ocurrió que en un año se matricularon como cinco niños trans, transgéneros y yo como director, como parte de la fundación, me pregunté, ¿qué pasaba con el asunto de los baños?, ¿dónde iba?, porque los niños iban a empezar a generar preguntas, dudas.

Entonces, se nos ocurrió en su oportunidad, bueno, yo además de ser profe, yo soy además psicólogo, entonces un poco trabajamos también con los profesores, un poco también de generar esta cultura inclusiva en el colegio. Entonces, teníamos los baños que teníamos hombres y mujeres, pero pusimos un tercer baño unisex, era para todos. Entonces, ¿cuál era la temática? Que si estaba ocupado cualquiera de los baños cualquiera podía usar ese baño de forma individual.

Entonces, una, pasó como desapercibido como para todos los alumnos, pero para los niños que estaban ingresando era inclusivo porque los estábamos... a su vez desde el lenguaje, desde este lenguaje tan en detalle, ellos podían ir a ese baño, pero ellos tenían la opción y así yo tampoco generaba un juicio, tú tienes que ir acá, tú tienes que ir allá y tú tienes que ir acá.

09:15 Entrevistadora: Perfecto. Y tú crees que en nuestro ámbito, que es técnico profesional, que hay ciertas características en nuestras carreras o en la raíz, digamos, de cómo se formó este tipo de educación que tenía carreras que eran a veces muy masculinas y otras más femeninas, ¿crees que hay algunas situaciones específicas que se dan?

09:36 Respuesta: Yo creo que sí. Yo creo que hoy día yo siento que existe una muy poca publicidad, por ejemplo, en la escuela de Mecánica Automotriz que regularmente entran más varones y entran muy pocas mujeres, te estoy diciendo que entrarán tres al año, dos. Y hoy día me doy cuenta, yo también le hice clases muchas veces a mujeres que estaban estudiando Mecánica y fíjate que eran mucho más prolijas en el trabajo de las cosas minuciosas, al momento de categorizar y ordenar, por ejemplo, el momento de desarmar un motor, el ordenar las piezas, qué lo que iba primero o qué lo que iba después, ellas tenían un mayor razonamiento lógico que el varón y ellos permitían integrar, ¿verdad?, le permitían al compañero varón esta estrategia de lógica.

Entonces, ahí ocurre que muchas veces pensamos que por la carrera en sí, yo creo que también es una cuestión social, o sea, no solamente por DUOC, es como que la carrera en sí esté orientada más hacia el hombre, a lo mejor en el lenguaje publicitario deberíamos utilizar un concepto de mayor amplitud.

11:07 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y qué pensarías de que en el ___11:11, dentro del sistema de observación se integraran este tipo de criterios?, ¿crees que estamos preparados?

11:25 Respuesta: Pero, ¿a qué te refieres principalmente?

11:28 Entrevistadora: Porque actualmente el ___11:30, ¿cierto?, es como el proceso que va a evaluar dentro de la sala, observar prácticas y de ciertas conductas en el fondo que evalúa, pero

dentro de esas quizá se podrían incorporar algunas con un carácter formativo, como te comentaba al inicio, pero que estuviesen vinculadas con estas prácticas de género.

11:53 Respuesta: Entiendo. Mira, que complicada la pregunta. Pero, ¿sabes qué? Voy hacer muy objetivo, no sé si el ___12:02 por definición debería incorporar este tipo de lenguaje o este tipo de observación, principalmente porque el ___12:13 lo que busca es orientar metodológicamente al docente en una estructura de clase, si es profesora, si es profesor, si es un docente de inicio, si es un docente con experiencia, si es un docente, entonces creo que dentro de la clase el profesor habla desde un lenguaje metodológico y habla desde un lenguaje técnico, ahora no sé si ese lenguaje tenga que ser como tan estricto en esta temática de género. Yo creo que sería muy pertinente que, por ejemplo, en un curso de inducción al docente que ingresa a la institución, a la institución podría agregarse esa instancia como un elemento pedagógico y lingüístico en la amplitud o visión de género.

13:19 Entrevistadora: Perfecto. Y en caso de que se incorporara al modelo ___13:23, ¿cómo crees que los docentes lo tomarían si es que fuese un hecho, se incorporara?

13:36 Respuesta: No sé, yo creo que el profe... Es que va también un poco depender de la edad etaria del profe, po, y también un poco de la escuela porque, por ejemplo, la Escuela de Comunicación es completamente distinta a una Escuela de Mecánica Automotriz, como que el perfil cambia y hay perfiles que son tan estructurados, como Mecánica, como Ingeniería a una Escuela, por ejemplo, de Comunicación, a una Escuela de Salud, porque si tú te pones a pensar hay como una escuela como mucho más humanista y mucho más a una escuela que habla más de instrumentalización, por ejemplo, en el área de salud y comunicación van a tratar siempre con personas y tiene que haber un lenguaje más inclusivo, por tanto, ahí el ___14:34 podría incorporarse estos elementos.

Pero un profesor que es ingeniero, que habla solamente de número, que hablamos solamente de elementos de metalúrgica, que hablamos solamente de elementos de... de elementos del fierro, por ejemplo, cuando hablan en Mecánica o del hormigón, que está como especializado o que el lenguaje técnico está focalizado en eso, creo que sería para el profe extraño, sería como ruidoso, ¿por qué me está hablando de esto, si yo veo esto?, ¿de qué me sirve? Por eso te decía, si el docente al momento de ingresar tuviera como la línea marcada, la cancha clara sería distinto el ___15:23, ahí podríamos incluirlo.

15:26 Entrevistadora: Perfecto. O sea, quizá con los que ingresen con posterioridad se podría generar un modelo de estas características.

15:32 Respuesta: Yo creo porque ya vendrían como con esta primera, con este preludio por decirlo de alguna forma, que la institución esté buscando este carácter más inclusivo, esta apertura de conceptos, ¿verdad?, la caracterología*15:51 del alumno, la diferenciación del alumno.

15:55 Entrevistadora: Perfecto. Pero más allá de eso, ¿crees que el aula es un buen lugar para ir a observar estas prácticas y poder generar información y un diagnóstico de la institución, respecto a cómo estamos en cuanto a la equidad de género?

16:11 Respuesta: Yo creo que sí porque nuestros clientes son los alumnos y nosotros prestamos el servicio educativo en un aula, es el medio, en donde se genera y se gesta todo lo que la institución declara, lo que la institución genera como estructuras de clases, como la institución lo que no habla en temas de inclusión, todo pasa en el aula.

16:33 Entrevistadora: Perfecto. Y, bueno, aparte por ejemplo de tomar este proceso desde un inicio y generar una inducción a los nuevos profesores, ¿qué otras estrategias crees que se podrían generar institucionalmente para implementar un modelo de este tipo?

16:49 Respuesta: Andrea, perdona es que justo me entró una llamada, no te alcancé a escuchar.

16:53 Entrevistadora: ¡Ah, ya! *Sorry*. Que aparte de esta estrategia que tú me comentabas de capacitar a los docentes o trabajar en una inducción desde un inicio, ¿crees que hay otras estrategias que se podrían realizar para implementar ese tipo de modelo?

17:11 Respuesta: Mira, yo creo que voy a hablar de mi sede porque cada sede es completamente distinta. Yo creo que la unidad de apoyo y bienestar estudiantil, que es una unidad de punto estudiantil, que además ahí trabaja con los alumnos que están en temas de inclusión, que además hay psicóloga, la psicóloga que lleva a cargo, hay psicólogos que también atiende a los alumnos.

Esta unidad ha trabajado muy a la par conmigo con temas porque yo tengo además una asesora de inclusión y muchas veces hacemos talleres en la sala de profesores y se habla de diferentes focos, como, por ejemplo, desde técnicas de manejo del aprendizaje, como técnicas de manejo del estrés, como ciertos elementos cómo un alumno autista puede reaccionar frente a otros elementos. Yo creo que esa unidad permite integrar estos elementos que faciliten al docente a tener una mirada mucho más integradora.

La UAB yo creo que sería un punto clave en la entrega de información de cómo poder manejar este tema con un lenguaje mucho más inclusivo, dejando un poco de lado la parte metodológica, la parte pedagógica, la parte estratégica porque eso ya es un ámbito es mucho más tecnicismo que uno debería aprender en el cómo debo hacer mi clase, pero el qué en mi clase que es el alumno en sí,

que son elementos, la historia del alumno, muchas veces los profes no tienen ese manejo con el alumno, les cuesta muchas veces aceptar que el alumno tiene una historia y para eso está la Unidad de Apoyo Bienestar Estudiantil, que permite también un poco ir uniendo estos dos ejes.

19:20 Entrevistadora: Perfecto. Mira, ahora en esta segunda parte de la entrevista, te voy a presentar dos casos y la idea es que podamos que yo le lea un poco una definición o un concepto, y después tú puedas conversar y reflexionemos un poco sobre eso, ¿ya?

La primera situación es ésta, motivar la participación de los y las estudiantes, promover discusiones y diálogos durante clases, generar preguntas de reflexión e incentivar el ejercicio analítico es uno de los atributos importantes en la docencia, para generar procesos de aprendizaje más activos o efectivos.

Sin embargo, distintos estudios señalan, que los y las docentes suelen prestar mayor atención o suelen hacer preguntas más complejas a hombres que a mujeres, especialmente en asignaturas donde ellas son minoría. Así también, cuando un género es minoritario tiende a cohibirse y a participar menos voluntariamente, ya que esto podría pasar en las carreras, por ejemplo, que tú me mencionabas como Mecánica, construcción u otro. En su experiencia, ¿consideras que hay diferencias en la participación en las clases, entre hombres y mujeres?

20:35 Respuesta: Sí, de todas maneras. O sea, mira, un profe de Mecánica me hace siempre a veces el comentario que cuando hay una alumna me dice, “oh, me tengo que privar más de cómo tengo que tratar al alumno porque hay una mujer, tengo que respetarla”, por tanto, ahí te da a entender de que su lenguaje no es tan distendido***21:02**, ¿verdad?, cuando hay un género que es distinto, en este caso una mujer.

Y lo mismo ocurre en el ámbito de las mujeres, por ejemplo, en el área de Informática las profesoras son súper exigentes con los varones, pero ocurre algo extraño, que a los varones le va mucho mejor en esa exigencia que a las mujeres en notas y eso es algo paradójico.

21:45 Entrevistadora: Claro, en esas carreras de todas formas la proporción entre hombre y mujer no es igual.

21:51 Respuesta: No, no es igual.

21:53 Entrevistadora: ___**21:53** más hombres, ¿cierto?, en Informática, por ejemplo.

21:56 Respuesta: Pero no creas tanto porque creo que una de las carreras que igual podríamos decir que, claro, entrará un 30% en mujeres y el resto varones, pero es una de las carreras donde

hay mujeres. Ahora, si tú me preguntas dónde hay más mujeres en la Escuela de Salud, en Enfermería, por ejemplo, ___22:18.

22:19 Entrevistadora: ¿A qué crees que se deben estas diferencias que perciben los profesores, que también hay en el rendimiento de los alumnos y de las alumnas?, ¿qué podría...? ¿Cómo ellos imaginan que es un género respecto a otro o qué estará detrás de las ideas que sostienen de que hay que hablar distinto?

22:40 Respuesta: Yo creo que parten por la premisa primero de que del respeto, yo creo que no hay como una instancia negativa, sino que más bien, por ejemplo, en el caso que yo te digo de los profes de Mecánica y te dicen esto, yo creo que es siempre buscando la manera de respetar el género. De hecho, hasta los profesores, por ejemplo, cuando están solamente reunidos a veces en los talleres afuera y los varones, no sé po, y pasa una niña o pasa un grupo de niñas, ¿verdad?, y comienzan a mirarla o comienzan como a reírse, que son como muy adolescentes, el profe frena esto y como que busca constantemente darle el valor al otro, yo creo que es como el valor añadido a la pedagogía.

Y yo creo que como digo, creo que siempre parte como desde el respeto, yo creo que la diferencia del lenguaje, si se siente distendido o no tiene que ver con que respetar a... en el caso de la mujer. Y en el caso de una profesora lo mismo ocurre, o sea, en la mujer también yo creo que como docente empatiza también más con las mujeres porque, porque, una, porque hay una coincidencia de género y otra porque cuando tiene problema logra tener mayor, más confianza, ¿verdad?, con la mujer hacia una profesora, no sé, desde sus dolores, desde algún aspecto familiar.

No obstante, por ejemplo, cuando los alumnos ven a un docente que es referente, que es un docente súper, súper DUOC y muy empático y muy... donde el docente siempre atiende a un clima de aula que sea muy tranquilo y normal, y muy respetuoso y muy acorde al contexto, sabes que igual se genera esta confianza. Yo creo que es un punto clave yo creo el clima de aula.

Si tú me preguntas ahora puedo volver a pensarlo, la primera pregunta que tú me hiciste, si alguna referencia al ___25:16 que podía integrar, yo creo que sería un punto bueno que se podría ver de observar también la diversidad de género en el tema para el clima, aunque lo refiere tener un lenguaje respetuoso, coherente, técnico, ¿verdad?, con los alumnos, empatía.

25:38 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y qué estrategias crees que se pueden generar para promover una participación más equitativa dentro del grupo estudiantil? A lo mejor, ¿qué prácticas podría tener el profesor para que todos participen o para que participen de la mejor forma?

26:00 Respuesta: Yo creo que tenemos que partir cambiando la mirada, yo creo que es un punto fundamental, yo creo que no podemos solamente a través de una técnica emplear un lenguaje mucho más equitativo, yo creo que uno principalmente tiene que comenzar a generar consciencia, a generar climas inclusivos, a generar climas en donde sabemos que vamos a encontrar personas que son diferentes a nosotros.

En la manera, en la medida, perdón, que nosotros vamos generando consciencia la comunidad y/o el grupo va adoptando este clima de manera innata. Eso creo, no sé, no sé si hay una técnica en sí de decir, no tendríamos que aplicar esto, tendríamos que hacer esto, tendríamos que hacer un curso de esto, yo creo que parte generando climas.

27:08 Entrevistadora: Y pensando en este mismo concepto de clima y más allá del docente, si no que considerando todo lo que pasa dentro del aula. ¿Tú ves diferencia, por ejemplo, en el respeto cuando alguien se equivoca o cuando alguien hace una pregunta que no parece muy pertinente, entre hombres y mujeres? ¿Quién tiende... algunos de ellos tienden a bromear más o hacer bromas más pesadas respecto a eso?

27:41 Respuesta: ¿Sabes qué? Yo llevo hartos años en DUOC y fíjate desde que yo empecé dando clase, creo que la generación desde esos años a la generación de hoy día, ha cambiado y ha evolucionado de manera drástica, y me atrevo a decirte que cada año que es una generación distinta llega con estructuras de personalidades de forma distinta, creo que hoy día tantos hombres como mujeres están a un mismo nivel en cómo ellos bromean, en cómo se relacionan con su entorno y con el docente.

Yo no te podría decir que hoy día una mujer se priva más en tirar una broma porque el varón tira más la broma, no, al contrario porque me he encontrado con grupos de alumnos que yo siento que hay una sintonía de igualdad, obviamente que siempre nosotros los docentes tenemos que ser árbitros, ¿verdad?, para mantener un buen clima en el aula, o sea, yo puedo tener alumnas que pueden ser muy bromistas, como un alumno también, pero obviamente que yo también tengo que bajar porque hay un grupo que no lo es completamente.

Yo creo que tu pregunta se orienta a que cada generación es tan distinta y, por tanto, yo creo que no existe una única receta, sino que esta receta se tiene que ir adaptando también a las generaciones y esto también lo vamos adoptando. Y creo por el uso de la tecnología porque hoy día tenemos mayor acceso a la información, entonces hoy día tenemos que estar acorde a lo que los jóvenes les llama la atención, por ejemplo, los juegos que ellos realizan, no es lo mismo el LOL del 2018 al 2020 porque evolucionó y esos juegos que son tan interactivos a ellos también los hacen ser de

forma distinto y de relacionarse de forma distinto y emplear lenguajes distintos, o sea, ya como que está quedando obsoleto la palabra bacán. Entonces, por eso te digo, va siempre a... estas metodologías van a tener que ser siempre a ser... tienen que ser escritas con reglones adaptativos.

30:21 Entrevistadora: Perfecto. Y en las clases o en las carreras donde hay algunos de los géneros que es minoría, ¿crees que se logran integrar bien?, ¿cómo ves esa relación con el resto del grupo que vendría a ser como el sexo mayoritario?

30:43 Respuesta: Mira, es que yo creo que... Me voy a enfocar, por ejemplo, en dos escuelas, que son como bien polares, Mecánica son más varones y entran pocas mujeres, en cambio en la Escuela de Salud entran muchas mujeres y pocos varones. Yo creo que cuando en la Escuela de Mecánica cuando las niñas han... mujeres, perdón, han desertado en la carrera, yo creo que principalmente se generan porque comienzan a... Ah, espera que me está llamando mi jefe, un poquito obsesivo. Yo pienso que las mujeres como cuando empiezan a tener consciencia que el rubro está mucho más patriarcado socialmente por hombres como que comienzan a desertar, ¿ya?

Y en el caso de la Escuela de Salud, ocurre que también las mujeres tienen mayor cercanía o pueden hacer trabajos que ellos no van a poder hacer, como por ejemplo, la mujer tiende en el hospital atender a mujeres y los varones atiende más varones, pero por ejemplo hay cosas que las mujeres no pueden hacer, por ejemplo, no sé, mudar a un paciente mujer, te estoy dando un ejemplo que solamente como que desde lo que yo escucho de los alumnos y todo eso, pero que va un poco en cómo la sociedad marca este género y los trabajos los marcan, no sé si la institución en sí, no lo creo.

32:47 Entrevistadora: Perfecto. O sea, en el fondo ellos empiezan cuando ya tienen la madurez de empezar a proyectarse en el trabajo es cuando se hace más real estas diferencias.

32:55 Respuesta: Sí.

32:56 Entrevistadora: Y pensando en esta dimensión que yo te comentaba, en este criterio de participación e interacción equitativa en el aula, de generarse una rúbrica para evaluar dentro de la sala, ¿crees que sería pertinente evaluar esto?

33:16 Respuesta: Sí, pero partiendo desde una consciencia inclusiva desde el inicio del profe cuando pisa el pie en la institución.

33:32 Entrevistadora: Perfecto. O sea, rescatando todo lo que me habías dicho con anterioridad.

33:35 Respuesta: Sí, sí. Yo creo que... Es que yo creo Andrea, que es muy importante cuando en cualquier ámbito te enmarcan la cancha, cuando yo creo que incluso es justo y equitativo cuando tú cuando vas a asumir y vas a firmar un contrato te dicen, “mira, esto y esto es lo que nosotros declaramos”, ¿verdad? Porque, porque a veces el profe igual como que cuando le cambias las reglas del juego o aunque tú incorpores un elemento ___34:09, hoy día mismo estamos desde esta clase remota, desde la clase presencial que nosotros teníamos, a la clase remota, ha sido muy difícil al profe ajustarlo a la tecnología, a empatizar con una pantalla, humanizar la pantalla y es como que el profe igual te dice, “oye, pero yo no firmé esto”, “ya, pero es que este es el contexto”, “lo entiendo”, pero claro cuando tú le desordenas el orden de lo que él ya sabía desde el inicio, ___34:43, como que tiene ciertos quiebres y hay profes que son súper estructurados y también va a depender un poco de la escuela, no es lo mismo la Escuela de Administración, a la Escuela de Comunicación, a la Escuela de Salud, ¿verdad?, es completamente distinto.

35:01 Entrevistadora: Perfecto. Mira, ahora te voy a leer la segunda situación y después hablamos un poco acerca de ello. Los estereotipos corresponden a creencias y/o prejuicios sobre características o comportamientos que debiera cumplir una persona por el hecho de ser hombre o ser mujer, así los estereotipos sobre roles de género refieren a expresiones verbales o actitudes que contienen creencias, relacionadas con roles y actividades de género socialmente aceptados.

Tanto en la educación, como en el campo laboral, siguen existiendo áreas asociadas prioritariamente a un género, por ejemplo, en Enfermería suelen existir más mujeres, pues las actividades de cuidados y servicios se encuentran asociadas al género femenino, mientras áreas como Mecánica, Construcción, Informática, suele haber más hombres.

Cuando hombre y mujeres transgreden estas reglas suelen ser estigmatizados por ello, por ejemplo, si eres mujeres y estás martillando puedes ser considerada como masculina o machorra, o si eres femenina y estás en este tipo de carreras los hombres pueden también estigmatizarla y no entender por qué, por qué las está acusando.

Así también existen otras áreas que son tradicionalmente asociadas con lo femenino, como, por ejemplo, Diseño de Vestuario y donde que un hombre ingrese a estas carreras pareciera un poco extraña. ¿Qué opinas respecto...? Espérame, ¿crees que efectivamente hay áreas y actividades que son inadecuadas para algún género o bien consideras que hombres y mujeres pueden desenvolverse indistintamente en cada una de ellas?

36:44 Respuesta: Mira, yo creo que hoy día con el avance tecnológico que nosotros tenemos yo creo que todos estamos en una igualdad de trabajo e igualdad de carrera. Si tú me preguntas, ¿hace

10 años atrás una mujer podría estar en el área de Mecánica?, yo te hubiese dicho no, ¿sabes por qué?, porque tenía que sacar un motor de un camión o de un auto y no creo que se la haya podido anatómicamente, hoy día sí porque tecnológicamente aprieta un botón, bajo una máquina, toma el motor, lo levanta, y lo lleva y lo revisa.

Yo creo que hoy día no existen argumentos en que uno podría decir, “es que tiene más fuerza y el otro no tiene más fuerza”, yo creo que ya no existe ese argumento, yo creo que la tecnología nos ha permitido generar una igualdad, una paridad frente al otro.

37:41 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y tú crees que todas estas ideas que estaban vinculadas con lo femenino y lo masculino tenían en el fondo su ___37:49 en el tema físico, en la fuerza, por ejemplo?

37:54 Respuesta: Totalmente. Yo creo que por una consciencia de... O sea, yo creo que es difícil sacar las estigmatizaciones sociales porque la sociedad se crió y se desarrolló con prejuicios, pero yo creo que hoy día como educadores y como institución tenemos que sacar esos prejuicios a través de un juicio. ¿Y cómo se hace? Llevando a que el hombre, las personas razonen, ¿verdad?, donde los argumentos tienen que ser mucho más equitativos o donde los argumentos hoy día tienen que ser mucho más integradores y creo que hoy día la tecnología facilita mucho el trabajo para hombres y mujeres.

Yo creo que... Y DUOC está a la vanguardia en ese avance tecnológico, yo veo los talleres, los mismos talleres de Mecánica, hoy día para poder sacar una rueda de un camión es como solamente saber estacionarlo y sería, y el resto lo hace todo una máquina, ¿verdad?, y cómo saber procesarlo y cómo saber escanearlo.

Y lo mismo ocurre en salud, yo creo que los varones en salud yo creo que perfectamente pueden generar muy buenas empatías con pacientes y también me he dado cuenta que hay alumnos, alumnas que son poco empáticas con el dolor de otro y, no obstante, también hay varones que son muy empáticos con el dolor del otro, yo creo que tiene que ver con solamente con un tema de consciencia.

39:40 Entrevistadora: Perfecto. Y dentro del aula, ¿crees que se dan este tipo de comentarios o creencias aún?, ¿has conocido algunos colegas o docentes que piensen todavía que existen estas diferencias o que no deberían estudiar las mujeres estas carreras o los hombres este otro grupo de carrera?

40:00 Respuesta: Yo creo que en todos lados quedan semillas de la vieja escuela, yo creo que esa semilla hay que volver a reprocesarla para que vuelvan a dar un fruto distinto, más integrador. Yo

creo que... Yo creo que la institución en ese aspecto se ha preocupado de generar un lenguaje mucho más integrador. Ahora, que los profes lo acepten o no lo acepten va a depender solamente de la persona porque hay personas que son mucho más estructuradas, pero yo creo que tienen que adaptarse a lo que la institución va declarando.

Voy a hacer más concreto, hubo mucha resistencia cuando tuvimos alumnos y que yo lo viví porque fui como uno de los que fue gestores del tema inclusión, de formar el tema inclusivo en la institución y cuando un alumno ___41:00 llegaba a la clase y el profe venía muy preocupado de cómo le voy a dar clase al sordito, de cómo le voy a dar clase a la persona que no me escucha, ¿verdad? Entonces, ¿cómo se empezó a trabajar? Primero, sacando esos prejuicios, que no son sorditos, son ___41:16, tenemos los mismos derechos y vamos a ir viendo en la marcha de cómo poder ir integrando.

Y, hoy día, DUOC tiene este proyecto con ___41:27, donde el alumno a través de un computador tiene un traductor en lenguaje de seña, donde está siendo escuchado por un micrófono, ¿verdad? Y, bueno, hoy día ya pasó a ser algo más común que desde un inicio fue más de rechazo, de cómo lo voy a hacer, que esto. ¿Y cómo fuimos matizando? Primero, matizando los lenguajes, primero viendo la integración, primero viendo esto.

Entonces, creo que si tú me preguntas, sí po, existen docentes que son todavía muy estructurados y que vienen de la vieja escuela po hombre y mujeres de universidades súper tradicionalistas, pero creo que sí existe este desafío de poder generar esta integración mucho más, mucho más clara, aparte que hoy día todos tenemos acceso a la información, solamente con un teléfono chiquitito tenemos acceso a toda la información y cómo poder también educar a un alumno.

42:27 Entrevistadora: Sí. Y cuando has visto casos de ese tipo, ¿cuál es el impacto del alumno?, ¿tú crees que el alumno lo nota?, ¿se siente menos integrado?

42:37 Respuesta: Sí, yo creo que el alumno lo logra diferenciar entre un profe mucho más, más integrador, a un profe que es mucho más barrero, como le llaman ellos, en temas de equidad, yo creo que lo perciben.

42:56 Entrevistadora: Y en temas de género específicamente, ¿has visto algo así? Y, ¿cómo crees que se podría haber solucionado o se podría solucionar si es que pasara a futuro alguna situación específica que hayas visto?

43:11 Respuesta: Mira, es que yo creo que con el ejemplo que yo te di, con este alumno que entró a la carrera de Construcción, yo creo que acompañar al docente es clave, yo creo que en todo ámbito

educativo siempre tenemos que tener un par evaluador, yo no me puedo mirar a mí mismo para como yo hago mí mismo las clases, sino que cuando yo hago una observación desde otro, que es mi espejo, me permite analizarme el concepto de cómo yo estoy entregando la información, de cómo estoy siendo integrador.

En la Escuela de Deporte, que es de la Escuela de Salud, tenemos alumnas trans y fueron muy bien aceptados por sus pares, el trabajo es igual y esto también fue clave cuando nos reunimos con los profesores y generamos la consciencia de esta instancia mucho más inclusiva, de una mirada mucho más integradora, más equitativa, y creo que el profe lo recepcionó de forma muy bien.

44:33 Entrevistadora: Perfecto.

44:35 Respuesta: Y el alumno lo percibe.

44:37 Entrevistadora: Me imagino, o sea, finalmente todo lo que está pasando en ese contexto tiene impacto en todos los actores, o sea, es transformador para el docente, pero creo que también es muy relevante para el alumno, en cómo se integra.

44:52 Respuesta: Totalmente, totalmente. Yo creo que cuando un aprendizaje es significativo, el aprendizaje significativo se da cuando el docente es un referente, o sea, ahí hay un aprendizaje vicario, cuando el profesor no solamente educa con la técnica, con el lenguaje que es de lo que explica, sino del cómo explica, del cómo integra, de cómo empatiza, de cómo integro, esa es la clave.

45:27 Entrevistadora: Perfecto. Tengo sólo la última pregunta que es la misma que te hice en la situación anterior. ¿Crees que es importante evaluar esto dentro del aula, poder ver si los profesores estigmatizan ciertas cosas o consideran que hay ciertas tareas o funciones que son femeninas o masculinas?

45:52 Respuesta: Yo creo que sí. Sí, yo creo que es pertinente muchas veces... ¿A ver?, yo creo que es pertinente incluso analizar el tipo de broma que el profe pueda realizar frente a un curso, cuando genera quiebres, por ejemplo, si esos quiebres son inclusivos, si esos quiebres son equitativos, si esos quiebres están enfocados solamente desde el área masculina o femenina. Ahora, yo no sé si eso tendríamos que juzgar a un profe, por lo que haga una broma, no sé, mucho más machista o más feminista, no sé. Yo creo que también el profe tiene un contexto, yo creo que un profe también tiene una escuela, tiene una historia y a veces nos sorprenden las historias de cada uno de los personajes o de los actores que están en ese escenario, las historias de los alumnos y la

historia del docente también está marcada por experiencias que ellos han tenido, también tengo profesores que fueron marcados por *bullying*.

Entonces, lo que menos ellos hacen es generar *bullying* de forma inconsciente dentro del aula y son muy conscientes de lo que ellos hacen, no así un profe que nunca sufrió un *bullying* y muchas veces es mucho más fluido en broma y en cosas, y a veces el profe puede estar siendo súper discriminador, pero no lo está siendo con dolo, lo está haciendo consciente y lo está haciendo de forma inconsciente, entonces yo creo que ahí es clave tomar este recurso y poder mostrárselo, transparentárselo, “profe, usted está haciendo una broma dirigida mucho al ámbito...”, bueno, pero eso ocurre, o sea, por lo menos a mí me ha tocado dentro de los asesores que tengo, que el profe ha sido como muy bromista, como parado sólo a un área o tira muchas bromas o es mucho más dócil, ¿verdad?, con un género y es más duro con otro género, y se lo hemos dicho. Yo creo que sí, que sería pertinente porque yo creo que el clima de aula no solamente habla de técnicas, sino como yo expreso también y me comunico con el lenguaje no verbal.

48:16 Entrevistadora: Súper. Bueno, esto era lo que quería que pudiésemos conversar y me sirvió mucho todos los ejemplos que nos diste, y esperemos que esto vaya retroalimentando y generando una rúbrica que sea de buena calidad y ajustada a nuestra realidad que es especial también, es particular, digamos, por todo, por todo lo que trae dentro de su historia.

Me gustaría quizás en algún momento posterior, quizá la próxima semana, poder compartirtte esta rúbrica para que pudieses rayarla, escribir si te parecen las dimensiones o no, los ejemplos que están ahí, si se ajustan a lo que ustedes han vivido en el aula o en realidad no tienen mucho sentido los ejemplos, ¿no sé si podrías colaborar también con esa revisión?

49:08 Respuesta: Sí, no hay problema.

49:11 Entrevistadora: Y, bueno, como te comentaba desde un inicio, estamos recién en una etapa diagnóstica, por lo tanto, yo creo que esto van a pasar muchos años hasta que sea algo que sea evaluado, digamos, como nuestra evaluación docente, por ejemplo, que viene a tributar a un índice que tiene un efecto sobre el desempeño de..., y la evaluación del docente. En este momento es sólo algo formativo, la idea es conocer en una primera instancia cómo estamos, cuál es nuestro estado del arte por así decirlo, para ir avanzando en capacitaciones y en formación porque es algo que no hemos vivido anteriormente, po.

Nosotros, como tú dices, tenemos una historia y una historia donde esto no..., a veces no fue ni tema, entonces obviamente no tenemos por qué saber cómo es el camino correcto ni cómo abordarlo, entonces hay toda una etapa de aprendizaje y formación que no nos podemos saltar, o

sea, no podemos venir desde la nada a ponerlos a evaluar y a generar indicadores que tributen en el desempeño de una persona por algo que ni se pidió ni se formó.

50:22 Respuesta: Exacto. Mira, yo creo que yo estudié primero Pedagogía en Filosofía y fui profesor de básica, y me acuerdo que en ese momento cuando yo estudié en la Católica, claro, era siempre desde un enfoque súper lineal, hombres, mujeres, ¿verdad?, que la planificación sea igual para todos, pero nunca generó o integró elementos inclusivos, por ejemplo. Hoy día en la malla curricular integra estos elementos inclusivos en la pedagogía al momento de educar a docentes, y cuando me puse a estudiar Psicología me cambió todo el panorama porque también me di cuenta que no solamente entre hombres y mujeres aprender de forma distinta, sino que también hay factores que interfieren en el aprendizaje y que justamente es lo que yo te nombré, a veces las historias de los alumnos son piedra de tope que están sujetas a miedos donde no permite o no se permite aprender y se bloquea.

Y creo que esa mirada te permite que hoy día nuestras rúbricas, nuestros planes de acompañamiento debe tener un enmarque en lo humano y preguntarnos hoy día, ¿qué es lo humano de lo humano?, ¿cómo podemos ser más humanos? Y creo que esa es la clave de cómo nosotros podemos acercarnos también a una pedagogía mucho más significativa.

52:06 Entrevistadora: Súper. Muchas gracias, Fernando, por tu tiempo, ¿ya? Y te voy a estar escribiendo cuando tengamos una versión más ajustada de la rúbrica con todo lo que ustedes nos vayan contando, ¿ya? Que estés muy bien, gracias, cuídate.

52:21 Respuesta: Gracias. Cuídate. Chao, chao.

52:22 Entrevistadora: Chao.

Transcripción 2: Entrevista 2

Transcripción Entrevista Modelo de Observación Sesgos de Género⁶

⁶ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior _____ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [sic] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

Duración audio: 00:52:26

00:02 Entrevistadora: ____00:02.

00:04 Respuesta: Sí, no hay problema.

00:06 Entrevistadora: Perfecto. La estoy grabando ahí, pero por si acaso igual la voy a dejar en el celular. Bueno, te comento un poquito para que conozcas el contexto en que se da este estudio. El año pasado, el 2019, DUOC firmó un convenio con Mineduc para generar una política de equidad de género en cargos directivos, ¿ya? Y esto también se extendía a realizar algunos estudios a investigaciones para ver cómo era el estado de la equidad de género dentro de la institución, ¿ya?

Con posterioridad, se genera una agenda de equidad de género, donde participan distintas unidades y la idea es generar líneas de trabajo diferenciada. Una de las líneas de trabajo que se implementa es de las investigaciones, ¿ya? Y uno de los estudios que se propone es realizar observaciones en el aula para poder conocer prácticas que promueven o dificultan la equidad de género en contexto educativo, ¿ya?

Para eso estamos trabajando, actualmente, en una rúbrica que podría implementarse, ya no este año probablemente por el contexto en que estamos, pero esta rúbrica podría permitir observar ciertas prácticas dentro del aula, ¿ya? Y en ese contexto es que estamos haciendo estas entrevistas para ver qué tan pertinente es esta rúbrica y lo que queremos ir a evaluar en el fondo, ¿ya?

Obviamente, como sabemos que ninguno de nosotros fue educado, digamos, bajo esta perspectiva de género, no sería un puntaje, qué sé yo, ni que tribute a un índice ni mucho menos, sino que sólo tendría un carácter que es formativo, ¿ya? Para en el fondo entregar retroalimentación y que nos vayamos educando, digamos, como comunidad educativa de a poco en este tipo de temas que cada vez parece más relevante, ¿ya? Para eso te voy a preguntar en primer lugar, ¿qué te parece que en la actualidad se hable de perspectiva de género o de equidad de género?, ¿qué entiendes por estos conceptos?

02:25 Respuesta: A ver, yo creo que hoy día es importante preguntarnos en este tiempo sobre la equidad de género y principalmente tiene que ver porque somos una institución inclusiva, ¿ya? Y no solamente la inclusión se gesta desde una necesidad educativa especial, sino que también ser inclusivo, yo creo que también confiere la palabra de empatía, de cómo es el otro, sus diferencias, su forma de ser, ¿verdad? Y cuál es también su opción, ¿verdad?, en su... tanto en su, en su forma

de ser, como de actuar o incluso en su preferencia sexual, ¿verdad?, o como su identidad misma, ¿verdad?, quiere ser representada en su entorno, ¿ya?

Yo creo que en este, en este contexto global, yo creo que hoy día sesgar a una persona o encasillar solamente a una persona por sus gustos, su forma de ser, creo que tenemos siempre una mirada muy sesgada y yo creo que uno tiene que hoy día tener amplitud, amplitud de conceptos y también amplitud de también aceptar lo diferente que puede ser un otro.

03:56 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cómo crees que estos conceptos se vinculan con la educación, con lo que nosotros hacemos, con lo que pasa en el aula?

04:09 Respuesta: Lo que pasa está en el aula. Yo creo que parte primero, a veces hay que sacar un poco los juicios de los docentes. Como tú bien dijiste, muchas veces nosotros no fuimos formados con estos conceptos y tenemos muchas veces docentes que son adultos, que tienen también deformaciones tradicionales en donde continúan con esta misma, este mismo pensamiento de muchas veces de encasillar a una persona si hablamos desde el mundo del género hombre y mujer, ¿verdad?

Pero por ejemplo, el hecho de que, que nos ha pasado en la sede, que hay por ejemplo dentro de nuestro alumno un alumno trans, es como que de alguna forma al docente tenemos que prepararlo, la pregunta es, ¿por qué tenemos que prepararlo ante algo que hoy día en un contexto se habla sobre estos conceptos?

Voy a ser más concreto, a mí me tocó, bueno, yo antes de ser jefe de ___ **05:29**, yo estuve como coordinador de inclusión, entonces me ocurrió hacer un seguimiento en donde un alumno, Alexis, que se llamaba, pero estaba en todo este proceso de cambio del nombre, ¿verdad?, porque era Valentina A. Alexis y aún no coincidía con el tema del cambio de su carnet. Entonces, claro, para términos legales para el DUOC seguía siendo Valentina, pero en términos ya se su forma, de cómo presentarse al curso era Alexis, ¿verdad?

Entonces, qué tuve que hacer yo, reunirme con todos los docentes para que cuando fueran a nombrarlo en la lista lo llamaran por Alexis y no por Valentina, entonces me tuve que dar como el trabajo de tomar todas las listas de todos los profesores y subrayar, ¿verdad?, el nombre de Valentina y arriba colocar Alexis y reunirme con el docente.

Yo creo que en la medida que nosotros vamos realizando estos pequeños detalles vamos permitiendo generar cultura mucho más inclusiva, una cultura también de mayor apertura y también

sacándonos de los sesgos mentales, estructurales, en donde miramos a una persona como nosotros nos han criado y yo creo que eso es súper importante dentro del aula.

07:06 Entrevistadora: Perfecto. De hecho, eso que me comenta es uno de los ejemplos que está dentro de la rúbrica, es una de las dimensiones, así que me hace mucho sentido.

07:16 Respuesta: Sí. Y, de hecho, mira imagínate, yo creo que igual nos falta mucho, mucho todavía temas de... temas de inclusión. Mira, yo fui director de un colegio durante siete años y fíjate que era un colegio tradicional, pero muy inclusivo en toda*07:37 área. Teníamos alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente con trastornos del habla*07:43 y nos ocurrió que en un año se matricularon como cinco niños trans, transgéneros y yo como director, como parte de la fundación, me pregunté, ¿qué pasaba con el asunto de los baños?, ¿dónde iba?, porque los niños iban a empezar a generar preguntas, dudas.

Entonces, se nos ocurrió en su oportunidad, bueno, yo además de ser profe, yo soy además psicólogo, entonces un poco trabajamos también con los profesores, un poco también de generar esta cultura inclusiva en el colegio. Entonces, teníamos los baños que teníamos hombres y mujeres, pero pusimos un tercer baño unisex, era para todos. Entonces, ¿cuál era la temática? Que si estaba ocupado cualquiera de los baños cualquiera podía usar ese baño de forma individual.

Entonces, una, pasó como desapercibido como para todos los alumnos, pero para los niños que estaban ingresando era inclusivo porque los estábamos... a su vez desde el lenguaje, desde este lenguaje tan en detalle, ellos podían ir a ese baño, pero ellos tenían la opción y así yo tampoco generaba un juicio, tú tienes que ir acá, tú tienes que ir allá y tú tienes que ir acá.

09:15 Entrevistadora: Perfecto. Y tú crees que en nuestro ámbito, que es técnico profesional, que hay ciertas características en nuestras carreras o en la raíz, digamos, de cómo se formó este tipo de educación que tenía carreras que eran a veces muy masculinas y otras más femeninas, ¿crees que hay algunas situaciones específicas que se dan?

09:36 Respuesta: Yo creo que sí. Yo creo que hoy día yo siento que existe una muy poca publicidad, por ejemplo, en la escuela de Mecánica Automotriz que regularmente entran más varones y entran muy pocas mujeres, te estoy diciendo que entrarán tres al año, dos. Y hoy día me doy cuenta, yo también le hice clases muchas veces a mujeres que estaban estudiando Mecánica y fíjate que eran mucho más prolijas en el trabajo de las cosas minuciosas, al momento de categorizar y ordenar, por ejemplo, el momento de desarmar un motor, el ordenar las piezas, qué lo que iba primero o qué lo que iba después, ellas tenían un mayor razonamiento lógico que el varón y ellos permitían integrar, ¿verdad?, le permitían al compañero varón esta estrategia de lógica.

Entonces, ahí ocurre que muchas veces pensamos que por la carrera en sí, yo creo que también es una cuestión social, o sea, no solamente por DUOC, es como que la carrera en sí esté orientada más hacia el hombre, a lo mejor en el lenguaje publicitario deberíamos utilizar un concepto de mayor amplitud.

11:07 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y qué pensarías de que en el ___11:11, dentro del sistema de observación se integraran este tipo de criterios?, ¿crees que estamos preparados?

11:25 Respuesta: Pero, ¿a qué te refieres principalmente?

11:28 Entrevistadora: Porque actualmente el ___11:30, ¿cierto?, es como el proceso que va a evaluar dentro de la sala, observar prácticas y de ciertas conductas en el fondo que evalúa, pero dentro de esas quizá se podrían incorporar algunas con un carácter formativo, como te comentaba al inicio, pero que estuviesen vinculadas con estas prácticas de género.

11:53 Respuesta: Entiendo. Mira, que complicada la pregunta. Pero, ¿sabes qué? Voy hacer muy objetivo, no sé si el ___12:02 por definición debería incorporar este tipo de lenguaje o este tipo de observación, principalmente porque el ___12:13 lo que busca es orientar metodológicamente al docente en una estructura de clase, si es profesora, si es profesor, si es un docente de inicio, si es un docente con experiencia, si es un docente, entonces creo que dentro de la clase el profesor habla desde un lenguaje metodológico y habla desde un lenguaje técnico, ahora no sé si ese lenguaje tenga que ser como tan estricto en esta temática de género. Yo creo que sería muy pertinente que, por ejemplo, en un curso de inducción al docente que ingresa a la institución, a la institución podría agregarse esa instancia como un elemento pedagógico y lingüístico en la amplitud o visión de género.

13:19 Entrevistadora: Perfecto. Y en caso de que se incorporara al modelo ___13:23, ¿cómo crees que los docentes lo tomarían si es que fuese un hecho, se incorporara?

13:36 Respuesta: No sé, yo creo que el profe... Es que va también un poco depender de la edad etaria del profe, po, y también un poco de la escuela porque, por ejemplo, la Escuela de Comunicación es completamente distinta a una Escuela de Mecánica Automotriz, como que el perfil cambia y hay perfiles que son tan estructurados, como Mecánica, como Ingeniería a una Escuela, por ejemplo, de Comunicación, a una Escuela de Salud, porque si tú te pones a pensar hay como una escuela como mucho más humanista y mucho más a una escuela que habla más de instrumentalización, por ejemplo, en el área de salud y comunicación van a tratar siempre con personas y tiene que haber un lenguaje más inclusivo, por tanto, ahí el ___14:34 podría incorporarse estos elementos.

Pero un profesor que es ingeniero, que habla solamente de número, que hablamos solamente de elementos de metalúrgica, que hablamos solamente de elementos de... de elementos del fierro, por ejemplo, cuando hablan en Mecánica o del hormigón, que está como especializado o que el lenguaje técnico está focalizado en eso, creo que sería para el profe extraño, sería como ruidoso, ¿por qué me está hablando de esto, si yo veo esto?, ¿de qué me sirve? Por eso te decía, si el docente al momento de ingresar tuviera como la línea marcada, la cancha clara sería distinto el ___ 15:23, ahí podríamos incluirlo.

15:26 Entrevistadora: Perfecto. O sea, quizá con los que ingresen con posterioridad se podría generar un modelo de estas características.

15:32 Respuesta: Yo creo porque ya vendrían como con esta primera, con este preludio por decirlo de alguna forma, que la institución esté buscando este carácter más inclusivo, esta apertura de conceptos, ¿verdad?, la caracterología* 15:51 del alumno, la diferenciación del alumno.

15:55 Entrevistadora: Perfecto. Pero más allá de eso, ¿crees que el aula es un buen lugar para ir a observar estas prácticas y poder generar información y un diagnóstico de la institución, respecto a cómo estamos en cuanto a la equidad de género?

16:11 Respuesta: Yo creo que sí porque nuestros clientes son los alumnos y nosotros prestamos el servicio educativo en un aula, es el medio, en donde se genera y se gesta todo lo que la institución declara, lo que la institución genera como estructuras de clases, como la institución lo que no habla en temas de inclusión, todo pasa en el aula.

16:33 Entrevistadora: Perfecto. Y, bueno, aparte por ejemplo de tomar este proceso desde un inicio y generar una inducción a los nuevos profesores, ¿qué otras estrategias crees que se podrían generar institucionalmente para implementar un modelo de este tipo?

16:49 Respuesta: Andrea, perdona es que justo me entró una llamada, no te alcancé a escuchar.

16:53 Entrevistadora: ¡Ah, ya! *Sorry*. Que aparte de esta estrategia que tú me comentabas de capacitar a los docentes o trabajar en una inducción desde un inicio, ¿crees que hay otras estrategias que se podrían realizar para implementar ese tipo de modelo?

17:11 Respuesta: Mira, yo creo que voy a hablar de mi sede porque cada sede es completamente distinta. Yo creo que la unidad de apoyo y bienestar estudiantil, que es una unidad de punto estudiantil, que además ahí trabaja con los alumnos que están en temas de inclusión, que además hay psicóloga, la psicóloga que lleva a cargo, hay psicólogos que también atiende a los alumnos.

Esta unidad ha trabajado muy a la par conmigo con temas porque yo tengo además una asesora de inclusión y muchas veces hacemos talleres en la sala de profesores y se habla de diferentes focos, como, por ejemplo, desde técnicas de manejo del aprendizaje, como técnicas de manejo del estrés, como ciertos elementos cómo un alumno autista puede reaccionar frente a otros elementos. Yo creo que esa unidad permite integrar estos elementos que faciliten al docente a tener una mirada mucho más integradora.

La UAB yo creo que sería un punto clave en la entrega de información de cómo poder manejar este tema con un lenguaje mucho más inclusivo, dejando un poco de lado la parte metodológica, la parte pedagógica, la parte estratégica porque eso ya es un ámbito es mucho más tecnicismo que uno debería aprender en el cómo debo hacer mi clase, pero el qué en mi clase que es el alumno en sí, que son elementos, la historia del alumno, muchas veces los profes no tienen ese manejo con el alumno, les cuesta muchas veces aceptar que el alumno tiene una historia y para eso está la Unidad de Apoyo Bienestar Estudiantil, que permite también un poco ir uniendo estos dos ejes.

19:20 Entrevistadora: Perfecto. Mira, ahora en esta segunda parte de la entrevista, te voy a presentar dos casos y la idea es que podamos que yo le lea un poco una definición o un concepto, y después tú puedas conversar y reflexionemos un poco sobre eso, ¿ya?

La primera situación es ésta, motivar la participación de los y las estudiantes, promover discusiones y diálogos durante clases, generar preguntas de reflexión e incentivar el ejercicio analítico es uno de los atributos importantes en la docencia, para generar procesos de aprendizaje más activos o efectivos.

Sin embargo, distintos estudios señalan, que los y las docentes suelen prestar mayor atención o suelen hacer preguntas más complejas a hombres que a mujeres, especialmente en asignaturas donde ellas son minoría. Así también, cuando un género es minoritario tiende a cohibirse y a participar menos voluntariamente, ya que esto podría pasar en las carreras, por ejemplo, que tú me mencionabas como Mecánica, construcción u otro. En su experiencia, ¿consideras que hay diferencias en la participación en las clases, entre hombres y mujeres?

20:35 Respuesta: Sí, de todas maneras. O sea, mira, un profe de Mecánica me hace siempre a veces el comentario que cuando hay una alumna me dice, “oh, me tengo que privar más de cómo tengo que tratar al alumno porque hay una mujer, tengo que respetarla”, por tanto, ahí te da a entender de que su lenguaje no es tan distendido***21:02**, ¿verdad?, cuando hay un género que es distinto, en este caso una mujer.

Y lo mismo ocurre en el ámbito de las mujeres, por ejemplo, en el área de Informática las profesoras son súper exigentes con los varones, pero ocurre algo extraño, que a los varones le va mucho mejor en esa exigencia que a las mujeres en notas y eso es algo paradójico.

21:45 Entrevistadora: Claro, en esas carreras de todas formas la proporción entre hombre y mujer no es igual.

21:51 Respuesta: No, no es igual.

21:53 Entrevistadora: ___21:53 más hombres, ¿cierto?, en Informática, por ejemplo.

21:56 Respuesta: Pero no creas tanto porque creo que una de las carreras que igual podríamos decir que, claro, entrará un 30% en mujeres y el resto varones, pero es una de las carreras donde hay mujeres. Ahora, si tú me preguntas dónde hay más mujeres en la Escuela de Salud, en Enfermería, por ejemplo, ___22:18.

22:19 Entrevistadora: ¿A qué crees que se deben estas diferencias que perciben los profesores, que también hay en el rendimiento de los alumnos y de las alumnas?, ¿qué podría...? ¿Cómo ellos imaginan que es un género respecto a otro o qué estará detrás de las ideas que sostienen de que hay que hablar distinto?

22:40 Respuesta: Yo creo que parten por la premisa primero de que del respeto, yo creo que no hay como una instancia negativa, sino que más bien, por ejemplo, en el caso que yo te digo de los profes de Mecánica y te dicen esto, yo creo que es siempre buscando la manera de respetar el género. De hecho, hasta los profesores, por ejemplo, cuando están solamente reunidos a veces en los talleres afuera y los varones, no sé po, y pasa una niña o pasa un grupo de niñas, ¿verdad?, y comienzan a mirarla o comienzan como a reírse, que son como muy adolescentes, el profe frena esto y como que busca constantemente darle el valor al otro, yo creo que es como el valor añadido a la pedagogía.

Y yo creo que como digo, creo que siempre parte como desde el respeto, yo creo que la diferencia del lenguaje, si se siente distendido o no tiene que ver con que respetar a... en el caso de la mujer. Y en el caso de una profesora lo mismo ocurre, o sea, en la mujer también yo creo que como docente empatiza también más con las mujeres porque, porque, una, porque hay una coincidencia de género y otra porque cuando tiene problema logra tener mayor, más confianza, ¿verdad?, con la mujer hacia una profesora, no sé, desde sus dolores, desde algún aspecto familiar.

No obstante, por ejemplo, cuando los alumnos ven a un docente que es referente, que es un docente súper, súper DUOC y muy empático y muy... donde el docente siempre atiende a un clima de aula

que sea muy tranquilo y normal, y muy respetuoso y muy acorde al contexto, sabes que igual se genera esta confianza. Yo creo que es un punto clave yo creo el clima de aula.

Si tú me preguntas ahora puedo volver a pensarlo, la primera pregunta que tú me hiciste, si alguna referencia al [25:16](#) que podía integrar, yo creo que sería un punto bueno que se podría ver de observar también la diversidad de género en el tema para el clima, aunque lo refiere tener un lenguaje respetuoso, coherente, técnico, ¿verdad?, con los alumnos, empatía.

25:38 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y qué estrategias crees que se pueden generar para promover una participación más equitativa dentro del grupo estudiantil? A lo mejor, ¿qué prácticas podría tener el profesor para que todos participen o para que participen de la mejor forma?

26:00 Respuesta: Yo creo que tenemos que partir cambiando la mirada, yo creo que es un punto fundamental, yo creo que no podemos solamente a través de una técnica emplear un lenguaje mucho más equitativo, yo creo que uno principalmente tiene que comenzar a generar consciencia, a generar climas inclusivos, a generar climas en donde sabemos que vamos a encontrar personas que son diferentes a nosotros.

En la manera, en la medida, perdón, que nosotros vamos generando consciencia la comunidad y/o el grupo va adoptando este clima de manera innata. Eso creo, no sé, no sé si hay una técnica en sí de decir, no tendríamos que aplicar esto, tendríamos que hacer esto, tendríamos que hacer un curso de esto, yo creo que parte generando climas.

27:08 Entrevistadora: Y pensando en este mismo concepto de clima y más allá del docente, si no que considerando todo lo que pasa dentro del aula. ¿Tú ves diferencia, por ejemplo, en el respeto cuando alguien se equivoca o cuando alguien hace una pregunta que no parece muy pertinente, entre hombres y mujeres? ¿Quién tiende... algunos de ellos tienden a bromear más o hacer bromas más pesadas respecto a eso?

27:41 Respuesta: ¿Sabes qué? Yo llevo hartos años en DUOC y fíjate desde que yo empecé dando clase, creo que la generación desde esos años a la generación de hoy día, ha cambiado y ha evolucionado de manera drástica, y me atrevo a decirte que cada año que es una generación distinta llega con estructuras de personalidades de forma distinta, creo que hoy día tantos hombres como mujeres están a un mismo nivel en cómo ellos bromean, en cómo se relacionan con su entorno y con el docente.

Yo no te podría decir que hoy día una mujer se priva más en tirar una broma porque el varón tira más la broma, no, al contrario porque me he encontrado con grupos de alumnos que yo siento que

hay una sintonía de igualdad, obviamente que siempre nosotros los docentes tenemos que ser árbitros, ¿verdad?, para mantener un buen clima en el aula, o sea, yo puedo tener alumnas que pueden ser muy bromistas, como un alumno también, pero obviamente que yo también tengo que bajar porque hay un grupo que no lo es completamente.

Yo creo que tu pregunta se orienta a que cada generación es tan distinta y, por tanto, yo creo que no existe una única receta, sino que esta receta se tiene que ir adaptando también a las generaciones y esto también lo vamos adoptando. Y creo por el uso de la tecnología porque hoy día tenemos mayor acceso a la información, entonces hoy día tenemos que estar acorde a lo que los jóvenes les llama la atención, por ejemplo, los juegos que ellos realizan, no es lo mismo el LOL del 2018 al 2020 porque evolucionó y esos juegos que son tan interactivos a ellos también los hacen ser de forma distinto y de relacionarse de forma distinto y emplear lenguajes distintos, o sea, ya como que está quedando obsoleto la palabra bacán. Entonces, por eso te digo, va siempre a... estas metodologías van a tener que ser siempre a ser... tienen que ser escritas con reglones adaptativos.

30:21 Entrevistadora: Perfecto. Y en las clases o en las carreras donde hay algunos de los géneros que es minoría, ¿crees que se logran integrar bien?, ¿cómo ves esa relación con el resto del grupo que vendría a ser como el sexo mayoritario?

30:43 Respuesta: Mira, es que yo creo que... Me voy a enfocar, por ejemplo, en dos escuelas, que son como bien polares, Mecánica son más varones y entran pocas mujeres, en cambio en la Escuela de Salud entran muchas mujeres y pocos varones. Yo creo que cuando en la Escuela de Mecánica cuando las niñas han... mujeres, perdón, han desertado en la carrera, yo creo que principalmente se generan porque comienzan a... Ah, espera que me está llamando mi jefe, un poquito obsesivo. Yo pienso que las mujeres como cuando empiezan a tener consciencia que el rubro está mucho más patriarcado socialmente por hombres como que comienzan a desertar, ¿ya?

Y en el caso de la Escuela de Salud, ocurre que también las mujeres tienen mayor cercanía o pueden hacer trabajos que ellos no van a poder hacer, como por ejemplo, la mujer tiende en el hospital atender a mujeres y los varones atiende más varones, pero por ejemplo hay cosas que las mujeres no pueden hacer, por ejemplo, no sé, mudar a un paciente mujer, te estoy dando un ejemplo que solamente como que desde lo que yo escucho de los alumnos y todo eso, pero que va un poco en cómo la sociedad marca este género y los trabajos los marcan, no sé si la institución en sí, no lo creo.

32:47 Entrevistadora: Perfecto. O sea, en el fondo ellos empiezan cuando ya tienen la madurez de empezar a proyectarse en el trabajo es cuando se hace más real estas diferencias.

32:55 Respuesta: Sí.

32:56 Entrevistadora: Y pensando en esta dimensión que yo te comentaba, en este criterio de participación e interacción equitativa en el aula, de generarse una rúbrica para evaluar dentro de la sala, ¿crees que sería pertinente evaluar esto?

33:16 Respuesta: Sí, pero partiendo desde una consciencia inclusiva desde el inicio del profe cuando pisa el pie en la institución.

33:32 Entrevistadora: Perfecto. O sea, rescatando todo lo que me habías dicho con anterioridad.

33:35 Respuesta: Sí, sí. Yo creo que... Es que yo creo Andrea, que es muy importante cuando en cualquier ámbito te enmarcan la cancha, cuando yo creo que incluso es justo y equitativo cuando tú cuando vas a asumir y vas a firmar un contrato te dicen, “mira, esto y esto es lo que nosotros declaramos”, ¿verdad? Porque, porque a veces el profe igual como que cuando le cambias las reglas del juego o aunque tú incorpores un elemento ___34:09, hoy día mismo estamos desde esta clase remota, desde la clase presencial que nosotros teníamos, a la clase remota, ha sido muy difícil al profe ajustarlo a la tecnología, a empatizar con una pantalla, humanizar la pantalla y es como que el profe igual te dice, “oye, pero yo no firmé esto”, “ya, pero es que este es el contexto”, “lo entiendo”, pero claro cuando tú le desordenas el orden de lo que él ya sabía desde el inicio, ___34:43, como que tiene ciertos quiebres y hay profes que son súper estructurados y también va a depender un poco de la escuela, no es lo mismo la Escuela de Administración, a la Escuela de Comunicación, a la Escuela de Salud, ¿verdad?, es completamente distinto.

35:01 Entrevistadora: Perfecto. Mira, ahora te voy a leer la segunda situación y después hablamos un poco acerca de ello. Los estereotipos corresponden a creencias y/o prejuicios sobre características o comportamientos que debiera cumplir una persona por el hecho de ser hombre o ser mujer, así los estereotipos sobre roles de género refieren a expresiones verbales o actitudes que contienen creencias, relacionadas con roles y actividades de género socialmente aceptados.

Tanto en la educación, como en el campo laboral, siguen existiendo áreas asociadas prioritariamente a un género, por ejemplo, en Enfermería suelen existir más mujeres, pues las actividades de cuidados y servicios se encuentran asociadas al género femenino, mientras áreas como Mecánica, Construcción, Informática, suele haber más hombres.

Cuando hombre y mujeres transgreden estas reglas suelen ser estigmatizados por ello, por ejemplo, si eres mujeres y estás martillando puedes ser considerada como masculina o machorra, o si eres

femenina y estás en este tipo de carreras los hombres pueden también estigmatizarla y no entender por qué, por qué las está acusando.

Así también existen otras áreas que son tradicionalmente asociadas con lo femenino, como, por ejemplo, Diseño de Vestuario y donde que un hombre ingrese a estas carreras pareciera un poco extraña. ¿Qué opinas respecto...? Espérame, ¿crees que efectivamente hay áreas y actividades que son inadecuadas para algún género o bien consideras que hombres y mujeres pueden desenvolverse indistintamente en cada una de ellas?

36:44 Respuesta: Mira, yo creo que hoy día con el avance tecnológico que nosotros tenemos yo creo que todos estamos en una igualdad de trabajo e igualdad de carrera. Si tú me preguntas, ¿hace 10 años atrás una mujer podría estar en el área de Mecánica?, yo te hubiese dicho no, ¿sabes por qué?, porque tenía que sacar un motor de un camión o de un auto y no creo que se la haya podido anatómicamente, hoy día sí porque tecnológicamente aprieta un botón, bajo una máquina, toma el motor, lo levanta, y lo lleva y lo revisa.

Yo creo que hoy día no existen argumentos en que uno podría decir, “es que tiene más fuerza y el otro no tiene más fuerza”, yo creo que ya no existe ese argumento, yo creo que la tecnología nos ha permitido generar una igualdad, una paridad frente al otro.

37:41 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y tú crees que todas estas ideas que estaban vinculadas con lo femenino y lo masculino tenían en el fondo su ___**37:49** en el tema físico, en la fuerza, por ejemplo?

37:54 Respuesta: Totalmente. Yo creo que por una consciencia de... O sea, yo creo que es difícil sacar las estigmatizaciones sociales porque la sociedad se crió y se desarrolló con prejuicios, pero yo creo que hoy día como educadores y como institución tenemos que sacar esos prejuicios a través de un juicio. ¿Y cómo se hace? Llevando a que el hombre, las personas razonen, ¿verdad?, donde los argumentos tienen que ser mucho más equitativos o donde los argumentos hoy día tienen que ser mucho más integradores y creo que hoy día la tecnología facilita mucho el trabajo para hombres y mujeres.

Yo creo que... Y DUOC está a la vanguardia en ese avance tecnológico, yo veo los talleres, los mismos talleres de Mecánica, hoy día para poder sacar una rueda de un camión es como solamente saber estacionarlo y sería, y el resto lo hace todo una máquina, ¿verdad?, y cómo saber procesarlo y cómo saber escanearlo.

Y lo mismo ocurre en salud, yo creo que los varones en salud yo creo que perfectamente pueden generar muy buenas empatías con pacientes y también me he dado cuenta que hay alumnos,

alumnas que son poco empáticas con el dolor de otro y, no obstante, también hay varones que son muy empáticos con el dolor del otro, yo creo que tiene que ver con solamente con un tema de consciencia.

39:40 Entrevistadora: Perfecto. Y dentro del aula, ¿crees que se dan este tipo de comentarios o creencias aún?, ¿has conocido algunos colegas o docentes que piensen todavía que existen estas diferencias o que no deberían estudiar las mujeres estas carreras o los hombres este otro grupo de carrera?

40:00 Respuesta: Yo creo que en todos lados quedan semillas de la vieja escuela, yo creo que esa semilla hay que volver a reprocesarla para que vuelvan a dar un fruto distinto, más integrador. Yo creo que... Yo creo que la institución en ese aspecto se ha preocupado de generar un lenguaje mucho más integrador. Ahora, que los profes lo acepten o no lo acepten va a depender solamente de la persona porque hay personas que son mucho más estructuradas, pero yo creo que tienen que adaptarse a lo que la institución va declarando.

Voy a hacer más concreto, hubo mucha resistencia cuando tuvimos alumnos y que yo lo viví porque fui como uno de los que fue gestores del tema inclusión, de formar el tema inclusivo en la institución y cuando un alumno ___**41:00** llegaba a la clase y el profe venía muy preocupado de cómo le voy a dar clase al sordito, de cómo le voy a dar clase a la persona que no me escucha, ¿verdad? Entonces, ¿cómo se empezó a trabajar? Primero, sacando esos prejuicios, que no son sorditos, son ___**41:16**, tenemos los mismos derechos y vamos a ir viendo en la marcha de cómo poder ir integrando.

Y, hoy día, DUOC tiene este proyecto con ___**41:27**, donde el alumno a través de un computador tiene un traductor en lenguaje de seña, donde está siendo escuchado por un micrófono, ¿verdad? Y, bueno, hoy día ya pasó a ser algo más común que desde un inicio fue más de rechazo, de cómo lo voy a hacer, que esto. ¿Y cómo fuimos matizando? Primero, matizando los lenguajes, primero viendo la integración, primero viendo esto.

Entonces, creo que si tú me preguntas, sí po, existen docentes que son todavía muy estructurados y que vienen de la vieja escuela po hombre y mujeres de universidades súper tradicionalistas, pero creo que sí existe este desafío de poder generar esta integración mucho más, mucho más clara, aparte que hoy día todos tenemos acceso a la información, solamente con un teléfono chiquitito tenemos acceso a toda la información y cómo poder también educar a un alumno.

42:27 Entrevistadora: Sí. Y cuando has visto casos de ese tipo, ¿cuál es el impacto del alumno?, ¿tú crees que el alumno lo nota?, ¿se siente menos integrado?

42:37 Respuesta: Sí, yo creo que el alumno lo logra diferenciar entre un profe mucho más, más integrador, a un profe que es mucho más barrero, como le llaman ellos, en temas de equidad, yo creo que lo perciben.

42:56 Entrevistadora: Y en temas de género específicamente, ¿has visto algo así? Y, ¿cómo crees que se podría haber solucionado o se podría solucionar si es que pasara a futuro alguna situación específica que hayas visto?

43:11 Respuesta: Mira, es que yo creo que con el ejemplo que yo te di, con este alumno que entró a la carrera de Construcción, yo creo que acompañar al docente es clave, yo creo que en todo ámbito educativo siempre tenemos que tener un par evaluador, yo no me puedo mirar a mí mismo para como yo hago mí mismo las clases, sino que cuando yo hago una observación desde otro, que es mi espejo, me permite analizarme el concepto de cómo yo estoy entregando la información, de cómo estoy siendo integrador.

En la Escuela de Deporte, que es de la Escuela de Salud, tenemos alumnas trans y fueron muy bien aceptados por sus pares, el trabajo es igual y esto también fue clave cuando nos reunimos con los profesores y generamos la consciencia de esta instancia mucho más inclusiva, de una mirada mucho más integradora, más equitativa, y creo que el profe lo recibió de forma muy bien.

44:33 Entrevistadora: Perfecto.

44:35 Respuesta: Y el alumno lo percibe.

44:37 Entrevistadora: Me imagino, o sea, finalmente todo lo que está pasando en ese contexto tiene impacto en todos los actores, o sea, es transformador para el docente, pero creo que también es muy relevante para el alumno, en cómo se integra.

44:52 Respuesta: Totalmente, totalmente. Yo creo que cuando un aprendizaje es significativo, el aprendizaje significativo se da cuando el docente es un referente, o sea, ahí hay un aprendizaje vicario, cuando el profesor no solamente educa con la técnica, con el lenguaje que es de lo que explica, sino del cómo explica, del cómo integra, de cómo empatiza, de cómo integro, esa es la clave.

45:27 Entrevistadora: Perfecto. Tengo sólo la última pregunta que es la misma que te hice en la situación anterior. ¿Crees que es importante evaluar esto dentro del aula, poder ver si los profesores estigmatizan ciertas cosas o consideran que hay ciertas tareas o funciones que son femeninas o masculinas?

45:52 Respuesta: Yo creo que sí. Sí, yo creo que es pertinente muchas veces... ¿A ver?, yo creo que es pertinente incluso analizar el tipo de broma que el profe pueda realizar frente a un curso, cuando genera quiebres, por ejemplo, si esos quiebres son inclusivos, si esos quiebres son equitativos, si esos quiebres están enfocados solamente desde el área masculina o femenina. Ahora, yo no sé si eso tendríamos que juzgar a un profe, por lo que haga una broma, no sé, mucho más machista o más feminista, no sé. Yo creo que también el profe tiene un contexto, yo creo que un profe también tiene una escuela, tiene una historia y a veces nos sorprenden las historias de cada uno de los personajes o de los actores que están en ese escenario, las historias de los alumnos y la historia del docente también está marcada por experiencias que ellos han tenido, también tengo profesores que fueron marcados por *bullying*.

Entonces, lo que menos ellos hacen es generar *bullying* de forma inconsciente dentro del aula y son muy conscientes de lo que ellos hacen, no así un profe que nunca sufrió un *bullying* y muchas veces es mucho más fluido en broma y en cosas, y a veces el profe puede estar siendo súper discriminador, pero no lo está siendo con dolo, lo está haciendo consciente y lo está haciendo de forma inconsciente, entonces yo creo que ahí es clave tomar este recurso y poder mostrárselo, transparentárselo, “profe, usted está haciendo una broma dirigida mucho al ámbito...”, bueno, pero eso ocurre, o sea, por lo menos a mí me ha tocado dentro de los asesores que tengo, que el profe ha sido como muy bromista, como parado sólo a un área o tira muchas bromas o es mucho más dócil, ¿verdad?, con un género y es más duro con otro género, y se lo hemos dicho. Yo creo que sí, que sería pertinente porque yo creo que el clima de aula no solamente habla de técnicas, sino como yo expreso también y me comunico con el lenguaje no verbal.

48:16 Entrevistadora: Súper. Bueno, esto era lo que quería que pudiésemos conversar y me sirvió mucho todos los ejemplos que nos diste, y esperemos que esto vaya retroalimentando y generando una rúbrica que sea de buena calidad y ajustada a nuestra realidad que es especial también, es particular, digamos, por todo, por todo lo que trae dentro de su historia.

Me gustaría quizás en algún momento posterior, quizá la próxima semana, poder compartirte esta rúbrica para que pudieses rayarla, escribir si te parecen las dimensiones o no, los ejemplos que están ahí, si se ajustan a lo que ustedes han vivido en el aula o en realidad no tienen mucho sentido los ejemplos, ¿no sé si podrías colaborar también con esa revisión?

49:08 Respuesta: Sí, no hay problema.

49:11 Entrevistadora: Y, bueno, como te comentaba desde un inicio, estamos recién en una etapa diagnóstica, por lo tanto, yo creo que esto van a pasar muchos años hasta que sea algo que sea

evaluado, digamos, como nuestra evaluación docente, por ejemplo, que viene a tributar a un índice que tiene un efecto sobre el desempeño de..., y la evaluación del docente. En este momento es sólo algo formativo, la idea es conocer en una primera instancia cómo estamos, cuál es nuestro estado del arte por así decirlo, para ir avanzando en capacitaciones y en formación porque es algo que no hemos vivido anteriormente, po.

Nosotros, como tú dices, tenemos una historia y una historia donde esto no..., a veces no fue ni tema, entonces obviamente no tenemos por qué saber cómo es el camino correcto ni cómo abordarlo, entonces hay toda una etapa de aprendizaje y formación que no nos podemos saltar, o sea, no podemos venir desde la nada a ponerlos a evaluar y a generar indicadores que tributen en el desempeño de una persona por algo que ni se pidió ni se formó.

50:22 Respuesta: Exacto. Mira, yo creo que yo estudié primero Pedagogía en Filosofía y fui profesor de básica, y me acuerdo que en ese momento cuando yo estudié en la Católica, claro, era siempre desde un enfoque súper lineal, hombres, mujeres, ¿verdad?, que la planificación sea igual para todos, pero nunca generó o integró elementos inclusivos, por ejemplo. Hoy día en la malla curricular integra estos elementos inclusivos en la pedagogía al momento de educar a docentes, y cuando me puse a estudiar Psicología me cambió todo el panorama porque también me di cuenta que no solamente entre hombres y mujeres aprender de forma distinta, sino que también hay factores que interfieren en el aprendizaje y que justamente es lo que yo te nombré, a veces las historias de los alumnos son piedra de tope que están sujetas a miedos donde no permite o no se permite aprender y se bloquea.

Y creo que esa mirada te permite que hoy día nuestras rúbricas, nuestros planes de acompañamiento debe tener un enmarque en lo humano y preguntarnos hoy día, ¿qué es lo humano de lo humano?, ¿cómo podemos ser más humanos? Y creo que esa es la clave de cómo nosotros podemos acercarnos también a una pedagogía mucho más significativa.

52:06 Entrevistadora: Súper. Muchas gracias, Fernando, por tu tiempo, ¿ya? Y te voy a estar escribiendo cuando tengamos una versión más ajustada de la rúbrica con todo lo que ustedes nos vayan contando, ¿ya? Que estés muy bien, gracias, cuídate.

52:21 Respuesta: Gracias. Cuídate. Chao, chao.

52:22 Entrevistadora: Chao.

Transcripción 3: Entrevista 3

Transcripción Estudio Modelo de Observación de sesgo de género⁷

Duración audio: 00:33:36

00:04 Entrevistadora: ...y te quiero primero contar el contexto en que nace este estudio. ¿Ya?

00:08 Respuesta: Ya.

00:09 Entrevistadora: El año pasado DUOC firmó un compromiso con Mineduc, ya, y en este compromiso nosotros reiteramos el interés de promover una política de equidad de género dentro de cargos directivos y adicionalmente nos comprometimos también a generar un diagnóstico respecto a la equidad o inequidad de género a nivel institucional. Esto involucra instancias, digamos, también dentro del aula y con los alumnos, que es lo que nos convoca hoy día. A raíz de este compromiso se genera una agenda de equidad de género, donde participan distintos equipos y existen distintas líneas de trabajo. Una de esas líneas de trabajo está vinculada con generar investigaciones que nos permitan desarrollar este diagnóstico, ya; y en ese contexto nace esta propuesta de observación dentro del aula de situaciones que promueven o perjudican o limitan, digamos, la equidad género dentro del aula.

Como este año tuvimos una situación, digamos, totalmente inesperada y no se pudo desarrollar todo lo que teníamos establecido, decidimos tomarnos más tiempo para mejorar y diseñar una buena pauta y rúbrica de evaluación, pensando en la importancia que tienen los instrumentos y a veces el poco tiempo que tenemos para dedicarnos a su diseño. ¿Ya? Y es en ese contexto que hemos recabado información por tres días. La primera viene de *focus group* que se habían hecho durante el año pasado con alumnos, para poder identificar ciertas prácticas que ocurrían dentro del aula. Una segunda fase en la que todavía estamos trabajando, que es la observación de las clases que están grabadas y dispuestas a través de ___02:00 y la tercera fase era hablar con ustedes por la cercanía que tienen con el aula y por el conocimiento que tienen de lo que está pasando ahí.

02:11 Respuesta: Ya.

⁷ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior ___ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [*sic*] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

02:11 Entrevistadora: Y la idea es poder generar una propuesta, digamos, y un trabajo que involucre observación dentro del aula que vaya... nos permita avanzar en la línea de la equidad de género, que es lo que... es el compromiso que hemos adquirido como institución.

02:32 Respuesta: Mmm.

02:33 Entrevistadora: Entonces, ahora la idea es que nosotras podamos conversar y tú me vayas contando tu opinión respecto a algunos temas y, en una segunda fase de esta conversación, presentarte algunas situaciones y que tú me comentes si las has observado dentro de la institución o cómo crees que suceden. ¿Ya?

02:50 Respuesta: Ya. Sí.

02:51 Entrevistadora: Lo primero que te voy a preguntar es qué te parece que en la actualidad se hable de perspectiva de género o de equidad de género y qué entiendes por estos conceptos.

03:00 Respuesta: Eh, ya. A ver, me parece súper importante que se hable de la equidad de género. Lo que yo tengo entendido de eso es que sin importar si seas hombre o mujer, ni el cargo que ocupes, si ocupamos el mismo cargo, debiéramos tener los mismos beneficios, obligaciones y... Creo que va relacionado con eso, como a la igualdad en el campo laboral; lo veía así.

03:24 Entrevistadora: Perfecto.

03:24 Respuesta: Dentro del desempeño. No sé si estoy bien, pero eso es lo que yo considero como equidad de género. Como que va más por ese lado que por... en general en la sociedad va como para el lado del trabajo, por ahí.

03:38 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cómo crees que se vincula este concepto y como tú lo entiendes con la educación? ¿Qué rol jugamos nosotros como institución de educación en la equidad de género?

03:50 Respuesta: Yo creo que tendría que verse en la formación dentro de las salas de clase, en el trato de los profesores y profesoras hacia los alumnos, sin importar el perfil del estudiante o el perfil de ingreso y de egreso. En particular yo nunca me había puesto a pensar en estos temas respecto a la educación. O sea, uno lo veía en las noticias, a veces en las redes sociales, pero no lo había relacionado con la formación.

04:20 Entrevistadora: Y ahora cuando reflexionas un poco sobre eso, ¿crees que nuestro rol es relevante?

04:26 Respuesta: Sí, porque la forma en que la sociedad se desenvuelve tiene que ver con cómo ha sido formada y parte de la forma... de la manera en que la sociedad actúa, tiene que ver con la formación y lamentablemente la formación y educación es en las instituciones de educación, porque en casa la gente pasa sola; no es como antes, como cuando uno era pequeño. Entonces, sí po, creo que es nuestra responsabilidad hacer que los futuros profesionales tengan claro que somos todos iguales, sin importar el género.

05:13 Entrevistadora: Perfecto. Y pensando en tu práctica docente y en la práctica docente que observas en los mismos profesores que... a los que tú apoyas, ¿cómo crees que se expresan estas diferencias de género dentro del aula? ¿Tú has identificado algunas situaciones donde -ahora que estamos conversando- tú dices "Oye, quizás esta situación podría haber promovido o dificultado una equidad de género dentro del contexto educativo"?

05:46 Respuesta: Mira, en lo particular en nuestra institución no me ha tocado ver cosas que me lleven a pensar sobre la equidad de género. Creo que he sido afortunada me imagino, pero no, no me ha tocado. Pero recordando mi formación en la universidad, sí po, los profesores más antiguos tenían un trato distinto hacia las mujeres que con los hombres. Es como que... Bueno, yo estudié matemática, soy licenciada en educación en matemática y computación, entonces, habían profes que decían: "Usted es tan linda. ¿Y qué está haciendo aquí? Mejor vaya a la casa, quédese en la casa", porque según ellos, al ser mujer, no teníamos la capacidad del varón para aprender matemática. Pero me pasó muy pocas veces, fue con profes así viejitos, que apenas abrían los ojos de arrugados. Pero aparte de eso no y, como te digo, en la institución no me ha tocado verlo.

O sea, yo he sido profesora, he sido coordinadora de programa, ahora soy jefa de UAP y en las tres áreas me he sentido completamente igual con mis colegas varones. Y en clases, no, sabes que no he notado... por lo menos cuando yo hago clases. Observando tampoco, porque como cuando uno observa el profesor es muy correcto, se porta bien, entonces, no podría decir que yo he visto algo como que debiera ser corregido. No sé si me explico.

07:08 Entrevistadora: Sí, te explicas. Y, por ejemplo, algunas investigaciones han arrojado que no son tan evidentes algunas de estas inequidades, sino que por ejemplo las mujeres tienden a participar menos o los profesores tienden a hacer preguntas menos complejas a mujeres que a hombres. ¿Has visto alguno de esas situaciones?

07:34 Respuesta: No, yo no. No he visto.

07:39 Entrevistadora: Em. ¿Y qué te parecería que este tipo de temáticas se incluyeran dentro de una evaluación como es el PAD?

07:48 Respuesta: Mira, ahí yo no sé si será la forma adecuada de aplicar este tipo de evaluación a través del PAD, porque el PAD es un programa de acompañamiento hacia el docente, es para ver su desempeño en modelo instruccional, en características pedagógicas. Creo que si lo vamos a hacer tenemos que ser muy cuidadosos, porque la idea es que el hombre -profesor hombre, profesora mujer- no se sientan discriminados o exigidos. No sé cómo decirlo, pero creo que es un tema complejo. Tampoco se me ocurre otra forma de abordarlo. Creo que sería la única donde nos va quedando como institución. Y depende de la forma en que lo abordemos también. Entonces, hay un ítem bien redactado y que vaya hacia... no hacia el profe, sino que hacia la manera en que el profesor forma a su alumno o trata al alumno y que eso refleje como un respeto.

No sé en realidad. Sabes que yo me quedé preocupada con el tema, porque es complejo.

09:02 Entrevistadora: Sí. O sea, yo creo que, claro, en el fondo lo hemos conversado también con otros de los jefes de UAP con los que hemos trabajado, que no es algo en lo que hemos recibido tampoco formación, digamos, ni una educación formal.

09:18 Respuesta: No po.

09:18 Entrevistadora: Son temas que han emergido como con el desarrollo de la sociedad y con el tiempo, en el fondo. Entonces, es complejo ir y, en el fondo, medir y pedir que den cuenta de algo en lo que no hemos formado.

09:36 Respuesta: Sí.

09:37 Entrevistadora: Desde ahí se entiende que es complejo.

09:39 Respuesta: Claro. Entonces, yo creo que sí podría ser una buena forma de abordarlo a través del programa de acompañamiento, pero no creo que tenga ser parte de la evaluación de desempeño del profesor.

09:52 Entrevistadora: Ah, perfecto. Ya.

09:54 Respuesta: Eso pienso yo, pero, como te digo, hay gente más experta que yo; incluso en UAP -yo tengo poquita experiencia en UAP-. Me voy a sincerar, siento que estoy aprendiendo aún; yo llevo un año y medio en jefatura UAP y había sido parte del equipo UAP como asesora, pero hace años atrás, cuando se llamaba UT, entonces, es bien distinto. Sí sé bastante, pero como te digo, continúo aprendiendo, porque hay colegas que tienen años de experiencia y han sido parte de la formación de esta área. Entonces, me siento como un niño entre adultos aún.

10:31 Entrevistadora: Perfecto. De todas formas, en este tema no hay respuestas correctas o incorrectas; la idea es que podamos entender cómo ustedes perciben este tema y cómo creen que deberíamos avanzar y que en el fondo a través de opiniones de alumnos, de jefes de UAP, en algún momento de docentes, podamos trazar un camino para avanzar en estos temas. Pero desde el punto en el que estamos; o sea, es importante entender en qué situación estamos para poder ver bien cómo avanzamos. Y para eso ustedes son clave.

11:04 Respuesta: Sí. Para eso yo creo que sería buena saber la opinión de los estudiantes, porque va dirigido a la formación, entonces, yo no sé si los estudiantes han considerado que necesitan los profesores ser cuidadosos en esa área. Quizás sí. En mi sede a lo mejor no se ve mucho, porque tenemos carreras que son no específicamente hombre/mujer. Por ejemplo, yo he visto niñas estudiando ingeniería mecánica y no sé cómo las tratan los profesores de la escuela. O sea, yo soy transversal, entonces, les he hecho clases, para mí es una alumna más, es todo lo normal no más. Y sí he notado que están un poquito aisladas del resto de los chiquillos que son varones. Pero eso no más po, no podría decir mucho más. A lo mejor sí los profesores de escuela tienen un trato distinto; quizás no es premeditado como tú dices, sino que es como inconsciente por la cultura - voy a decir- machista de nuestro país, pero quizás no sea así. O sea, desconozco realmente.

12:17 Entrevistadora: Claro. Incluso todas estas dinámicas van más allá del docente; puede ser entre alumnos. Involucran a distintos actores de la comunidad educativa. Como tú dices, quizás tampoco es justo generar un indicador vinculado sólo con el desempeño del docente, porque es algo que es un enjambre que es más complejo que eso.

12:39 Respuesta: Claro. Sí, podría ser. Entonces, a lo mejor no hay que abordarlo a través del programa de acompañamiento, sino que sea como una política institucional que se aborde desde el director de sede hasta el funcionario que es auxiliar. No sé cómo decirlo.

12:58 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cómo crees tú que tomarían los docentes de la institución si pusiéramos dentro del proceso PAD una observación de este tipo?

13:10 Respuesta: Mira, honestamente yo creo que la gente más joven lo tomaría normal, no lo vería como algo complejo; pero quizás algunos docentes mayores podrían decir que hay alguna persona *feminazi* haciendo eso. No sé cómo decirlo. Podría haber buena acogida y mala acogida; tenemos de todo. Entonces, va a depender. Tendríamos que ver como qué pasa cuando lo apliquemos.

13:44 Entrevistadora: Perfecto.

13:45 Respuesta: Ahora, si lo ven desde el punto de vista profesional y se aborda como una política general, yo creo que no habría problema. Por eso te digo que hay que ser muy cuidadosos en la manera en que lo implementemos.

13:59 Entrevistadora: Sí. Y... Pero fuera de eso, ¿tú crees que ésta es una buena forma de conocer lo que está pasando dentro del aula y que a través de este tipo de observación podríamos generar una cultura más inclusiva y equitativa en temáticas de género?

14:15 Respuesta: O sea, yo creo que si se aborda en las clases, en las aulas, es bueno; pero, pensando en el PAD, es un proceso tan corto, tan breve que quizás no seamos capaces de observarlo; porque nosotros tenemos una reunión inicial con el profesor, podríamos tratar el tema, pero ya al tratarlo, podríamos influenciar sus acciones durante una clase y las mismas del curso, porque quizás él lo va a comentar con el curso. Y después al observar y ver algún indicador, van a ser dos veces que los miremos, durante un ratito. Entonces, quizás no sería una forma óptima de recoger información; sería demasiado intervenida desde el punto de vista estadístico, porque estarían influenciados ya si conocen el tema. No serían como cuando uno recoge una encuesta y le pregunta y anota y listo. Yo creo que no sería tan óptimo para recoger información.

Para formar quizás sí; para cambiar lo que viene: actitudes o el mismo profesional que egresa. Sí, yo creo que por ese lado sí, sería bueno.

15:27 Entrevistadora: Ya. Lo ves más como un modelo formativo que como un modelo de desempeño.

15:33 Respuesta: Claro, lo veo como algo formativo, porque si es de desempeño, yo creo que esto no se debe evaluar de esa forma. No se puede evaluar así como individualmente, sino que es algo de la sociedad.

15:49 Entrevistadora: Perfecto.

15:49 Respuesta: Como te decía hace un rato.

15:51 Entrevistadora: Sí, me hace mucho sentido, por lo menos con cómo hemos pensado esto. Y, pensando si es que se implementara dentro del sistema PAD, ¿qué desafíos o estrategias creen que deberíamos tomar institucionalmente para implementar este tipo de observación? De una manera adecuada y que generara el mayor compromiso por parte de todos los actores involucrados.

16:17 Respuesta: Tendrían que hacer una campaña de difusión que hable de lo que busca la institución primero. En todas las áreas, como te decía, con los profesores, con los estudiantes, con

los administrativos; cosa que sea como natural para la persona que se toquen estos temas incluyendo en el área del programa de acompañamiento. Que no sea sólo ahí que no sea encapsulado. Eso se me ocurre.

16:42 Entrevistadora: Súper. Ahora vamos a pasar a la segunda parte en que te voy a presentar dos situaciones y a partir de ellas vamos a comentar cómo ha sido tu experiencia en relación a esto.

16:53 Respuesta: Ya.

16:53 Entrevistadora: ¿Ya? Voy a leerte un texto.

16:58 Respuesta: Bueno.

16:58 Entrevistadora: La retroalimentación que entregan los y las docentes es fundamental para el desarrollo del aprendizaje. Ésta permite identificar errores, orientar procesos de mejora; incluso se ha demostrado que una retroalimentación positiva ayuda directamente a la motivación y compromiso de los y las estudiantes con sus estudios y la carrera en general. Esta retroalimentación puede darse en un contexto de evaluación, aunque muchas veces se genera de manera más informal; por ejemplo, durante ejercicios o trabajos en grupos realizados en las clases. Ahora bien, diversos estudios de observación en el aula han demostrado que los y las docentes tienden a reforzar positivamente la opinión de ciertos grupos sobre otros, especialmente cuando uno de ellos es minoritario dentro de la clase, pudiendo ser estos hombres o mujeres. En tu experiencia, ¿han sucedido cosas similares, has escuchado algún colega que haya compartido alguna experiencia de este tipo?

17:58 Respuesta: No.

17:58 Entrevistadora: ¿Crees que en general esto pasa en DUOC?

18:03 Respuesta: No, yo creo que no.

18:07 Entrevistadora: Perfecto. Em. ¿Consideras que, en caso de implementarse una pauta o una rúbrica de este tipo, se podría observar esto como un tipo de conducta?

18:21 Respuesta: Va a depender de la pauta. Si la pauta ve el lado actitudinal quizás se podría observar, quizás. Sí, yo creo que podría ser, pero depende del instrumento.

18:34 Entrevistadora: O sea...

18:34 Respuesta: De cómo esté creado.

18:35 Entrevistadora: Como está pensado actualmente, son conductas. Está pensado en distintas conductas que podrían generarse dentro del aula y esas están graduadas de acuerdo a si lo hace el docente o lo hacen los alumnos y el docente interviene o no interviene. Pero sí, está pensado siempre en una conducta, que puede pasar o puede no pasar dentro del aula.

19:00 Respuesta: Claro. En ese caso sí, pero podría ser que en mucha cantidad de observaciones sea no observada la conducta.

19:09 Entrevistadora: Sí, podría pasar eso.

19:10 Respuesta: Sí.

19:11 Entrevistadora: O sea, por ejemplo, desde tú perspectiva, en este caso sería "No observada".

19:16 Respuesta: Claro. Yo no la he observado, pero no quiere decir que no ocurra quizás.

19:21 Entrevistadora: Claro. Quizás sería bueno, desde esa perspectiva, pilotearlo en algún contexto, seleccionar algunas secciones, por ejemplo, de carreras que fuera ___ **19:34** y ver si esas situaciones ocurren o no y, en el fondo, así también ir ajustando la rúbrica, porque quizás es transversal, esto no pasa.

19:42 Respuesta: Sí. Yo creo que sería bueno hacer eso.

19:45 Entrevistadora: Claro. No tiene mucho sentido incorporar dimensiones que no están pasando dentro de la institución.

19:53 Respuesta: Claro. Entonces, sería bueno eso, que probaran el instrumento de esa forma, como en todas las áreas, no solamente al azar. Sólo escuela, transversal científico, transversal humanista. Depende, porque todas las asignaturas, cuando están con un grupo curso -dependiendo el perfil del estudiante- son todos un mundo distinto, un universo distinto; funcionan diferente.

20:24 Entrevistadora: Sí. O sea, de hecho, en la situación que te planteaba antes, era para grupos donde uno de los dos sexos es muy minoritario respecto a otro. Podría ser...

20:35 Respuesta: Claro. Pensaba yo en mecánica, que hay una niña, por ejemplo; pero, como te digo, en mi caso no po, a mí... O sea, yo hablo de la experiencia yo, porque no me ha tocado observar clases de otros colegas con minorías. Y no, yo creo que... por lo menos en la sede no se ha visto que el docente destaque por ser minoría y no por la calidad de la respuesta del estudiante o de su intervención. Nosotros tenemos alumnos con necesidad educativa especiales, casos

particulares de chicas que estudian carreras que son principalmente de varones, pero no he escuchado, no he visto. Como te digo, mi experiencia.

21:25 Entrevistadora: Sí. O sea, y si fuese así es mucho mejor, porque finalmente esto nos va a situar en un punto; y desde ese punto tenemos que empezar a trabajar. Y quizás estamos mejor de lo que pensábamos; no lo sabemos, porque nunca lo hemos evaluado.

21:42 Respuesta: Claro.

21:44 Entrevistadora: Ya. Ahora te voy a comentar la segunda situación. Dentro de nuestra cultura existen creencias y atributos respecto a las características psicológicas que deberían tener mujeres y hombres. Por ejemplo, se suele pensar que las mujeres son más sensibles y que los hombres son más racionales y concretos; o bien, que las mujeres son más delicadas y que tienen más desarrollo de algunas habilidades blandas, mientras que los hombres están más preparados para actividades que requieren fuerza física. Así también, desde la infancia se suele resaltar en las mujeres características sobre su aspecto físico por sobre sus capacidades; mientras para los niños atributos como la valentía e inteligencias son resaltados sobre su aspecto físico. ¿Qué opinas sobre estas situaciones y creencias? ¿Crees que tienen algún sustento?

22:39 Respuesta: Yo creo que... No me había puesto a pensar que era así, pero sí po, debe ser; en nuestro país lo hacemos. Ahora, "¿qué sustento tiene?" -voy a volver a la palabra- es al machismo. Yo creo que nuestra sociedad, la chilena -vamos a hablar en general- son muy machistas y debido a eso hemos sido como educados de esa manera. Ahora está cambiando, pero creo que sí; que, por ejemplo, si hay un hombre sensible, el resto lo molesta, porque le va a decir que es afeminado o débil. No necesariamente va a ser así po, pero puede ocurrir. Sí yo creo que en nuestra sociedad pasa. Ahora, nuestra institución, eso se podría observar más que lo anterior, éste tipo de actitud cultural -lo voy a decir así- hacia los hombres y mujeres.

Sí, yo creo que sí, que lo pensábamos y que pasa en las salas.

23:42 Entrevistadora: Claro.

23:43 Respuesta: Que uno tiene a tener esa opinión de varones y niñas.

23:51 Entrevistadora: Em. Y en tu experiencia... Bueno, tú ahí me dices que crees que sí lo has visto. ¿Has visto alguna situación específica que te viene a la mente con este ejemplo?

24:02 Respuesta: O sea... No, no me acuerdo así como de un caso particular, pero sí he tenido cursos, no sé po, de muchos varones donde alguien dice algo sensible y lo molestan porque fue

sensible, pero para mí es natural que lo sea y ellos lo molestan. O sea, ese tipo de cosas, como entre estudiantes esa actitud.

24:25 Entrevistadora: Perfecto. ¿Y crees que estos comportamientos afectan el proceso de aprendizaje cuando se dan dentro del aula por la integración de las personas? Quizás se cohiben o... o creen que deben cumplir con algún patrón.

24:39 Respuesta: Es que, sí, va a depender, por ejemplo, no sé si en nuestro nivel educacional, en la educación superior, puedan afectar, pero en niveles más bajos estoy segura que sí. O sea, un niño que está en formación y que alguien lo moleste, que sienta que es una broma, puede que el niño no sienta que es una broma y sienta que es un acoso y le afecte mucho y deje de auto-valorarse y no quiera aprender.

Ahora, en el instituto, dado la edad de los chiquillos, no creo que pase, pero, dependiendo de la sensibilidad de la persona, podría afectarle en mayor o menor medida. De todas formas uno como profesor -no importa el nivel educacional- si algo pasa, uno tiene que intervenir, tomarlo... a lo mejor no grave, pero decir que no corresponde, que cada uno puede... es libre de pensar y sentir como quiera. No sé po, habría que decir algo para no dejar que lo ridiculicen o la ridiculicen; no podríamos quedarnos sin hacer nada. O sea, porque hay un ambiente de clase que se tiene que cuidar.

25:49 Entrevistadora: Sí. Y no... A ver, estoy pensando si no te ha pasado que también a veces los docentes tienen algunas preconcepciones respecto a cada género, pero que pueden no ser consideradas como negativas a priori. Por ejemplo, me ha tocado que escucho mucho que dicen, por ejemplo, "en las carreras de mecánica a las mujeres les va bastante bien, porque son más organizadas y más ordenadas que los hombres".

26:17 Respuesta: Sí, podría ser que lo digan, pero eso es algo bueno.

26:20 Entrevistadora: Es algo bueno, pero es naturalizar una diferencia.

26:26 Respuesta: Sí. Decir que...

26:27 Entrevistadora: Y yo creo que no todas las mujeres somos ordenadas y organizadas.

26:31 Respuesta: No. En lo... Me acordé de algo. Quizás yo he cometido errores también en clases. Por ejemplo, hay varones y les hago una pregunta y está distraído, entonces, le digo que "ah, no, no me conteste, porque verdad que usted es hombre, no puede hacer más de una cosa a la vez"; y he cometido eso, sí lo he hecho. Así que... Y eso responde a un estereotipo también. Me acordé.

26:56 Entrevistadora: Claro, porque no siempre está... Uno siempre cuando piensa en estos temas piensa que haya sucesiones que son negativas y no todas son negativas. A veces uno puede asociar también características positivas a un sexo, pero cuando uno lo piensa bien en profundidad dice: “¿Pero todas las mujeres pueden hacer muchas cosas a la vez y todos los hombres no pueden hacerlo?”.

27:18 Respuesta: Sí pasa entonces, esas conductas sí. Deben estar y yo sí las he realizado, desde el punto de vista de generalizar con los chiquillos; aunque lo he hecho en tono de broma y no seriamente, pero igual no debí haberlo hecho... quizás.

27:38 Entrevistadora: Claro. Yo creo que más que eso, es como reflexionar acerca de las mismas creencias que nosotros tenemos y que las naturalizamos. Pensamos al final que... las vamos creyendo que es así po y vamos a estar... a veces estamos seguros de que efectivamente -y yo creo que mucha gente está seguro- de que las mujeres son más ordenadas que los hombres, por ejemplo. Y cuando uno lo mira en detención y dice: Bueno, mi mamá, mis hermanas- y uno se pone a pensar en los más cercanos y dice "somos diversos po".

28:08 Respuesta: Si po.

28:09 Entrevistadora: Hay hombres y mujeres que tienen esos atributos y no... a veces no son propios de un género, como en nuestro discurso sí lo decimos y lo manifestamos.

28:19 Respuesta: Sí po, hace un rato cuando me hablas de que "ah, las mujeres son más sensibles, los hombres son más lógicos", yo soy al revés, entonces, cuando era chica normalmente me encontraba masculina, pero no lo era, sino que era una cosa de actitud; mi actitud era distinta. Yo no lloraba, el chiquillo lloraba; a mí no me daba pena eso, bueno, a él sí, ya, pero yo no. No soy tan sensible, claro, como podrían ser todas las mujeres. Soy más bien lógica y tiene que ver con... yo antes creía que era por lo que había estudiado, pero es al revés, estudié eso porque yo soy así.

28:58 Entrevistadora: Es verdad y yo creo que justamente este proyecto tiene ese objetivo; más allá... para nada tiene un objetivo que tiene que ver con el desempeño ni decir esto está bien, esto está mal; pero sí que vayamos pensando, reflexionando sobre nuestras prácticas y que estos micro-machismos vayamos identificando el espacio de crecimiento y de mejora.

29:25 Respuesta: Y feminismos, porque no sé cómo se dirá, pero son los dos lados.

29:30 Entrevistadora: Claro.

29:31 Respuesta: Sí.

29:31 **Entrevistadora:** También po, porque, bueno...

29:33 **Respuesta:** Que todo lo que creemos son malos. *[ríe]*

29:35 **Entrevistadora:** Sí, porque también hay veces que nos atribuimos a las mujeres ciertos atributos que pueden ser muy positivos, pero que no las tenemos todas.

29:45 **Respuesta:** Que no sólo son nuestros. Claro.

29:47 **Entrevistadora:** Que no sólo son nuestros, eso.

29:48 **Respuesta:** Sí. Sí, tienes razón. Mira y, pensándolo, así como tú lo dices que es como para avanzar culturalmente, porque yo creo que para allá va, sí está bien que se toque el tema. Ahora, si se hace en el PAD debe quedar claro que no es una evaluación, sino que es una manera de recoger información sobre eso, de ver lo que está pasando en la sala entre profesores/alumnos respecto al tema. Porque como te decía, me preocupaba que fuera una evaluación y el profesor se asustara con eso y se sintiera como acosado de cierta forma, porque uno tiende a pensar que estos temas son más bien personales, que es algo personal y no necesariamente.

30:37 **Entrevistadora:** Claro. O sea, desde la docencia y desde la educación, tenemos un rol que es formador también y desde ahí está dada la importancia, porque, a pesar de que nuestros alumnos no son tan... ya son mayores digamos, uno está toda la vida formándose y aprendiendo; y esto los prepara también para el mundo laboral que es, yo creo, donde están más asentados algunas de estas actitudes más sesgadas respecto a los géneros.

31:11 **Respuesta:** Claro.

31:15 **Entrevistadora:** Em. Bueno, esas son en general las preguntas que te quería hacer. No sé si me quieres comentar algo más o de lo que pudiste revisar en el documento, alguna duda, sugerencia.

31:26 **Respuesta:** No, me quedó claro que primero investigaron, después trabajaron con grupos de personas y ahora están con nosotros viendo nuestra opinión para analizar el instrumento y ver cómo lo van a aplicar. O sea, por lo menos todas las fases del proyecto me quedan súper claras. Y también el objetivo; entiendo que es algo que busca aportar y no... Me asusté yo cuando lo vi, pensé que era parte de la evaluación cuando decía que querían aplicarlo a través del PAD.

32:00 **Entrevistadora:** Sí, pero no, la idea no es que vaya a atribuir al índice docente de ninguna manera, sino que solamente tiene un carácter de diagnóstico en una primera instancia y, con posterioridad, formativo.

32:15 Respuesta: Entonces, me parece bien. Hay que ser cuidadosos no más.

32:19 Entrevistadora: Sí. Lo que quería pedirte es que la próxima semana nosotros queremos enviar la rúbrica a todos los que han participado en esta instancia de conversación y que ustedes puedan comentarnos, escribir "esto me parece, esto no me parece; este ejemplo está bueno; creo que viví un ejemplo mejor que éste", con total libertad, o sea, ustedes pueden decir que les cargó o que les parece bien. Comentar desde los comportamientos que queremos observar, hasta los ejemplos que están en cada nivel.

32:58 Respuesta: Ya pues, encantada.

33:01 Entrevistadora: ¿Ya? Súper. Así que la próxima semana te estaríamos enviando esta rúbrica, para que ustedes puedan comentarla ojalá durante de la misma semana.

33:10 Respuesta: Ya.

33:11 Entrevistadora: ¿Ya? Y eso. Muchas gracias Maritza por tu opinión, por participar, por tu experiencia y por todo lo que has compartido conmigo.

33:21 Respuesta: No, de nada.

33:22 Entrevistadora: Ya. Que estés muy bien. Hablamos pronto.

33:24 Respuesta: Igual tú.

33:25 Entrevistadora: La próxima semana te estoy escribiendo.

33:27 Respuesta: Ya. Voy a estar esperando el correo. Que estés bien. Chao. Gracias.

33:29 Entrevistadora: Igual tú. Chao.

Transcripción 4: Entrevista 4

Entrevista Modelo de Observación de Sesgos de Género en el Aula⁸

Duración audio: 00:56:46

⁸ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior ____ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [sic] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

02:45 **Respuesta:** Hola, ¿cómo estás?

02:47 **Entrevistadora:** Hola Ricardo, ¿cómo estás? Bien, bien. ¿Y tú?

02:51 **Respuesta:** Bien también. Perdón, pero estaba en otra reunión y se alargó un poquito.

02:55 **Entrevistadora:** No, no te preocupes. Bueno, muchas gracias, primero que todo por la disposición y por aceptar la entrevista.

03:01 **Respuesta:** Ok. Súper, tú me dices.

03:03 **Entrevistadora:** Sí, te cuento. Mira, mi nombre es Nicole Vallejos. Bueno, yo trabajo para el Centro de Estudios de DUOC UC y te cuento un poquito de dónde nace este estudio de Evaluación de Sesgos de Género en la Educación ___03:18. Bueno, este estudio nace en el contexto de que la institución paulatinamente ha ido teniendo un mayor interés sobre las temáticas de equidad de género y el año pasado, el 2019, firmó un compromiso con el Mineduc para promover una política de equidad de género en cargos directivos.

Este compromiso se puso a disposición de todas las instituciones de educación superior y cada institución de manera voluntaria aceptaba adscribirse o no. Y cuando DUOC, en el fondo, acepta adscribirse a este compromiso, en el fondo, se comprometió a generar esta política, pero también a ir promoviendo poco a poco una cultura más inclusiva y generar una especie de diagnóstico a nivel institucional respecto a esta materia.

Y a raíz de ello, se crea también una agenda de equidad de género el año pasado, como en agosto, septiembre más o menos, y se van creando una serie de mesas de trabajo en torno a esta temática. Por ejemplo, una de esas mesas estaba encargada de actualizar los protocolos de actuación en caso de acoso y abuso, otra mesa estaba a cargo de crear en sí mismo esta política de equidad de género, pero también para los colaboradores, otra mesa estaba encargo*04:29 de generar materiales para los docentes y otra mesa estaba encargada de generar estudios e investigaciones respecto a como a una especie de diagnóstico en torno a la materia de equidad de género.

Entonces, nosotros como Centro de Estudios, en el fondo, estamos a cargo de esa línea por decirlo así, de levantar información y genera proyectos en esta materia. Y a partir de eso, bueno, hemos hecho varios levantamientos, hicimos varios focus también y hemos ido levantando ciertos como datos de brechas también que se van generando, por ejemplo, en la participación por género de las

carreras, como que hay carreras muy feminizadas y otras carreras muy masculinizadas, donde las mujeres son como un porcentaje muy, muy pequeño.

Y también en estos focus como que fue apareciendo como con mucha fuerza el tema como el sexismo, de comentarios sexistas de parte de los compañeros, pero también de docentes hacia estudiantes, el tema también del acoso, que también fue como unos temas frecuentes, no en todos los casos, pero sí han ido apareciendo. Y también vemos como ciertas brechas, por ejemplo, en la [05:36](#) de estudiantes, sobre todo en ciertas carreras donde hombres y mujeres son como la minoría.

Entonces, a partir de todo esto como antecedente, pensamos que una buena forma como de ver qué realmente está como pasando en el aula era meternos al aula y observar las clases en el fondo. Entonces, la idea de este proyecto era siempre hacerlo como en conjunto con la UAP en el marco del [06:00](#) y la idea era como generar una nueva rúbrica, como incorporar otros criterios aparte de la rúbrica que ustedes usualmente usan, que tenga como criterios sobre equidad de género.

Bueno, ahora con producto de la pandemia y todo, este estudio se atrasó y no está muy claro cuándo podría implementarse, pero la etapa como previa en la que estamos y que creemos que es súper importante, es la etapa de como validar el instrumento, como validar esta rúbrica y también como preguntarle a ustedes si les cobra sentido o no hacer este tipo de observaciones, evaluar respecto a estos criterios y también la idea es como adaptarla al contexto como de educación [06:37](#) porque en el fondo los antecedentes que tenemos de evaluación en este tipo son más que nada de la escuela, entonces, cuesta como adaptar los ejemplos y las dimensiones a nuestro como mundo, en el fondo.

Entonces, bueno, después de toda esta gran introducción, perdón, la idea de la entrevista en el fondo es preguntarles a ustedes también qué piensan de esta materia y que nos ayuden un poquito también a ir dándole forma a este estudio y a esta rúbrica. No sé si tienes alguna pregunta antes de pasar a las preguntas propiamente tal.

07:10 Respuesta: No, en general, me parece muy interesante el tema, la verdad que a nivel de estudiantes es un tema que a ellos les importa mucho. Lo he visto cuando he presenciado clases de ética o de formación cristiana, ahí se expresan fuertemente y yo creo que si esto es conocido por los estudiantes, en el sentido de que DUOC se preocupa de estas temáticas yo creo que va a tener una gran valoración a nivel de todos los estudiantes, de verdad es súper importante.

Nosotros lo vemos acá en sede fundamentalmente con estos cargos de representación que tienen los estudiantes, y vemos que efectivamente cada vez han ido tomando más protagonismo las mujeres y lo han hecho estupendo, entonces, de verdad ellas están preocupadas por representar a

su grupo de curso, ¿te fijas?, a su sección y son las más preocupadas, digamos, de que estos temas se instalen en la agenda, digamos, de la sede, así que súper, súper interesante tu proyecto.

08:21 Entrevistadora: Súper, muchas gracias. Bueno, a partir de lo mismo en realidad le quería preguntar, ¿qué le parece en la actualidad*08:27 que se hable de esta perspectiva de género? Y, ¿qué entiende en general*08:30 como por estos conceptos?, ¿qué se le viene a la mente o cómo los relaciona?

08:37 Respuesta: Lo que pasa es que es un tema de cambio cultural, o sea, originalmente los puestos de poder estaban ocupados por hombres, entonces, claro en la forma incluso en cómo en las instituciones publican los avisos para reclutar personas siempre están en... los avisos si uno los lee semánticamente están dirigidos a hombres, entonces, son estos pequeños detalles los que efectivamente marcan la diferencia.

09:08 Entrevistadora: Exactamente. ¿Y cómo cree que se vinculan como las temáticas de género en la educación?, como pensando ___09:16 aprendizaje mismo, la interacción en el aula, lo que pasa como en la clase.

09:22 Respuesta: Mira, yo tengo el caso acá de las carreras de salud, Técnico en Enfermería, entonces te diría casi que el 99% de los docentes son mujeres, ¿ya? Y obviamente, están también las salas están llenas también casi de mujeres, entonces cuando llega la profesora y saluda, dice, “hola, chicas”, “hola niñas”, y en realidad hay dos o tres varones que se sienten muy mal, ¿te fijas?, porque no son considerados.

Lo mismo ocurre en caso contrario a las carreras de Mecánica o de Construcción, donde llegan los profes y dicen, “hola chiquillos, ¿cómo están?”, y también he visto un par de niñas ahí y también he visto la expresión de sus caras como diciendo, “profe, yo también existo”, ¿te fijas? Entonces, esa cultura está muy marcada de acuerdo al área de especialización que uno esté estudiando.

Entonces, yo creo que no se ha compartido con los docentes esta cultura inclusiva de referirse a hombres y mujeres, y más aún hemos tenido casos legales que han llegado a tribunales porque tenemos una chica, ¿cierto?, que hizo cambio de identidad y el DUOC requería de cierto protocolo legal para poderle cambiarle el nombre, entonces cada vez que se pasaba la lista había un chico que nunca contestaba presente, ¿ves?, y después ella se acercó al profe y el profe le dijo, “es que yo, aquí en la lista apareces como Juanito y yo te tengo que mencionar como Juanito”, y ese caso llegó a los tribunales, ¿te fijas? Entonces, creo que estos protocolos y estas formas en cómo la institución facilita la adopción, digamos, de estos conceptos ya es súper importante.

11:19 Entrevistadora: Súper. Y en particular, ¿qué le parecería que el ___11:22, en el fondo, en su sistema de observación y evaluación de clase, incluyera criterios como en torno a temática de género?, ¿lo ve posible?

11:31 Respuesta: Sí, perfectamente. Los asesores en general están muy abiertos a introducir estos cambios, ¿cierto?, y si podemos levantar o aportar con información significativa, considerando que con la evaluación de pares o con el acompañamiento docente, ¿cierto?, llegamos al 100% de la población docente ideal, ideal. Podríamos trabajar una especie de rúbrica, una segunda apartado de la rúbrica, que el asesor pueda ir completando a la medida que vaya haciendo las visitas.

12:04 Entrevistadora: Claro. Súper, súper, súper. Y, bueno, ¿cuáles cree que serían las como principales ventajas y desventajas quizás o dificultades de plantear un sistema de este tipo en el fondo? Quizás pensando en las ___12:20 a lo mejor de los docentes*12:22 o las mismas dificultades de aplicar un instrumento como nuevo también con criterios distintos.

12:30 Respuesta: Mira, yo creo que la clave está en socializar de buena forma lo que la institución pretende, y en la medida que hay una buena socialización y hay una bajada abierta, ¿cierto?, clara a la comunidad, yo creo que no habría ningún inconveniente para poder ejecutarlo, ¿ya? Pero insisto, primero tenemos que crear la cultura de aplicar este tipo de instrumentos de levantar esta información. Entonces, yo creo que alguna campaña o algún informativo o alguna capacitación, ¿te fijas?, podríamos generarlo a través de los asesores y/o a través de los docentes, no sé cuál va a ser la vía que la institución considere más pertinente, pero en la medida que esto se socialice no creo que exista ningún inconveniente.

13:20 Entrevistadora: Ah, pero ese es el paso como clave en el fondo, socializar, conversar con los ___13:25 y lo piensa como conversar con los mismos docentes también sobre esto.

13:29 Respuesta: Perfecto. Podría... Sí, porque se podría instalar en conversatorios docentes. Cada vez que DUOC ha querido instalar un tema importante lo que se ha hecho son conversatorios docentes y quizás a partir de una buena entrevista, de un buen conversatorio levantar estas inquietudes, estas observaciones de toda la comunidad y construir esto en conjunto, en la medida que esto se construya en conjunto colaborativamente ten la seguridad de que todo el mundo va a apoyar esta iniciativa.

13:59 Entrevistadora: Sí, claro. Ahora*14:01, es distinto cuando hay una disposición a cuando se te instala solamente un sistema sin saber y sin conocer también qué implica, las consecuencias que tiene.

14:10 Respuesta: Así es, exactamente. Y eso ha ocurrido con muchas... en muchas ocasiones, que se han generado proyectos en donde no ha habido una consulta previa o un conversatorio y claro te llega la instrucción, y la disposición normal del ser humano es la resistencia al cambio, ¿te fijas? En cambio, si esto se trabaja desde las bases mismas no habría ningún problema.

14:35 Entrevistadora: Súper. Bueno, sí, es parte como un poco de lo mismo, como ¿cuáles serían como las estrategias que debería tomar la institución para implementar este sistema? Usted, me decía primero como la socialización, que sería como lo importante, los conversatorios y después claro comenzar como quizá la etapa de capacitación también desde el uso de la rúbrica, etcétera***15:00.**

15:01 Respuesta: Así es, así es.

15:04 Entrevistadora: Y respecto también como, bueno, las mismas cosas que usted me decía que pasa en el aula que, por ejemplo, en las carreras o en los cursos donde hay poquitos hombres y poquitas mujeres, se les menciona como el... claro, saludan a las niñas y en verdad hay dos hombres que no se les considera o viceversa. ¿Qué otra como práctica o cosa desde este tipo ha podido ver usted o le han contado respecto a como ciertas discriminaciones o diferencias que se van generando en el aula?

15:39 Respuesta: Mira, la verdad que la cultura entre el cuerpo docente ha cambiado mucho, ¿ya? La sociedad en general está mucho más inclusiva, sin embargo, temas súper complejos como la equidad de género, ¿cierto?, el tema de las minorías es un tema que es muy complejo de abordar, sobre todo en asignaturas del sello de DUOC, que tiene que ver con formación cristiana, ¿ves?

Ahí yo he visto conflictos porque hay posturas un poco editoriales por parte de la institución, ¿cierto?, y se ha llegado a discusiones bien profundas en la sala, yo he sabido de profes que han estado bastante atacados porque, porque en general los estudiantes son mucho más *open mind*, ¿cierto?, respecto, digamos, de ciertos lineamientos que la institución entrega, entonces, ahí yo creo que hay un punto de conflicto bien importante.

16:44 Entrevistadora: Es bien interesante lo que usted dice porque, claro, desde la institución, desde los lineamientos de DUOC esa es como la formación y esa es la perspectiva que se entrega, entonces ahí hay como un choque***16:55** un poco entre lo que estudiantes piensan, lo que la institución dice que se tiene que pasar y, por otro lado, este tipo de, a lo mejor un tipo de evaluación como ésta, que en el fondo te está también motivando a otro tipo de cosas, po.

17:11 Respuesta: Exactamente. Mira, puntualmente estuve en una clase donde se estaba revisando el concepto de familia, ¿te fijas?, y el profesor decía familia es un núcleo formado por un hombre y una mujer, es... y había un chico ahí que era gay, y que dijo que él tenía su pareja y también se considerada familia, que por qué no lo admitía y se enfrascaron en una discusión que no llegó a buen puerto, ¿ves? Entonces, situaciones como esas creo que se tienen que, no sé si, no todo en la vida es protocolizable, pero tener ciertos puntos de vista o ciertos mensajes, claro, para poder evitar ese conflicto y respetar también la opinión ajena, ¿ya?

17:56 Entrevistadora: Claro. Claro, ser un poco más diverso en los conceptos.

18:02 Respuesta: Así es.

18:04 Entrevistadora: Sobre todo respecto a familia, claro. Y algún otro tipo de anécdota o experiencia que nos pudiera compartir, que también a nosotros nos ayuda estas cosas como para después poder operacionalizarla.

18:18 Respuesta: No, en general, en general, como te diría, básicamente lo complejo es la convivencia cuando..., cuando hay carreras que tienen marcadamente más mujeres o más hombres, ¿cierto? Y en el caso del programa de Ética y Formación Cristiana se han visto los mayores conflictos. En el resto la verdad no, no, no, no. En tema de equidad de género, no. No tenemos... no te podría aportar más datos porque de verdad se comportan de manera bastante normal y estandarizada.

18:58 Entrevistadora: Y respecto a estas carreras que son más masculinizadas o más feminizadas, que hay más hombres y poquitas mujeres, ¿cuáles son como los principales conflictos que quizá usted visualiza, respecto a la integración, les cuesta a lo mejor incluirse en estos ambientes más masculinos, por ejemplo, en el caso de las mujeres, no sé, Mecánica, Construcción, Ingeniería?

19:21 Respuesta: Exacto. Sí, claro. A ver, ¿cómo poder contestarte? La verdad es que va depender básicamente de la capacidad del docente, ¿ya?, a cargo, que está liderando***19:36** el proceso de enseñanza de aprendizaje, el tener las herramientas que le permitan integrar a toda la población de estudiante de buena forma, ¿te fijas?, y cuando vean ciertos problemas en la conformación de grupo poder actuar de manera bastante, ¿cómo te dijera?, efectiva para poder evitar el conflicto, anticiparse al conflicto, ¿te fijas? Es básicamente, es básicamente eso.

Yo creo que un profe que esté con todas las herramientas incorporadas en su práctica docente manejaría de buena forma cualquiera de estas situaciones y evitaría los conflictos, ¿ya? Pero cuando el profesor no tiene herramientas y dice, “ya, chiquillas, formen grupo”, y las chiquillas

entendieron literalmente que formar grupo era entre mujeres y ahí quedaron hombres, entonces, o viceversa, claro, el problema no es de los estudiantes, el problema es que el docente dio mala la instrucción, ¿te fijas?

Entonces, esas consideraciones pasarlas como a un protocolo, incorporarlas al tema de la práctica docente, sería ideal, recomendaciones u orientaciones de la equidad de género en la práctica docente, no se ha hecho en un seminario, no hay seminarios, no hay conversatorios, no hay un protocolo escrito, no hay consejos, nada al respecto, ¿te fijas?, sólo aquí opera el sentido común y el respeto por el otro.

21:14 Entrevistadora: Claro, claro. Ricardo, le quería proponer un ejercicio, le voy a contar, le voy a leer algunas situaciones que usualmente puedan pasar en la sala de clase y a partir de eso como le voy a ir generar algunas preguntas, a ver qué opina, etcétera.

21:36 Respuesta: Súper.

21:37 Entrevistadora: Ya. La primera situación, bueno, la retroalimentación que entregan los y las docentes son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje. Ésta, permite identificar errores, orientar ___21:48 de mejora, incluso, se ha demostrado que una retroalimentación positiva ayuda directamente a la motivación, y compromiso de los y las estudiantes con sus estudios y con la carrera en general. Esta retroalimentación puede darse en contextos de evaluación, aunque muchas veces también se genera de manera más informal, por ejemplo, en un ejercicio o en un trabajo en grupo, por ejemplo, dentro de la clase.

Ahora bien, diversos estudios de observación en el aula han demostrado que los o las docentes tienden a reforzar positivamente la opinión de ciertos grupos sobre otros, especialmente cuando uno de ellos es minoría dentro de la sala de clase, pudiendo ser hombres o mujer, que a partir más o menos de lo que habíamos conversado también.

En su experiencia, ¿han sucedido cosas similares?, ¿ha escuchado algún colega que le haya compartido esa experiencia? Eso, ¿cree que estas cosas suceden?, si puede darme algún ejemplo. Un poco lo que habíamos conversado respecto como a la participación, pero también más enfocado como a la retroalimentación, al refuerzo positivo.

22:55 Respuesta: Claro. Justamente, en el contexto que te explicaba de las clases de ética, cuando los estudiantes dan su opinión y la opinión no tiene la línea editorial del docente o de la institución, la verdad que el docente no refuerza positivamente, no agradece la participación, es más, le gustaría que ese estudiante estuviera bien calladito toda la clase, ¿te fijas?

23:17 **Entrevistadora:** Y ___23:17.

23:19 **Respuesta:** Exacto, exacto. Entonces, ahí hay un ejemplo claro, digamos, de situaciones que son bastante complejas, tanto como para el estudiante, como para el docente.

23:31 **Entrevistadora:** Exacto. Bueno, ¿y por qué crees que suceden estas cosas?, ¿considera que esta situación son problema?

23:43 **Respuesta:** Claramente es un problema para la institución, esas situaciones no debieran ocurrir. Insisto, el docente tiene que tener una batería de herramientas que le permitan enfrentar de buena forma estas situaciones.

24:02 **Entrevistadora:** Y, claro, eso mismo iba a preguntar, como ¿cuál cree que debe ser el rol? Usted, habla mucho como de las herramientas y/o estrategias que se puedan generar, como ¿cuáles por ejemplo?

24:15 **Respuesta:** Por ejemplo, si hay situaciones que efectivamente el estudiante es complejo de abordar en la sala de clase, ¿cierto?, perfectamente puede haber una conversación con todo el respeto posible fuera de la sala de clase, en otro horario, ¿cierto?, y el estudiante yo creo que va a quedar en conforme de que fue escuchado y que su opinión realmente le interesa, que a lo mejor no es necesario abordar ciertos temas con toda la audiencia, ¿te fijas?

Entonces, tener cierto sentido común para tratar algunas situaciones, y quizá si eso no está aconsejado obviamente no se le ocurre a un docente, y el conflicto quedó ahí y ese conflicto va a generar un problema para el desarrollo del resto de la actividad académica del semestre porque el estudiante va a empezar a complicarle la existencia el profesor.

He tenido casos de profesores que, “perfecto, agradezco tu opinión, pero lo podríamos comentar después, no hay problema”, y cuando ocurre esa situación, y es comentado, y es abordado y el tema es cerrado, no causa complicaciones, ¿te fijas?, sigue existiendo una convivencia armoniosa dentro de la sala.

25:30 **Entrevistadora:** Súper. Y en estos mismos casos donde hay poquitas mujeres o poquitos hombres, pasa que muchas veces el docente se concentra, como decía usted, en el grupo general en el fondo y que la retroalimentación al final se da mucho más a los hombres, por ejemplo, y las dos o tres mujeres que están por ahí como que se pierden. ¿Cree que eso pasa así frecuentemente?, ¿es un hecho?, y ¿qué se podría hacer?

25:58 Respuesta: Claro. Quizás ahí... No, de que pasa, pasa, eso es un hecho innegable. Lo que debería ocurrir que haya ejemplos, tanto de actividades desarrolladas por hombres o por mujeres, que los recursos de apoyo que utilice el docente no solamente sean en el caso de Construcción, obreros masculinos, ¿te fijas? Quizás incorporar esos elementos en los recursos de apoyo del docente dentro de su clase, ¿te fijas?

Eso le va a permitir a la audiencia de manera natural ir sabiendo que en el desarrollo futuro de la profesión van a coexistir hombres y mujeres, ¿te fijas? Pero si todas las diapos, todos los casos y todos los videos que utiliza el docente como recursos de apoyo solamente existen hombres o mujeres es complejo.

26:53 Entrevistadora: Claro, claro. Esa una buena forma como para ir empezando a cambiar y a integrar también.

26:59 Respuesta: Así es, así es.

27:01 Entrevistadora: Y, en general, ¿los recursos, las presentaciones tiene hartos, así como votos***27:06**, imágenes, ejemplos?

27:09 Respuesta: En el caso de Enfermería siempre están las enfermeras, aparecen la enfermera, enfermera, enfermera y hay varones también la sala, entonces, pucha, es como lata que no, no, la profe no atine, digamos, a mostrar recursos de apoyo donde también se muestren hombres prestando servicios de Enfermería, ¿ves?

27:28 Entrevistadora: Y, en general, como institución nunca se ha pensado como entregar apoyo también, pensando que, para el mundo laboral también a las mujeres, por ejemplo, también es súper difícil ___**27:38** en Construcción, a lo mejor a los hombres como enfermeros. ¿Nunca se ha pensado como generar estrategias o hablar este tema, advertirles quizá de esto o entregar las herramientas también como para ayudarlos a esa inserción?

27:54 Respuesta: Particularmente, yo no conozco ninguna iniciativa de ese tipo.

28:00 Entrevistadora: Claro. ¿Y cree que sería como importante? Porque igual en los focus***28:03** dicen hartos, así como niñas que les cuesta mucho encontrar incluso prácticas profesionales porque son mujeres o, bueno, y veces se encuentran en situaciones aún más complejas, de casi que hay ofrecimientos de por medio para que las dejen, por ejemplo.

28:18 Respuesta: Claro. Mira, cada una de las carreras de DUOC tiene un perfil de egreso y los docentes, normalmente, dentro de su actividad académica ellos socializan ese perfil de egreso, para

ir reforzando cuál es el aporte que cada una de las asignaturas contribuye al logro de ese perfil, quizá en ese proceso de socialización, quizá debiera intencionarse la equidad de género.

28:44 Entrevistadora: Claro, esa sería una buena idea, sobre todo en estas carreras que decimos que son tan marcadas por un género.

28:54 Respuesta: Así es.

28:58 Entrevistadora: Súper, súper, súper. Bueno, a partir de la rúbrica misma, ¿cree que una rúbrica de observación podría incluir como criterios este tipo de cosas, como la entrega de retroalimentación y refuerzos positivos de manera equitativa?, ¿cree como que es posible de observar eso y poder como evaluarlo en el marco de una rúbrica, por ejemplo?

29:21 Respuesta: Yo creo que se puede hacer perfectamente en un ambiente presencial.

29:26 Entrevistadora: Sí, claro. Definitivamente, presencial y no virtual.

29:30 Respuesta: Así es. Sí, no habría ningún problema. No visualizo ningún problema, en la medida que exista una buena rúbrica y un buen desarrollo, digamos, de criterios logrados, ¿cierto?, y las categorías, sí. Quizás el único inconveniente es que los criterios por los cuales están contruidos los instrumentos que utilizamos en la observación de clase y en la evaluación de pares están orientados al desempeño, ¿bien?

Claro, y acá la rúbrica iría en otro sentido, en el logro, no sé, en la calidad, no sé qué criterios están pensando utilizar ustedes para estas rúbricas, si criterios de calidad, criterios de logro, no sé. Debería haber un análisis previo de que escala de evaluación van a utilizar que sea más pertinente, ¿ya?, porque tampoco podría ser un *checklist* o algo dicotómico, sí o no, no aportaría información, tendría que haber una desagregación, pero no sé si el nivel que ustedes... o el tipo de indicador ustedes lo van a orientar al logro o a la calidad, eso tendría analizarse detenidamente.

30:45 Entrevistadora: Ese es un buen punto. Bueno, hasta ahora habíamos pensado porque a veces es difícil igual visualizar porque hay cosas que... o comentarios, por ejemplo, que hacen los estudiantes y que, por ejemplo, el docente se incorpora no más de manera como más pasiva, por decirlo así, y otras veces son acciones que el docente propone, que el docente hace, ___31:07 los estudiantes responden.

Entonces, en ese sentido, también habíamos pensado quizá dividir un poco como en... como en acciones como pasivas y activas, por decirlo así, como tratar de describir un poco lo que el docente hace, o sea, como que tipifica un poco que el docente hizo o no hizo la acción, o lo hicieron los

estudiantes, por ejemplo, ese era como más o menos una de las cosas que pensábamos. Y otra estaba pensado como en acciones que son como más de naturalización por ejemplo de estas diferencias y otra que era como más de transformación a un trato más equitativo. No sé si me explico, quizás es un poco difícil de explicar en términos de ___31:50.

31:47 Respuesta: Sí, no, sí, lo logro entender. Yo lo abordaría bajo tres dimensiones, en la dimensión que tiene que ver con los recursos de apoyo utilizados por el docente y el curso mismo del docente porque uno puede evidenciar, perfectamente, si el docente utilizó criterio de equidad de género en sus materiales de apoyo, etcétera. Lo otro, tiene que ver con el proceso de retroalimentación dentro de la sala, donde actúa el docente y los estudiantes. Y quizá también una tercera dimensión, que tiene que ver básicamente con lo que se logra percibir del comportamiento de los estudiantes.

32:32 Entrevistadora: Y ahí, por ejemplo, ¿qué incluiría en el comportamiento de los estudiantes o qué está pensando*32:37?

32:38 Respuesta: El contraejemplo, la opinión que logran entregar, ¿cierto?, el respeto del grupo, curso cuando alguien habla o da una opinión, ¿cierto? Eso perfectamente puede ser levantado.

32:51 Entrevistadora: Ya, perfecto. O sea, como escuchar la opinión de todos o, no sé, por dar un ejemplo.

32:58 Respuesta: Claro, por ejemplo, cuando estos chicos que estudian Enfermería hablan y el resto del grupo, curso se da vuelta y lo queda mirando, o emiten un sonido, o le hacen sentir vergüenza o lo apoyan, entonces puede ser en los dos sentidos, positivo o negativo, entonces, esas situaciones se pueden observar perfectamente en la sala.

33:21 Entrevistadora: Ya, perfecto. Súper, súper. Ya, le iba a leer otro tipo de situación. Bueno, dentro de nuestra cultura existen creencias y atributos, respecto a las características psicológicas que deberían tener mujeres y hombres. Por ejemplo, se suele pensar que las mujeres son más sensibles, que los hombres son más racionales que concretos o que las mujeres son más delicadas y que tienen más desarrolladas las habilidades blandas, por ejemplo, mientras los hombres están más preparados para actividades que requieren fuerza bruta, por ejemplo.

Así también, desde la infancia se suelen resaltar en las mujeres características sobre su aspecto físico por sobre sus capacidades, mientras los niños, atributos como la valentía o inteligencia son resaltados sobre su aspecto físico, por ejemplo. ¿Qué opina de estas situaciones y creencias?,

¿dónde cree que tienen sustento?, ¿de dónde emergen?, ¿por qué?, ¿hay o por qué se cree en estas cosas?

34:20 Respuesta: No sé, yo creo que esto ___34:22 parte, digamos, de la idiosincrasia, de la cultura, básicamente de las generaciones. Uno con el correr el tiempo, ¿cierto?, ha ido observando que hay un cambio, las generaciones actuales son mucho más abiertas, son mucho más proclives, ¿cierto?, a la participación, sobre todo de las mujeres, lo innegable que antes las mujeres estaban en la casa, ¿cierto?, los hombres salían a trabajar, ¿cierto?, y traían el sustento a la casa.

Ahora, si uno ve en los cursos, la mayoría de los cursos están integrados por mujeres, en general, las carreras que no tienen esta definición tan marcada, vemos un liderazgo de tipo femenino, ¿cierto?, pero creo que son simplemente trancas culturales, no tiene nada que ver, o sea, ¿cómo la inteligencia va a estar asociada al género?, eso es una cosa que nada, nada lo sustenta, ¿te fijas?

Y en estos cursos de neurociencias que hemos tenido, en estas capacitaciones que se han dado a la institución, en realidad tiene que ver en cómo está organizado nuestro cerebro y cómo funciona el punto de vista, ¿te fijas?, natural, no tiene nada claro. Hay ciertas habilidades que están más marcadas para los hombres que para las mujeres, pero eso no debería supeditar el resto de las actividades, ¿te fijas?, son características esenciales que no tiñen transversalmente el desarrollo de una determinada actividad, ¿ya? Básicamente, si estamos en igualdad de condiciones, ¿ves? Es eso básicamente, eso.

Y, obviamente, si uno lo ve desde el punto de vista de la empresa, claro, si uno le aplica el criterio económico, las empresas algunas se resisten a contratar mujeres por el tema del prenatal, postnatal, ese tema de situaciones que para ellos es una complicación, ¿te fijas? Pero fuera de eso, los empresarios yo creo que están súper conscientes de que efectivamente las capacidades no tienen género.

36:24 Entrevistadora: O sea, pero aún así de pronto... O sea, pasa mucho que a los docentes, sobre todo en estas carreras, por ejemplo, más industriales, está como igual esta creencia, en el fondo, que las mujeres como que les va mejor porque son más mateas, porque son más rigurosas o de repente se le resalta mucho por sus habilidades blandas o por la motricidad fina, por ejemplo, y ahí se va generando como ciertas divisiones también como dentro de la misma disciplina. ¿No sé si usted a escuchado eso?, ¿qué le parece?

37:01 Respuesta: Sí, se me viene al ejemplo las carreras del área gastronómica, ¿ves?, las preparaciones le quedan más ricas a los hombres, pero en la presentación del plato es mejor logrado por mujeres, ¿ves? Entonces, esa es la pelea que uno ve en el taller de gastronomía, ¿te fijas? Pero,

pero, pero, no sé, o sea, es un tema de ciertas habilidades, ¿cierto?, innatas en las personas. Pero, pero, ese es el ejemplo que se me viene como, como a colación en estos momentos.

37:37 Entrevistadora: Súper, súper. Bueno, yo creo que igual estas creencias finalmente terminan como permeando un poquito la sala de clase, generando o incentivando un poco más a los alumnos, al alumno en ciertos aspectos.

37:54 Respuesta: Cada uno de los elementos que se reúne en una sala de clases, sea docente o sea estudiante, obviamente traen una cultura instalada y esa cultura, definitivamente, incluye en el medio ambiente ___**38:08**, ¿te fijas?, si es que no tenemos situaciones que regulan estas creencias previas, ¿ya?

Quizá también sería súper interesante que tu encuesta o tu rúbrica considerara un aspecto clave, que es para nosotros en el proceso de acompañamiento, que es indagar sobre las creencias previas sobre las preconcepciones que los docentes tienen, respecto al ejercicio de la profesión que están enseñando. Eso es súper importante porque en la medida que ellos estén convencidos de que las mujeres son las enfermeras y no los hombres, eso y definitivamente va a influir en el quehacer, digamos, dentro de su actividad académica.

Entonces, una pequeña encuesta de percepción, de creencias previas, es súper importante para poder levantarlo como antecedente.

38:58 Entrevistadora: Perfecto. Súper, súper, súper. Bueno, y, bueno, y considerar que una rúbrica también podría como tipificar***39:12** este tipo de cosas, así como los comentarios que se pueden hacer respecto a aspectos psicológicos o físicos, ¿cree que es posible como de observar en una sala de clase?

39:24 Respuesta: Es complejo, eso es un poco más complejo porque básicamente lo que se puede observar es simplemente lo que se puede dar dentro de la convivencia de un salón de clase, entonces, ahí hay que ajustar las expectativas, digamos, a lo que realmente uno puede medir porque podemos caer en situaciones de lo que el docente puede tener una percepción, o el asesor o el observador puede tener una percepción y desvirtuar, digamos, el estudio.

Yo sería súper en concreto en acotar el ámbito de acción de esta rúbrica, a lo que efectivamente ocurre y lo que efectivamente ocurre, es cómo el docente desarrolla su actividad, cómo el docente implementa las actividades, cómo el docente retroalimenta, y cómo los estudiantes participan y conviven dentro de la sala.

40:20 Entrevistadora: Claro. Ya, súper. Perfecto. Ya, le quería leer una última situación. Bueno, generalmente el uso de materiales, herramientas, maquinarias, insumos, son fundamentales en la educación TP*40:37, especialmente en las carreras que cuentan con talleres prácticos y donde el aprender haciendo es central.

Así en carreras como Mecánica y Construcción, el componente físico y el uso de instrumentos y herramientas juega un rol importante, requiriendo en ocasiones la utilización de fuerza física para acarrear cosas pesadas, hacer uso de maquinaria, etcétera. Desde su experiencia, ¿cree que el componente físico sigue siendo un tema en estas áreas o la tecnología ha ido superando de alguna forma estas barreras?

41:07 Respuesta: No, definitivamente la tecnología ha generado un ambiente de igualdad de condiciones, quizá 40 años atrás te creo, ¿ya?, pero ahora, actualmente, yo no veo ningún problema en la ejecución de las actividades por parte de mujeres u hombres dentro de un determinado centro de simulación.

41:28 Entrevistadora: Súper. Bueno, usted está más dedicado al área de salud, pero, pero no sé si ha escuchado o tiene algún antecedente como qué ocurre en estas carreras que son más de Construcción o Mecánica y cómo se dividen las tareas, por ejemplo, si son... o en verdad son solamente equitativas. Por ejemplo, no sé, estoy pensando, vamos a desarmar un motor, no sé, cómo se distribuyen esas tareas, todos agarramos el motor y lo reparamos o, no sé, o hay divisiones respecto a quién carga, quién no carga, te estoy como...

42:06 Respuesta: Sí. Mira, primero, comentarte de que en la sede de Concepción están presentes todas las escuelas, excepto recursos naturales, ¿ya?, por lo tanto, Mecánica, Construcción, Saludo, tengo Administración y Negocio, etcétera, ¿ya? Y he visto experiencias en general, y como te digo, no veo grandes dificultades en el desarrollo de las actividades porque las guías de laboratorio, por ejemplo, que utiliza la Escuela de Construcción y Mecánica, básicamente tiene una serie de actividades y esas actividades son ejecutadas 100% por todos los integrantes del curso, ¿ya?

Así que no veo dificultades en el desarrollo, en el logro porque si no imagínate tú que cada una de estas actividades o asignaturas aporta a las competencias del perfil de egreso, entonces, sería imposible que DUOC titulara a alguien que no tiene todas las competencias logradas.

43:01 Entrevistadora: Claro, claro. Bueno, en general, usted no... o sea, no ve diferencias entonces como en el desempeño ni en la integración en estas actividades.

43:13 Respuesta: Para nada. Lo único, lo único que te digo que he observado, es la predisposición de los docentes al momento de ejecutar, por ejemplo, evitar comentarios, por ejemplo, no sé, si hay que dar en Mecánica hay que dar, hay que apretar un perno y hay que dar un cierto torque, que el profesor evite decir, “bueno, y ahora le va a tocar a Juanita, que a lo mejor no va a lograr el torque porque no tiene la fuerza requerida”, y es imposible porque en realidad el torque está hecho para una persona con características normales, ¿te fijas?, de fuerza, tanto para hombre y para mujer, no se necesita ser una súper mujer para poder dar el torque requerido, entonces, ¿te fijas? La verdad que es más romper el paradigma que muchas veces los docentes tienen.

43:59 Entrevistadora: Ya, sí, sí. Respecto a eso me refería en realidad, como que a veces está como instalado que a lo mejor ellas no se la van a poder, entonces, no sé, que le diga, ya, a los compañeros ayúdenla, no sé, por decir así algo, claro, eso puede pasar.

44:13 Respuesta: Por eso... Claro, eso puede pasar. De hecho, lo he visto y por eso que es importante considerar estas percepciones previas, digamos, del docente, yo creo es importante incluirla en ese estudio.

44:25 Entrevistadora: Sí, súper. Sí, sería muy interesante. Sí, yo creo que esa va a ser como la segunda etapa en realidad, como hacer estos conversatorios con los docentes a lo mejor de distintas sedes, ir como viendo sus percepciones respecto a las disciplinas que ellos mismos imparten también.

44:41 Respuesta: Así es.

44:43 Entrevistadora: Sí, súper. Ah, disculpe, ahora sí. Bueno, cree que... Usted, me decía que en general las herramientas son bastante... hacen la pega mucho más equitativa, pero la pregunta era, si cree que en estos campos hay herramientas, instrumentos, uniformes, que se adaptan a las características física de las personas, si existen tamaños y formatos que consideren las diferencias corporales, por ejemplos, los tamaños y que podrían ___ **45:14** las mujeres.

45:15 Respuesta: Mira, sí, hay algunas diferencias. He visto, por ejemplo, en el ámbito de la salud, que sí, las implementaciones, los uniformes están diseñados para hombres y mujeres, ¿ya? Pero, por ejemplo, en el caso de la Construcción, ahí en el caso de las mujeres efectivamente hay una despreocupación por su tema anatómico, ¿cierto?, ergonómico, que son relevantes, ¿ya? Pero ya ese es un tema de los fabricantes, de este tipo de implementos de seguridad, ¿cierto?, y cuidados, ¿cierto?, personal.

Claro, es más incómodo, pero perfectamente yo creo que esto va a ir evolucionando a través del tiempo. He visto que cada vez, por ejemplo, los zapatos de seguridad vienen ahora, están empezando aparecer en versión un poco más femenina y, pero claro, en el área de la construcción, en el área de la mecánica es un poco más complejo el escenario. Pero hay otras áreas, como salud, como no sé, el tema de Prevención de Riesgo, he visto sí que no hay tantas diferencias en el tema de los implementos de seguridad.

46:35 Entrevistadora: Ya, perfecto, súper. Bueno, de nuevo, ¿cree que una rúbrica podría incluir como criterio la distribución o uso equitativo de las herramientas, instrumentos, como la división de las tareas respecto a estos materiales?

46:53 Respuesta: Sí, si uno planifica bien, y si uno genera buenos indicadores y buenos criterios para poder evaluar esto, no habría ningún problema.

47:06 Entrevistadora: Súper. Como, como, como qué, por ejemplo.

47:18 Respuesta: Por ejemplo, no sé, un indicador, por ejemplo, en el tema, por ejemplo, de la conformación de grupos, ¿ya? En estos temas, por ejemplo, que es distinto que el docente diga, ya, conformemos grupos o conformemos grupos de manera equitativa, entonces, ahí al dar la instrucción uno puede ver si el docente está presente en la conducta de la integración y la equidad de género o no está presente, y qué medida regula ese proceso en la sala, ¿te fijas?

Entonces, hay que tener mucho cuidado al momento de redactar el indicador para que sea observable y para que sea..., y para que obviamente, no sé si ustedes van a socializar previamente estas rúbricas con los docentes, para que ellos tengan claro el concepto de integración de equidad de género, ¿cierto?, y lo puedan ejecutar en su clase, ¿ya?, porque una cosa es evaluar el trabajo, ¿cierto?, bajo un cierto contexto donde todo el mundo conoce la regla de comportamiento y de trabajo, y otra cosa es aplicar un instrumento en forma previa a esta socialización, con solamente con el objeto de diagnosticar cuál es la conducta de entrada.

48:33 Entrevistadora: Sí. Sí, al principio se había pensado un poco eso, como un diagnóstico para ver cómo estamos en el fondo, pero creemos que también es importante generar como... o sea, primero validar la rúbrica, ojalá a lo mejor con ustedes también. Y, sí, yo creo que igual es importante socializar también quizá los criterios, independiente de que uno podría pensar que van a cambiar la actitud, pero también es parte del cambio que se espera.

48:58 Respuesta: Claro, que va a depender de cómo ustedes planteen este plan de cambio cultural o en la comunidad, ¿te fijas?, porque si lo quieren plantear del punto de vista del diagnóstico para

decir, “oye, ¿qué tenemos, ¿qué está ocurriendo?, o, ¿qué queremos que ocurra?”, ¿te fijas?, entonces son las dos visiones, yo me inclino por la segunda, en donde efectivamente estos temas se aborden en las distintas sedes, se socialice y después se evalúe cómo se está comportando, digamos, o qué calidad de ambiente tenemos dentro de la ejecución de las clases.

49:31 Entrevistadora: Sí, a mí también me parece que eso es lo más correcto en realidad.

49:36 Respuesta: Sí, sí, sí.

49:39 Entrevistadora: Bueno, ya llegando como a las últimas preguntitas. Bueno, en general, la Educación Técnico Profesional, desde que emerge como tal, se ha caracterizado como por contar con carreras diseñadas, como específicamente para hombres y otras para mujeres, al menos desde su inicio.

Esto ha hecho que históricamente la Educación Superior TP***49:58** posea una matrícula segregada como por género. Si bien, es cierto que esto como ha ido cambiando y hay carreras bastante mixtas en general, igual la matrícula femenina, por ejemplo, en Educación Superior TP***50:09** es menor que la de hombre y especialmente las carreras como más masculinizadas es aún menor, y en el caso de los hombres en las áreas como más feminizadas, que le llaman como de salud, por ejemplo, todavía ___**50:23** mucho menor.

Desde tu opinión personal, ¿cómo cree que podrían revertirse estas situaciones? ¿Qué estrategias como institución se podrían adoptar, por ejemplo?

50:37 Respuesta: Incorporar, ¿cierto?, estas bases conceptuales en la socialización, por ejemplo, que el instituto hace con los estudiantes de Educación Media, cuando se van a presentar a estas carreras, no solamente presentar la malla, ¿cierto?, presentar cuántos niveles de Matemáticas tiene porque es lo que a muchos estudiantes les interesa, “oye, ¿tiene Matemática?”, “no tiene Matemática”, “sí no tiene Matemática estudio”, ¿te fijas?, es ___**51:06** por ese tipo de cosas.

Pero, además, poner énfasis en el desarrollo de la actividad, ¿cierto?, profesional en el mundo de la empresa la igualdad de condiciones está. Quizás ese mensaje no se ha incorporado adecuadamente en la forma como el DUOC socializa su proceso formativo en los estudiantes, digamos, que componen la masa de los matriculados, ¿ves? Quizás, quizás el área de Difusión y Marketing, en este caso tiene que también tomar el guante de esto y socializarlo de buena forma.

51:44 Entrevistadora: Súper. Y dentro de la carrera en el fondo, como para garantizar, perdón, una inclusión y una integración más equitativa, tratar de evitar la ___**51:57**, por ejemplo, que igual ocurre en estas carreras, ¿cuáles podrían ser las estrategias quizás o desde la docencia?

52:06 Respuesta: Yo creo que en el DUOC existe la cultura de la socialización y la capacitación, yo creo que en la medida que estos temas se generen... Nosotros tenemos el Centro de Formación Docente, el Centro de Formación Docente en estos momentos genera cursos que son obligatorios, habilitantes y conducentes, ¿cierto?, tenemos pequeños talleres, tenemos cursos habilitantes y también tenemos diplomados.

Quizás lo que deberíamos hacer, sería que estos criterios o estas dimensiones que el DUOC quiere que se instalen en la comunidad docente, sean también temas que se aborden estos distintos cursos, quizá debiera haber cápsulas, quizá debiera haber contenidos asociados dentro del proceso formativo de habilitación.

De esta forma, nosotros estamos entregando a la comunidad docente el mensaje, lo estamos entregando con criterios de calidad, lo estamos entregando con criterios de objetividad. Y, sin duda, esto va a generar un cambio paulatino en tener a un docente con una cierta capacitación, con ciertas herramientas que le permitan manejar de mejor forma estas situaciones y adelantarse a hechos como la decepción, como la desmotivación, etcétera.

53:27 Entrevistadora: Sí, súper, perfecto. Eso en realidad. No sé si usted quiere agregar algo más.

53:35 Respuesta: No. No, mira...

53:37 Entrevistadora: Alguna sugerencia.

53:41 Respuesta: Me parece muy bueno lo que están haciendo ustedes, es un tema vanguardista en realidad porque que las instituciones se preocupen de estos detalles realmente marcan la diferencia. Nada más de decirte que me parece muy interesante lo que ustedes están desarrollando, sería interesante que lo pudieran socializar con las distintas unidades académicas y ver de qué forma nosotros podemos contribuir a que logren el objetivo que se ha trazado. Yo creo que si el trabajo lo desarrollamos de manera conjunta, sin duda vamos a llegar a un buen proceso, a un buen instrumento.

54:19 Entrevistadora: Sí, súper. Esa es la idea en realidad, siempre ha estado pensado como trabajar con ustedes el instrumento, así que en realidad esta es como la entrevista previa como para ajustar, y tener como una primera versión un poco más clara y más pertinente, y después claro, validarla con ustedes, y volver a corregir y volver adaptarla de acuerdo a su experiencia.

54:41 Respuesta: Claro. Te doy ejemplos claros donde el DUOC está marcadamente conformado por mujeres u hombres, ¿te fijas?, si tú preguntas por la figura de analistas todo el mundo te va a responder que son mujeres, las analistas, se habla de las analistas curriculares, instruccionales, ¿te

fijas?, las analistas de calidad. Entonces, hay áreas del DUOC que están súper marcadas por mujeres y otras áreas que están súper marcadas por hombres, entonces, quizás también ahí empezar a predicar por casa.

55:14 Entrevistadora: Es verdad, los de Informática, por ejemplo.

55:16 Respuesta: Así es.

55:19 Entrevistadora: Sí, es cierto, es un buen punto. Sí, y no hablar de los directivos también, ya cada vez empiezan haber menos mujeres.

55:28 Respuesta: Claro. Por ejemplo, en la otra área del tema, por ejemplo, cuando uno se refiere a los jefes de las sedes, se refiere a los directores, los directores y, no, hay varias directoras, ¿te fijas?, pero cuando se da el mensaje si te fijas de los directores, y así suma y sigue. Cuando uno habla de jefe de carrera ya hay un poquito más de equidad, ¿te fijas?, pero, en general, hay áreas donde definitivamente el DUOC ha contratado o ha designado cargos no respetando este tema de la equidad de género.

56:08 Entrevistadora: Claro. Sí, po, totalmente. Ahora, se supone que con esta política debería haber también en la contratación, y en cómo se difunden los cargos y todo también una mirada distinta, vamos a ver.

56:21 Respuesta: Perfecto, me parece.

56:24 Entrevistadora: Ya, po, muchas gracias, se pasó. Muchas gracias.

56:27 Respuesta: Oca.

56:28 Entrevistadora: Y me imagino que vamos a seguir en contacto yo creo.

56:31 Respuesta: Por supuesto, cuando requieras de algo por favor contáctame no más, no hay problema.

56:35 Entrevistadora: Ya, muchas gracias, un gusto.

56:37 Respuesta: Chao. Qué estés bien, chao.

56:40 Entrevistadora: Chao.

56:40 Respuesta: Chao.

Transcripción 5: Entrevista 5

Transcripción Un modelo de Observación sobre sesgos de género en el aula⁹

Duración audio: 01:03:43

00:22 Entrevistadora: ¿Cómo estás?

00:24 Respuesta: Muy bien, muy bien ¿y tú? ¿Todo bien por allá?

00:28 Entrevistadora: Sí, bien, volviendo. Bueno Soledad, mucha gracias por la disposición a la entrevista. Te cuento un poquito como el contexto de donde nace esta entrevista. Bueno, mi nombre es Nicole, yo trabajo en el Centro de Estudios y en realidad, esta entrevista es más de un contexto donde la institución ha ido como paulatinamente teniendo mayor interés sobre las temáticas de equidad de género y una prueba de eso es que el año pasado firmó un compromiso con el Ministerio de Educación, para crear una política que promoviera la equidad de género en cargos directivos. Y a raíz de ese compromiso –en el fondo- DUOC se comprometió también a generar como una especie de diagnóstico e ir promoviendo una cultura más inclusiva en nuestra temática.

Entonces a raíz de eso, se crea la... se va a tener una agenda de equidad de género y esa agenda tiene una serie de ejes estratégicos y líneas de acción en torno a la equidad de género; y dentro de esas líneas de acción, una de ellas es promover estudios, proyectos que nos permitan ver cómo estamos institucionalmente dentro de este tema. Claro y con ese contexto, en el fondo, hemos hecho como varios como levantamientos respecto a la equidad de género aquí en DUOC y ahí han aparecido, en el fondo, esta como segregación de género de las carreras, como esta fuerte segregación de género que hay en las carreras, por ejemplo el área de construcción se sentía que hay una mínima presencia de mujeres o en la de la salud, que hay una presencia muy bajita de hombres; y esas segregaciones también van generando como experiencias distintas en el proceso de aprendizaje.

Hay mayor deserción de las mujeres que están en esas carreras que en otras carreras como más mixtas, por ejemplo, les va un poquito más peor. Entonces bueno, a raíz de eso y también de los

⁹ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior ____ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [sic] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

focos que hemos realizado con alumnas, a propósito de la agenda de equidad de género, ahí aparece como con harta fuerza el tema del sexismo, el tema del acoso, el comentario sexista.

Entonces a partir de todo eso, nos surgió la idea de generar un estudio que nos permitiera realmente entrar a la sala de clases y ver qué estaba pasando. De ahí nace esta idea de hacer como observaciones en la sala de clases, con la [02:52](#), en el fondo, dentro del marco de [02:54](#).

Y bueno, eso, y en el fondo la idea de esta conversación es poder preguntarte a ti, desde tu experiencia también, si te parecería generar como un sistema de observación, de evaluación de clases, donde podamos incluir temas de equidad de género. Todo lo que podemos conversar ahora, nos va a servir en el fondo para nosotros como retroalimentando la rúbrica de observación; ahora estamos parados un poco con el estudio de observación, pero en algún momento lo vamos a implementar y consideramos que es súper importante tener como un buen instrumento –en el fondo- que sea validado por ustedes, que tenga la mirada de ustedes y la experiencia también como para que efectivamente podamos observar cosas que sean [03:36](#).

03:36 Respuesta: Sí, sí Nicole. Bueno, primero...

03:40 Entrevistadora: Toda la introducción larga.

03:42 Respuesta: No, está bien, necesaria. Bueno, primero agradecer la invitación y también me alegra mucho que como institución se abra este camino, ¿ya? En términos personales y profesionales, a mí me interesa mucho ir avanzando en este aspecto tan necesario para nuestros alumnos, para ir generando un cambio en las personas. Entonces si en esta etapa formativa que ya –en el fondo- ellos vienen con toda una herencia escolar, no hacemos algunos... es como la última oportunidad de hacer cambios, ¿ya? Porque... y en todo ámbito, o sea, la educación superior es la última instancia y es la más significativa por la edad, ¿ya? Estamos con adolescentes todavía, o sea, 18 años es un adolescente...

04:55 Entrevistadora: Eso [04:55](#)

04:57 Respuesta: Sí. Entonces lo primero es eso, manifestarte mi interés y claramente es algo muy necesario para generar este cambio en términos de aula, del planteamiento relacional de los profesores con los estudiantes; a mí me interesa ese... he leído bastante en relación a estudios en otras instituciones. También hay algunos encuentros a los que nosotros hemos ido como unidades de acompañamiento docente, en donde la universidad de Santiago, la Universidad de Chile han presentado experiencias en esto, ¿ya? Que se llama “ECAD”, que es el Encuentro de Centros de

Apoyo a la Docencia, ¿ya? Bueno, te cuento que en términos como de aula, esto se ha... se ve muy presente en el discurso del profesor...

06:06 Entrevistadora: Ah ya, ya.

06:08 Respuesta: ¿Ya? Y en ese sentido, para nosotros como asesores, como personas que evalúan la implementación de la clase, de pronto es complejo abordarlo, ¿ya? Es complejo abordarlo. Así también algunos profesores nos han hecho ver la necesidad de que exista en el discurso institucional, porque ellos no lo tienen; hay profesores que quieren impulsarlo, pero como que no tienen el... Claro, no hay un documento, no hay una declaración que los respalde. Se da bastante dificultad especialmente en la integración de la diversidad sexual, por ejemplo, los profesores allí de pronto me dicen: “¿qué hago en esta situación?”, en donde hay, por ejemplo, cambios de nombre o instancias pedagógicas en donde no se considera.

07:27 Entrevistadora: Como qué, por ejemplo.

07:30 Respuesta: Como, por ejemplo, en los preparadores físicos, en donde ellos tienen condiciones de, no sé, camarines de mujeres o de hombres y claramente no hay una adecuación ahí de parte nuestra, ¿ya? En términos como de condiciones de equidad, gran parte de las estudiantes de vespertino nos han ido comentando este sentimiento que tienen ellas de, de pronto, de un doble esfuerzo.

08:13 Entrevistadora: Ya, que eso aparece mucho en los focos que hemos hecho.

08:17 Respuesta: Sí, sí, de un doble esfuerzo y ellos como están trabajando, sienten...

08:25 Entrevistadora: Doble esfuerzo...

08:27 Respuesta: Doble esta... claro. Sí, ¿ya? Bueno, así también hace un tiempo atrás fuimos midiendo por medio de una actividad de comunicación escrita, de la asignatura transversal, en donde en gran parte de las estudiantes nos hacían ver que ellos tenían ideas de proyectos al interior de la institución; y claro, ellos levantaban muchas ideas respecto al apoyo para madres adolescentes, para madres adolescentes, madres solteras y así. Como que todas las respuestas iban orientadas a poder apoyar esa realidad en el aula, ¿ya? Y lo otro Nicole, tiene que ver con elementos del mensaje, por ejemplo, las presentaciones que ocupan los profesores, los Power Point, los documentos; todo ello yo creo que todavía tenemos ahí mucho trabajo.

09:43 Entrevistadora: Ya, perfecto. ¿En qué lo ve? Por ejemplo, para tratar de visualizarlo, de manera más concreta.

09:50 Respuesta: Por ejemplo, en términos como del lenguaje, de pronto hay un lenguaje poco inclusivo, ¿ya? A veces en las presentaciones, los Power Point, hay mucha imagen de varón, del hombre, sí, especialmente en el área del diseño, informática, ¿ya?

10:16 Entrevistadora: Sí.

10:18 Respuesta: Yo sé que se ha avanzado harto en términos institucionales, las gráficas institucionales...

10:25 Entrevistadora: Claro, las campañas publicitarias...

10:27 Respuesta: Sí. O sea, eso se ha avanzado mucho, pero lo pedagógico en el aula es donde todavía tenemos que cuidar ahí esos aspectos. En los estudios de caso que se presentan, a veces también debiésemos contemplar situaciones que involucren a mujeres y realidades de mujeres. Eso es como más menos, Nicole, lo que yo visualizo y como te digo, para mí observar, el analizar el discurso docente, sería muy interesante.

11:09 Entrevistadora: Sí, eso es como un poco la idea...

11:11 Respuesta: Yo soy profesora de Lenguaje, entonces me interesa mucho eso.

11:15 Entrevistadora: Ya, perfecto, sí, eso es un poco la idea; de repente los comentarios, el lenguaje –como decías tú– que tiene ciertas connotaciones o ejemplos estereotipados, roles que tiene que cumplir uno o el otro, o el aspecto psicológico; de repente son comentarios que pasan como muy anecdóticos pero que finalmente van generando realidades.

11:38 Respuesta: Correcto, correcto.

11:40 Entrevistadora: Bueno, a partir de lo mismo me hiciste una gran introducción en realidad, pero ¿qué te parece a ti en la actualidad, que se hable de “perspectiva de género” o de “identidad de género”? ¿Qué entiendes por estos conceptos?

11:55 Respuesta: A mí me parece muy bien, en cuanto a la equidad de género en términos como profesora; me parece que involucra hacer una visión del ser humano en su totalidad, en toda su dimensión, más que asociar ciertas características a uno u otro, es decir, hacer una pedagogía del ser humano. [Inaudible]***12:26** O sea, como una formación profesional orientada a, de pronto, a un desarrollo de la persona, independientemente de si hay más mujeres o más hombres en ciertas actividades.

12:59 Entrevistadora: Soledad y hay... bueno, más o menos igual me lo respondiste de alguna forma en tu introducción, pero ¿cómo crees que se vinculan esas temáticas de género en la educación, en el aula? ¿Dónde se ven, en qué se expresan? Bueno, igual me diste varios ejemplos, en realidad.

13:19 Respuesta: Claro, claro, yo creo que tienen relación, en primer lugar, o sea, tiene varias capas esto. En primer término, está todo un marco curricular nacional, que tiene que estar pregnado por esta visión de equidad de género; después viene toda la cultura institucional, los lineamientos metodológicos.

O sea, yo creo que hay varias capas en esto, que se tienen que ir como sumando para que nosotros podamos... claro. En términos del aula, por lo menos lo que hemos ido estudiando, tiene que ver con eso, o sea, con el discurso, con los materiales, con las oportunidades, con una integración de lo que viven ambos o lo que viven todos allí; entonces... y claro, muchas veces, como nosotros tenemos una gran cantidad de profesores que no vienen del área de la pedagogía, pero sí tienen mucha experiencia laboral, a veces se traspasa esta visión de qué sucede después en el trabajo y que claramente, está marcada por una diferencia en las oportunidades entre los hombres y las mujeres.

14:57 Entrevistadora: Respecto a como las oportunidades que tú mencionas, ¿en qué lo ves? Por ejemplo.

15:02 Respuesta: Las oportunidades para hacer esto, yo creo que abriría una visión...

15:08 Entrevistadora: ___13:08 oportunidades.

15:11 Respuesta: Claro, las diferencias de oportunidades nosotros lo vemos en la cantidad de mujeres versus hombres que se emplean en ciertas áreas.

15:26 Entrevistadora: Ya, perfecto.

15:28 Respuesta: ¿Ya? Eso muchas veces se traspasa en el aula, producto que los profesores lo han vivido.

15:39 Entrevistadora: Pero ¿lo comunican? ¿cuentan esto?

15:41 Respuesta: Claro, de pronto cuentan la experiencia o lo que tienen que hacer o lo que no tienen que hacer. Entonces claro, eso es con la mejor intención, pero de todas formas se traspasa ahí una visión con la que sale ese profesional, o sea, como que le va a costar un poquito más tal

vez ciertos ámbitos. Por ejemplo, bueno, no nos ocurre a nosotros en DUOC, pero le ocurre a muchas Pedagogías Básicas con los hombres, con los varones que estudian Pedagogía Básica; primero, son una minoría estudiando Pedagogía Básica y segundo, que hoy día hay bastante... hay de pronto sesgos de emplear a un hombre en esa etapa formativa.

16:34 Entrevistadora: Sobre todo en cursos más chiquititos, claro.

16:37 Respuesta: Sí.

16:39 Entrevistadora: Súper. Bueno, ¿qué le parecería, en el fondo, que el PAT, por ejemplo, en su sistema de observación y evaluación de clases, incluyera criterios en torno a esta temática de género? ¿Lo ve posible, cuáles cree que sean las principales dificultades, desventajas?

17:04 Respuesta: Yo lo veo posible, las principales ventajas estarían orientadas a que estaríamos poniendo una temática que se ve muy en un discurso general, pero la estaríamos poniendo en un contexto ya más concreto, ¿ya? Es como cuando uno dice “la formación integral”; entonces claro, tiene que bajar eso a evidencias, a comportamientos observable.

17:40 Entrevistadora: ___ 17:40

17:42 Respuesta: Claro, entonces yo creo que la oportunidad estaría en eso, en que podríamos bajar concretamente en una temática que hoy día se declara, pero en términos de comportamientos, es una oportunidad. De pronto la dificultad que pueda existir o algunas resistencias, pudiesen ser con las diferentes como perfiles de profesor que hay y las edades, de pronto, para un profesor joven va a ser un poquitito más fácil a lo mejor –o no- que un profesor mayor, entonces va a haber una diferencia; puede que haya una diferencia, ¿ya? Y lo otro es que muchas veces los profesores les cuesta integrarlo como un quehacer personal, como algo que está integrado a su rol y piensan que es algo que está fuera de lo... Por ejemplo, si yo enseño –no sé- motores, porque yo estaría viendo eso.

19:04 Entrevistadora: Claro, ven un tema demasiado separado de la clase, en el fondo.

19:09 Respuesta: Claro, porque lo ven así, porque en su sistema de creencias de lo que hace el profesor, eso no lo contemplan. Por ejemplo, nos sucedía mucho con todo el tema de la normativa, ya de cómo irnos haciendo ciertas normas, educando a los chiquillos en ciertos aspectos; entonces eso costó, ahora está muy integrado, pero en un inicio costó, porque el profesor decía: “yo vengo a enseñar aquí fotografía, ¿por qué me voy a preocupar de estos otros aspectos?”. Es un proceso.

19:53 Entrevistadora: Sí po, eso es un proceso.

19:55 **Respuesta:** Sí.

19:57 **Entrevistadora:** Y ¿cuáles crees que serían los desafíos o estrategias que ustedes deberían tomar como institucionalmente, para implementar este como sistema de observación de una manera más adecuada? Como cuáles serían las estrategias, los pasos para que efectivamente se entienda también este propósito.

20:14 **Respuesta:** Sí *pue*. Mira, un poco guiada por la experiencia que hicimos con inclusión, ahí se hizo todo un proceso de sensibilización institucional, ¿ya? O sea, como muchas acciones que fueran sensibilizando las temáticas, que fueran acordando lo que comprendemos por “equidad de género”, un poco lo que ___20:45, porque hay que instalar el tema...

20:48 **Entrevistadora:** Eso, instalar.

20:50 **Respuesta:** Claro. Eso, creo que es lo que sería como importante.

20:57 **Entrevistadora:** Sí, bueno, pero no sé, igual la idea es que si en algún momento se llega a hacer este estudio, la idea es que claro, sea un estudio de diagnóstico también, que ningún paso va a tributar al IDD y vamos a clasificarlo realmente, sino que queremos como ver qué está pasando en el aula. Me imagino que eso también es importante de transmitir, en el fondo, para no generar reticencia.

21:20 **Respuesta:** Correcto. En inclusión, lo que se fue haciendo es justamente eso, como ir transitando de a poquito, sensibilizando, poniendo la temática, bastantes instancias como de capacitación.

21:36 **Entrevistadora:** Claro, eso, también es muy importante.

21:39 **Respuesta:** Sí, es importante para los profesores. Y luego armamos todo el tema de qué significa la inclusión en el aula propiamente tal.

21:52 **Entrevistadora:** Claro. Claro, como una etapa previa de ustedes, en el fondo, como ponerse de acuerdo un poco en el tema, en los criterios.

22:01 **Respuesta:** Sí, sí.

22:03 **Entrevistadora:** Súper. Bueno Soledad, como que ahora te quería plantear como un ejercicio práctico donde voy a leerte algunas situaciones que podrían pasar en el aula y a partir de eso, vamos a ir generando algunas preguntas como para conversar a partir de una situación más concreta.

22:21 **Respuesta:** OK.

22:24 **Entrevistadora:** A ver, dame un segundito. Bueno, “la comunicación dentro del aula es uno de los aspectos más importantes. El lenguaje y la forma de relacionarse, genera un clima en el aula de respeto, cercanía e integración al grupo. Sin embargo, en ocasiones, existen expresiones diferenciadas para comunicarse con hombres y con mujeres; un ejemplo de esto sería que en una clase a los hombres se les llame por su nombre, mientras que a las mujeres se les llame por diminutivos o expresiones cariñosas.

Por otro lado, aún cuando el curso sea mixto, muchas veces ___22:52 reconoce desde el lenguaje la presencia de ambos sexos, por ejemplo, hablar de alumnos y alumnas o de diversos ___22:59. Lo anterior, puede generar que se invisibilice la existencia de algún género, afectando la integración con la clase”. En tu experiencia, tú ¿crees en este tipo de cosas? ¿Has escuchado a algún docente nombrar de forma diferenciada a hombres y mujeres o invisibilizar a algún género y dirigirse a un grupo en general?

23:20 **Respuesta:** Claro, claro, absolutamente, sí. Eso está muy presente y de hecho la semana pasada o antepasada estuvimos también revisando un documento nuestro, institucional que también yo mandé mis observaciones donde solo estaba contemplado el masculino. Sí, eso es muy, muy... como bien presente.

23:47 **Entrevistadora:** Y esto, por ejemplo, de repente –no sé- a los hombres de tratarlos como “caballero” o con el nombre o el apellido, y de repente a las mujeres tratarlas con diminutivo o expresiones cariñosas, ¿también pasa?

23:59 **Respuesta:** Sí, sucede mucho, sucede mucho eso, especialmente yo lo he observado más en profesores de mayor edad, de carreras más conservadoras.

24:15 **Entrevistadora:** Ah ya, perfecto.

24:17 **Respuesta:** Y sin ir más lejos, Nicole, me ocurrió a mí en un curso de capacitación en DUOC, en donde yo hablé y un profesor que estaba también en el curso dice: “*mish*, tenía algo interesante que decir”.

24:40 **Entrevistadora:** Increíble.

24:40 **Respuesta:** Claro, yo quedé así como...

24:45 **Entrevistadora:** Para adentro.

24:46 **Respuesta:** Sí.

24:49 **Entrevistadora:** Y ¿contentó algo?

24:52 **Respuesta:** Claro, yo le decía: “sí, tengo hartito que decir”.

24:57 **Entrevistadora:** “Me va a seguir escuchando”. Claro, sí, como ese tipo de cosas en verdad.

25:04 **Respuesta:** Sí, hay hartito, hartito.

25:10 **Entrevistadora:** Y ¿por qué cree que suceden estas como diferencias, nombrar a los hombres y a las mujeres?

25:16 **Respuesta:** O sea, yo creo que suceden porque está dentro de la cultura, la cultura lo permite, eso es como lo primero; está enraizado en nuestra crianza. Entonces, en ese sentido yo creo que sucede porque se permite, porque nosotras mismas las mujeres lo hemos permitido, porque –no sé po- es porque a veces cuesta detener un comentario, cuesta corregir porque también el contexto no te respalda...

25:57 **Entrevistadora:** Sí po, eso también ____25:59

26:00 **Respuesta:** Sí, sí. Entonces yo creo que si DUOC abre este camino de desarrollo, de aprendizaje, yo creo que va a mejorar bastante en términos de profesoras, todos podamos acompañarnos en esto, porque no hay culpables, o sea, aquí no hay uno que hace y el otro... Hay, en el fondo, algo que se ha permitido, que tenemos que corregirlo.

26:42 **Entrevistadora:** Claro, en conjunto con toda la comunidad, la institución.

26:45 **Respuesta:** Sí, sí.

26:46 **Entrevistadora:** Esto es como una cultura institucional también que va validando o va dejando pasar esto.

26:52 **Respuesta:** Claro, sí.

26:55 **Entrevistadora:** Bueno y ¿considera que estas diferencias en el lenguaje puede ser un problema o a su juicio no lo son? Dentro del aula, dentro del proceso de aprendizaje...

27:05 **Respuesta:** Yo creo que sí, que pueden ser un problema en la medida que nunca esté presente. Es decir, hay profesores que me dicen: “¿qué diferencia hay entre decir ‘alumnos’ y no decir ‘alumnas’?”, entonces yo le decía hace un tiempo atrás, yo le decía: “mira, no es que sea un

capricho mío, no es un capricho mío que tú integres la palabra con el género femenino, tú podrías en algunas ocasiones –le decía- omitirlo, pero si además eso se suma a otros elementos que esa estudiante va sumando, va sumando, o sea el profesor dice ‘alumno’ y el profesor saca a mi compañero y además el profesor muestra a un profesor donde esto; entonces claro, eso sí impacta al lenguaje en la medida que además del lenguaje hay conductas, hay comportamientos, hay actitudes, un montón de otras cosas que lo refuerzan”.

28:12 Entrevistadora: Claro, efectivamente. En este último tiempo se habla mucho del lenguaje inclusivo, ¿qué entiende por este? A propósito de esto.

28:21 Respuesta: Yo entiendo por “lenguaje inclusivo” un lenguaje que integra, que incluye la visión femenina y masculina, ¿ya? Con eso, en términos personales yo trato siempre de usar palabras que sean inclusivas, ¿ya? Especialmente en algo que voy a enviar, que voy a publicar, que voy a exponer.

Un lenguaje inclusivo para mí también tiene relación con un lenguaje que involucra el sentir de ambos géneros, ¿ya? Porque en el fondo, pedagógicamente tengo que saber que una persona del género masculino con otra persona del género femenino, efectivamente tienen procesos diferentes a niveles emocionales; entonces yo tengo que incluir en mis experiencias de aprendizaje, situaciones que incluyan el proceso de ambos, ¿ya? Por ejemplo, a mí me ocurría mucho que yo hice clases en el ámbito escolar, a mí me ocurría mucho, los profesores decían: “ay, es que las niñas son lloronas”, ¿ya? Entonces claro, uno tiene que investigar porqué una niña de 15 años tiende a llorar más que un niño de 15 años...

29:59 Entrevistadora: Qué le pasa, claro, qué cosas experimenta.

30:02 Respuesta: Correcto.

30:05 Entrevistadora: En vez de solamente constatar ese hecho.

30:08 Respuesta: Claro.

30:11 Entrevistadora: Y ¿cómo crees que se podrán incluir estas situaciones en el aula, como en la práctica pedagógica? Como estas diferencias...

30:22 Respuesta: Yo creo que, bueno, primero, que esté en el discurso del profesor, segundo, que hayan actividades que de alguna manera involucran ambas visiones, ¿ya? Actividades que involucren lo cognitivo, lo emocional, social, que vayan integrando los componentes que cubren todas las necesidades de las personas, no solo es que aparentan.

31:00 Entrevistadora: Claro, sí, súper; a veces cuesta como visualizarlos en concreto, por eso es que le pregunto como todos los ejemplos.

31:08 Respuesta: Claro, claro. En ese sentido ocurre mucho, por ejemplo, en administración, yo me fijaba que del 100% de la clase se pasaban el 80% haciendo un ejercicio sentados con calculadora, lápiz, cuaderno y no había variación en esa actividad; después: “ya, el resultado” y chao. Claro, yo decía a ese profesor: “profesor, pero haga un break, haga un tiempo de descanso, comente qué les está pasando con ese ejercicio”; eso, no está contemplado.

31:56 Entrevistadora: Claro, como no hay ___**31:59**

32:00 Respuesta: El pensamiento masculino, voy al objetivo.

32:06 Entrevistadora: Claro sí, sí entiendo.

32:09 Respuesta: No está el pensamiento femenino, de integrar lo femenino con lo masculino, de decir: “voy a descansar un rato, voy a pensar qué me está costando”; para ellos eso es como... no, lo desechan.

32:24 Entrevistadora: Sí, súper. ¿Cuál crees que debe ser la forma ideal de nombrar a los y las estudiantes dentro de la clase?

32:33 Respuesta: Por su nombre. Por su nombre, sí. Bueno, uno a veces les dice “estudiantes” cuando se dirige a todos; pero por lo menos, lo que nosotros propiciamos mucho acá en la sede es siempre por su nombre.

32:51 Entrevistadora: Ya, súper. Claro, porque a veces se dan estas diferencias como “dama”, “caballero”, “señorita”.

32:58 Respuesta: Sí, sí.

33:02 Entrevistadora: Bueno y ¿considera pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio el uso de un lenguaje equitativo para referirse a los estudiantes?

33:11 Respuesta: Sí, sí, totalmente.

33:14 Entrevistadora: ¿Cree que no sería o se podría observar, se podría ___**33:20** como incorporar?

33:24 **Respuesta:** Sí, yo creo que se debiese, por ejemplo, nosotros hemos tratado de ir comentándole a los profesores, cómo incluir algunos aspectos del diseño universal [inaudible]*33:39 Parece que se pegó.

34:01 **Entrevistadora:** ¿Aló? ¿Me escuchas?

34:02 **Respuesta:** Sí, parece que se había pegado, ahora sí.

34:05 **Entrevistadora:** Sí, yo ahora sí la escucho.

34:08 **Respuesta:** Ya, OK. Te comentaba que hemos tratado de indicarle a los profesores que en sus rúbricas incluyan descripciones orientadas a un diseño más universal de la experiencia de aprendizaje, de la ___34:27

34:32 **Entrevistadora:** Ya.

34:33 **Respuesta:** ¿Ya? Y eso orientado a un lenguaje más inclusivo, a una actividad que nos permita... a una rúbrica que nos permita medir cuánta equidad de género o cuánta equidad en el lenguaje existe.

34:49 **Entrevistadora:** Ah, ya, perfecto. Y eso lo han ido incluyendo en sus clases ya.

34:54 **Respuesta:** Hemos ido de a poco como invitando a los profes, hay que tener paciencia.

35:01 **Entrevistadora:** Ya. Ah, pero igual es interesante que ustedes estén haciendo algunas o tomando algunas medidas, como no va a hacer algo tan ajeno si el día de mañana se les empieza a hablar más de este tema así más directamente.

35:13 **Respuesta:** No, no.

35:17 **Entrevistadora:** Súper. Sí, súper. Ya, voy a leerle otra situación.

35:24 **Respuesta:** Ya.

35:27 **Entrevistadora:** Bueno. “Generalmente el uso de materiales, herramientas, maquinaria e insumos, son fundamentales en la educación técnica profesional, especialmente en las carreras que cuentan con talleres prácticos y donde el aprender haciendo es central. Así, en carreras como Mecánica y Construcción, el componente físico y el uso de instrumentos y herramientas, juegan un rol importante requiriendo en ocasiones la utilización de fuerza física para cargar cosas pesadas,

hacer uso de maquinaria, etc.”. Bueno, desde su experiencia, ¿cree que el componente físico sigue siendo un tema en estas áreas o la tecnología ha ido superando estas barreras?

36:03 Respuesta: Mira, en Viña nosotros no tenemos tantas carreras del área de construcción o de mecánica, ¿ya? Lo que yo he visto, que efectivamente hay muchas carreras que sí tienen elementos como de poner esta barrera, en el fondo, que existe ese elemento que hace que una mujer pueda evaluarse como que no lo va a poder hacer, ¿ya? Es decir, hay todavía veo algunas actividades en donde. Ahora yo creo que –como tú bien lo dices- la tecnología ha ido facilitando la integración de la mujer y de muchas otras personas...

37:05 Entrevistadora: Claro.

37:06 Respuesta: A diferentes áreas, sí. Todo depende cuánto se facilite y no poner esa barrera de que solo se puede hacer de esa forma.

37:19 Entrevistadora: Y ¿en qué lo ve, por ejemplo? O ¿qué ejemplos se le vienen a la mente respecto a eso?

37:26 Respuesta: Mira, yo me recuerdo que cuando iba a observar clases a técnico audiovisual o técnico en sonido, y ellos trasladan muchos equipos.

37:42 Entrevistadora: Claro, bien.

37:52 Respuesta: ___**37:52** Ahí yo veía como esa... porque si yo como mujer estoy estudiando eso, me va a costar trasladar un tremendo parlante.

38:07 Entrevistadora: Claro. Y ¿cómo lo hacían cada uno no más? ¿Lo llevaba como podía?

38:12 Respuesta: No, ahí generalmente eran más hombres los alumnos, las niñas llevaban algo más liviano, las pocas que habían; porque ahí en esas carreras son, yo creo, que el 90% varones.

38:30 Entrevistadora: Y, por ejemplo, ¿cuál podría ser como el ejercicio para no generar estas diferencias?

38:36 Respuesta: ¿En esas carreras?

38:39 Entrevistadora: Claro, o en esa situación específica que usted decía como de llevar las cosas.

38:44 Respuesta: Claro, sí, sí. Mira, yo le pregunté al profesor esa vez, por qué tenían que trasladarse, entonces él me decía: “porque nosotros tenemos que hacer diferentes pruebas en diferentes contextos”. Entonces claro, yo le decía... pero yo no se, sinceramente, no se lo decía por equidad de género, yo se lo decía por el tiempo que ocupaba.

39:13 Entrevistadora: Claro. Que se demoraban en moverse.

39:16 Respuesta: Sí, sí. Entonces ahí había un tema, mi opinión era que debiese haber habido un auxiliar de servicio que lo pudiese ayudar a él antes de la clase o con la mayor cantidad y que después, los chiquillos llevaran lo menos, ¿ya? Pero él me decía: “no, porque ellos cuando estén trabajando, van a tener que hacerlo, no van a tener personas que lo hagan por ellos”; entonces me decía: “esto es parte de su trabajo”, “ah ya, OK –le decía yo- OK”. Claro, entonces en ese sentido el profesor no se hacía mucho problema por las niñas que habían, porque me decía: “en lo laboral esto también ocurre y ellas también van a tener que cooperar en llevar tales cosas –me decía-. No es para nosotros un problema, ni para las mujeres que trabajan en esto”.

40:17 Entrevistadora: Ah, ya.

40:19 Respuesta: Yo le decía... ahí habría que indagar tal vez con las mismas alumnas.

40:26 Entrevistadora: Claro.

40:28 Respuesta: Cómo se sentían. ___**40:30** de los estudiantes, los hombres.

40:37 Entrevistadora: La última parte la escuché un poquito mal.

40:40 Respuesta: Lo que sí, en ese traslado, había mayor participación de los hombres, eso era innegable.

40:49 Entrevistadora: Claro. O sea, efectivamente si no te puedes algo...

40:55 Respuesta: Sí.

40:57 Entrevistadora: Claro, súper. Bueno y ¿considera que hay diferencia entre hombres y mujeres en el desempeño de estas actividades como más físicas, por ejemplo, en construcción, en mecánica; o en alguna otra carrera que incorpore componente físico o la fuerza?

41:16 Respuesta: Mira yo creo que innegablemente hay... esas áreas tienen una exigencia física importante, eso lo tenemos que saber; en el fondo la pregunta que yo me hago es cómo yo preparo a un estudiante, a una mujer para esa labor, ¿ya? Entonces en ese sentido, yo creo que es muy

importante prepararlas bien, en términos físicos, en términos de salud, en términos psicológicos. Por ejemplo, yo tengo una prima que ella trabaja en el área de construcción y claramente tiene que cuidarse más, porque hasta en lo que es, por ejemplo, cómo orinar, en dónde voy a orinar, todos esos aspectos...

42:16 Entrevistadora: A veces no hay ni baños para mujeres.

42:19 Respuesta: Claro, todos esos aspectos; entonces nosotros como formadores tenemos que prepararlas y también, al estar vinculados a la industria, tenemos que ir impulsando cambios también en los contextos laborales.

42:37 Entrevistadora: Claro, partiendo por las prácticas quizás...

42:41 Respuesta: Claro, sí...

42:43 Entrevistadora: De todas las empresas que ustedes tienen contacto.

42:45 Respuesta: Correcto. Eso, yo creo, que es importante, porque en el fondo yo puedo tener un discurso institucional muy robusto en esto, pero si después las niñas, las mujeres que egresan, se encuentran con esto, de verdad que va a ser muy difícil. Entonces yo creo que también al estar vinculados con la industria nosotros, tenemos que ir orientando a las mismas empresas en este cambio; es como también el área de inclusión, los accesos, los baños, los vestidores.

43:31 Entrevistadora: Perfecto. Y ustedes, como institución, ¿se han propuesto incorporar esta estrategia o todavía no ha sido como una acción más institucional?

43:42 Respuesta: Por mi parte, no, Nicole; no ha sido una acción que he realizado. Esta invitación que tú me haces es lo primero.

43:05 Entrevistadora: Súper. Perdóname dos segundos que tengo que cargar el computador, me tuve que cambiar. Vengo al tiro, disculpa.

44:02 Respuesta: Sí, no hay problema.

44:55 Entrevistadora: ¿Aló? Ahora sí.

44:58 Respuesta: Ya.

44:59 Entrevistadora: Disculpa, que nos vamos como corriendo para no molestar a la gente que está al lado de nosotros.

45:07 **Respuesta:** No hay problema.

45:11 **Entrevistadora:** Ya. Bueno, tú me decías que ahora no se han tomado como medidas, por decirlo así, institucionalmente.

45:19 **Respuesta:** No, porque mira, cuando apareció todo, en el fondo, la declaración que hace DUOC respecto a la inclusión está muy orientado para las personas con discapacidad.

45:41 **Entrevistadora:** Claro, claro.

45:43 **Respuesta:** ¿Ya? El documento está orientado para las personas con discapacidad física y psicológica. Entonces, nosotros preguntamos si ___46:55 iba a, en el fondo, tener una siguiente etapa que estuviera todo el tema de la inclusión, de identidad de género, de credo... de también todo lo que tiene que ver con la integración de diferentes nacionalidades, que eso también es una realidad para nosotros.

46:20 **Entrevistadora:** Sí. ___46:23

46:26 **Respuesta:** Sí, pero no hemos tenido información sobre ese proceso.

46:33 **Entrevistadora:** Súper, súper. Bueno, a partir de la misma, efectivamente hay estudiantes con diferencias físicas importantes que, por ejemplo, tienen dificultades para cambiar cosas, ¿qué se puede hacer? ¿Cómo se pueden dividir las tareas? Como para generar un ambiente más equitativo.

46:57 **Respuesta:** Hay un elemento que nosotros discutimos en un conversatorio que hicimos con los profesores, el año antepasado; que está el tema de la infraestructura, ¿ya? Ahí hay una barrera importante, los accesos, los espacios. Mira, nosotros tenemos un alumno que él tiene una silla de ruedas especial, que es ancha y él no alcanza por las puertas, no puede ingresar a las salas.

47:38 **Entrevistadora:** Claro, se hace una barrera importante.

47:43 **Respuesta:** Sí, o sea, por lo menos los profesores esa vez, lo que más estaban como complicados era con la infraestructura, los accesos, las rampas, las sillas en las salas de clase; como que habían elementos que ellos, por mucha buena voluntad que tuvieran, eran demasiado, demasiado complejo.

48:11 **Entrevistadora:** Claro. Y bueno, pensando en estas carreras como Construcción, Mecánica y que aparte, en general están asociadas como a un público más masculino, ¿cree que en estos casos hay herramientas, instrumentos, uniformes que se adaptan a las características físicas de las

personas? Como diferentes tamaños y formatos que consideren todas las diferencias de las personas especialmente pensando la diferencia entre hombres y mujeres.

48:41 Respuesta: Yo creo que habría, o sea, hay empresas que han avanzado mucho en esto, en términos como de... en la vestimenta, el material, el espacio donde trabajan las personas; o sea, yo creo que hay que buscar referentes.

49:08 Entrevistadora: Claro.

48:09 Respuesta: ¿Ya?

49:10 Entrevistadora: Sería importante.

49:11 Respuesta: Sí, sería importante buscar referente. Mira, incluso una profesora que ella tiene una hija que tiene una discapacidad física, ella me decía que había viajado a Estados Unidos y que se había admirado de que ella nunca se sintió excluida con su hija, porque podía ingresar a todos lados con la silla de ruedas; en el fondo, yo creo que hay que buscar referentes, indagar, porque nosotros con nuestras visiones muchas veces no lo vamos a solucionar, porque uno ve las cosas de una forma y no ve posibilidades.

50:00 Entrevistadora: Claro.

50:03 Respuesta: Hay que abrir otras posibilidades.

50:05 Entrevistadora: Claro, súper. Bueno y ¿considera pertinente que una rúbrica, por ejemplo, de observación incluya como criterio la distribución o uso equitativo de las herramientas e instrumentos en general? Como ¿cree posible que se puedan observar también ese tipo de conductas, comportamientos?

50:24 Respuesta: Sí, sí, yo creo que es muy posible y eso tiene que ir acompañado, porque el profesor te lo va a pedir, con las posibilidades que da el espacio. Por ejemplo, a veces nosotros les decimos: “propicie el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo o en grupos” y el profesor dice: “no puedo, porque la sala no me lo permite”.

50:55 Entrevistadora: Claro. Muy chicas...

50:57 Respuesta: Sí o mucho estudiante, que no pueden moverse.

51:03 Entrevistadora: Claro. En ese caso, habría que...

51:08 Respuesta: Hay que habilitar espacios que me permitan a mí que se movilen, que una silla de ruedas pueda trasladarse del principio de la sala al final.

51:19 Entrevistadora: Claro. No y en el caso de estas carreras, por ejemplo, las herramientas que hay, a lo mejor de distintos tamaños...

51:28 Respuesta: Claro, sí, sí, sí. Y yo creo que eso está, basta con que los mismos profesionales que trabajan con nosotros vayan... ellos muchas veces tienen información respecto de la innovación en diferentes empresas, en diferentes rubros.

51:52 Entrevistadora: Claro. ___51:52 como tú dices.

51:56 Respuesta: Sí.

51:58 Entrevistadora: Ya, Soledad como llegando a la última parte de la entrevista, en el fondo; bueno, en general la educación técnico profesional, desde que emerge se ha caracterizado por contar con carreras diseñadas como especialmente para hombres y otras para mujeres; al menos desde el comienzo fue así. De hecho, solamente existían carreras manuales que entrenaban a hombres y después, muchos años después se generó como una escuela especialmente para mujeres y para prepararla, incluso, para las cosas de la casa, en el fondo, para labores típicas femeninas.

Esto ha hecho que históricamente la educación superior TP posea una matrícula como segregada por género y si bien es cierto, esto hoy ha ido cambiando y hoy hay carreras bastante mixtas, en general la matrícula femenina es menor y especialmente en estas carreras que han sido como históricamente más masculinizadas, todavía es aún peor, en el fondo, es aún más mínima. Y, por otro lado, también hay carreras –como decíamos- del área de salud, que están muy feminizadas y también los hombres tienen una presencia muy menor. Desde tu opinión personal ¿cómo crees que podrían revertirse estas situaciones? ¿Qué estrategias como institución y desde la docencia se podrían adoptar, para ir revirtiendo esta situación?

53:16 Respuesta: Mira, yo creo que es muy importante que se declare una, por ejemplo, una matrícula inclusiva; eso es como importante, porque de pronto el solo decirlo, una persona hace el clic y dice: “puedo”, porque lo están diciendo, lo están publicando acá. Entonces, en el fondo eso es como importante declararlo.

53:47 Entrevistadora: Y ¿lo piensas como una declaración solamente o como cuotas, por ejemplo? Igual, no sé, las universidades, por ejemplo, han adoptado, las facultades de ingeniería, por ejemplo, han adoptado por matrículas especiales, con una cuota especial para mujeres, por ejemplo...

53:02 Respuesta: Claro, o sea... *sí pue*, que sea como concreto, que sea algo que en el fondo las mujeres lo escuchen y vayan y no quede como en una buena intención.

54:18 Entrevistadora: En el discurso.

54:19 Respuesta: Claro, sí, sí. Y lo otro, es que en el fondo, yo soy de la idea que todas las personas podemos, debemos tener la oportunidad de ingresar a la carrera que sea. O sea, eso yo creo que es muy importante. Y me he encontrado con situaciones en donde no sé si está tan integrado eso en nuestra institución, yo creo que todavía hay visiones de que esta carrera es para hombres.

54:57 Entrevistadora: Ya, perfecto y ¿en qué lo ves? Por ejemplo, no sé, en las conversaciones...

55:03 Respuesta: Por ejemplo, en la cantidad de profesores que contratan, de hombres; es de ver la planta docente, tú ves a 8 hombres y dos mujeres.

55:17 Entrevistadora: Es verdad.

55:18 Respuesta: Claro, entonces ahí también eso para los estudiantes, también tiene que haber ahí una equidad, porque no sé, a mí eso a veces como que me complica, me... te digo, cómo no va a haber otra o no va a haber una mujer de esta área, es que no buscó esa persona.

55:45 Entrevistadora: Claro, no se busca en realidad.

55:48 Respuesta: No.

55:52 Entrevistadora: Y ya pensando como en el momento de la integración, porque igual, por ejemplo, algunos antecedentes institucionales han demostrado que igual las mujeres, cuando son minoría, pueden desertar más de esas carreras; y ellas también como que manifiestan cierto contexto como discriminación o de sentir este doble esfuerzo de que les tiene que ir muy bien para validarse y sentirse como reconocida. Entonces desde tú opinión, ¿cuáles podrían ser como la estrategia, las distintas herramientas que se pueden ir adoptando para poder generar un ambiente más inclusivo dentro del proceso de aprendizaje dentro del aula?

56:33 Respuesta: Yo creo que es importante esta, primero como ser transparente en las condiciones, que las condiciones son iguales para mis estudiantes. Eso es como muy importante, porque a veces se quedan con la sensación que el profesor le dio más oportunidades a ella porque era bonita, porque le coqueteaba, porque se quedan con eso; o sea, yo he tenido relatos así de alumnos. O se quedan con la sensación de que el profesor o profesora le generó más oportunidades a los varones, por tal efecto. Entonces eso es como importante, como tener muy claro que las

oportunidades, las instancias, la cantidad de intervenciones; todo ello está regulado por un principio inclusivo.

57:43 Entrevistadora: Claro.

57:45 Respuesta: Y a veces el profesor hasta lo hace inconscientemente, así como que casi ya lo tiene muy ahí presente. Mira, sin ir más allá, hace un tiempo uno hubo uno de esos webinar y yo había ingresado al webinar desde el inicio, a la hora que habían citado y la persona que estaba dirigiendo, de todos los participantes a los que les dio la palabra, la mayoría eran hombres; y yo me di cuenta y hasta yo pensé y dije: “esa persona, a la que le dieron la palabra, había llegado tarde”.

58:35 Entrevistadora: ___58:35

58:37 Respuesta: Sí, sí. Entonces hay que tener mucho cuidado con todas esas acciones que a veces nosotras, como mujeres, lo dejamos pasar y somos responsables también, ¿ya? Entonces lo primero en aula yo creo que es declararse muy transparente en las condiciones, en las condiciones de equidad.

59:04 Entrevistadora: Y te refieres a como que el docente lo manifiesta así directamente también.

59:08 Respuesta: Claro, porque sucede también que a veces las mujeres se... respecto de algunas situaciones muy femeninas nuestras, nos aprovechamos. Por ejemplo, las alumnas se aprovechan y entonces dicen: “ah, profesor, es que estoy con la regla y no puedo no hacer esto”; entonces eso también genera una percepción de los hombres de: “se está aprovechando”. Entonces eso es como súper importante para mí, como que el profesor lo declare y diga: “chiquillos, acá las condiciones son iguales para todos, puedo entender que a veces vamos a tener que adecuarnos si tú me dices algo de tu salud, no sé...”, pero declararlo, no que se produzca como algo aislado y quede la percepción de que se abusó de una u otra parte.

01:00:12 Entrevistadora: Es cierto.

01:00:13 Respuesta: ¿Ya? Sucede bastante eso, de pronto. Por ejemplo el año pasado, en un relato, un alumno decía que ellos mandaban a una alumna X a pedir que se aplazara la prueba, porque sabían que el profesor iba a estar más asequible a hablar con ella, a escuchar las razones y todo. Eso entre nosotros nos impactó mucho.

01:00:47 Entrevistadora: Y ¿no les decían porqué ella?

01:00:50 **Respuesta:** *Sí pue*, porque nos decían que ella era más bonita, que era encantadora, claro.

01:00:59 **Entrevistadora:** Mire, también nos han dicho harto de esas cosas, como que los profesores le comentan: “oh, que te ves linda con esa ropa”; por ejemplo cuando presentan y tienen que ir formalmente es como: “ah, podrían venir formalmente siempre” o incluso les exigían que fueran como con falda o qué se yo.

01:01:17 **Respuesta:** Claro, sí.

01:01:20 **Entrevistadora:** Claro, eso como que se podría evitar con esas declaraciones que tú dices.

01:01:24 **Respuesta:** Claro. Eso es como muy importante...

01:01:28 **Entrevistadora:** Para ambas partes.

01:01:30 **Respuesta:** Para ambas partes.

01:01:31 **Entrevistadora:** Sí, súper. Bueno eso Soledad, no te quiero quitar más tiempo. No sé si tú quieres agregar algo más, sugerir algo, algo que te quede en mente...

01:01:42 **Respuesta:** No Nicole, yo agradeceré y también para mí es muy importante en términos del rol formador que nosotros tenemos y que vamos acompañando también, entonces en ese sentido es algo necesario, es algo que nos va a hacer crecer –que eso es lo primero que hay que reconocer-, porque esto no tiene que ver con un interés de u hombres o mujeres, esto va a hacer crecer a todos; entonces ver esa oportunidad. Así que cuenten conmigo para lo que necesite, yo encantada; también estoy aprendiendo mucho de todo y voy a charlas y a todo ello, porque es un tema que creo importante, muy, muy importante.

01:02:34 **Entrevistadora:** Súper, me alegra escuchar eso. Bueno, te quería comentar que nosotros a partir de esta entrevista, la idea es ir mejorando y corrigiendo la rúbrica, entonces yo creo que en unos días más o quizás pronto –quizás hoy día o mañana- queríamos enviarles la rúbrica para ver si ustedes nos dan su opinión también y si podían como corregir todo lo que quieran, anotar las sugerencias; porque eso es como lo más importante también.

01:03:01 **Respuesta:** Sí, encantada Nicole, no hay ningún problema, ahí tú me la mandas no más.

01:03:06 **Entrevistadora:** Súper, súper. Bueno, yo creo que vamos a seguir a lo mejor en contacto, la idea es seguir como promoviendo este... este proceso como más formativo...

01:03:19 **Respuesta:** Excelente... Le hace falta al país entero.

01:03:26 **Entrevistadora:** Sí, es verdad, es cierto. Ya, un gusto, que estés súper bien; que tengas buena semana. Estamos en contacto.

01:03:36 **Respuesta:** Igual para ti, muchas gracias. Chao, chao.

Transcripción 6: Entrevista 6

Transcripción Entrevista modelo de Observación de sesgos de género en ETP¹⁰

Duración audio: 01:02:07

00:02 **Respuesta:** Y lo está asimilando más, por lo mismo, bueno, yo en mi rol también de mujer claramente uno lo puede vivir y lo puede entender mucho más. Tenemos, por ejemplo, en la sala de clases también algunas instancias ___00:18, por ejemplo, actualmente yo también hago clases, tengo una sección de nueve estudiantes, en la cual un estudiante solamente es hombre, entonces ahí también uno dice, “ya, chiquillas, vamos a ver”, ah, y tenemos uno, pero tenemos que decirle chiquillos porque hay un hombre, pero todas la mayoría son mujeres, entonces también es algo que yo creo que tenemos que irlo trabajando.

Yo personalmente bromeo mucho con decir, por ejemplo, en este curso, “ya, chiquillas y Freddy, vamos, hagamos esto, hagamos...”, porque es mayoría y en verdad si digo chiquillos a lo mejor no se siente..., yo no soy muy pro en lenguaje inclusivo*00:58 porque soy ___00:59 de profesión, por lo tanto, creo que en otras formas..., existen otras formas de incorporarlos a todos como cuando decimos estudiantes, por ejemplo, sin utilizar el género, pero es algo que están cobrando tanto los profesores como los estudiantes en el día a día, así que creo que es un tema que se toca y se comienza a trabajar no debería haber un gran cuestionamiento en ese sentido, yo creo que es plausible venga de donde venga en verdad.

01:30 **Entrevistadora:** Sí, es súper interesante lo que tú dices, como de poder nombrar y llamar a las personas, pero no necesariamente incluir su género, como que es una tarea que para muchos les parece como difícil igual.

¹⁰ Nota: Para tener como referencia, durante el texto la línea inferior ___ da cuenta de que una palabra no se entendió y se omitió. Y el asterisco * da cuenta de que la palabra se escribe como se oye y debe ser corroborada. Ambas son acompañadas con la marca de tiempo respectiva en color azul. Por otro lado, [sic] se utiliza para indicar que la palabra se escribe literal, aunque pueda parecer incorrecta.

01:41 Respuesta: Claro. O sea, porque tenemos diferentes herramientas y como te decía, yo no puedo..., lamentablemente por muy a favor que esté, yo soy asesora de inclusión, nosotros en la UAP tenemos una unidad de inclusión, que también busca evitar lenguaje discriminatorio, por ejemplo, de que a veces los profesores con la mejor de sus intenciones dicen, “es que tengo una estudiante que es sordita, que es cieguita”.

Entonces, en ese sentido, nosotros hemos tratado de ir adecuando el vocabulario, usted no diga esto, usted sí diga esto, y lo mismo yo creo que pasa en un contexto de equidad de género. A lo mejor los docentes en este caso no quieren hacerlo, pero no tienen las herramientas para evitar hacerlo, no tienen las herramientas para referirse de otra forma a los estudiantes y sumar a las mujeres, y es importante aceptar de saber que ___**02:51** llamado o a la forma en la que estamos refiriéndonos al curso.

03:01 Entrevistadora: Súper, súper. Y, bueno, ¿cómo crees que se vinculan estas temáticas de género con la educación o a partir como de casos específicos que tú has vivido, has visto?

03:14 Respuesta: ¿En qué sentido? No sé si me puedes formular un poquito más la pregunta.

03:18 Entrevistadora: Sí, disculpa. No, claro, pensando como en la práctica docente o en el aula o al menos desde tu trabajo, ¿cómo se expresan, en el fondo, estas desigualdades de género o el tema de la equidad de género? Y eso, ¿cómo se viven estas problemáticas dentro del aula?, eso.

03:39 Respuesta: Sí. Bueno, yo te puse justamente el ejemplo de informática porque es el área donde nosotros podemos ver que hay más hombres que mujeres, por lo menos en Antonio Varas, no pasa mucho en otras carreras, ya que tenemos Turismo, y tenemos Administración y Negocio, que ya está un poco más regulado a nivel de número, ¿cierto?, de mujer y hombre, sin embargo, por ejemplo, en las carreras de Informática sí se pueden ver.

Y sin hacer un juicio de valor, que los docentes puede que lleguen a validar más la opinión de un hombre frente a la de una mujer, sobre todo porque en número son mucho menor y las niñas que generalmente estudian esas carreras son tímidas, el perfil es muy tímido en sí. Entonces, las niñas que estudian, las mujeres que están ahí, generalmente, son más tímidas, no opinan mucho, son minoría y a veces hemos visto o en mis tiempos de asesora yo podía ver que el curso se movía en relación a las opiniones en su mayoría de hombres, más que de mujeres.

Me imagino que en carreras como Mecánica o Construcción también deben tocarse muchos temas en relación a lo que puede físicamente también hacer una mujer versus a lo que puede hacer un hombre porque ahí ya entra un factor que tiene que ver más con las capacidades físicas, que yo

creo que es el argumento que más hay que trabajar, ¿cierto?, porque lamentablemente a nivel de naturaleza puede que tenga un poco de sentido, entonces, aún así hay que trabajar esas habilidades y sí se puede ver.

Por ejemplo, pasa también en nuestra sede con Gastronomía, en Gastronomía también a pesar de ser habitualmente una práctica que socialmente se le atribuye a la mujer el hecho de cocina, también pueden y se ha sabido como de comentarios en relación a eso, como cómo no va a saber esto si es mujer, ejemplo, o también, por ejemplo..., y todo lo contrario dentro del mismo rubro porque los chefs más famosos, generalmente, son hombres, entonces, hay como un encuentro de discriminación bien rara en esa área, creo yo lo que he visto. También hemos tenido que ir a los talleres, vamos a observar nosotros los talleres con los chefs y todo, entonces, en ese sentido también se puede ver.

En Turismo también se ve el tema de la vestimenta, yo creo que por ahí también hay un tema importante en relación a los hombres versus las mujeres porque tal vez las mujeres ___06:29, por ejemplo, cuando son garzón porque tenemos este restaurant didáctico, ¿cierto? No sé si tú lo ubicas. Tenemos este restaurant didáctico, donde también se puede... se les enseña cómo vestirse, por ejemplo, de forma formal, los tipos de aros que tienen que usar, los peinados que tienen que usar como para mostrarse formal.

Entonces, hay que cuidar mucho el lenguaje porque cualquier broma, no, ese tipo de aros no es para esta ocasión, ese tipo de vestido, el escote, por ejemplo, hay que cuidarlo mucho de cómo se le enseña al estudiante y en este caso a las mujeres también, a cómo vestirse de forma formal sin que sea para ir a una fiesta, sin que sea con brillo o maquillarte para que no se te vea la cara tan deslavada, pero al mismo tiempo que no sea como para ir a una fiesta, ¿me entiendes?

Entonces, cuando se hablan esos temas yo creo que sin querer muchas veces está la posibilidad de que se caiga en comentarios desafortunados a la hora de enseñar qué es lo correcto o qué es la etiqueta que corresponde al contexto, cosa que no ocurre con los hombres porque los hombres difícilmente tienen los temas del largo del vestido, ¿cierto?, ___07:53 del escote, maquillaje, o sea, los chiquillos se ponen un pantalón y una camisa, y por lo único que a lo mejor los puedes ajustar es porque se ponga la camisa dentro del pantalón o que se suba los pantalones, pero no existen estas otras... estos otros comentarios que sin querer pueden caer en una discriminación o como en una humillación, por decirlo quizá con una palabra un poco más fuerte. Sí, porque a veces los chiquillos, las niñas llegan con la mejor disposición, “ay, es que este es el vestido que yo tengo” y todo el tema, y a veces no...

08:32 **Entrevistadora:** Disculpa, te dejé de escuchar creo.

08:36 **Respuesta:** No coincide con lo que se espera a nivel como de ___08:42, como te diría y la forma ___08:46, perdón, ___08:47.

08:51 **Entrevistadora:** Sí, ahora sí. Como mucha bulla además más encima y con el Internet un poco bajo. Ahora sí, sí. Disculpa.

09:00 **Respuesta:** ¿Ahora sí?

09:01 **Entrevistadora:** Sí, ahora sí.

09:02 **Respuesta:** Tranqui [*sic*]. La conexión a veces falla.

09:06 **Entrevistadora:** Sí.

09:08 **Respuesta:** Ahora sí. Entonces, en ese sentido, como te comentaba al final, como la forma de la retroalimentación a estas ideas o a estas iniciativas por parte de las chicas, de cómo vestirse, de cómo arreglarse y todo el tema, pueden caer en un..., como te comentaba antes, en comentarios desafortunados y no saber hacer una retroalimentación más efectiva y libre de estereotipos quizás.

09:38 **Entrevistadora:** Claro, eso, más libres estereotipos. Sí, sobre todo que ahora las chiquillas también reivindican hartito como que uno pueda vestirse como quiere y que eso no implica tampoco, no sé, seductivo o algo.

09:52 **Respuesta:** Estamos en una... Sí, estamos en una dualidad bien compleja porque aún así se siguen manteniendo ciertos cánones, ¿cierto?, de formalidad, sobre todo en la industria relacionadas al contexto, por ejemplo, hotelero, sobre todo dependiendo del tipo de hotel, o sea, yo hago clases en Turismo justamente y también nos ha pasado en varios contextos que los chiquillos, no sé, cómo vestirse para una entrevista de trabajo dependiendo del contexto.

Entonces, ahí hay que saber y tener mucho cuidado de cómo uno retroalimenta lo que los chicos tienen desde dentro de su *background*, también ___10:40 tampoco exista esta noción, ¿cierto?, y nosotros somos lo que tenemos que asumir ese rol.

10:47 **Entrevistadora:** Ese rol. Sí, súper. Constanza, te quería preguntar, bueno, en particular, ¿qué te parecería que el ___10:55, por ejemplo, en su sistema de observación y evaluación de clase incluyera criterios en torno a temáticas de género? Bueno, igual lo conversamos un poquito al principio, pero te pregunto como más en específico, ¿qué te parece que ocurra esto?, ¿cuáles serían como las dificultades, las desventajas quizá?

11:15 Respuesta: Sí. Mira, si no existiera el tema de inclusión yo creo que sería más difícil, pero yo lo..., quizá son temas muy diferentes, sin embargo, coinciden en muchos aspectos, que tienen que ver con que el docente, en primero lugar, al docente hay que educarlo en ciertos contextos, en ciertos escenarios para el cual..., para los cuales ellos no están formados, de partida no son profesores, ¿cierto?, de formación, por lo tanto, no es como un profesor, un pedagogo que pasó por asignaturas de diversidad, ¿cierto?

Entonces, en ese sentido, como nosotros trabajamos con profesores, docentes que se dedican a la docencia, pero no son formados necesariamente en estas líneas, tenemos que trabajar mucho en la educación de estos ___12:24. Sí, ¿me escuchas? Ahora sí.

12:29 Entrevistadora: Sí, ahí sí.

12:31 Respuesta: Entonces yo creo que sería más difícil si no existiera esta..., si no existiera esta instancia dentro de la UAP porque nosotros ya nos hemos tenido que..., ya nos hemos tenido que posicionar frente a los docentes para decirle que no sea discriminador, por ejemplo, que evite algunos comentarios, que evite algunas prácticas, por ejemplo, dentro de su clase cuando ___12:59.

Entonces, en ese sentido, ya cumplimos este rol de educar al docente en las nuevas, en la diversidad, ¿cierto? Si bien, es la diversidad en relación a las personas en situación de discapacidad, ahora estaríamos hablando de otro tipo de diversidad y otro cumplimiento también que tenemos que hacer socialmente, por lo tanto, no lo creo, no lo creo poco viable, creo que es viable dentro de nuestra unidad.

Sin embargo, es importante las herramientas que se le dan a los asesores para atajar estos ___13:45, por ejemplo, ___13:48 a comportarse de acuerdo al contexto con una persona en situación de discapacidad, sin embargo, ahora, si de buenas a primeras lo fuéramos a incluir en el ___14:02, yo creo que los asesores sí requerirían de una habilitación o una pequeña capacitación en la cual ellos pudieran exponer, y qué pasa si un profesor me dice esto y qué pasa si un profesor me dice, “es que en la industria es así, la industria es ruda y yo no puedo tapar el sol con un dedo”.

Entonces, ___14:26 los asesores también se sientan con las competencias de poder abordar esta negación a asumir esta responsabilidad por parte del docente porque, como yo te comentaba, yo fui asesora de inclusión antes también y también teníamos docentes que decían, “es que a mí..., yo no estoy formado para esto, y yo no sé trabajar con estudiantes así y a mí casi que no me pagan para ser así”.

Entonces, en verdad uno se tiene que empoderar mucho del cargo y de la obligatoriedad que tiene también el docente de adaptarse a una institución que es inclusiva y que asume también tareas sociales, como es la inclusión y la equidad de género, por lo tanto, tenemos que estar muy seguros de lo que nosotros le vamos a solicitar al docente o que le vamos a pedir y vamos efectivamente al final vamos a medir al profesor bajo ese parámetro.

Entonces, yo creo que es totalmente viable, como te digo, como existe ya el tema de inclusión y ya nos hemos visto en este escenario por cuatro años, ya desde el 2016, creo que tenemos las herramientas para educar a los profesores. Sin embargo, creo que sería pertinente contemplar una breve capacitación hacia los asesores, en caso de..., para darles algunas herramientas para tratar con los profesores o para argumentar el indicador, para argumentar el indicador, ¿me entiendes?

O sea, que los asesores estén capacitados y decir, “mira, nosotros vamos..., el ___ 16:07, dentro de la rúbrica del ___ 16:08 tenemos este nuevo indicador, que dice respecto a esto, debido a que en nuestro país es necesario por esto, tú sabes, bla, bla, bla” y darle los argumentos. Y, “¿cuáles son las estrategias que yo te recomiendo como asesora?, que tú incorpores..., que evites, qué sé yo, que participen solamente los hombres o en una carrera al revés que no participen solamente las mujeres, evitar tipos de comentarios relacionados a la discriminación sexual”. Entonces, habría que..., de antemano los asesores ya tener esta seguridad de las herramientas que le pueden entregar a los profesores.

16:48 Entrevistadora: Sí, súper, súper, súper. ¿Y cómo crees que lo tomarían en general los docentes?, ¿crees que podría haber muchas resistencias? Bueno, me imagino que hay de todo, pero ¿cómo lo ves tú?

17:02 Respuesta: Mira, yo creo que no lo tomarían, no lo tomarían, y vuelvo a lo mismo anterior, no lo tomarían peor de lo que se ha vivido el proceso de tener estudiantes en situación de discapacidad.

17:17 Entrevistadora: ¿Por qué?

17:18 Respuesta: Mira, a pesar de que somos profesores, ¿cierto?, comprometidos con el desarrollo de la sociedad y todo el tema, igual no estamos..., no carecemos lamentablemente de docentes que crean que un estudiante tiene menos capacidades que el otro. Entonces, como te digo es un proceso de evangelización que ha sido bien largo, pero se ha logrado. Ahora, creo que no se tomaría de peor manera siempre y cuando se pueda evidenciar, o sea, van a mostrarse quizá ___ 17:49 algunos profesores o que les están exigiendo más de lo que para ellos era el perfil desde el rol docente, ¿me entiendes?, o sea, esto no estaba en el contrato.

18:00 **Entrevistadora:** ___18:00.

18:03 **Respuesta:** Pero, pero lo importante de nuestro modelo, de lo que nosotros hacemos, es que nosotros le..., por eso creo que esa es la base de todo, que nosotros exigimos estas nuevas incorporaciones a la sala de clase, al clima de aula y todo el tema, sin embargo, si el docente no posee las herramientas o no sabe cómo existimos*18:27 nosotros como unidad.

Por eso yo creo que es tan importante que nosotros como unidad estemos convencidos y sepamos también lo que tenemos que hacer en el escenario a, b, c, d porque si estamos convencidos de eso al docente no se le va a criticar, aparte que nosotros en el ___18:44 hacemos una observación de clase que es 100% ___18:48. Entonces, la primera es diagnóstica y si nosotros ahí ya nosotros podemos observar algo podemos decirle recuerda este indicador ___19:00.

Una vez que ya se incorpore esta mejora y esa segunda observación ___19:21 evaluada, entonces, al profesor entonces le va a exigir en la primera y se le va como a castigar de inmediato, sino que en la primera está ___19:31 y en la segunda ya veríamos como la incorporación de esto, que pasa también en otros contextos que no responden aquí a género, pero que pasa en otros contextos también como con los estudiantes que son más tímidos, con los estudiantes que son extranjeros, por ejemplo, que a veces ___19:48 idiomáticos.

Entonces, ahí nosotros como asesores, sin estar en la pauta, nosotros igual le hacemos la alerta al profesor y le decimos, “mira, fijate que este grupo de atrás o este estudiante, este grupito”, entonces, de la misma manera se podría incorporar a temas de género.

20:09 **Entrevistadora:** Súper, súper, súper. Muy interesante. Bueno, ahora te quería proponer como un ejercicio práctico, donde voy a leer algunas como situaciones que eventualmente podrían pasar como en la sala de clase y a partir de eso te voy a ir haciendo unas preguntas como para que vayamos conversando sobre lo mismo en realidad, como si es posible observar estas cosas desde una rúbrica, etcétera.

20:33 **Respuesta:** Súper, súper.

20:35 **Entrevistadora:** Ya. La primera situación. Bueno, motivar la participación de los y las estudiantes, promover discusiones y diálogos durante las clases, generar preguntas de reflexión e incentivar el ejercicio analítico es uno de los atributos importante en la docencia para generar procesos de aprendizaje más activos y efectivos.

Sin embargo, distintos estudios señalan que los y las docentes suelen prestar mayor atención o suelen hacer más preguntas más complejas a hombres que mujeres, especialmente en asignaturas

donde ellas son minoría o, por su parte, cuando un género es ___21:06 tiende a cohibirse y a participar menos voluntariamente, que también es como lo que conversábamos anteriormente.

Bueno, en tu experiencia, ¿considera que hay diferencia en la participación en clases entre hombre y mujeres, así como en general, o sea, si crees que se dan estas diferencias? Y a tu juicio, ¿a qué se deberían estas diferencias?

21:27 Respuesta: Sí. Mira, yo personalmente soy profesora de portugués para Turismo y también el idioma portugués también tiene una dosis de feminidad por el tema de la fonética, el tema de la entonación, te lo pongo como súper pragmático en mi asignatura. Y, efectivamente, las niñas están más dispuestas a hacer este juego de voces, este juego de pronunciación, de entonación, ¿cierto?, de todos los estereotipos a los que responde ___22:04, a Brasil y todo el tema.

Entonces, efectivamente, sí se puede, sí yo puedo percibir, por ejemplo, en mis clases que los estudiantes hombres, ¿cierto?, tiene una cercanía menor al idioma, ¿me entiendes?, porque lo encuentran como un poco femenino a veces. Entonces, en ese sentido, sí se puede ver, pero al mismo tiempo, como bien dice el contexto que tú das al inicio, es labor del docente hacer participar más a los que no participan, a los que tienen algún temor o alguna timidez respecto a la asignatura. Entonces, en ese sentido me puedo imaginar y poniéndome en otros contextos, de lo que he visto también desde la UAP, que claro, que los estudiantes y la pregunta a lo que apunta es, ¿por qué pasa esto?, ¿cierto?

Entonces, por eso te ponía el ejemplo, que yo creo que tiene que ver, en primero lugar, por las habilidades de cada estudiante, los intereses ___23:19 y le interesa más, sin duda van a participar muchísimo más, van a debatir y van analizar, como decían en el enunciado, de forma mucho más ___23:29, van analizar de una forma mucho más profunda, sin embargo, el estudiante que no se siente cómodo a la asignatura porque no es de su interés o porque no posee suficientes conocimientos al respecto, claramente va a opinar menos y va a preguntar menos porque a todos nos ha pasado que hacemos una pregunta y todo el mundo ya la sabía o es un tanto obvia, tenemos temor de cómo va a responder el profesor o qué van a decir nuestros pares, ¿cierto?

Entonces, yo creo que ese sentido, claro, responde a la participación y la participación en las preguntas complejas, en los análisis más críticos de los contenidos, responden al dominio que tiene el estudiante, a las competencias que tiene el estudiante con la asignatura. Sin embargo, como te comentaba, creo que es labor del docente ir trayendo a estos estudiantes para hacerlos participar y es algo que nosotros medimos, sin duda, en la pauta de observación de clases del ___24:33.

Entonces, no es nada diferente a lo que nosotros hacemos porque existe..., o sea, dentro de uno de los indicadores de la pauta dice, fomenta la participación de todos los estudiantes, o sea, no es de los estudiantes y, lamentablemente, nosotros tenemos que evaluar bajo ese parámetro, a pesar de que los profesores nos pueden decir, “pero, si participó casi todo el curso”, sí, pero no es todo, todos los estudiantes es que a lo mejor hicieron un trabajo en una media luna y todos tuvieran que cumplir un rol o que se juntaran en grupos y todos trabajaran, pero participaron, participaron bastante, pero esos tres que estaban al fondo no participaron. Entonces, ___25:21, entonces, son los mismos de siempre.

Y hay que decirlo también, o sea, para un profesor ___25:34 sus respuestas y estar buscando al estudiante que le cuesta un poco, y estar retroalimentando constantemente, ¿cierto? Entonces, es una práctica que debido a toda la labor docente a veces sin querer se puede caer en preguntarle siempre a los mismos, como dicen.

25:55 Entrevistadora: Sí, sí, sí, súper. Bueno, aparte de lo mismo, te quería preguntar, como ¿qué estrategias se pueden adoptar para promover una participación más equitativa dentro del grupo de estudiantes y si se te ocurren algunos ejemplos?

26:13 Respuesta: Bueno, nosotros siempre fomentamos el trabajo grupal, ¿cierto?, el trabajo entre pares, siempre evitamos..., bueno, yo también he participado de varias maletas didácticas dentro del desarrollo instruccional, entonces, en ese sentido, siempre todas las actividades van relacionada al trabajo en equipo. Tenemos, bueno, el tema de las competencias de habilidad, ¿cierto?, los temas ___26:40 también, que son nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que incluye el trabajo, el trabajo grupal.

Y eso, sí permite vivenciar que de una u otra manera, independiente de que quizá va a haber un líder de equipo que va a exponer dentro de la clase, de todas formas todos participaron, ¿cierto?, del trabajo y también al mismo tiempo las estrategias son también lo que conversábamos antes, uno de los ejemplos es justamente como profesores ya vamos semana a semana conociendo a los grupos, aquellos estudiantes que participan menos ir trayéndolos más con alguna tarea asociada, por ejemplo, lo hacemos mucho con los estudiantes de instrucción*27:26, que me dicen, “no, si es que yo le pregunto de verdad que siempre me dice...”, sobre todo con los estudiantes que tienen alguna discapacidad neurológica, no saben o me dan una respuesta ___27:37.

Entonces, nosotros les decimos o la estrategia que nosotros le damos, es que le dé una tarea simple, de una clase a otra, por ejemplo, le diga al final de la clase, “Juanito, la próxima semana, para la próxima clase te voy a pedir al inicio de la clase que haya un resumen de esto, así que estudia el

contenido, yo voy a mandar la presentación ___28:03 la clase y yo le voy a pedir que me cuente ___28:07”, entonces, ahí el alumno ya genera un vínculo, una responsabilidad, tiene una motivación para ___28:15. Claro, claro, exacto.

Y en la clase siguiente el docente le dice, “ya, Juanito, cuéntanos qué vimos, se acuerda, aquí están los contenidos, ¿se acuerda de lo que vimos?”, y ya va a ser mucho más fácil que el estudiante se suelte, ¿cierto?, se sienta útil dentro de la clase, del grupo, del curso y le atina*28:36 mucho mejor a la respuesta, antes que encontrarlo así como de improviso, ¿cierto?

28:43 **Entrevistadora:** ___28:43.

28:48 **Respuesta:** Exacto, lo cohibes más y todo. Entonces, ya dice, “entonces nunca más pregunto, nunca más participo”. Así que esos ejemplos yo creo que sí son viables, son sin duda ejemplos que damos nosotros en nuestra retroalimentación hacia los docentes ___29:13 menos, a los estudiantes que son más tímidos o en este caso a los estudiantes que están en desventaja de género dentro del grupo.

29:22 **Entrevistadora:** Súper. Y en tu experiencia, ¿cómo es el clima del aula? No sé, por ejemplo, cuando algún estudiante se equivoca, lo que hablábamos denante cuando alguien genera una pregunta media obvia para el resto o se equivoca al responder o no hace una pregunta tan pertinente, ¿qué pasa?, ¿hay como un ambiente de respeto, de tolerancia o de repente también pasa que se burlan o va a depender también de la persona, del grupo?

29:52 **Respuesta:** ¿A ver?

29:54 **Entrevistadora:** Bueno, me imagino que ___29:55 igual.

29:56 **Respuesta:** Sí, sí. Yo creo que..., es que no quiero ser tan categórica, pero yo creo que eso responde al clima que el profesor genera, yo soy una convencida en ese sentido por lo menos, o sea, como profesores nosotros somos los que..., ¿perdón?

30:14 **Entrevistadora:** Disculpa, me estaba sonando el timbre.

30:17 **Respuesta:** Sí, anda, anda no más.

30:18 **Entrevistadora:** ___30:18, perdón. Voy a parar la cámara, ___30:25.

30:29 **Respuesta:** No.

30:36 **Entrevistadora:** Quería justo para porque seguro va a entrar y ___30:39.

30:42 **Respuesta:** Sí, no te preocupes, si estamos todos en la casa.

30:44 **Entrevistadora:** Sí, en el teletrabajo. Ya, dale no más.

30:56 **Respuesta:** Sí. Bueno, te estaba diciendo que creo que eso responde en un 90%, diría yo, al clima que genera el docente para con sus estudiantes, o sea, estas dinámicas, por ejemplo, de burla dentro del curso, yo creo que se dan mientras el docente lo permita, es igual que un niño, o sea, cuando se le permite el curso va a responder ___31:32 valida ese comportamiento.

Entonces, en ese sentido, yo creo que es responsabilidad del profesor, es algo que..., independiente que un profesor diga, “oye, es que yo llegué a este curso y este curso era así”, o sea, se puede trabajar a lo largo del semestre, el docente puede dar, puede hacer algún comentario si pasa en alguna oportunidad una situación así y puede..., el curso se adapta y se da cuenta finalmente que el profesor no valida ese comportamiento, al profesor no le da risa que se burlen del compañero y también en el sentido de las normas de convivencia que se van fijando o que se fijan al inicio del semestre, yo soy muy del espíritu de decir, “sí, no hay preguntas tontas, aquí estamos todos aprendiendo, yo aprendo con ustedes, ustedes aprenden conmigo, entonces por favor...”, yo los molesto y les digo, “aprovechen que estamos empezando el semestre y yo tengo toda la paciencia del mundo porque vengo de vacaciones, después no me pidan lo mismo al final del semestre”, ___32:39 bromeamos un poco así, en el sentido de que yo voy a tener la disposición de responder a sus dudas, de explicar una vez, de explicar una segunda, tercera vez con otros ejemplos, otras palabras.

Entonces, sí, la pregunta en un inicio apuntaba a si pasaba esto y sí pasa, pasa con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, pasa con estudiantes que son ___33:07 dificultad de aprendizaje y ellos te miran, así como mmm, ¿cierto?, pero si uno les valida esos ojos, ¿cierto?, esas miradas como profesor, ___33:18. Pero si uno les dice, “¿a ver?, cuando usted tenga una duda yo se la voy a responder con la misma energía, con la misma paciencia, así que todos nos respetamos, todos...”.

Como te digo, yo soy una ___33:33 creyente, que tiene que ver con los límites y las normas de respeto que también pone el profesor y práctica el profesor, puede que ponga estas normas de convivencia, pero al momento de los quiubo [*sic*] se ría de una burla o él sea burlesco o él sea burlesco sin querer o irónico frente a una pregunta y ahí en verdad el respeto se va un poco del control, del control del profesor, así que yo creo que para mí la responsabilidad es del docente, en relación al clima.

34:13 **Entrevistadora:** ¿Crees que hay diferencia entre hombre y mujer, respecto como a las bromas que se realizan o a la cantidad de bromas que se realizan o va variando también? A lo

mejor, claro, si hay más mujeres puede que las mujeres sean mucho más revoltosas, por decirlo así, y a lo mejor el hombre es más tímido o al revés, cuando hay más hombres, claro.

34:36 Respuesta: Buena pregunta, buena pregunta. Yo creo que los hombres, no sé, yo creo que, en mi opinión, esto es muy personal de todas formas, ¿cierto?

34:47 Entrevistadora: Sí, obvio.

34:48 Respuesta: Yo creo que los hombres son más molestos, creo que son un poco menos empáticos, más ridiculizadores, pero entre ellos, yo no lo veo tanto así a las mujeres, no lo veo tanto así a las mujeres, como, como te digo, como profesora, no lo veo tanto así a las mujeres, sino que cuando es un grupo de hombres, amigos, un grupo dentro del grupo, ¿cierto?, un grupo dentro del curso, creo que pueden ser eventualmente muy crueles entre ellos, muy molestos en sus propios temas.

Las mujeres también cuando son mayoría, como dices tú, pero es sobre otros temas. Las mujeres..., yo no recuerdo, por lo menos en mi experiencia, no tengo noción de que las mujeres se molesten como porque no entendieron un contenido, porque estén pidiendo una segunda explicación, por ejemplo, sí puede ser porque llega tarde o porque..., o algo de, no sé, como cosas más domésticas, creo yo que las mujeres ___35:57, las chiquillas ___35:58 tratarse de tontas, por ejemplo.

Veo que los hombres sí caen un poco más en eso, como, como, “pero, si la profe ya explicó”, como, no sé, o algo así como un comentario más rudo en relación a sus habilidades con la asignatura. Las mujeres son más empáticas, creo yo, entre ellas, mi experiencia por lo menos.

36:20 Entrevistadora: Súper. Bueno, en algunas ocasiones pasa que cuando, por ejemplo, los hombres o mujeres son minoría en la sala de clases suelen como trabajar en grupos o sentarse juntos, entre quienes pertenecen como a esa minoría, por decirlo así. ¿Has visto estas situaciones?, ¿qué estrategias se podrían tomar, por ejemplo, como para tratar de generar un grupo más homogéneo?

36:51 Respuesta: Bueno, cuando hay minorías así, que pasa también con el tema de los estudiantes de inclusión de nuevo, creo que no sé si es porque tengo como la camiseta demasiado puesta quizá, que siempre me acuerdo de esos casos o lo he trabajado mucho quizá.

37:06 Entrevistadora: No, pero súper.

37:09 Respuesta: O sea, lamentablemente, yo creo que la única posibilidad, aunque a nadie le guste porque a nosotros tampoco nos gustaba cuando éramos estudiantes, es asignar los grupos

aleatoriamente, bajo el concepto, bajo el concepto de que el día de mañana, este cliché tan usado que todos odiamos, el día de mañana no vas a elegir con quien trabajas, o sea, yo creo que se están dando dinámicas así y se quieren evitar.

El consejo es generar los grupos aleatoriamente para que se aprendan a conocer y yo creo que, al fin y al cabo, es molesto para los estudiantes en un inicio, sin embargo, después lo agradecen, yo en mi experiencia lo agradecen porque conocen otros compañeros con los que no tratan mucho. Por ejemplo, yo tengo dentro de mis actividades un ejercicio que es, reúnete con el compañero que menos conozcas del curso, ¿cachay?, porque si van a preguntarse cuáles..., que cuáles..., como es idioma, ¿cuáles son tus gustos?, ¿tienes mascota?, ¿quiénes son los integrantes de tu familia?, en verdad si yo me junto con mi amiga no funciona el ejercicio. Entonces, del ejercicio la idea es que ellos vayan a donde otro estudiante o compañero que no conozcan y que efectivamente las respuestas sean sorprendivas o sean de aprendizaje.

Entonces, en ese sentido, yo creo que se pueden generar estrategias de trabajo para evitar segregación dentro del grupo y una de las estrategias es hacerlo de forma aleatoria y vuelvo atrás al decirte que creo..., de ahí creo que es tan importante que nosotros, sobre todo como asesores, estemos convencidos del significado que tienen estas estrategias, de la positividad, del aprendizaje, la formación integral de los estudiantes, el generar estas estrategias son más bien sociales, la empatía de respeto y de trabajo en sociedad, ¿cierto?, en la diversidad.

39:20 Entrevistadora: Súper. Sí, por ejemplo, me acuerdo en algunas de las conversaciones de los focus group, que una niña decía que, que claro, eran como tres mujeres solamente las que estaban en el curso y generalmente hacen los trabajos en grupos ellas, po. Y ella se acordaba de una ocasión en que uno de los compañeros parece que llegó más tarde, y ya todos los grupos estaba formados y como ellas eran menos, el docente les dijo, “ya, súmate al grupo de las chiquillas”, y él le dijo, “ah, profe no quiero porque las mujeres son muy lentas para trabajar”, y ella como que se acordaba de eso con mucho como..., con mucho sentido en realidad.

Y, después, bueno, contaba una anécdota, que con el tiempo estaba justo como en una prueba y ella había terminado mucho antes, y él estaba súper complicado en la prueba y finalmente ella lo ayudó. Entonces, ahí quedó como, “oye, las mujeres también no somos tan lentas como parece, po”, no sé, cosas de ese estilo.

No sé si has escuchado de algunas experiencias así o alguna anécdota o ¿qué opinas de estas situaciones y qué se podría hacer?, a partir como de lo mismo en realidad que conversamos.

40:32 Respuesta: Sí, a veces, bueno, a veces se habla en relación a las mujeres como decías tú, o sea, son estereotipos que se utilizan bastante, el tema de ser lentas, por ejemplo, que se da muchas vueltas o que son muy perfeccionistas, ¿cierto?, y a veces los estudiantes, a los hombres les gusta sacar el trabajo como un poco más rápido.

Pero, en ese sentido, yo creo que el argumento sigue siendo el mismo, la diversidad en la cual vamos a trabajar el día de mañana y que nos tenemos que ___41:07, justamente, a lo mejor si cada uno cree que tiene estas habilidades, estas habilidades sobre un género sobre el otro es explotar, justamente, los talentos de cada género, los talentos de cada persona, independiente del género también. O sea, las mujeres quizá tenemos estas habilidades más como de diseño a veces, como ___41:35 en la presentación del PPT, por ejemplo.

Y ese es uno de los argumentos que también se puede utilizar para que el trabajo sea integral, o sea, si ustedes creen que tienen más habilidades realizando el trabajo en sí o tal trabajo, entonces démosle tareas designadas a cada integrante del grupo en su diversidad también, y eso es algo que a nivel de equipo y en la parte profesional se trabaja mucho.

O sea, yo por lo menos con mi equipo UAP lo trabajo muy en ese sentido, de las habilidades que tiene cada uno, no les hago..., no les pido hacer el mismo trabajo a todos, ya que sé que para uno es más fácil el tema tecnológico, para el otro es más fácil el tema de asesoría, qué sé yo, de clima*42:23 de aula del docente, el otro asesor tiene muchas herramientas en relación a la implementación de clase, entonces, en ese sentido, el hecho de explotar los talentos es algo que sirve mucho también para el trabajo y que, yo siempre les digo, “empecemos a practicar ahora que nos estamos formando para que ustedes ya tengas estas herramientas el día de mañana”.

Entonces, sí, también he escuchado, como dices tú, el tema, “no, es que las chiquillas conversan mucho”, ¿cierto?, “como que avanzan poco y conversan mucho”, o de los hombres al revés, “que los hombres son muy al lote, son muy desordenados”. Y con los estudiantes de nuevo de inclusión también nos pasa, en qué grupo lo pongo y qué tarea hago ___43:09 estudiante es muy bueno, creo que ___43:15, por ejemplo, viendo los temas de redacción porque es muy perfeccionista este estudiante, le gusta hacer todo muy prolijo y es un estudiante de inclusión.

Entonces, el docente también ahí orienta el grupo en relación a las potencialidades que tiene cada integrante porque al final..., si a cualquier de nosotros, o sea, si a mí, personalmente me ponen hacer una tabla de dinámica en Excel voy a estar horas ahí pegándome cabezazos con el computador, no es mi “expertiz”, si hay un ___43:47 que lo pueda hacer y yo me encargo de lo que sí es mi “expertiz”, obviamente como equipo vamos avanzar más rápido. Entonces, poner a los

estudiantes en ese escenario para trabajar en la diversidad*44:01, yo creo que ese era como el argumento o la estrategia.

44:05 **Entrevistadora:** Súper, súper, súper. Bueno, hemos hablado un poquito de todo, a raíz de esta situación yo te quería preguntar, ¿consideras pertinente que una rúbrica de observación incluya como criterio, por ejemplo, la participación, interacción equitativa dentro del aula o que incluya el uso equitativo de preguntas abiertas, de reflexión analítica, crees que...? Bueno, tú me dices que igual dentro de todo ustedes más o menos ven cosas de ese tipo, ¿crees que es pertinente, o sea, que se podría incluir en la rúbrica?, con este componente como más de género.

44:35 **Respuesta:** Sí, de todas maneras. Sí, de todas maneras. Lo mismo que habíamos..., similar a lo que habíamos conversado antes, siempre y cuando nosotros podamos hacernos de diferentes estrategias y herramientas para orientar a los profesores. El mismo tema con el pensamiento crítico, ¿cierto?, que es algo que yo creo que nos hace mucha falta incorporarlo dentro de nuestra asignatura porque el tema de la repetición de contenidos y este aprendizaje memorístico ya podemos ver que ha quedado un poco en el pasado y tenemos que..., y tenemos que apoyar a los estudiantes y formarlos en un análisis más profundo, más crítico de lo que se..., de lo que se aprende y lo que se vive en la industria del trabajo que ellos van a..., en la cual se van a desempeñar el día de mañana. Por lo tanto, creo que sí es totalmente pertinente, es válido dentro de nuestro contexto social y educativo.

Sin embargo, también creo que es importante que nosotros seamos formados como equipo para poder ir ayudando a los profesores, así como ahora tuvimos que en 24 horas a ser los expertos en ___45:54 y en todas las herramientas tecnológicas, no hay problema mientras nosotros..., yo siempre digo, no hay problema en incorporar nada, mientras nosotros como UAP lo sepamos y lo entendamos súper bien porque no es la idea que los docentes vayan donde nosotros o nosotros les exijamos algo sin saber darle una respuesta u orientación.

46:15 **Entrevistadora:** Claro, totalmente. Súper. Constanza, te quería leer como la última situación, un poquito larga en verdad.

46:25 **Respuesta:** Sí, tranqui [*sic*].

46:26 **Entrevistadora:** Ya, mira. Bueno, los estereotipos corresponden a creencias y/o prejuicios sobre características o comportamientos que debiera cumplir una persona por el hecho de ser hombre o mujer. Así los estereotipos sobre roles de género se refieren a expresiones verbales o actitudes, que contienen creencias relacionadas con los roles y actividades de género totalmente aceptado para hombres y mujeres.

Tanto en la educación, como en el campo laboral, siguen existiendo áreas asociadas prioritariamente a un género, por ejemplo, en Enfermería, son ___46:53 mayoritariamente mujeres o las actividades de cuidados y servicios se encuentran como asociadas al género femenino, mientras en áreas como Mecánica, Construcción, Informática, suelen haber más hombres.

Cuando hombres y mujeres transgreden estas reglas suelen ser estigmatizados por ellos, por ejemplo, si eres mujer y estás martillando eres machorra, o si eres muy femenina también se considera extraño cursar como carreras masculinas. Por el otro lado, a los hombres se les estigmatiza si están en áreas como tradicionalmente asociadas a lo femenino, como Diseño de Vestuario, por ejemplo.

¿Qué opinas tú al respecto? ¿Crees que, efectivamente, hay áreas o actividades que son como inadecuadas para algún género? O bien, ¿consideras que hombres y mujeres pueden desenvolverse indistintamente?

47:37 Respuesta: No, yo creo que hombres y mujeres pueden, sí, indistintamente no, o sea, yo el único factor que creo que es más difícil de argumentar, actualmente, es el tema del físico, yo sí creo que eso es algo que se tiene que trabajar, argumentar, pero a nuestro favor, a favor de la equidad de género, tanto para hombres como para mujeres.

A lo mejor a un enfermero también le pueden decir, “no, es que tú no tienes motricidad para poner las vías, para...”, por ejemplo, “le duele mucho al paciente, que me lo ponga la señorita mejor porque es más suavcita”, sí, o sea, al hombre también le va a pasar en otros..., en otros contextos, por un tema quizá porque sus manos son más grandes, porque sus dedos son grandes, qué sé yo, ___48:47 la parte física sí puede ser un ___48:52 para mujeres en relación al peso que tienen que trabajar, ¿cierto?, en Mecánica y todo eso.

Sin embargo, siempre hay excepciones, o sea, cuando, no sé, de nuevo el tema de inclusión, tenemos un caso de..., nosotros tenemos un estudiante de Informática que está egresando y que es ciego, a nosotros nadie nos cree, nadie nos cree que el estudiante es ciego y que es el mejor de su curso, el mejor de su curso y que apunta de herramientas tecnológicas y todo el tema, que le leen la pantalla, él es un maestro para sus profesores, o sea, es un genio.

Entonces, en ese sentido, yo creo que nos tenemos que nutrir de estos ejemplos, de que se puede, independiente de las diferencias que tengamos físicas para poder argumentar contra esta apreciación o este estereotipo. Pero sí, estoy 100% convencida y todo lo que tiene que ver con aspectos que sólo requieren la parte intelectual, o sea, yo creo que no hay argumento que pueda

soportar el hecho de que seamos diferentes o que tenga más capacidades un género sobre el otro, o sea, lento, sí, habilidades, sí, y competencias, sí.

Sin embargo, son fructíferas en un contexto de diversos y en un trabajo en equipo, sin duda, o sea, ahí es cuando te decía la explotación, el aprovechamiento también de los talentos es el arma o el argumento más fuerte que podemos tener para dejar de validar estos estereotipos, pero sí creo que todos somos capaces en verdad de realizar todo y aparte nuestro modelo educativo dice que todo estudiante puede aprender, así que en verdad no podemos ir contra de lo que nosotros hacemos dentro de DUOC o de las..., ¿cómo se puede decir?, de los lineamientos que tiene la institución en sí, de las creencias que tiene. Entonces, yo creo que sí se puede trabajar por estos argumentos aún a lo mejor cuesta refutar, pero sí, de todas maneras, creo que sí.

51:16 Entrevistadora: ¿Y de dónde crees que emergen estas ideas?, o ¿en qué se sustentan como estas diferencias supuestas entre los géneros, entre las capacidades como físicas, etcétera?

51:30 Respuesta: Yo creo que tienen que ver con la historia, en verdad yo creo que vienen de años atrás, son estereotipos que se han formado a través del tiempo. Y como te decía al principio de nuestra entrevista, es algo de lo cual la sociedad cada vez se está haciendo más consciente ___51:49 y ya se te invalida, se invalidan argumentos ___52:00 hay poca cabida a ese aspecto, a estos estereotipos, ¿cierto?, que son un poco más de desigualdad de género o de roles propios de un género versus el otro.

Entonces, yo creo que tiene que ver un poco con la historia y también con la generalización, ¿cierto?, o sea, cuando se habla que los hombres tienen menos motricidad fina, también es un generalizador porque a lo mejor son más torpes con las manos y las mujeres somos más delicadas, pero, por ejemplo, en mi caso yo recorto pésimo, nunca aprendí.

Entonces, yo creo que en verdad siempre hay excepciones a la regla y eso es de lo que tenemos nutrirnos, o sea, que no porque sea hombre y esté generalizado el comentario de que van a ser más brutos como para hacer ciertas tareas más delicadas, no puede haber una excepción y por algo también, bueno, lo que apuntaba también la pregunta, por algo también ellos se sienten más cercanos a esta profesión o a esta asignatura, yo creo que tiene que ver con las habilidades, o sea, yo creo que todo tiene que ver con las habilidades porque..., y los intereses de cada persona y que vamos quebrando estas barreras sociales y estereotipos que se han formado a lo largo de la historia.

53:33 Entrevistadora: Claro. Y en tu experiencia, ¿crees que suelen darse estos tipos de comentarios o creencias?, ¿has conocido colegas que piensan de esa forma o estudiantes que han

emitido como estos comentarios?, como, no sé, tal alumna no debería estar acá por cualquier motivo, como no le corresponde esta carrera.

53:56 Respuesta: Sí. Mira, yo creo que, a lo mejor, ahí te pueden ayudar un poco más, a lo mejor, mis otros colegas de UAP que tienen carreras que son un poquito más segregadas porque en verdad yo en Informática por lo menos nunca lo he visto, a pesar de que las mujeres sí son minoría en sala, no lo he visto así como que no deben estar aquí, los profesores tampoco, están muy validadas las profesoras de Informática también, a pesar de ser minoría están muy posicionadas dentro de sus pares, entre sus pares.

Y en la sala también las mujeres..., si bien, sí, sí ocurre esto que hemos conversado antes, el tema de que opinan menos, que a veces son más tímidas o que a veces los profesores no validan lo suficiente sus intervenciones, pero ningún comentario, por lo menos yo, los ocho, nueve años que ya llevo en DUOC nunca viví, nunca he vivido un comentario así en verdad.

55:02 Entrevistadora: Ya, súper, súper, súper. Bueno, y crees que, en general, de llegar a ocurrir este tipo de comentarios o comportamientos, ¿tú crees que afectan el proceso de aprendizaje o a la integración de las, los estudiantes?

55:20 Respuesta: Bueno, de la persona que está en cuestión siendo, siendo estereotipada o segregada, sin duda, o sea, eso podría eventualmente [55:39](#), sin duda, y peor aún, como te comentaba antes, también si el profesor valida ese tipo de comentarios.

Entonces, yo creo que ahí está nuestra labor, como te comentaba antes, del profesor, ¿cierto?, de traer ejemplos, ¿cierto?, o sea, ejemplos tenemos históricamente a nivel mundial muchísimos, ¿cierto?, como el Premio Nobel a la mujer en distintas áreas. Entonces, en ese sentido, no porque haya más hombres en esa área o menos hombres en un área significa que no se van a poder desempeñar bien eventualmente.

Así que yo creo que, claro, sí va a afectar al clima del curso, sí va a afectar también en lo personal a la persona que está siendo discriminada, sin embargo, es algo que se debería trabajar a nivel de clima [56:34](#).

56:36 Entrevistadora: Perfecto, súper. Nuevamente y en ese sentido, ¿consideras que...? Ah, perdón. Dale no más, te había dejado de escuchar en algún momento parece.

56:54 Respuesta: ¿Qué? Yo no he dicho nada.

56:58 Entrevistadora: Ah, ya. Te sentí como..., parece que estoy escuchando un poquito desfasado. En ese mismo sentido, entonces, ¿consideras como pertinente que una rúbrica incluya..., una rúbrica de observación incluya este criterio, por ejemplo, del uso de ___57:13 estereotipada o sesgos*57:15 de género, se podría visualizar en el fondo o sería posible ___57:19?

57:21 Respuesta: Sí. No, de todas maneras, como te digo, mientras tengamos las estrategias para apoyar a los docentes con diferentes ejemplos, herramientas, ejercicios dentro del curso, sí, sí, creo que absolutamente podemos comenzar ya a trabajar en este aspecto.

57:44 Entrevistadora: Súper. Entonces, ya para terminar, como una pregunta de cierre. Bueno, en general, la Educación Técnico Profesional, al menos desde su inicio, se caracterizó mucho por contar con carreras diseñadas para hombres y las carreras como más manuales para mujeres, al menos así partió en su momento. Obviamente, con el tiempo esto ha ido cambiado y como tú mismo decías, hay carreras que son súper mixtas y que son bien distintas

Pero, en general, la matrícula femenina, si uno lo ve, aún así es menor en la Educación Superior TP*58:13 que, por ejemplo, en las universidades y, especialmente, en estas carreras como más masculinizadas, aún menor la presencia femenina y en el caso de las carreras como más feminizadas hay muy poquitos hombres.

Desde tu opinión personal, ¿cómo crees que podrían revertirse estas situaciones?, ¿qué estrategias como institución y desde la docencia se podrían adoptar?, como tratar de...

58:42 Respuesta: Sí, yo creo que ya se han adoptado algunas en relación, por ejemplo, a las infografías, a las imágenes que se utilizan, a los comerciales que hay, publicidad de DUOC, por ejemplo, creo que ya se ha dado cabida a tratar de romper estos estereotipos.

Entonces, en ese sentido, a nivel comunicacional yo creo que DUOC está bien, quizá fomentar aún más por ahí las imágenes que se muestran, pero yo creo que son súper diversas en verdad tiene un análisis bien crítico a las imágenes que ocupa o dentro de las sedes, dentro del sitio web, por ejemplo, creo que son muy inclusivas en diferentes aspectos.

También a nivel jerárquico, creo que las jefaturas están bien distribuidas en ese sentido, siempre es más trabajable, ¿cierto?, a lo mejor a modo de dirección de las sedes que la mayoría son hombres, creo que solamente hay una mujer como directora de sede, quizás..., pero, pero, bueno, pero para hacia abajo yo creo que está bien, a la vista de los estudiantes está bien eso porque hay directoras de carrera, directores de carrera en todas, hay subdirectores hombres, mujeres, de diferentes ámbitos, por ejemplo, hay varias subdirectores de la Administración Administrativa, que son

mujeres. Entonces, en ese sentido, creo que el mensaje está bien entregado por parte de la institución.

A nivel comunicacional, como te decía, también..., yo creo que quizás habría que trabajar específicamente las carreras que tienen esto ___01:00:27, esta segregación. Quizá fomentar un poco más el hecho de ver un Técnico en Enfermería, como te decía, no sé, poniendo una vía a un hombre, ¿entiendes?, o algo que tenga que ver..., o una mujer que esté trabajando en un auto, o sea, estas carreras que tienen esta segregación yo creo que a lo mejor se podría potenciar aún más a nivel comunicacional la viabilidad de que existan estos géneros o estos sexos en estas carreras. Quizá..., quizá por ahí podría ser..., es la única posibilidad en verdad que veo de mejora.

01:01:10 **Entrevistadora:** Súper, súper. Bueno, muchas gracias, Constanza.

01:01:14 **Respuesta:** De nada.

01:01:16 **Entrevistadora:** Muchas, muchas gracias. Un gusto.

01:01:18 **Respuesta:** Sí, lo que necesites, si necesitas algo más después me contactas no más, no te preocupes, yo feliz de participar.

01:01:24 **Entrevistadora:** Sí, yo creo que te voy a molestar muy pronto porque nos gustaría como mandar la rúbrica, a partir de las entrevistas que estamos haciendo queremos como actualizar la rúbrica, ir cambiando y nos gustaría que ustedes ojalá pudieran revisarla y darnos su feedback, si es que es posible.

01:01:42 **Respuesta:** Súper. Feliz. Sí, feliz, Nicole, no te preocupes, quedo a materia dispuesta. Muchas gracias a ti.

01:01:49 **Entrevistadora:** Chao.

01:01:50 **Respuesta:** Y muchas gracias por la iniciativa, felicidades por el trabajo también.

01:01:54 **Entrevistadora:** Gracias, gracias. Muchas gracias, Constanza, que tengas una buena semana.

01:01:59 **Respuesta:** Igual, Nicole. Nos vemos, qué estés bien. Chao.

01:02:02 **Entrevistadora:** Chao. Besitos.

01:02:03 **Respuesta:** Chao, chao.

Pauta 3: Primera versión rúbrica de observación

Dimensión	Descripción	Naturalización de una visión binaria del género		Reconocimiento de la diversidad de género	
		Actitud/Comportamiento pasivo	Actitud/Comportamiento activo	Actitud/Comportamiento pasivo	Actitud/Comportamiento activo
1. Estrategias y dinámicas de inclusión en clase	<p>1.1. Promoción de preguntas de reflexión analítica o abiertas El/la docente promueve actividades o discusiones de reflexión analítica y generación de ideas complejas haciendo preguntas a cada estudiante sin hacer diferencias de acuerdo a su identidad/ expresión de género u orientación sexual. Estas preguntas estimulan el aprendizaje activo y efectivo y la metacognición de cada estudiante.</p>	<p>Cuando el/la docente propone reflexiones complejas y/o hace preguntas abiertas, suelen responder sistemáticamente estudiantes de una identidad/ expresión de género u orientación sexual en particular, el/la docente acepta esa diferencia espontánea sin preocuparse de integrar otras voces a esa reflexión analítica o más compleja.</p>	<p>Cuando el/la docente propone reflexiones complejas y/o hace preguntas abiertas, tiende a dirigirse solo a estudiantes de una identidad/ expresión de género u orientación sexual en particular, siendo reiterativo en la evitación de uno u otro grupo.</p>	<p>El/la docente cuando propone reflexiones complejas y/o hace preguntas abiertas suelen responder y/o participar espontáneamente cada estudiante sin distinción de su identidad/ expresión de género u orientación sexual, generando una discusión de ideas complejas entre todo el grupo de estudiantes. El/la docente se incorpora/ acepta esa dinámica.</p>	<p>El/la docente cuando propone reflexiones complejas y/o hace preguntas abiertas se dirige a la diversidad de la clase sin hacer alguna distinción por identidad/ expresión de género u orientación sexual. Asimismo se preocupa por generar estrategias para integrar a estudiantes que no han participado de la conversación promoviendo una reflexión más compleja o analítica.</p>

<p>1.2. Reforzamiento positivo El/la docente reconoce y estimula los logros de sus estudiantes sin distinguir por identidad/expresión de género u orientación sexual, resaltando aspectos positivos de una idea o trabajo, asimismo cuando hay errores, impulsa a cada a estudiante a identificar ese error, explicando y dando ejemplos toda vez que sea necesario sin generar expresiones despectivas o que desvaliden las opiniones de alguna persona por su identidad/expresión de género u orientación sexual.</p>	<p>Cuando el/la docente desarrolla actividades, ejercicios o preguntas, ciertos estudiantes de una identidad/expresión de género u orientación sexual en particular, al participar o al cometer un error en la respuesta o ejercicio, suelen recibir bromas y comentarios despectivos de sus compañerxs o sus intervenciones son ignoradas generandoles incomodidad o vergüenza. O bien, hay un género en particular que lleva el protagonismo en la sala, apoyando y celebrando sus propios logros en alguna actividad. El/la docente acepta esas dinámicas espontáneas sin preocuparse de detener esas bromas, promover los refuerzos positivos a toda la clase o ayudar respetuosamente a identificar el error a cada estudiante sin hacer estas respectivas diferencias.</p>	<p>El/la docente muestra tendencia a expresar desaprobación, comentarios burlescos, o bien, ignorar el trabajo, idea o logro de estudiantes ya sea por su identidad/expresión de género u orientación sexual, sin explicarles el error o ayudar a comprender mejor algún aprendizaje, o bien suele reconocer y estimular los logros de quienes tengan alguna expresión/identidad de género u orientación sexual en particular haciendo esa diferencia de forma reiterativa.</p>	<p>En general lxs estudiantes son respetuosos ante los comentarios, intervenciones o posibles errores de sus compañerxs sin hacer distinción por la identidad/expresión de género u orientación sexual de estxs, reconocen, integran y validan las respuestas o logros de sus propios compañerxs o suelen solicitar explicaciones o aclaraciones al/la docente cuando lo requieren. El/la docente se incorpora/acepta esa dinámica.</p>	<p>El/la docente entrega refuerzos positivos a cada estudiante de modo equitativo sin hacer distinción por su identidad/expresión de género u orientación sexual, resaltando sus logros y motivando su proceso de aprendizaje. Cuando algunx estudiante comete algún error o expresa poca claridad, se detiene a explicar o a aclarar las dificultades de manera respetuosa y preocupada. De existir algún comentario despectivo de sus estudiantes, desaprueba esa actitud y promueve el respeto.</p>
--	---	--	--	---

<p>1.3. Estimulación de la participación: El/la docente estimula la participación de cada estudiante sin hacer distinción por su identidad/expresión de género u orientación sexual; hace preguntas a la clase, continúa preguntando si algún estudiante levantó la mano o interviene, da la palabra a quien la pide, promueve las discusiones entre intervenciones, etc.</p>	<p>Cuando el/la docente incentiva la participación de sus estudiantes suele participar espontáneamente personas con alguna identidad/expresión de género u orientación sexual, cuando sucede eso el/la docente solo acepta esa diferencia sin integrar estrategias que permitan estimular la participación de cada persona independiente de su identidad/expresión de género u orientación sexual.</p>	<p>El/la docente tiende a incentivar o solicitar la participación de personas de alguna identidad/expresión de género u orientación sexual en particular, siendo reiterativo en esta acción, o desincentiva la de alguno omitiendo o ignorando sus intervenciones o negándole la palabra.</p>	<p>Cada estudiante independiente de su identidad/expresión de género u orientación sexual participa frecuentemente de la clase levantando la mano, haciendo comentarios o respondiendo a las preguntas de la/el docente y respetando las opiniones de otras personas. El/la docente se incorpora/acepta esa dinámica.</p>	<p>El/la docente estimula la participación de cada estudiante independiente de su identidad/expresión de género u orientación sexual. Solicita la participación directamente de estudiantes, promueve conexiones y diálogos entre comentarios y recuerda intervenciones. Si espontáneamente suele participar o liderar la discusión personas con alguna identidad/expresión de género u orientación sexual en particular, estx integra estrategias o mecanismo para que no se produzcan estas diferencias.</p>
<p>1.4. Formas de referirse a estudiantes: El/la docente se refiere verbalmente a sus estudiantes de manera equitativa sin hacer diferencias</p>	<p>El/la docente generalmente utiliza el lenguaje verbal masculino como una forma neutra de referencia; resalta la identidad/expresión de género u orientación sexual del grupo <i>aparentemente</i> mayoritario, o bien,</p>	<p>El/la docente utiliza una forma distinta para referirse a estudiantes de acuerdo a su identidad/expresión de género u orientación sexual en particular reflejando valores disímiles o negativos ya sea al nombrar al grupo en general o de</p>	<p>Cada estudiante independiente de su identidad/expresión de género u orientación sexual se dirigen entre ellxs por su nombre sin hacer referencias formales que resalten las diferencias de identidad/expresión de género u</p>	<p>El/la docente, desde el lenguaje verbal reconoce la presencia de personas con distinta identidad/expresión de género u orientación sexual incorporando esa diversidad a través de un lenguaje inclusivo. Además</p>

	<p>o nominaciones con valoraciones disímiles de acuerdo a la identidad/expresión de género u orientación sexual de stxs.</p>	<p>usa referencias formales que resaltan las diferencias de género desde un prisma binario sin reconocer la diversidad de género, ejemplo: caballeros y señoritas, varones y damas, etc.</p>	<p>manera individual: por ejemplo usa pronombres sustantivos formales para referirse a hombres y utiliza diminutivos o frases cariñosas para referirse a mujeres (mi amor, linda/o, mijito/a, cariño, etc.) siendo esa distinción sistemática.</p>	<p>orientación sexual, o bien, se llaman de manera diversas por apelativos o sobrenombres indistintamente. El/la docente se incorpora a esta dinámica o expresiones.</p>	<p>cuando se dirige a una persona individual suele llamarla por su nombre sin hacer diferencias por su identidad/expresión de género u orientación sexual.</p>
--	--	--	---	--	--