



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

**PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA PROFESIONAL.
PERCEPCIONES DE PROFESORAS EN UN MUNDO MASCULINIZADO.**

Tesis para optar al grado de Magister

NATALIA ELIZABETH RIVERA CÓRDOVA

**Directora:
Dra. Ximena Azúa Ríos**

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

La presente investigación pretende conocer las percepciones de las docentes que se desempeñan o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades que tradicionalmente presentan una mayor presencia masculina en la enseñanza media técnico profesional. Más que acotar la mirada en los grandes procesos político-administrativos en relación al tema expuesto, la investigación se aboca a revisar las oportunidades, trayectoria y dificultades que han experimentado las docentes en su vida laboral. Mediante entrevistas semiestructuradas se levantó la información requerida, la cual fue analizada a través del análisis cualitativo de contenido. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos se concentraron en siete categorías de las cuales, “violencia en contra de la mujer” es transversal, afectando a las docentes durante toda la trayectoria profesional. Si bien, ninguna de ellas sufre violencia física, es la violencia psicológica la más percibida por las docentes entrevistadas, saliendo a la luz actitudes como: machismo, descalificaciones, acoso, e indiferencia por parte de colegas, estudiantes, jefaturas y apoderados.

Palabras Claves: Educación Media Técnico Profesional, género, mujeres, docentes, masculinización.

AGRADECIMIENTOS

*“Aquellos que tienen la capacidad de ser agradecidos,
son los que tienen la capacidad de alcanzar la grandeza.”*

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que contribuyeron en el trabajo realizado.

Agradezco con mucho cariño, a mi madre, mis hermanas y sobrinos, por confiar en mí y comprender el extenuante proceso desarrollado.

A mis amigos, en especial a Marcela y Nidia, las cuales se transformaron en un pilar fundamental en momentos difíciles.

A mi querida Universidad de Chile y sus profesores, especialmente a la profesora Ximena Azúa Ríos por la paciencia y orientación en el desarrollo de esta investigación.

Y finalmente a mi abuelo, por ser un ejemplo a seguir en todo momento de mi vida.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I | 4 |
| HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE | 4 |
| 1.1. Evolución Histórica | 4 |
| 1.2 La Escuela Femenina: de mujeres trabajadoras a mujeres de trabajadores. | 8 |
| CAPÍTULO II | 18 |
| LAS MUJERES EN EL MUNDO LABORAL | 18 |
| 2.1 Panorama Actual..... | 18 |
| 2.2 Educación Media Técnico Profesional en la actualidad | 27 |
| 2.2.1 Docentes en Chile y la feminización de la carrera:..... | 27 |
| 2.2.2 Educación Media Técnico Profesional: Masculinización y feminización de las carreras. | 30 |
| 2.2.3 Educación Media Técnico Profesional: regulación y problemas que presenta en la actualidad. | 39 |
| 2.2.3.1 Regulación | 39 |
| 2.2.3.2 Desafíos que enfrenta la Educación Media Técnico Profesional en la actualidad..... | 40 |
| CAPÍTULO III | 43 |
| PROFESORAS Y SU PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO | 43 |
| 3.1 Panorama General | 43 |
| 3.2 Docentes y la Educación Media Técnico Profesional..... | 49 |
| CAPÍTULO IV | 55 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 55 |
| 4.1 Antecedentes..... | 55 |
| 4.2 Pregunta de Investigación y objetivos..... | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Metodología: | 57 |
| 4.3.1 Tipo de Estudio: | 57 |
| 4.3.2 Sujetos de la Investigación | 59 |
| 4.3.3 Técnica..... | 61 |
| 4.3.4. Metodología | 62 |
| 4.3.5. Procedimiento | 64 |
| 4.3.6. Validez y confiabilidad de la técnica..... | 68 |
| CAPÍTULO V | 69 |
| ANÁLISIS Y RESULTADOS | 69 |
| CONCLUSIONES | 86 |
| BIBLIOGRAFIA | 89 |
| ANEXOS | 96 |

INTRODUCCIÓN

La educación chilena, a partir desde la década del 90' ha venido experimentando un periodo de reforma el cual busca mejorar los aprendizajes y las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ayuda de actores sociales se han ido instaurando temas relevantes para fomentar la discusión ciudadana, lo cual ha desembocado en nuevas políticas educativas. Temas como; fin al lucro, educación de calidad e integración escolar, han estado presentes en los últimos años en la esfera social. Sin embargo, el movimiento feminista, llevado a cabo durante el año 2017, sacó a luz temas soslayados hasta ese entonces como el marcado sexismo y androcentrismo que caracteriza el sistema educacional chileno que afecta desde la educación parvularia hasta la educación superior, lo cual ayudó a que las autoridades tuvieran en cuenta lo planteado y poder generar medidas que propicien actitudes y valores a favor de la equidad e igualdad de género.

Debido a esto, la presente investigación se propuso conocer las percepciones de las docentes que realizan clases de especialidades masculinizadas dentro de la Educación Media Técnico Profesional, siendo un foco de indagación interesante para conocer realidades educativas poco estudiadas. Para alcanzar el objetivo propuesto se pretende, conocer las oportunidades que han influido en el desarrollo y trayectoria laboral, la ejecución de la disciplina dentro del establecimiento y las dificultades que han experimentado las docentes realizando clases de especialidad en la enseñanza media técnico profesional.

Para lograr a cabalidad todos estos propósitos, la metodología de trabajo a utilizar está centrada en el paradigma cualitativo de carácter exploratorio, debido a que se investigan fenómenos sociales complejos que son difíciles de capturar numéricamente, ya que la realidad social se encuentra articulada a procesos más amplios y complejos (Badilla, 2006). En lo que respecta a la muestra se caracteriza por ser voluntaria o “autoseleccionada”, ya que las personas son propuestas como participantes para el estudio o responden activamente

a una invitación”. (Hernández, et al, 1991). Por otro lado, la técnica utilizada para la producción de datos es la entrevista semiestructurada en profundidad, debido a que “en la entrevista, como en toda secuencia comunicacional, todo intercambio de mensajes manifiestos va retroalimentando el contexto interpersonal y marca los límites sobre la interacción posterior” (Delgado y Gutiérrez, 1995), es decir, en esta instancia el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y preguntas abiertas.

El estudio de los datos se realizó por medio de la técnica Análisis de Contenido en su vertiente cualitativa, la cual es descrita como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000), por lo que la definición y perspectiva de Philipp Mayring, es la que sustenta el trabajo, ya que enfatiza el objetivo interpretativo del análisis de contenido.

En lo que respecta a la confiabilidad se utilizará el procedimiento denominado “justificación pública” que implica que los investigadores que han desarrollado reflexiones colaborativas, deben exhibir los textos utilizados, exponiendo las categorías elaboradas y el modo en que llegaron a establecer dichas clases, siendo evaluado directamente por los interesados. (Ahuvia, 2001) La validez, por otro lado, se corroborará mediante la “Validez Semántica”, la cual se obtiene cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en colocar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Queriendo decir con esto, que tales personas les asignan a las unidades el mismo significado. (Cáceres, 2013)

De este modo, el trabajo consta de cinco capítulos. El primero de ellos hace referencia, a la historia de la Educación Media Técnico Profesional en Chile, exponiendo un escenario general del tema expuesto. El segundo, enfatiza a la mujer en el mundo laboral actual, en el cual se pretende dar a conocer aspectos tales como la inserción, discriminación y brechas a las cuales están expuestas, para continuar con la feminización de la carrera docente y las características de la Educación Técnico Profesional. El tercer capítulo, se enfoca en las profesoras y su participación en el sistema educativo chileno y en especial en la Educación Media Técnico Profesional, para continuar con el desarrollo del problema y la metodología.

Cerrando la investigación con el capítulo V, en el cual se exponen los resultados obtenidos, para terminar con las conclusiones finales de la investigación, evidenciando que de las 7 categorías analizadas, la “violencia en contra de la mujer”, es una categoría transversal afectando a las docentes durante toda trayectoria profesional. Si bien, ninguna de ellas ha sufrido violencia física, es la violencia psicológica la más percibida por las docentes entrevistadas, saliendo a la luz actitudes como: machismo, descalificaciones, acoso, e indiferencia por parte de colegas, estudiantes, jefaturas y apoderados.

CAPÍTULO I

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE

1.1 Evolución Histórica

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, Chile enfrentó una crisis de escases de mano de obra la cual ponía en riesgo las incipientes políticas proteccionistas que fomentaban el desarrollo industrial del país. Las diversas crisis económicas del período y, las consecuencias de la guerra del Pacífico, había dejado en evidencia la necesidad de contar con una industria manufacturera nacional la cual pudiera proveer al país de diversos productos, sin la necesidad impetuosa de adquirir bienes de consumo en mercados extranjeros.

Para dicha labor, en 1883 se concibió la creación de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) la cual tenía como finalidad suprema incentivar la industria nacional. Sin embargo, al poco tiempo de su creación la escases de mano de obra fue un problema evidente, por lo que la educación técnica comenzó a ser vista como una solución loable ha dicho problema.

“La educación, al igual que el fomento a la inmigración, buscaba precisamente instruir a esta raza, solucionando así la falta de obreros capacitados. Entonces, se volvía indispensable proporcionar al pueblo todos aquellos conocimientos que lo hicieran apto para desempeñar el papel que se le asignaba en las labores industriales, por medio una educación que involucrara un verdadero espíritu fabril y amor a la industria”. (Godoy, 1995)

A pesar de que la escuela de Artes y Oficios había sido creada en 1849, esta no lograba suplir la necesidad de mano de obra que el país exigía en dicho momento, debido a que el currículum que se impartía se enfocaba más bien en lo teórico que en lo práctico, sumado a esto la baja asistencia del alumnado, por lo que la formación del obrero era precaria y deficiente para enfrentar la demanda del mundo laboral. Debido a esto, en 1887 “la Sofofa

advirtió que la labor educacional estatal se había dirigido exclusivamente a la formación de los hombres, dejando de lado al gran número de mujeres que se incorporaban a los talleres y fábricas, y que no contaban con los medios para obtener conocimientos prácticos” (Godoy, 1995).

Es así, que en 1888 se funda la Escuela de Artes y oficios para mujeres en Santiago, posteriormente llamada “Escuela Técnica Femenina”, la cual fue creada para otorgar a la mujer un papel en la industrialización del país. En ella, las alumnas podían instruirse en distintos oficios abocados al sector manufacturero, como costurera e hilandera, empleadas de oficinas del Estado, casas comerciales y cajas de ahorro (Godoy, 1995).

De este modo, el proceso de expansión de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago se vivió simultáneamente en regiones en donde, a través de las Escuelas de Minas de Copiapó, La Serena, Antofagasta y las Escuelas Industriales de Concepción, Temuco y Valdivia contribuían al desarrollo económico de las provincias.

Con la llegada del siglo XX, y posterior a la crisis del 1929 el Estado comenzó a intervenir directamente en el desarrollo de la industria nacional, lo que favoreció al mejoramiento de las instituciones educativas creadas hasta la fecha. Posterior a la crisis y durante la década del cuarenta los estudiantes de las escuelas técnicas, agrupados en la Federación de Estudiantes Mineros e Industriales de Chile, realizaron diversos movimientos para transformar sus instituciones en universidades, viéndose concretada tal aspiración con la creación de la Universidad Técnica del Estado (1947) sobre la base de los centros de enseñanza de la Escuela de Artes y Oficios en Santiago y en regiones, sentando así las bases para un nuevo período de desarrollo dentro del país, teniendo un rol activo durante las décadas venideras.

Con el impulso de la Reforma de 1965, desde la década de 1970, se va incrementando sostenidamente la cobertura en este nivel de enseñanza, lo que significó, por un lado, que la educación ya no fue “el soporte de la integración y cohesión social que aseguraba y mantenía las expectativas de movilidad social” y, por otro lado, que “los estudiantes dejaron de ser una población de elite intelectual, relativamente homogénea cuyo destino era la universidad” (Cariola, 2003)

Dentro de este marco, es necesario explicar que antes de la reforma educacional impulsada por el gobierno de Frei Montalva, el acceso a la educación pública no era entendido como un derecho adquirido por la totalidad de la población; el bajo nivel de escolaridad, los altos índices de deserción, el uso de técnicas pedagógicas ineficientes y la baja cobertura que proporcionaba el sistema, generaba altas tasas de analfabetismo dentro de la población chilena. De este modo, el sistema educacional de la época funcionaba como un enclave exclusivo de reproducción social para elite de la época, excluyendo a la población más vulnerable del país.

Debido a lo mencionado, y como medida de reparación a lo anteriormente expuesto se impulsa la reforma educacional de 1965, la cual tuvo por eje principal elevar el capital cultural de la población, para ello se aumentó los años de escolaridad y la cobertura de la misma. Estas medidas provocan en un mediano plazo, la explosión de una clase media urbana, transformándose en actores principales de los cambios gubernamentales y sociales de época.¹

Tras el golpe militar 1973, la visión de la educación sufrió una serie de modificaciones las cuales fueron plasmadas en políticas neoliberales que provocaron el desmantelamiento del Estado docente y la descentralización de la educación, pasando la gestión de los establecimientos educacionales desde el ministerio a los municipios. Debido a esto, y una vez restituida la democracia en Chile, comenzó en 1990 un proceso de reestructuración del sistema educacional chileno, el cual buscaba eliminar la herencia curricular de los años 80, manteniendo, por otro lado, la herencia administrativa.

“La presente reforma curricular, junto con ser una respuesta a los requerimientos del futuro, está determinada por la insuficiencia en términos de calidad, y de deficiencias serias en términos de equidad, de las definiciones curriculares establecidas por el gobierno militar a comienzos de la década de 1980. El punto de partida y de llegada del cambio curricular de inicios de los 80 fue la flexibilidad de la regulación estatal del mismo, más que una propuesta

¹ Si bien el surgimiento de la clase media, es un proceso que se venía dado desde comienzos de siglo XX, los cambios experimentados en el sistema educacional de la segunda mitad del siglo pasado, fue el impulso requerido para consolidar la clase media.

sobre los saberes a comunicar por un sistema escolar contemporáneo con los desafíos de la sociedad” (Cox, 1999)

De este modo, y a través de la descentralización y la municipalización de la educación durante la década 80 se buscó dar una mayor cobertura ampliando la oferta educacional en todo el país a nivel curricular y administrativo. Pretendiendo con esto brindar una diversificación y flexibilidad de la oferta educativa reinante a través de una mayor cantidad de establecimientos educacionales y diferentes planes y programa impartidos. Sin embargo, en la actualidad sabemos que estas metas no fueron cumplidas, ya que “esta flexibilidad no llegó a concretizarse y, por el contrario, agudizó las diferencias en cuanto a la calidad educativa y la segmentación social dentro del sistema” (Cariola, 2003).

Sin embargo y precisando en la EMTP², debe agregarse que, durante las modificaciones llevadas a cabo durante la dictadura, la educación TP no estuvo exenta de problemas ya que;

“Se eliminaron los programas oficiales y se requirió que cada establecimiento definiera los propios, de acuerdo a su estudio e interpretación de la demanda laboral de medio. Cerca de 400 programas de estudios fueron definidos de este modo, a través de un proceso en el que pesó más el uso de los recursos humanos y materiales disponibles en los establecimientos, que la relevancia para los alumnos y la pertinencia de la especialidad para el desarrollo económico y tecnológico de la región o del país” (Cox, 1999)

En la década de 1990 y con la llegada de la democracia, el país vivió una ola cambios que abarcaron gran parte de las súper-estructuras nacionales, siendo la educación un eje clave de cambio, sin embargo a pesar de los esfuerzos realizados para ampliar la calidad, equidad, cobertura y al mismo tiempo reducir los índices de repitencia y de deserción escolar, no trajo consigo la disminución de las desventajas educacionales de los sectores de nivel socio-económico más bajos de la población estudiantil y principalmente de los establecimientos técnico profesional.

² EMTP, abreviación de Enseñanza Media Técnico Profesional.

Sin embargo, entre 1996 y 1998 se lleva a cabo el proceso de elaboración del nuevo marco curricular de la educación media, creándose la Unidad de Currículum y Evaluación naciendo con ello un nuevo concepto de cambio curricular, el cual desde ahora sería permanente y no cada 10 años o más. Así, este nuevo paradigma no dejó al margen la EMTP. “El proceso incluye un esfuerzo especial de elaboración para el caso de la modalidad Técnico Profesional, durante 1995 y 1996, cuando tiene lugar el levantamiento de la demanda por competencias que debía producir una educación media renovada, respecto de 12 sectores económicos” (Cox, 1999).

Sin embargo, y a pesar que los diferentes gobiernos de turno han querido reestructurar y mejorar las condiciones y resultados de la EMTP, los estudios han demostrados que dichos intentos no han sido satisfactorios, ya que reiteran falencias que aquejan a esta modalidad desde hace décadas, por ejemplo; vulnerabilidad, empleabilidad y deserción.

1.2 La Escuela Femenina: de mujeres trabajadoras a mujeres de trabajadores.

Durante el siglo XIX la educación fue un tema que estuvo presente en la agenda del Estado chileno. Aunque de manera bastante precaria, la educación experimentó avances que ayudaron a la consolidación de esta. Así, en 1860 se promulga la ley general de instrucción primaria de educación, la cual estableció la igualdad en el acceso a la educación básica de niños y niñas, tarea que hasta ese momento había estado siendo desarrollada por entidades privadas y religiosas.

En primera instancia, dicha ley trata de dar cobertura a la población en edad escolar sin embargo y a pesar de los esfuerzos e intención del Estado, esto no pudo ser logrado debido a la falta de recursos fiscales que dificultaba la construcción de escuelas y el escaso interés de las familias más vulnerables por mandar a sus hijos e hijas a los establecimientos educacionales, ya que debido a patrones culturales de la época les era difícil apreciar

los beneficios que aportaría la escuela en el desarrollo de sus hijos, por lo que la deserción y el ausentismo obstaculizaban el proceso de escolaridad del país

Dicho ausentismo era mucho más severo y dramático en el caso de las mujeres por sobre los hombres, debido al peso de los estereotipos que prevalecían sobre ellas, entendiéndose por estereotipos como “generalizaciones simplistas de los atributos de género, los cuales se basan en normas, prácticas y creencias sociales. Muchas veces son de orden cultural, y basados o promovidos por la religión, y reflejan las relaciones de poder subyacentes” (ONU Mujer, 2011).

De este modo y si nos situamos en la época estudiada, los roles de género dominantes para el sexo femenino recaían en roles definitorios de madre y esposa, excluyéndola de todo ámbito de desempeño el cual no estuviera vinculado con crianza y hogar.

Por otro lado, y después de 17 años de la ley general de instrucción primaria, sale a la luz en el año 1877, la promulgación del Decreto Amunátegui, el cual se convierte en un punto de inflexión para la educación femenina en Chile, ya que a raíz de dicho decreto se permite el acceso a la educación superior a las mujeres del país, logrando de este modo una igualdad formal relacionada con el acceso femenino a la educación superior.

Es evidente que el Decreto Amunátegui ayuda a impulsar el interés por la educación femenina, trayendo como consecuencia soslayada el desarrollo de la educación secundaria pública para mujeres, derecho que hasta ese entonces estaba reservado solo para los hombres.

Como consecuencia y raíz de la situación económica imperante en Chile a partir de la segunda mitad del siglo XIX surgieron dos tipos de escuelas secundarias para mujeres. El primero de ellos, y superando todas las barreras sociales y culturales, es la Escuela Técnica Femenina fundada en 1888 a cargo de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) y el Ministerio de Obras Públicas, la cual tenía por finalidad profesionalizar la mano de obra femenina y poder incorporarlas al trabajo industrial, hito que provoca no solo una puerta de entrada a la educación, sino también al trabajo femenino. (Godoy, 1995)

“Cuando en 1887 la Sofofa presentó al Ministerio de Industria y Obras Públicas el proyecto de creación de una escuela para mujeres, afirmó que la iniciativa pretendía completar la obra de patriotismo y abnegación que había iniciado años atrás al encargarse de la educación de los pueblos. Era imprescindible incorporar en dicha obra a las mujeres, esa hermosa parte de la humanidad tan inteligente como el hombre, aun cuando más débil, y tan descuidada en nuestro país. Ya era hora de educar a las mujeres para que, como obreras, gozaran de mejores remuneraciones, de un trabajo más inteligente, de una posición honorable y del aprecio de todas las personas honradas” (Godoy, 1995)

Dicho discurso es altamente significativo, ya que pone a la mujer en un escenario novedoso para la época, ciertamente porque la sitúan como una mujer trabajadora ocupando un lugar relevante para el desarrollo fabril del país, reconociendo además el derecho de mejorar su remuneración y enalteciendo su inteligencia. En efecto, dicho discurso la desmarca de la visión estereotipada que por siglos primó, la cual estaba determinada por su condición biológica y su función reproductiva, la cual la relegaban a un ámbito privado relacionado con lo doméstico y el cuidado de los hijos.

De este modo, que entidades estatales desearan impulsar el desarrollo y la fuerza laboral femenina, es considerado un hito relevante, el cual marca un antes y después en la historia de la educación chilena.

Al respecto y según el boletín de la Sociedad de Fomento Fabril emitida en el año 1888 señala que;

“La escuela de artes i oficios para mujeres prestará considerables beneficios a la mujer, que hasta ahora carecía de los medios necesarios para adquirir sin sacrificios conocimientos industriales que le permitieran asegurarse un trabajo remunerativo i propios de su naturaleza. Por otra parte, la industria perdía un poderoso elemento con la falta de aplicación de la mujer a ciertos trabajos que le son peculiares i en los que se perfeccionan fácilmente. Esa misma falta de aplicación nos hace pagar hoy un subido tributo a la internación extranjera por

artículos que representa un trabajo de mujer que puede i debe ser ejecutado en el país” (Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril, 1888)

De esta manera, es posible observar la intención por parte del Estado de incluir al desarrollo económico la mano de obra femenina, otorgándole la preparación técnica necesaria para el desenvolvimiento de la misma en el mundo fabril.

Una vez creada la Escuela Profesional de Niñas, comenzó el proceso de organización de la misma y la elaboración del currículum, enfocado en la industria doméstica, es decir, “en todos aquellos trabajos que le eran peculiares a la mujer y en los que se perfeccionan fácilmente, y que no precisaran máquinas costosas, pudiendo desarrollarse en el hogar sin necesidad de acudir a talleres.” (Godoy, 1995)

Así en relación al decreto en cual se oficializa la creación de la Escuela de Artes y oficios, dícese del currículum lo siguiente:

- Art2: La enseñanza practica que se de en dicha escuela será gratuita i comprenderá los trabajos manuela i razonados de las siguientes secciones:
 - A.- Comercial
 - B.- Modista
 - C.- Lencería i costura corriente.
 - D.- Bordado
 - E.- Guantería
 - F.- Cartonaje i marroquinería
 - G.- Cocinería
 - H.- Lavado i aplanchado
 - I.- Dibujo

- Art 6. En los cursos de la Escuela será obligatorio el aprendizaje del dibujo para el ejercicio de cualquiera industria manual. (Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril, 1888)

Así, el currículum de la Escuela Profesional de Niñas quedó integrado al currículum original, conformado por ciertas asignaturas especiales para el desarrollo femenino, tales

como; moda, lencería, bordado, guantería, cartonaje y marroquinería, además de cocinería, planchado y lavado. Pudiendo observar con esto, que el énfasis fue dado en el desarrollo de los trabajos manuales por sobre el desarrollo teórico. En efecto y debido al éxito del modelo, unos años más tarde se abrió una escuela técnica Valparaíso y posteriormente en Concepción, siendo la consigna “entregar una educación para el trabajo”. (Godoy, 1995)

Por otro lado, y en relación a las niñas que asistían a este tipo de establecimientos, es importante mencionar que las escuelas técnicas femeninas acogían a una gran parte de la población más vulnerable de la época, lo cual dificultaba la integración y el desarrollo del currículum ya que el ausentismo escolar por parte de las estudiantes, era elevado. Según Godoy, esto se explica debido al origen socioeconómico al cual pertenecían las estudiantes, ya que los padres de estas jóvenes al ver que sus hijas se encontraban medianamente capacitadas para comenzar a percibir algún tipo de remuneración por los trabajos realizados, eran retiradas del establecimiento, lo cual generó una serie de inconvenientes para las autoridades de la época, teniendo que generar remediales para dicho problema.

Aun así, la demanda por parte de las familias hacia las escuelas técnicas femeninas fue creciendo sostenidamente en el tiempo, provocando que el Ministerio de Educación viera la necesidad de crear otros liceos técnicos femeninos para suplir la demanda de la época por acceder a la educación secundaria femenina.

Por otro lado, la creación de las Escuelas Técnicas Femeninas, no fue el único proyecto para suplir la demanda educativa de la época. La creación del Liceo Fiscal para niñas, fue una respuesta del sector más aristocrático de la sociedad para complementar la oferta educativa dirigida a dicho sector. Es así como en 1891 un respetado ciudadano de Valparaíso, llamado Carlos Waddington dona al Estado de Chile un terreno, para que ahí se construyera el primer liceo fiscal femenino, el cual llevaría por nombre “Instituto Carlos Waddington”.

Tras la creación del Liceo Carlos Waddington en Valparaíso, se hacía patente la necesidad de crear un liceo en Santiago, fue así que en 1894 se funda el Liceo n°1 de Niñas Javiera Carrera. De este modo y para la realización de dicho proyecto se elaboró un plan

estratégico, el cual estipulaba los objetivos a lograr en los liceos fundados, siendo estos los siguientes;

- 1) “En su carácter de escuela superior tienen por objeto dar a las discípulas una ilustración general semejante a la de los liceos para el otro sexo (...) su tarea principal es poner en armonía aquel fin de la educación y el método de enseñanza que le corresponde, no solo con la disposición natural y propia del sexo femenino, sino también con el destino de la mujer, cuyo centro es en primer lugar la familia”

- 2) “El liceo de niñas se distingue pues de la escuela primaria, por aspirar a una ilustración superior, y de la escuela profesional por la preparación para el cumplimiento de los deberes de familia, en vez de proporcionar el aprendizaje de una profesión especial”. (Ojeda, 1993)

Sobre la base de las ideas expuestas, es importante poner énfasis en la finalidad de la propuesta formativa de ambos tipos de establecimientos. En primer lugar, y en relación al Liceo Técnico Femenino, surge a raíz de una necesidad económica imperante en la época, ya que, debido al impulso de la industria y la escases de mano de obra calificada para los procesos fabriles, se abre una puerta para el desarrollo educacional y laboral femenino. Por lo que, la intención de los organismos estatales fue ubicar a la mujer en un escenario que hasta le fecha, no era alcanzable para ellas.

Intención bastante loable, ya que por primera vez se les entregaban a las mujeres herramientas adicionales que les permitiesen desempeñar otros tipos de labores, ajenas del mundo doméstico y preparándolas para el mundo del trabajo remunerado.

Por otro lado, y en relación al surgimiento de los liceos fiscales para niñas, el objetivo es diferente a lo planteado en relación a las escuelas técnicas, ya que en dichos liceos se preparaba a las estudiantes para el cumplimiento de las labores familiares y domésticas, excluyéndolas del mundo laboral.

Aun así, es importante destacar que este tipo de liceos, los cuales era financiados con recursos fiscales, fueron un nicho destinado a dar educación a niñas de clase altas, no

siendo excluyente el ingreso de niñas de otras clases sociales, sin embargo, dicho acceso era altamente dificultoso.

Dentro de este marco y para mantener la segregación educativa vivida en la época, los liceos fiscales impartían materias diferenciadas según el papel que cada sexo debía cumplir en la sociedad. Los hombres, como jefes de familia, debían trabajar y proveer a sus hijos y a su esposa. Y a su vez, las mujeres cumplían un rol netamente hogareño, atendiendo a su marido y preocupándose de la crianza de los hijos. Por esta razón, los planes educativos de los hombres fueron muy completos, incluían filosofía, historia, ciencias, entre otras asignaturas, mientras que a las mujeres les enseñaban escritura, lectura, bordado, costura, entre otros.

A estos elementos, es necesario agregar el sesgo de género y estereotipos imperantes, los cuales se hacían evidentes en la educación de la época. De esto modo es posible observar, que todo lo expuesto recientemente, responde a un constructo social que incorpora pautas de comportamiento que han de adoptar hombres y mujeres según lo que se considera como femenino y masculino en una sociedad, considerándose dichas pautas como estereotipos que se repiten y se duplican en todos los ámbitos del sujeto. (Subirats, 1994. Butler, 2002).

Por consiguiente, en esta oportunidad el género se transforma en una categoría de análisis que permite estudiar, describir y analizar los roles de hombres y mujeres en diferentes escenarios sociales. Dentro de este marco, la práctica docente y el mundo escolar es un escenario en donde las categorías de género son altamente reforzadas según los estereotipos de la época estudiada.

De este modo, es posible observar que durante la época descrita el sesgo de género y estereotipos dominantes estuvo fuertemente presente en el desarrollo de ambos proyectos educativos femeninos. Por un lado y en relación a los liceos fiscales, las diferencias educativas en relación al género y los estereotipos se aprecian de manera evidente, ya que la mujer era relegada a un ámbito netamente doméstico y preparadas para ser madres y mujeres nobles y obedientes de trabajadores. En cambio, con el surgimiento de los liceos técnicos, el paradigma educativo es diferente al mencionado, ya que sitúa a la mujer en una perspectiva productiva y económica, valorando su fuerza de trabajo y aptitudes.

Asimismo, y en toda época estudiada, la educación se convierte en un vehículo clave para enraizar en los cimientos de la sociedad, patrones y creencias, que delimiten y condicionen el actuar. Es por esto que la educación se convierte en un eje central ya que “configura la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad” (Santos Guerra, 1997), siendo el currículum un factor esencial para la transmisión de patrones culturales.

De esto se desprende la importancia y relevancia de la creación de las Escuelas Técnicas Femeninas, ya que, y situándonos en el contexto correspondiente, lo realizado por la Sofofa y el Ministerio de Industria, instauran de manera progresista y visionaria para la época un cambio de paradigma en relación a la mujer y su rol en la sociedad chilena.

De este modo, dicho proyecto tuvo como propósito entrenar a mujeres en habilidades técnicas que les permitieran profesionalizar las tareas que muchas realizaban en forma artesanal; superar la pobreza en que vivían; y ofrecer una alternativa laboral acorde con su naturaleza.

A pesar de que el surgimiento de las Escuelas Técnicas fue un éxito en relación a la matrícula y demanda por parte de la población, las dificultades entre las Escuelas Profesionales de Niñas, la Sofofa y el Ministerio de Industria y Obras Públicas, no tardaron en presentarse. Es así, que en 1912 un miembro de la Sociedad de Fomento Fabril emite un informe en el cual da cuenta de una serie de problemáticas destacando los de orden administrativo y la relación entre las escuelas y las empresas.

En relación al primero de ellos, el informe “señalaba las dificultades que tenía el Ministerio de Industria y Obras Públicas para administrar las escuelas industriales”, ya que, “la ocupación de otros asuntos no le permitía dedicar atención y el tiempo que requerían” (Godoy, 1995). Y en relación a la segunda problemática, la autora (Godoy, 1995) hace alusión a la deficiente relación que los establecimientos educacionales establecían con las industrias, afectando el futuro laboral de las estudiantes, ya que el divorcio entre las escuelas y fábricas provocaba que muchas de ellas no lograban conseguir un puesto laboral una vez egresadas.

Para tal efecto, la Sofofa propone como medida reparatoria para lo anteriormente expuesto, entregar al Departamento de Instrucción Pública la Dirección de la enseñanza industrial, desvinculándola del departamento de industria. De este modo, las Escuelas Técnicas Femeninas al mando de la Sofofa y el Ministerio de Industria, fueron independientes al Ministerio de Educación hasta 1946. En dicho año, y bajo la presidencia de Juan Antonio Ríos se decreta a través del D.F.L. N° 6-4.817 (artículo 12), la nueva estructuración de los servicios de la administración pública, el cual estipulaba que la educación técnica pasaba a depender del Ministerio de Educación Pública. Tal como se manifiesta a continuación:

Art. 12. Los servicios dependientes del Ministerio de Educación Pública serán los siguientes:

- 1) Subsecretaría y Administración General;
- 2) Dirección General de Educación Primaria;
- 3) Dirección General de Educación Secundaria;
- 4) Dirección General de Enseñanza Profesional, que abarcará los servicios que actualmente están agrupados bajo el nombre de Enseñanza Comercial, Enseñanza Técnica Femenina, Enseñanza Industrial, Minera y de Artesanos. (BCN, 2019)

Esta nueva dirección, no solo modifica el cambio de jefatura sino que también la promesa formativa de la educación técnica profesional femenina que había adquirido en manos de la Sofofa, aunque dicho cambio es un proceso que se venía dando desde antes de 1946, la modificación del paradigma educativo de las escuela técnicas provocó un cambio de dirección notorio y hasta cierto punto irreversible.

Así, y a través de la modificación del currículum de manera paulatina;

“la orientación marcadamente industrializadora que le imprimieron los organizadores de la Escuela profesional de Niñas, experimentó importantes modificaciones. La profesionalización de las mujeres incorporó cada vez mas contenidos moralizadores y eminentemente domésticos. De este modo, la educación impartida adquirió progresivamente un carácter más doméstico, que junto con preparar a las alumnas para las fábricas, se empeñó en prepararlas para el hogar” (Godoy, 1995).

Asignaturas tales como; Economía Doméstica, Higiene, Urbanidad, Moral y Religión, fueron obligatorios en un corto periodo de tiempo, para todas las estudiantes que estuvieran cursando estudios en colegios técnicos, teniendo por finalidad no solo formar buenas dueñas de casas, sino que también eficiente personal doméstico que sirviera y trabajara para la clase más acomodada.

De este modo, es posible observar la transformación de la promesa formativa que tuvo en sus inicios la Escuela Profesional de Niñas, la cual en un principio buscaba integrar de manera eficaz la mano de obra femenina al mundo industrial, otorgándole estudios y habilidad para el óptimo desempeño, sin embargo y con el pasar de los años, dicha promesa fue modificada, pretendiendo desvincular a la mujer de las fabricas para acercarlas al mundo doméstico, ya que, y según el pensamiento de la época, acentuado su rol de madre y esposa contribuían verdaderamente al desarrollo y prosperidad de la nación.

CAPÍTULO II

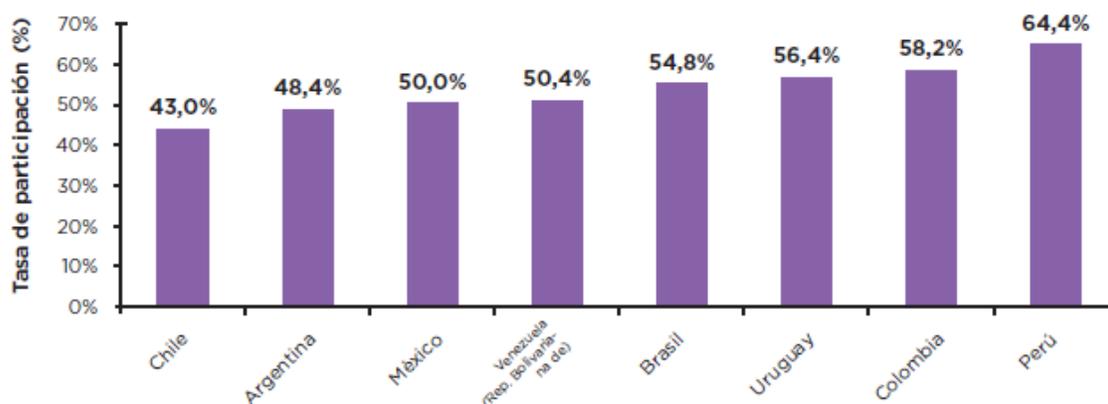
LAS MUJERES EN EL MUNDO LABORAL.

2.1 Panorama Actual

La inserción de la mujer al mercado laboral nacional ha sido un proceso dificultoso por decir lo menos, si bien, la participación femenina en el mundo laboral ha aumentado de manera sostenida en los últimos años, sigue siendo baja si comparamos las cifras con otros países de la región.

Según el informe de Participación de Mujeres en Chile y el Mercado de Trabajo, publicado por el Instituto Nacional de Estadística en enero del 2015, menciona que a partir de 1990 el ingreso de mujeres al mercado laboral ha presentado un crecimiento sostenido en el tiempo, lo cual ha tenido un impacto positivo en la disminución de las brechas de género existentes en el mundo laboral y, además, de un incremento en los años de escolaridad de la población en estudio. Sin embargo y, a pesar del incremento de la participación femenina, éste no ha sido suficiente para equiparar y superar a otros países de la región. Tal como se observa en el gráfico n°1, donde es posible apreciar que Chile presenta una de la tasa de inserción laboral femenina más bajas de la región, con un sólo 43%.

Gráfico n°1: Tasa de Participación de las Mujeres en América Latina, año 201

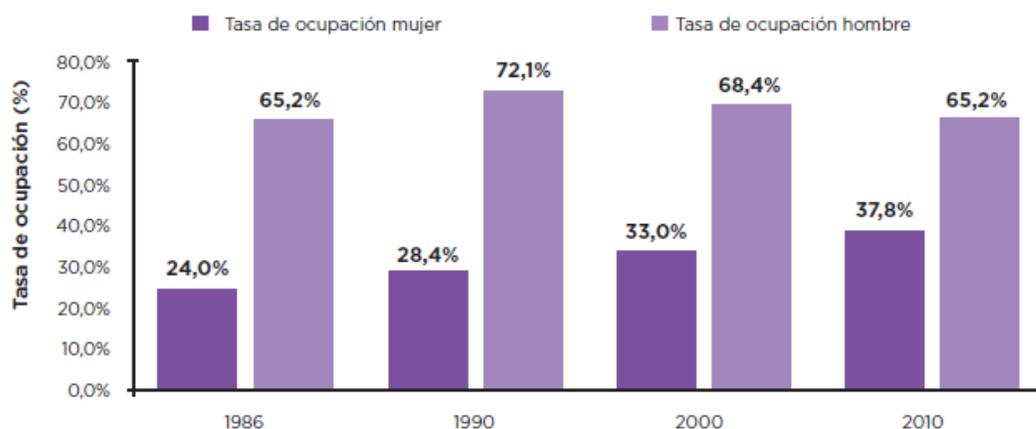


Fuente: INE, 2015

A pesar de que Chile ocupa el último lugar, factores como; el aumento de la escolaridad de las mujeres, la tercerización de las actividades económicas y la transición demográfica relacionada con la baja de la tasa de fecundidad presente en los últimos años explican el incremento de la participación femenina en el mercado laboral (INE, 2015) Sin embargo, esto no ha sido suficiente, para empoderar a las mujeres chilenas en el mercado laboral.

Enfocándonos, ahora, en el contexto nacional, si comparamos la inserción de las mujeres en el mundo laboral en relación a los hombres, ésta también presenta un aumento sostenido en el tiempo, sin embargo, el porcentaje de participación femenina sigue siendo bajo, tal como se expresa en el gráfico n°2.

Gráfico n°2: Tasa de ocupación por sexo.



Fuente: INE 2015.

Por ende, la baja inserción de las mujeres en el mercado laboral puede ser explicada desde varias aristas, las cuales ayudan a comprender por qué ha sido dificultosa la inserción femenina en el mercado laboral chileno siendo una fuerza laboral importante y necesaria para el desarrollo del país.

Una primera explicación se puede obtener a raíz de las brechas de género, la cual es entendida como “cualquier disparidad entre la condición o posición de los hombres y las mujeres en la sociedad” (ONU Mujeres, 2016), enfocándonos en esta oportunidad en el ámbito laboral. Dichas brechas una vez que se hacen presentes en el ámbito mencionado,

dificultan el desarrollo de mujeres como sujetos potenciales y capaces de participar como fuerza de trabajo activa y productiva dentro de la sociedad.

De este modo, y según el informe del Instituto Nacional de Estadística (2015), las aristas más significativas que ayudan al surgimiento y persistencia de la brecha de género en el ámbito laboral son por un lado, la división sexual del trabajo, el sistema de roles y el fenómeno de la segmentación y segregación sexual, los cuales en su totalidad ayudan a que la inserción de la mujer en el mundo del trabajo sea dificultoso y poco expedito, limitando el desarrollo y autonomía de las mismas.

Así, la división sexual del trabajo hace alusión al “mandato social de realizar ciertas labores por ser de un determinado sexo” (INE, 2015), como resultado de esto, tanto hombres y mujeres deben cumplir con ciertas actividades que son “inherentes” a su sexo. En este sentido, lo que se espera de las mujeres es que cumplan con la reproducción biológica y todo lo que eso conlleva, es decir, cuidado, crianza de los hijos y trabajo doméstico, y por otra parte, se espera de los hombres el desarrollo en el espacio público y productivo. Pudiendo observar la existencia de roles, los cuales hacen referencia a “normas sociales y de conducta que, dentro de una cultura específica, son ampliamente aceptadas como socialmente apropiadas para las personas de un sexo específico. Suelen determinar las responsabilidades y tareas tradicionalmente asignadas a hombres, mujeres, niños y niñas” (ONU Mujer, 2016).

Dentro de este marco, es posible observar que la división sexual del trabajo y el sistema de roles, ha generado, además, estructuras y patrones en el mercado laboral, caracterizándose de manera peculiar por tener una composición altamente masculinizada que va en desmedro de la participación femenina. En muchas oportunidades los empleadores y trabajadores dan por sentado que el salario femenino corresponde a un “segundo ingreso económico” que vendría a portar al ingreso total del núcleo familiar, dando por sentado que el rol principal de proveedor le corresponde al hombre y no a la mujer, lo que constituye un factor sociocultural que justifica la desigualdad de salarios entre hombres y mujeres (INE, 2015).

Lo anteriormente señalado, está en directa relación con el rol femenino y lo que se espera de ellas, ya que se asume que las mujeres sean las principales encargadas del cuidado

familiar y de las tareas domésticas, lo cual interfiere en la visión que se tiene de ellas en relación al trabajo.

“Se tiende a asumir que las responsabilidades domésticas interferirán en su desempeño (por ejemplo, que se ausentarán más que los hombres debido a temas como el cuidado de hijos e hijas en caso de enfermedad) (Mauro, 2004). Las mujeres, tal como lo plantea Pateman (1988), deben cumplir con un “contrato de género”. Dada la división sexual del trabajo – hombre proveedor y mujer cuidadora – la conciliación de las responsabilidades laborales y las familiares sigue siendo tarea femenina”. (INE. 2015)

Por otro lado, y en relación a el fenómeno de la segmentación y segregación sexual, el cual hace alusión a la “existencia de puestos de trabajo con buenas condiciones y otros con condiciones inferiores e inclusive precarias” (INE, 2015), deja entrever que la población femenina es la que se ve más afectada en comparación con la población masculina, debido a la segregación de tipo horizontal y vertical de la cual son partícipe.

Así, y en relación a la segregación horizontal, la cual hace referencia a la distribución no uniforme de hombres y mujeres en un sector productivo determinado, provoca que las mujeres se hayan concentrado en ocupaciones específicas, ligadas a brindar servicios “femeninos” como salud, educación y limpieza. Tal como lo expresa la tabla nº1:

“En general, estas posiciones son de menor prestigio y generan menores remuneraciones que las posiciones que ocupan los hombres, los que a su vez tienen acceso a una más amplia gama de actividades y también a toda la gama de la jerarquía, desde la más baja hasta la más elevada (Wainerman,2003 en INE 2015). Además, cabe agregar que cuando los sectores se feminizan por lo general ocurre un deterioro en la calidad de las ocupaciones de las mujeres (De Oliveira y Ariza, 2000 en INE 2015)” (INE.2015).

Tabla nº1 Rama de actividad económica de personas ocupadas, según sexo, año 2016

| Rama Actividad Económica | Total (en miles) | | |
|--|------------------|----------------|----------------|
| | Mujeres | Hombres | Total |
| Agricultura, ganadería, silvicultura, y pesca. | 173,4 | 584,7 | 758,2 |
| Minería | 14,4 | 185,5 | 202,5 |
| Industrias manufactureras | 295,6 | 585,7 | 881,3 |
| Suministro de electricidad | 4,4 | 37,7 | 42,2 |
| Suministro de agua | 8,9 | 39,0 | 47,9 |
| Construcción | 40,9 | 668,7 | 709,6 |
| Comercio | 730,4 | 842,6 | 1572,9 |
| Transporte y almacenamiento | 82,5 | 465,5 | 547,9 |
| Actividades de alojamiento y de servicios de comidas | 200,5 | 140,2 | 340,7 |
| Información y comunicaciones | 38,9 | 92,6 | 131,4 |
| Actividades financieras y de seguros | 86,7 | 79,1 | 165,8 |
| Actividades inmobiliarias | 29,9 | 42,3 | 72,2 |
| Actividades profesionales científicas y técnicas | 97,9 | 140,5 | 238,4 |
| Actividades de servicios administrativos y de apoyo | 106,4 | 109,9 | 216,4 |
| Administración Pública | 169,9 | 270,7 | 440,6 |
| Enseñanza | 469,1 | 197,3 | 666,4 |
| Actividades de la atención de la salud humana | 301,7 | 112,2 | 413,8 |
| Actividades artísticas y entretenimiento | 35,5 | 58,9 | 94,4 |
| Otras actividades de servicios | 108,5 | 117,5 | 226,1 |
| Actividades de los hogares como empleadores | 312,5 | 32,4 | 344,9 |
| Actividades de organizaciones y órganos extraterritoriales | 0,7 | 0,6 | 1,2 |
| TOTAL | 3.311,7 | 4.803,2 | 8.114,9 |

* Fuente: INE. Encuesta Nacional de Empleo (ENE) 2016

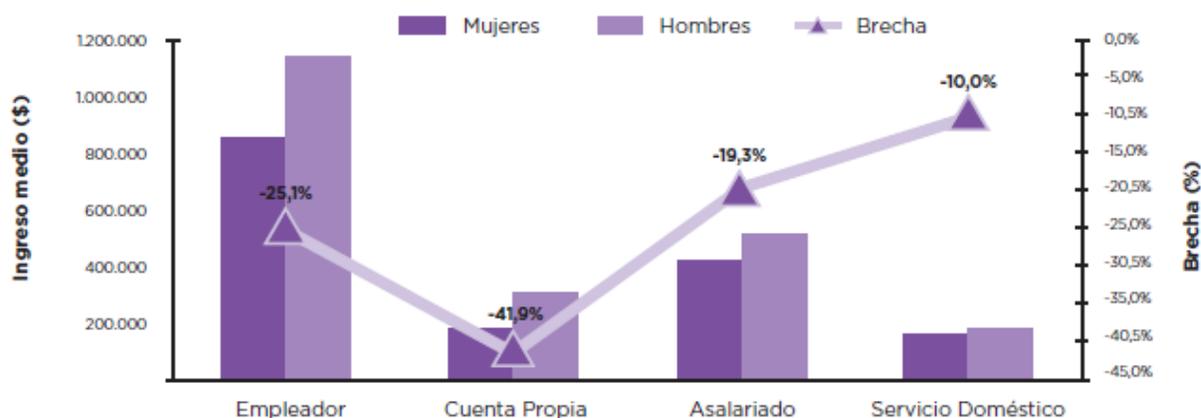
A estos elementos se le suma otra forma de segregación, llamada segregación vertical, la cual alude a las diferencias que existentes en cuanto al acceso a puestos de trabajo con distinta jerarquía entre hombres y mujeres, en donde ellas, presentan una escasa participación en puestos de trabajo de alta responsabilidad (INE, 2015). Este tipo de segregación se manifiesta en todos los ámbitos productivos, siendo más latente en sectores como educación y salud, tal como lo menciona un estudio titulado como “Diagnóstico de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile”, emitido por CONICYT en el año 2017.

“Datos de la Nueva Encuesta Suplementaria de Ingresos (NESI), 2016, del Instituto Nacional de Estadística, indican que alrededor del 2% de las mujeres ocupadas acceden a puestos de alta dirección, además de

encontrarse sub-representadas en puestos de alta dirección en áreas altamente feminizadas como Educación y Salud. A pesar de un aumento de la proporción de directoras a cargo de establecimientos de educación escolar y una disminución general de la presencia de docentes varones en el sistema escolar –sólo un 27% de los docentes son hombres el año 2014-, las funciones de mayor autoridad siguen siendo asignadas mayoritariamente a los varones. Los hombres representan 53,5% de los/as directores/as de establecimientos educacionales, un 57% en roles de inspección general y 44% de la dirección como docente encargado/a, pero solamente 27% de los docentes de aula”. (CONICYT, 2017)

Por otro lado, una segunda explicación que ayuda a comprender la escasa participación de las mujeres en el ámbito laboral nacional, es la brecha salarial existente entre hombre y mujeres, la cual es desproporcionada para estas últimas. Ya que es demostrable que los hombres ganan más que las mujeres para cualquier nivel educacional y en cualquier tipo de empleo, pues, aunque ellas en promedio tiene más años de escolaridad que los hombres, sus salarios son mucho menores si se les compara con hombres de similares características, es decir, ellas ganan entre un 27% y un 31% menos que sus pares varones. (INE, 2015) Tal como es posible observar en el gráfico n°3.

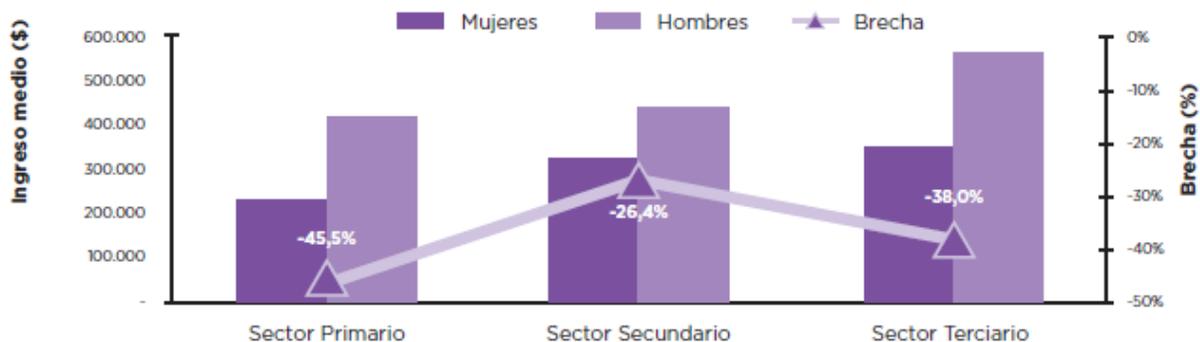
Gráfico n°3 Ingreso medio y brecha salarial de ocupados, según categoría laboral y sexo (2012)



Fuente: INE, 2015

Asimismo es posible observar, que en relación a la brecha salarial de ocupados según categoría de laboral y sexo, demuestra que la mayor diferencia se observa en los y las trabajadores de cuenta propia, en donde las mujeres reciben hasta un 41 % menos que los hombres. Sin embargo, esta realidad, es posible observarla en todas las categorías laborales y en todos los sectores productivos. Tal como se aprecia en el gráfico n°4

Gráfico n°4 Ingreso medio y brecha salarial de ocupados según sectores económicos por sexo. (2012)



Fuente: INE, 2015

En cuanto a lo expuesto, se aprecia que en todos los sectores económicos las mujeres perciben en promedio ingresos menores que los hombres, destacándose la mayor brecha en el sector primario, donde las mujeres perciben un 45% menos que los hombres, para ser seguida por el sector terciaria con un 38% y finalmente, el sector secundario, el cual presenta la menor brecha salarial de los tres mencionados. Complementando dicha información, con las brechas salariales en relación al nivel educacional, queriendo decir con esto, que las brechas salariales disminuyen en la medida que el nivel educacional aumenta hasta llegar a la educación técnica, nivel desde el cual la brecha vuelve aumentar progresivamente, sin embargo y según el estudio, se manifiesta que ha mayor nivel de estudio (magíster, doctorado y postdoctorado) la brecha salarial es más extrema. (INE, 2015)

Sobre la base de las ideas expuestas, es observable que en Chile existe un efecto de discriminación por género en el mercado laboral, siendo, la discriminación, el único factor que ayuda a comprender las causas de la baja inserción femenina en el mundo laboral. Temas tales como; la segmentación y segregación sexual, los roles y estereotipos de género imperantes en la sociedad, las brechas salariales y la falta de políticas a nivel nacional de protección social que protejan y potencien a las mujeres para su pleno desarrollo, hacen dificultar la correcta integración de la mujer.

Finalmente, los aspectos relacionados con la discriminación y segregación de la mujer en el ámbito laboral mencionados anteriormente, son coherentes con los enunciados realizados por Teresa Valdés, la cual enuncia que género y desigualdad social se encuentran estrechamente vinculados en desmedro de las mujeres por sobre los hombres.

“La investigación ha revelado cómo el hecho biológico de la reproducción y la importancia de esta para la mantención y sobrevivencia de la especie, llevó a los seres humanos –hace milenios– a dejar a las mujeres atadas a las tareas reproductivas y de cuidado, dando a los varones un rol productivo y de protección de su familia y su comunidad (ver, entre otros, De Barbieri, 1992; Lamas, 2000; Rubin, 2000; Scott, 2000, en Valdés 2013). Estas construcciones sociales, basadas en las

diferencias sexuales, devinieron en desigualdad económica, social, política y cultural para las mujeres y hombres, colocando al género femenino en un lugar de subordinación, discriminación e invisibilidad social”. (Valdés, 2013)

Si bien, la autora menciona que dicha desigualdad: económico, social, política y cultura afecta tanto hombres como a mujeres, esclarece que son estas últimas las que se ven más afectadas en los ámbitos mencionados. A pesar de que en la actualidad el aporte económico que realizan las mujeres chilenas en sus hogares, está muy lejano de ser un ingreso netamente complementario para el núcleo familiar, llama la atención que se;

“Mantengan las desigualdades y la desvalorización de las mujeres, así como el rechazo de muchos a su incorporación a roles públicos y políticos. Los salarios inferiores (30% en promedio), la violencia doméstica y la subrepresentación política son tal vez las señales más visibles de este orden discriminatorio que persiste y castiga a las mujeres”. (Valdés, 2013)

Por último, se deja en evidencia que, en materias de igualdad en relación al género y el mundo laboral, es una tarea pendiente en la cual deben involucrarse todos los actores de la sociedad para resolver dichas diferencias. En la actualidad muchas mujeres no solo cumplen con un rol doméstico y familiar que por siglos ha cargado de manera exclusiva sobre ellas, sino que también, y desde hace algunas décadas, cumplen con roles productivos, políticos y sociales los cuales han sido conquistados de manera somera, debido a la subordinación y supeditación del género femenino latente en la sociedad y el mundo laboral.

2.2 Educación Media Técnico Profesional en la actualidad

2.2.1 Docentes en Chile y la feminización de la carrera:

Durante el siglo XIX se concretaron dos hitos que marcaron el desarrollo de la mujer en el mundo profesional, siendo uno de ellos la creación de la Escuela de Preceptoras en 1854 y posteriormente la firma del Decreto Amunátegui en 1877, hechos que impulsaron la promoción de la educación secundaria femenina, y por ende nuevos campos de acción en el mundo laboral.

Por primera vez, la mujer tenía la posibilidad de optar a un ámbito de desempeño laboral que no fuera exclusivamente el mundo fabril y el servicio doméstico. Estos hechos fueron imprescindibles para la ampliación y multiplicación de establecimientos educacionales donde más adelante muchas mujeres trabajaron como pedagogas, naciendo con ello, la feminización de la docencia.

“La feminización de la profesión docente en la escuela primaria marcó un importante hito en la existencia y representación simbólica de las mujeres. Existen otras profesiones que se feminizaron, pero ninguna otra tuvo un valor simbólico y político similar: los nacientes Estados nacionales latinoamericanos depositaron en las manos de un cuerpo docente femenino la tarea de reproducir una nueva identidad, la nacionalidad”. (Yannoulas, 1992)

Es importante destacar, que dicha feminización ha sido una transformación paulatina, ya que desde la Grecia clásica hasta mediados del siglo XIX la docencia se trataba de una actividad exclusiva o predominantemente masculina, por lo que no deja de sorprender la rapidez de dicha transformación, pudiendo explicar dicho fenómeno de la siguiente manera:

“Si aplicamos estos conceptos de igualdad y de identidad al proceso de feminización de la docencia en América Latina, podríamos decir que la docencia en la escuela primaria fue considerada una actividad a desarrollar por los seres humanos sin distinción de sexo, pero según el argumento naturalista de la identidad femenina, las mujeres podrían realizar mejor esta tarea. A su vez, la

escasa remuneración otorgada a las profesionales de la enseñanza se justificaba en gran medida por el argumento ecológico de la identidad femenina: las mujeres solo brindan a la familia un salario complementario, siendo hijas o esposas de un hogar donde un jefe de familia (padre o esposo) desempeña el papel sustentador". (Yannoulas, 1992)

Así, el trabajo remunerado de la misma fue concebido como una ampliación de sus nuevas tareas en el hogar, siendo uno de ellas; la formación de las jóvenes generaciones.

“Se necesitaba un cuerpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo la "gran cruzada pedagógica": baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales "decentes" y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas "educadoras por excelencia". La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pensadores de la época "las mujeres instruyen menos, pero educan más". Además, si la mujer había sido definida como la encargada de los niños en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar de nivel primario". (Yannoulas, 1992)

De este modo, y tal como se observó en el apartado anterior, las ramas de actividad económica que se encuentran más feminizadas son; la limpieza, la salud y la educación. En relación a esta última, y gracias el Informe del Sistema Educativo con análisis de Género emitido el año 2015 por el Ministerio de Educación, menciona que “para el período 1998-2015” se observa un leve incremento de la participación de mujeres en el ejercicio de la profesión docente respecto de los hombres, la cual es mayoritaria y relativamente constante en el tiempo. Mientras que en el año 1998 las mujeres superaban 2,3 veces a los hombres, en el año 2015 esta cifra llega a 2,7”. (Mineduc, 2016) Tal como lo expresa la siguiente tabla:

Tabla 2: Número y porcentaje de docentes en Chile según sexo (2015)

| Género | Número | Porcentaje |
|----------------|----------------|-------------------|
| Hombres | 61.049 | 27,2% |
| Mujeres | 163.187 | 72,8% |
| Total | 224.236 | 100,0% |

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

Por lo que dichas cifras, corroboran que la docencia en Chile presenta un alto grado de feminización, con un porcentaje superior al 70 % de participación del sexo femenino en la profesión. “La única excepción se refleja en los establecimientos dependientes de corporaciones de administración delegada, donde el porcentaje de hombres supera levemente al de las mujeres. Esto puede deberse a que este tipo de establecimientos ofrece una enseñanza de carácter técnico-profesional, la que tradicionalmente ha sido impartida por docentes varones”. (Mineduc, 2016)

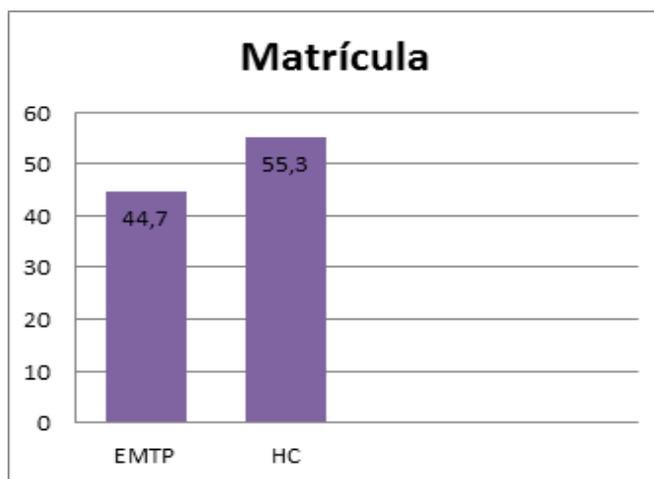
De este modo, y en relación a los niveles de enseñanza más feminizados en el sistema educativo chileno podemos encontrar en primer lugar, la educación parvularia con un 99,5% de mujeres ejerciendo esa profesión y, en segundo lugar, la educación especial con un 95% de mujeres, mientras que los más masculinizados son la Enseñanza Media Técnico Profesional con un 50% de varones y la Enseñanza Media Científico-Humanista con un 42% de docentes de sexo masculino. Por consiguiente, el cuerpo docente masculino tiende a ser mayor en los sectores de educación física, matemática, ciencia, tecnología, mecánica y electricidad, mientras que las áreas de lenguaje, orientación, programas y proyectos sociales y confección son áreas mayormente feminizadas. (Mineduc 2016).

2.2.2 Educación Media Técnico Profesional: Masculinización y feminización de las carreras.

Según el Mineduc (2016) la Educación Media TP constituye un primer paso concreto en el camino técnico-profesional, para adquirir herramientas de desarrollo vocacional que preparen al estudiante para una vida de trabajo y formación integral. Para lograr dichos objetivos, se articulan las competencias propias de la especialidad en conjunto con los objetivos transversales y contenidos de la Formación General de la Educación Media.

En términos de matrícula, alrededor de 204.000 estudiantes se adscribe a la modalidad técnico profesional. Ellos representan al 44.7% del total de la matrícula de los dos últimos años de educación media contra un 55.3% que registra la EMCH. Estas proporciones se han mantenido relativamente estables en la última década. (Mineduc, 2016)

Gráfico n°4 Matrícula de Estudiantes según modalidad de estudio.



Fuente: Mineduc. 2016

Por otro lado, Educación Media Técnica Profesional, tiene una injerencia en 15 sectores económicos, contando con 35 especialidades y 17 menciones, siendo estas las siguientes:

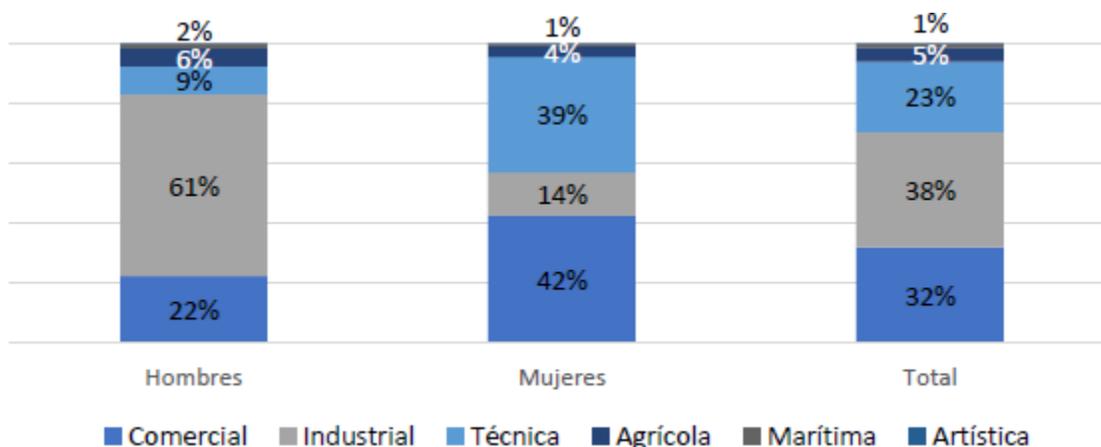
| SECTOR | ESPECIALIDAD | MENCIÓN |
|------------------------|---|---|
| 1) ADMINISTRACIÓN | 1. ADMINISTRACIÓN | - RECURSOS HUMANOS / LOGÍSTICA |
| | 2. CONTABILIDAD | SIN MENCIÓN |
| 2) AGROPECUARIO | 3. AGROPECUARIA | - AGRICULTURA |
| | | - PECUARIA |
| | | - VITIVINÍCOLA |
| 3) ALIMENTACIÓN | 4. ELABORACIÓN INDUSTRIAL DE ALIMENTOS | - COCINA |
| | 5. GASTRONOMÍA | - PASTELERÍA Y REPOSTERÍA |
| 4) CONFECCIÓN | 6. VESTUARIO Y CONFECCIÓN TEXTIL | SIN MENCIÓN |
| 5) CONSTRUCCIÓN | 7. CONSTRUCCIÓN | - EDIFICACIÓN - TERMINACIONES DE LA CONSTRUCCIÓN - OBRAS VIALES E INFRAESTRUCTURA |
| | 8. INSTALACIONES SANITARIAS | |
| | 9. MONTAJE INDUSTRIAL | |
| | 10. REFRIGERACIÓN Y CLIMATIZACIÓN | |
| 6) ELECTRICIDAD | 11. ELECTRICIDAD | |
| | 12. ELECTRÓNICA | |
| 7) GRÁFICO | 13. GRÁFICA | |
| | 14. DIBUJO TÉCNICO | |
| 8) HOTELERIA Y TURISMO | 15. SERVICIOS DE TURISMO | |
| | 16. SERVICIOS DE HOTELERIA | |
| 9) MADERERO | 17. FORESTAL | |
| | 18. MUEBLES Y TERMINACIONES DE LA MADERA | |
| 10) MARÍTIMO | 19. ACUICULTURA | |
| | 20. OPERACIONES PORTUARIAS | |
| | 21. PESQUERÍA | |
| | 22. TRIPULACIÓN DE NAVES MERCANTES Y ESPECIALES | |
| 11) METALMECÁNICA | 23. MECÁNICA INDUSTRIAL | - MANTENIMIENTO ELECTROMECAÁNICO |
| | | - MÁQUINAS – HERRAMIENTAS |
| | | - MATRICERIA |
| | 24. CONSTRUCCIÓN METÁLICAS | |
| | 25. MECÁNICA AUTOMOTRIZ | |
| | 26. MECÁNICA DE MANTENIMIENTO DE AERONAVES | |
| 12) MINERO | 27. EXPLOTACIÓN MINERA | |
| | 28. METALURGIA EXTRACTIVA | |
| | 29. ASISTENCIA EN GEOLOGÍA | |

| | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------|
| 13) QUÍMICA E INDUSTRIA | 30. QUÍMICA INDUSTRIAL | LABORATORIO QUÍMICO |
| | | PLANTA QUÍMICA |
| 14) SALUD Y EDUCACIÓN | 31. ATENCIÓN DE ENFERMERÍA | ADULTO MAYOR ENFERMERÍA |
| | 32. ATENCIÓN DE PÁRVULOS | |
| 15) TECNOLOGÍA Y COMUNICACIONES | 33. CONECTIVIDAD Y REDES | |
| | 34. PROGRAMACIÓN | |
| | 35. TELECOMUNICACIONES | |

*Fuente: Ministerio de Educación

Dichas especialidades, al ser agrupadas por sector productivo (ver gráfico n°5) se identifica que los hombres se concentran mayoritariamente en la rama industrial (61%), mientras que las mujeres en las ramas comercial (42%) y técnica (39%), evidenciando la mantención de preferencia por sectores asociados a estereotipos de género (Mineduc, 2016).

Gráfico n°5 Matrícula de la EMTP por rama de especialidad, según género



Fuente: Mineduc, 2015

De este modo, es importante reportar que a diferencia de la Educación Media Científico Humanista, la matrícula de la EMTP concentra una mayor proporción de hombres (50.7% vs. 45.9%), aunque se aprecia gran variabilidad en esta característica al interior de su oferta curricular. Los sectores de Metalmecánica, Electricidad, Construcción y Maderero son principalmente masculinos, así como también en menor medida los sectores económicos Agropecuario, Marítimo y Minero (entre el 60% y 70% de sus egresados son hombres). Encambio, sectores como Confección y, Programas y Proyectos Sociales, son

esencialmente femeninos (más del 90% de su matrícula corresponde a mujeres). (Mineduc, 2016)

Siendo esta información altamente significativa, ya que se vislumbra que la categoría de género es altamente concluyente para las futuras decisiones vocacionales y proyecciones laborales que enfrentarán los jóvenes. De este modo, dos fenómenos muy relacionados entre sí demuestran que el sistema educativo no trata por igual a mujeres y varones, siendo necesario explicar el origen y los mecanismos de las diferencias constatadas. (Subirats, 1994)

El primero de ellos se refiere al hecho de que las mujeres acceden muy poco a estudios o carreras considerados más prestigiosos y en los que existen mayores posibilidades profesionales de obtener en un futuro remuneraciones más elevadas. El segundo fenómeno se refiere a la relación entre nivel de estudios y mercado de trabajo, entendiéndose por esto las distintas valoraciones de los niveles educativos según sea hombre o mujer, reafirmando dicho postulado, con las evidentes diferencias en los ingresos económicos de hombres y mujeres con un mismo nivel educacional. (Subirats, 1994)

A pesar que dichas aseveraciones emitidas por la autora, hace alusión al sistema de enseñanza tradicional español, no deja de sorprender que se relacionen con la EMTP chilena, siendo necesario examinar qué elementos de la sociabilización conducen a las mujeres a aceptar papeles secundarios en la elección de estudios y en su posterior posición profesional y ciudadana. (Subirats, 1994)

Por otro lado, y en cuanto a las mujeres que estudian en la EMTP, éstas podrían encontrarse en una situación de doble desventaja, por cuanto “el género incrementa las desigualdades que la riqueza genera en términos de resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2014, pág. 216). Lo anterior, se expresa, por ejemplo, en la elección de especialidades en sintonía con los patrones de género. (Gutiérrez, 2018)

Sin embargo, y desde otra arista, es posible observar que la elección de las carreras que los jóvenes que realizan en la modalidad TP a partir de segundo año medio, se deja en

evidencia que dicha elección también se encuentra supeditada al sexismo, a los estereotipos, roles e interacciones pedagógicas que se generan dentro y fuera del aula.

Según Ximena Azúa (2016), en su artículo titulado “Aprender a ser mujeres, aprender a ser hombres. La escuela como reproductora de estereotipos”, señala que:

“La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra” (Azúa, 2016).

La autora menciona que la escuela, después de la familia, es la segunda instancia más relevante para que niños y niñas aprendan a ser y comportarse como tales, siendo modelados según el contexto y el tipo de sociedad en la cual están insertos, enfatizando que el modelamiento heteronormativo es el imperante dentro del sistema. A través de varios ejemplos, tales como la permisividad del uso de la violencia entre hombres para resolver conflictos, el uso de los espacios físicos dentro de los establecimientos educacionales y hasta la excesiva vigilancia que recae sobre las adolescentes en relación a su maquillaje y largo de la falda, permite manifestar que todas estas actitudes mencionadas “están movilizadas por un mandato de género, del cómo debemos ser las mujeres” (Azúa, 2016)

“Se está apelando a un modelo de mujer construido a partir de una desigualdad inicial que conlleva e implica una violencia simbólica a las cuales estamos sometidos mujeres y hombres a lo largo de nuestra vida, pero que comienza tempranamente a ser inoculada en la escuela, por ejemplo, los estereotipos de lo que es ser hombre y ser mujer en la sociedad chilena”. (Azúa, 2016)

De este modo, el modelamiento heteronormativo inculcado por el sistema educativo chileno no solo se desarrolla a través de las prácticas azarosas dentro de una comunidad educativa, sino que también, es llevado a cabo a través del currículum oficial, pero por, sobre todo, mediante del currículum oculto.

Parafraseando a Bersntein (1977), el currículum oficial es entendido como una selección cultural con propósito formativo el cual organiza la trayectoria de los estudiantes, siendo considerado como un instrumento político, de poder y control sobre un colectivo. Por lo que siguiendo esta lógica el currículum se transforma en un vehículo efectivo de imposición cultural, situación en la cual no debe excluirse el currículum oculto entendido como “conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Santos Guerra, 1997)

De acuerdo con lo expuesto, el currículum oficial como el oculto juega un rol primordial para el modelamiento de los estudiantes según las normas sociales imperantes. El primero de ellos y analizando la propuesta emitida por Mineduc, y según lo enunciado por Teresa Valdés (2016) se encuentra carente de contenidos de géneros que apunten a la igualdad y que se hagan cargo de los dilemas propios de una sociedad formada por hombres y mujeres.

Si bien el Ministerio de Educación, ha realizado desde la década de los 90', numerosos esfuerzos para incluir temáticas de género en las bases curriculares, esto no ha podido ser incorporado de manera efectiva y total, según Valdés (2013):

“Se ha incorporado paulatinamente a mujeres en los textos, en la historia, en la ciencia, etc. También se ha avanzado en cuanto a la visibilización de las ‘heroínas’, integrando información o recursos acerca de mujeres destacadas o relevando algunos hechos particulares de la vida de las mujeres. Sin embargo, con ello las mujeres siendo “las otras”, como un grupo excepcional. Menos se ha avanzado en cuanto al “reconocimiento de la subordinación/dominación” de las mujeres, es decir, en la integración de conocimientos y reflexiones acerca de la condición de ellas. Si bien se incorpora como material de lectura algunos textos elaborados por mujeres, o se hace referencia a su rol en distintas épocas, estos materiales son recursos secundarios en relación a los principales y no se abordan las causas de la condición de discriminación y subordinación de las mujeres.

Está pendiente la revisión epistemológica, teórica y metodológica de las disciplinas, y la incorporación de materiales, perspectivas y voces como parte del marco de conocimientos, con un currículum más completo y adecuado al objetivo de la transformación. En efecto, no se han incorporado los aportes de las teorías de género en las diferentes disciplinas”. (Valdés, 2013)

Por otro parte, y en relación al currículum oculto, el cual instala de manera inconsciente pautas culturales vigentes de lo que “debe ser” un hombre y mujer a través de diferentes mecanismos entre ellos: prácticas docentes, dinámicas entre estudiantes, uso del lenguaje sexista, entre otros, deja de manifiesto que la escuela, como toda institución social, promueve y reproduce prácticas discriminatorias invisibilizando o desvalorizando lo femenino, o todo aquello que no encaje dentro lo socialmente “aceptable”.

“La escuela, como toda institución social, refleja las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias. Allí se aprende a relacionarse con los y las demás de acuerdo a lo que la cultura considera adecuado y se aprende o no el respeto al otro/a, a la diversidad, a tener conciencia de los derechos propios y ajenos. Al mismo tiempo, se aprende sobre las formas de subordinación, prejuicios, maneras discriminatorias de relación. Así, la institución escolar no solo construye a quienes la integran, sino que ella misma es producida por los hombres y las mujeres que participan en ella y por las representaciones de género, de clase y étnico-raciales que circulan por sus aulas. En definitiva, el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen” (Valdés, 2013)

Atendiendo a estas consideraciones, se hace pertinente destacar, además, las interacciones pedagógicas en la construcción del género dentro de la escuela. En una investigación realizada por Espinoza y Taut en el año 2016, sobresalen interesantes conclusiones en relación a esta temática.

A pesar de que las autoras se enfocaron en el desarrollo de la asignatura de matemáticas en un 7 año básico, los resultados pueden extrapolarse y relacionarse, con la elección de las carreras por parte de los estudiantes de la EMTP.

Según el estudio, en Chile existen importantes diferencias de género a favor de los hombres en el desarrollo e implementación de la asignatura mencionada, dicho estudio, además de determinar la existencia de diferencias de género en las interacciones en el aula, también determinó la relación entre creencias docentes y prácticas pedagógicas en dicha asignatura. Queriendo decir con esto que:

“Los resultados sugieren que los profesores y profesoras de la muestra interactúan en menor medida con las alumnas que con los alumnos y que las interacciones establecidas con ellas implican un menor desafío cognitivo. En específico, se constató que los docentes formulan menos preguntas que requieren el uso de habilidades cognitivas superiores, tales como argumentar, elaborar, inferir y transferir, a las alumnas que a los alumnos. Además, se observó que las mujeres participan en un grado menor que los hombres en todas las formas registradas y que, concordantemente, los profesores les dirigen una menor cantidad de retroalimentaciones que a los alumnos. En relación a esto, es plausible sostener que la menor participación de las alumnas en las aulas estudiadas no se explicaría únicamente por la menor cantidad de preguntas que les dirigen sus profesores, sino que su nivel de participación espontánea también es más bajo que el de sus pares masculinos. Una posible explicación para este hallazgo es que los docentes, a través de sus interacciones diferenciadas en el aula, transmiten a las alumnas de manera fundamentalmente implícita menores expectativas respecto de su interés, motivación y aprendizaje en matemática, lo cual impactaría en sus actitudes y patrones de conducta en la sala de clases, generando una profecía auto-cumplida”. (Valdés, 2013)

A modo de síntesis, es posible concluir que las elecciones de las carreras a que están sujetos los estudiantes en segundo año medio, para ingresar a la modalidad TP, no se encuentra

definida en su totalidad por un tema de gustos y/o por una decisión personal, la cual en cierta medida, puede resultar azarosa, sino que dicha elección se encuentra sujeta a una serie de dinámicas que se generan desde el inicio de la etapa escolar que definen y determinan al estudiante.

Si bien es cierto, que muchos establecimientos generan procesos de asesoramiento en la elección de las especialidades, los estudiantes al momento de la elección ya provienen con estereotipos predeterminados, los cuales son inculcados y reforzados por el sistema educativo. Dentro de este marco, el estudiante al estar inserto en un sistema educacional sexista y estereotipado en relación a las prácticas que se generan dentro y fuera de la sala clases, la elección de las carreras se traduce en una extensión de los sesgos de género imperantes en la cultura educacional.

Así, el currículum oficial como el oculto y las diferentes interacciones que se producen en la escuela provocan que las elecciones de las carreras estén sujetas al “deber ser” de los estudiantes, y tal como lo enuncia Valdés (2013), el “deber ser” de los hombres se centra en la audacia fomentando la capacidad para correr riesgos y la libertad que esto implica, así, se les encamina al éxito público y a la posibilidad de responder a las exigencias que este conlleva. Por otro lado, a las niñas se les fomenta el cuidado, expresividad y subjetividad, induciendo conductas que las acercan a las profesiones definidas para las mujeres (enfermería, docencia, psicología) que tienen más relación con los valores dedicados al cuidado de las y los demás.

En conclusión, la elección de las especialidades no es algo dado azar, sino más bien una elección con un claro sesgo de género. Es decir, los varones tienden a elegir en su mayoría, actividades relacionadas con el área industrial y el sector secundario, las cuales poseen un rendimiento económico y estatus superior en comparación con las áreas elegidas por las mujeres, las cuales se caracterizan por estar vinculadas al sector terciario desarrollando diferentes servicios que se ofrecen para satisfacer las necesidades de una determinada población, respondiendo al deber ser masculino y femenino imperante en la sociedad.

2.2.3 Educación Media Técnico Profesional: regulación y problemas que presenta en la actualidad.

2.2.3.1 Regulación

En 1998 después de una serie de estudios, comienza una reestructuración del Plan de Estudio de Educación Media Técnico Profesional, mediante el Decreto 220 (1991), en el cual se aprueban cambios curriculares a dicha modalidad, como también los perfiles de egreso para todas las especialidades, las cuales fueron agrupadas de acuerdo al sector productivo. Después de un proceso de consulta con el mundo empresarial, se genera una propuesta curricular para TP que estableció 14 sectores económicos y 46 especialidades. Además de establecer que el proceso de especialización se atrasaba a 3° medio en vez de comenzar en 1° medio, quedando los cuatro años del nivel de educación media del siguiente modo:

- 1° y 2° medio: formación general (común a todos los estudiantes de los liceos).
- 3° y 4° medio: dos años de formación diferenciada, modalidad Técnico Profesional y/o modalidad Científico-Humanista.³ (Fundación 2020)

Por otro lado, y en relación a las prácticas profesionales, se establece que estas deben realizarse una vez que el estudiante haya egresado de 4° medio. Sin embargo, desde el 2007 a través del Decreto 2516, se establece que dichas prácticas deben comenzar desde 3° medio. Así, en el año 2013 se dicta el Decreto 776 de Titulación el cual agiliza el proceso de titulación.

³ En la actualidad, los nuevos cambios curriculares propuestos por el Mineduc pretende brindar mayores posibilidades de decisión a los estudiantes con respecto a las asignaturas que desean cursar y a que se destine una mayor cantidad de horas en profundizar aquellos temas que sean de su interés en función de sus proyectos de vida, tal como ocurre actualmente en las diferenciaciones Técnico-Profesional y Artística que cuentan con 22 y 21 horas respectivamente para cursar sus áreas de especialidad.

El año 2015 y a través del Decreto 954, se vuelve a generar una reestructuración contemplando la aprobación de planes y programas de 35 especialidades de 3° y 4° año medio de formación diferenciada técnico-profesional

2.2.3.2 Desafíos que enfrenta la Educación Media Técnico Profesional en la actualidad.

Al respecto, es importante destacar que la finalidad EMTP es una ruta de estudios e inserción laboral que históricamente se ha dirigido a los sectores más desaventajados de la sociedad. De allí que, en la actualidad, numerosos organismos internacionales posicionan este itinerario formativo como una vía que permitiría el acceso hacia un desarrollo más inclusivo en todos los sectores de la sociedad (Agencia de la Calidad, 2016). Sin embargo, que dicha modalidad educativa está dirigida a los sectores más vulnerables, no asegura el éxito del estudiante en el sistema educativo ni en el mundo laboral, sino más bien, estos estudiantes podrían limitar seriamente sus oportunidades de acceso a educación superior al preferir educación media técnico-profesional, poniendo en duda la equidad y eficiencia de esta modalidad. (Farías, 2012)

De este modo, la EMTP corresponde una alternativa educativa que acoge a los estudiantes con mayor índice de vulnerabilidad, por lo que esta modalidad de estudio más que ayudar a disminuir las brechas socioeconómicas, ayuda a la reproducción y mantención de las mismas, provocando una evidente segregación en el sistema educativo chileno. (Mineduc, 2015)

Por otro lado, y en relación a la continuidad de estudios de los egresados de la EMTP es posible identificar una discontinuidad entre los niveles educativos, secundario y terciario, ya que se encuentran débilmente conectados, tanto en términos institucionales como curriculares, lo que dificulta el tránsito de los egresados de la modalidad técnico-profesional al sistema de educación superior. Se identifica, además, que un porcentaje importante de los egresados no se titula, en la medida que no realiza su práctica profesional, por lo que es necesario que los establecimientos se hagan responsables de asegurar este

espacio de formación de sus alumnos en las empresas, como una manera de propiciar que la formación que imparten se vincule a los requerimientos del mercado. (Mineduc, 2015)

En materia de aseguramiento de calidad, se indica que la EMTP no cuenta con criterios definidos respecto a las condiciones mínimas que una unidad educativa debe cumplir para impartir una determinada oferta de especialidades y que sean verificadas durante su reconocimiento oficial. Asimismo, tampoco existe un mecanismo que permitan monitorear el cumplimiento consistente de ciertos requisitos considerados necesarios para la efectividad de los procesos formativos propios de esta educación. (Mineduc, 2015)

Debido a todo lo dicho anteriormente, se hace evidente la necesidad de nuevas políticas educativas que reformulen y reestructuren la educación media técnico profesional. Es por esto que enero 2018 sale a la luz un texto emitido por el Ministerio de Educación titulado “Estrategia Nacional de Formación Técnico - Profesional”, el cual se basa en una exhaustiva revisión de la situación actual de este sector en Chile y en el mundo.

En dicho documento, se plantean diferentes sugerencias que ayudarían a remediar las falencias expuestas de la EMTP para un acorde aseguramiento de la calidad siendo alguna de estas las siguientes:

- Mineduc desarrollará estándares indicativos de gestión dirigidos a Establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional y se complementarán los ya existentes para recoger las particularidades de la formación diferenciada.
- La Agencia de Calidad de la Educación, por su parte, desarrollará protocolos para visitas de orientación y evaluación específicos para la Educación Media Técnico-Profesional. Además de ello, desarrollará instrumentos de evaluación muestral de aprendizajes específicos para la formación diferenciada que permitan dar cuenta de los resultados agregados de la Educación Media Técnico-Profesional. (Mineduc, 2018)

A nivel macro, el consejo de Formación Técnico - Profesional propone una revisión del diseño, implementación y evaluación de la actual Educación Media Técnico-Profesional, en conjunto con la implementación de medidas de apoyo técnico-pedagógico especializadas, iniciando de este modo, un proceso de reforma curricular, a través de la

instalación de una mesa de trabajo público-privada dirigida por Mineduc, la cual deberá generar una propuesta de Bases Curriculares para la formación diferenciada Técnico-Profesional considerando la participación del Estado, los trabajadores y los empleadores a lo largo de la definición, implementación. (Mineduc, 2018)

CAPÍTULO III

PROFESORAS Y SU PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

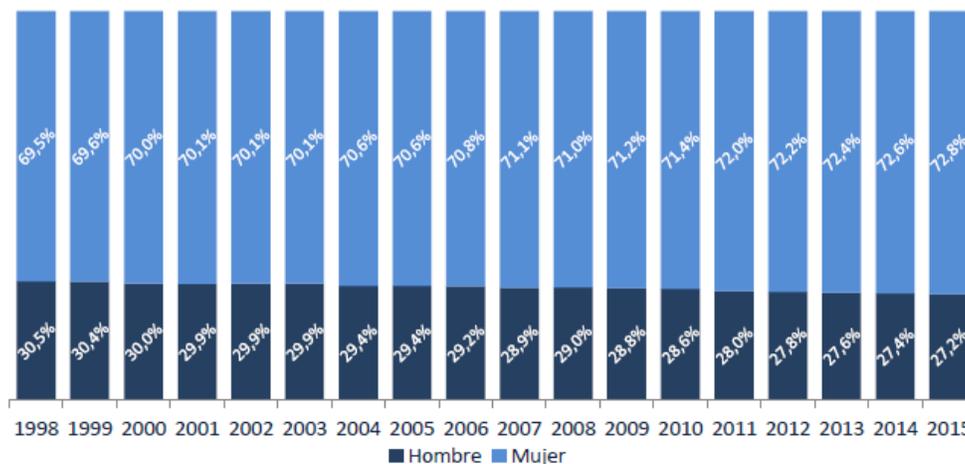
3.1 Panorama General

La educación chilena en relación a los docentes, se ha caracterizado por la alta participación de mujeres en el sistema educativo, proceso denominado como feminización de la carrera, tal como se comentó en el apartado anterior. Dicho proceso se desarrolló de manera paulatina y fomentada por el Estado a partir de la segunda mitad del siglo XIX. De este modo, las escasas mujeres que enseñaban hacia 1840 fueron multiplicándose, haciéndose mayoría a partir de la década de 1880, las cuales, en 1910, ya representaban un 82% del total de maestros primarios (Núñez, 2007).

El aumento sostenido de profesoras se debió al crecimiento de las escuelas de niñas, la creación de escuelas mixtas reservadas sólo a maestras y por la escasez de hombres interesados en la docencia. Debido a esto, el número de docentes femeninas que ejercían la profesión fue aumentando con el paso de las décadas, transformándose en un área de desempeño dominada por mujeres. Si bien, la feminización de la docencia sirvió en primera instancia para insertar a la mujer en ámbito público, esto produjo otros efectos que fueron en desmedro de la profesión, como, por ejemplo: bajas remuneraciones y la desvalorización social de la carrera.

Fenómeno que se ha mantenido en el tiempo, es decir, la feminización de la profesión docente es una característica que se mantiene hasta la actualidad, tal como se puede observar el gráfico n°6.

Gráfico n°6 Evolución de docentes en Chile según sexo, 1998-2015

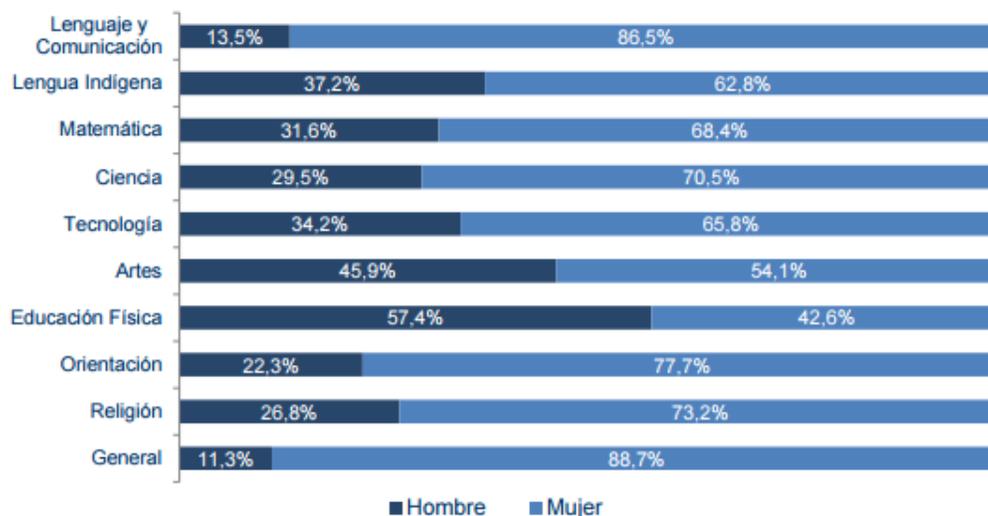


Fuente: Mineduc 2016

Según el estudio, el número de docentes de sexo masculino va menguando de manera sostenida en el tiempo, sin embargo, es interesante destacar que la desproporción por sexos, en relación a los docentes que imparten clases en la educación primaria y secundaria, es mayor cuanto más pequeño es el estudiante. Es decir, si nos centramos en los niveles educativos de prekinder y kinder, la totalidad de los maestros que educan a escolares en sus primeros años son mujeres, dando a entender con esto, que la educación temprana es entendida como una prolongación de la maternidad, evidenciando con esto, un claro estereotipo de género en el desarrollo de la profesión docente.

Para el caso de la enseñanza básica (ver gráfico n°7), el panorama no es muy diferentes, ya que, de los 10 sectores de aprendizaje o asignatura, la participación femenina es mayor a la masculina, a excepción del sector de educación física con un 57,4 % de docentes de sexo masculino. Siendo las áreas más feminizadas; Educación General Básica, Lenguaje y Comunicación, Orientación y Religión, con porcentajes sobre el 73%, seguidos de los sectores de ciencia, matemática, tecnología, con una participación mayor al 65%. De esto modo, es posible observar, que los sectores más equilibrados en cuanto a la participación de ambos sexos son Artes Visuales y Educación Física. (Mineduc, 2016)

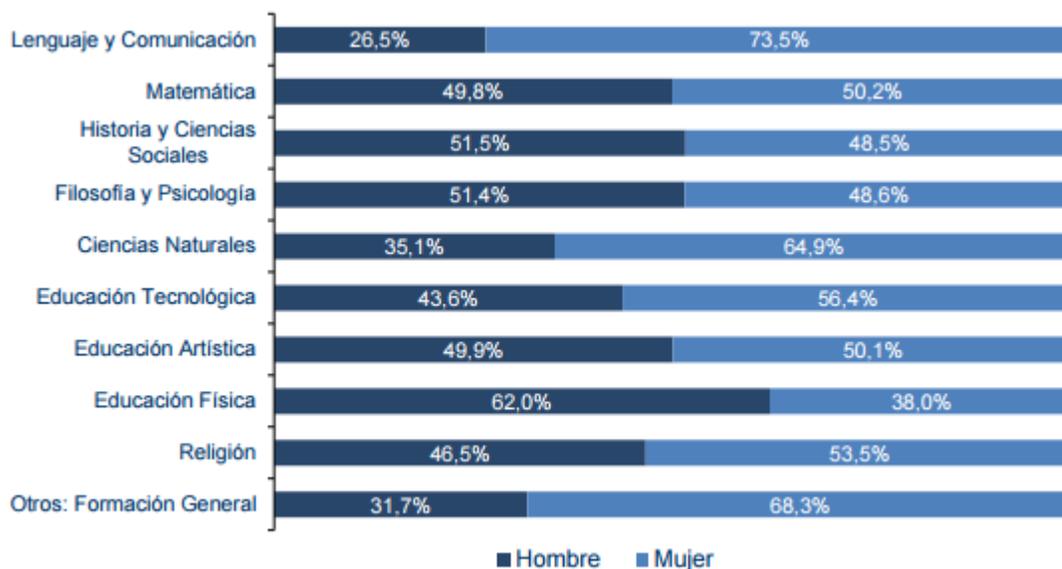
Gráfico n°7 Docentes de aula por sector de aprendizaje en el que se desempeñan (enseñanza básica niños y jóvenes) según sexo, 2015



Fuente: Mineduc, 2016

En relación a los docentes que imparten clases en enseñanza media científico humanista (ver gráfico n°8), la distribución de hombres y mujeres por sector de aprendizaje es más equilibrada, aunque se presentan algunas diferencias importantes en Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales, donde los hombres tienen una participación inferior al 36%, siendo el sector de educación física el menos feminizado, con solo un 38% de profesoras. (Mineduc, 2016)

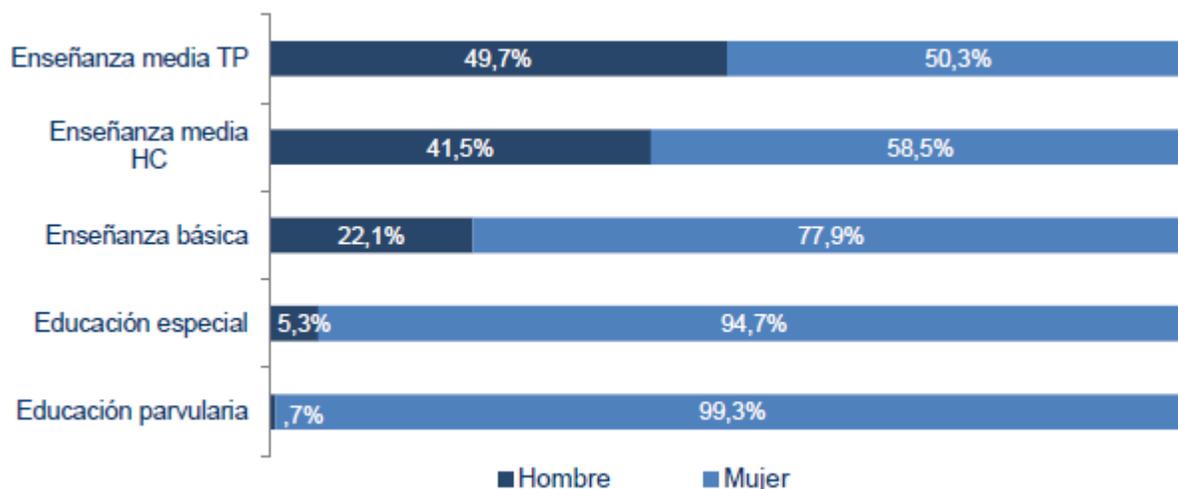
Gráfico n°8 Docentes de aula por sector de aprendizaje en el que se desempeñan (enseñanza media HC niños y jóvenes) según sexo, 2015



Mineduc, 2016.

Ahora bien, si nos centramos en los docentes de aula por nivel de enseñanza en el que se desempeñan según sexo, podemos observar (ver gráfico n°9) que la Educación Media Técnico Profesional, ha sido el único nivel de enseñanza que hasta el año 2014 contaba levemente con mayor participación de docentes masculinos, sin embargo, en el año 2015, todos los niveles de enseñanza tuvieron mayor participación femenina, y solo la enseñanza media TP es la más cercana al 50%. (Mineduc, 2016)

Gráfico n°9 Docentes de aula por nivel de enseñanza en el que se desempeñan (niños y jóvenes) según sexo, 2015



Fuente: Mineduc 2016

De acuerdo con la información expuesta recientemente, es posible corroborar que la feminización del ejercicio de la profesión docente para todos los niveles de enseñanza, es un fenómeno evidente para el sistema educacional chileno, siendo una tendencia cada vez más marcada y en constante aumento. Dicho fenómeno se agudiza en la educación parvularia con un 99,3% de mujeres ejerciendo la profesión, para seguir con la educación especial la cual cuenta con un 94,7% de participación femenina, seguida de la enseñanza básica con un 77,9%, mientras que en la educación media técnico profesional el porcentaje de mujeres es de un 50,3 %, para culminar con la educación científica humanista, contando con un 58,5% de docentes de sexo femenino.

Dentro de este marco, es posible observar que los altos porcentajes de docentes mujeres por sobre los hombres en niveles más bajos podría deberse a estereotipos de género asignados a las mujeres relacionados al cuidado y protección que requieren los menores (CPEIP.2007), entendiendo el rol de la mujer como un apoyo maternal.

Por otro lado, y en relación al aumento de docentes de sexo femenino en los niveles de educación media científico humanista y la educación media técnica profesional, también podría ser explicado a través de estereotipos de género, ya que ha sido una tendencia de que las mujeres acceden principalmente a carreras consideradas típicamente como femeninas,

entre ellas pedagogías y carreras enfocadas al área de la salud, mientras que los hombres desde temprana edad son incentivados a elegir carreras enfocadas al ámbito productivo vinculadas a las ciencias físicas, matemáticas e ingenierías, por sobre carreras vinculadas a los sectores económicos terciarios.

En relación al sector terciario de producción, la autora Irma Arriagada (2001) señala que la terciarización del mercado, va generalmente, acompañado con procesos de globalización. A pesar de que en América Latina ha tenido diferentes procesos de globalización, dicho proceso es inminente, afectando de distinta manera a los sectores y grupos económicos de la región, teniendo mayor impacto en la fuerza laboral femenina:

En este texto la terciarización se referirá en sentido amplio al aumento de las ocupaciones en el sector terciario, un sector heterogéneo donde tradicionalmente han estado incorporadas las mujeres, especialmente en el sector servicios domésticos, y en ocupaciones relacionadas con el sector público de educación y salud y que actualmente también incorpora mujeres en el sector más moderno como es el de seguros, banca y finanzas. (Arriagada 2001)

La terciarización de los sectores productivos y la incorporación de las mujeres en dicho sector, no solo ha ayudado a la inserción de la mujer en el mundo laboral, sino que también provoca la precarización de la misma, según Arriagada (2001) señala, que la flexibilización de los marcos regulatorios en relación a la legislación laboral, ha sufrido modificaciones los cuales han provocado una precarización de los puestos de trabajo, afectando a las mujeres que se desempeñan, en su mayoría, en dicho sector.

De este manera se puede concluir que los grandes cambios incorporados parcialmente por la globalización de mercados, las transformaciones estructurales en curso y la estructura económica preexistente afectan doblemente a las mujeres ampliando la oferta de trabajos precarizados para sectores mayoritarios de mujeres pero también se generaron ocupaciones de alta calidad para grupos reducidos de trabajadoras altamente calificadas. (Arriagada 2001)

Atendiendo a estas consideraciones, es posible extrapolar dicha información y relacionarla con la alta participación de mujeres en el sistema educativo chileno, ya que, y tal como se ha visto en los apartados anteriores, la tasa de participación femenina en el sistema escolar es cada vez más elevado siendo un ámbito de desempeño altamente feminizada, haciéndose evidente la precarización y desvalorización social de la carrera docente.

3.2 Docentes y la Educación Media Técnico Profesional

La EMTP es un área muy significativa para realizar estudios relacionados al género y los estereotipos que en ella imperan, ya que este tipo de modalidad educativa presenta características que la hacen peculiar, siendo algunas de ellas; carreras altamente masculinizadas y/o feminizadas, estudiantes con características sociales, económicas y culturales bastantes homogéneas provenientes, en su mayoría, de familias con menos recursos económicos y educativos, bajas expectativas educacionales y laborales por parte de los estudiantes y sus padres, entre otras, suscita que este tipo de enseñanza sea atractiva para estudiar y analizar.

Según el estudio del Mineduc, y tal como se mencionó anteriormente, la Enseñanza Media Técnico Profesional hasta el año 2014 era el nivel de enseñanza más masculinizado en relación a al número docente impartiendo clases en dicha modalidad, sin embargo a partir del año 2015, el número de profesoras superó levemente al números de profesores, feminizando de esta manera el nivel mencionado, proyectando que dicha tendencia irá en aumento con el pasar de los años.

Sobre la base de las ideas expuestas, y enfocándonos en los docentes que realizan clases en la EMTP por sector económico, es posible apreciar sectores altamente masculinizados y feminizados. (Ver gráfico nº9) Es decir, existen carreras en donde la totalidad de los docentes que imparten clases son hombre o son mujeres según corresponda.

De este modo, las carreras en donde se concentran la mayor cantidad de docentes de sexo femenino son:

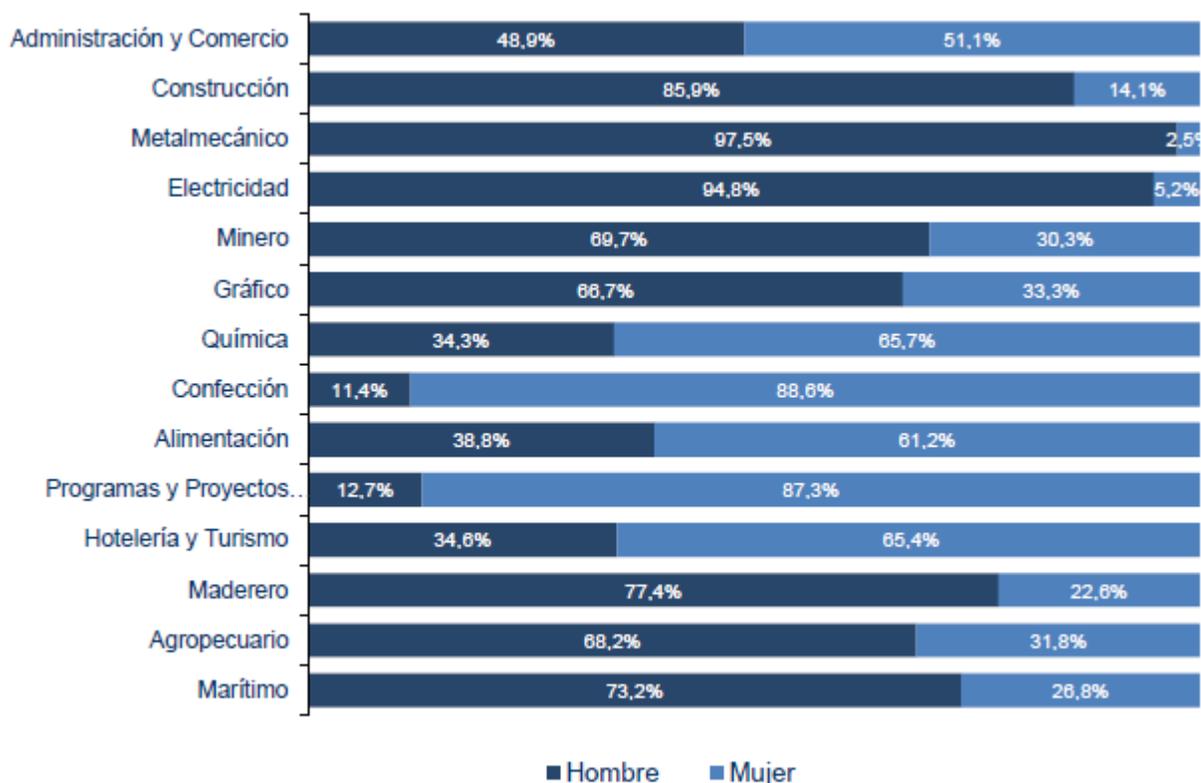
- Administración y Comercio
- Química
- Confección
- Alimento
- Programas y Proyectos Sociales
- Hotelería y Turismo

Debiendo poner especial énfasis en el sector minero, ya que hasta el año 2015 las docentes que realizaban clases en dicho sector alcanzaban un 30,3% de participación. Cifra no menor para un rubro que, históricamente ha sido vinculado a los hombres en todas sus dimensiones. (Mineduc, 2016)

Por otro lado, y en relación a las carreras en donde se concentran la mayor cantidad de docentes de sexo masculinizados son:

- Construcción
- Metalmecánico
- Electricidad
- Minero
- Gráfico
- Maderero
- Agropecuario
- Marítimo

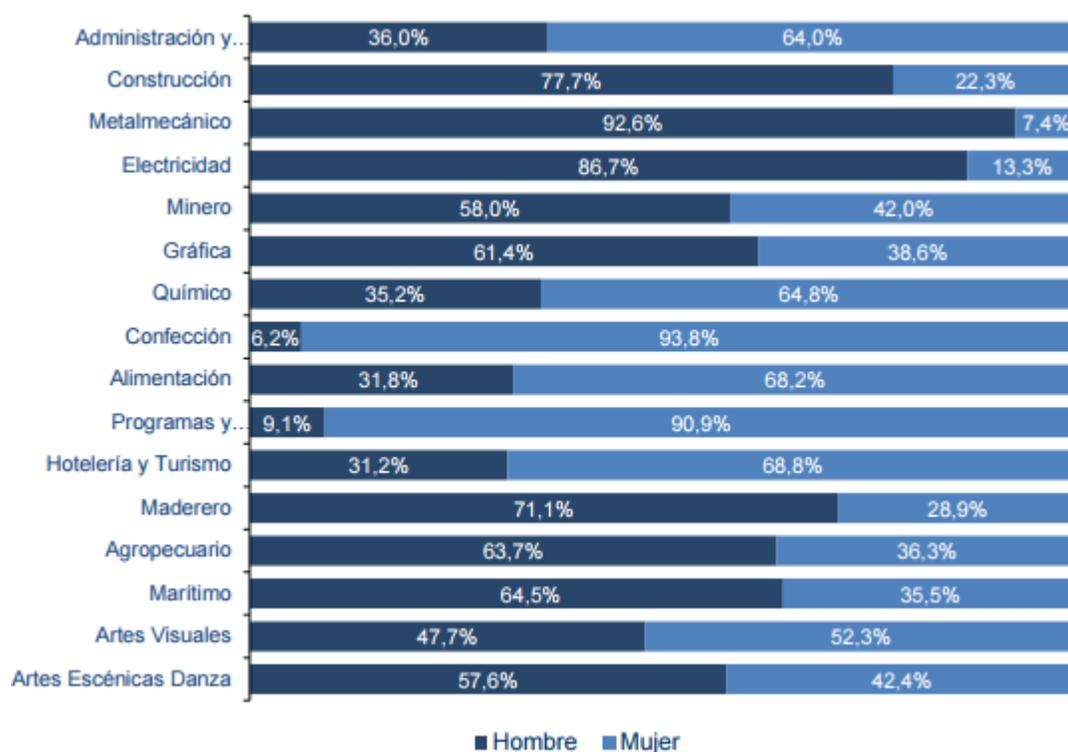
Gráfico n°9 Docentes de aula por sector económico en el que se desempeñan (enseñanza media TP niños y jóvenes) según sexo, 2015



Fuente: Mineduc, 2016

Ahora bien, si realizamos un cruce de información entre docentes y estudiantes de Educación Media Técnica Profesional correspondiente al ciclo diferenciado por sector económico según sexo año 2015 (ver gráfico n° 10), es posible apreciar que los sectores económicos con mayor participación para hombres y para mujeres son coincidentes entre docentes y estudiantes, lo que evidencia patrones de género según área económica impartida (Valdés, T. et al, 2005)

Gráfico n° 10. Estudiantes educación media TP y artístico ciclo diferenciado por sector económico según sexo, niños y jóvenes, 2015



Fuente: Mineduc, 2016

Por otra parte, y si complementamos la información expuesta con el informe de la CEPAL, desarrollado por Iliana Vaca Trigo durante el presente año, titulado como “Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo”, resulta interesante destacar que;

En la actualidad, la oferta educativa para hombres y mujeres opera como un mecanismo que refuerza un modelo de segmentación por género y lo reproduce en el sistema productivo y en las oportunidades de inserción laboral. Para reducir las brechas de género de participación en el mercado laboral, producir una mayor autonomía para las mujeres e impulsar el desarrollo económico de los países es necesario eliminar las segmentaciones de género existentes en la educación y formación técnica y profesional

(EFTP) y avanzar en su articulación con el sector productivo (Sepúlveda, 2017).

A pesar que dicho informe está centrado en la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior, puede vincularse con el tema tratado, ya que, muchos de los y las docentes que realizan clases en la EMTP, tuvieron que pasar por procesos de elección a lo respecta a sus carreras, por lo que se vieron afectados por la oferta educativa y la segmentación por género que en ésta impera, por lo que, y siguiendo esta lógica, muchos de los docentes, y especialmente las profesoras que imparten clases en la Enseñanza Media Técnico Profesional, convivieron con:

“Factores que inciden en las elecciones vocacionales de las mujeres hacia cierto tipo de carreras y programas, ya que, los patrones culturales que asocian a las mujeres con ciertos roles hacen que tanto el entorno educativo como el familiar empuje a las jóvenes hacia la elección de determinadas profesiones y empleos”. (Vaca, 2019).

De acuerdo con la información existente, se produce una retroalimentación de efectos entre el sistema educacional y el mercado laboral técnico profesional. Ellas eligen las especialidades que normalmente reciben los sueldos más bajos y, al mismo tiempo, el mercado paga menos a las que prefieren especializarse en las áreas en que los hombres tienen mejores remuneraciones (CEPAL, 2016).

Por lo que no deja de sorprender, que en dichos sectores económicos en donde predominan docentes de sexo masculino predominen también, estudiantes de igual sexo, ocurriendo lo mismo en aquellos sectores económicos dominados por mujeres. Así, los estereotipos de género no sólo se vinculan con la población estudiantil, sino que trascienden al mundo laboral.

De este modo, es posible observar que dentro de la EMTP el binomio hombre y mujer se polariza, ya que la homogeneidad y el equilibrio entre estudiantes y docentes de diferente sexo dentro de un salón de clases, no es algo que se observe con facilidad. Por lo que las dinámicas provocadas dentro de la modalidad de la EMTP, entre estudiantes, profesores y

pares, son altamente significativas para comprender las interrelaciones entre grupos masculinizados y feminizados.

CAPÍTULO IV

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Antecedentes

Debido a que los profesores y las profesoras, son sujetos centrales en la implementación de los cambios impulsados por la reforma educativa, así como en la transmisión de valores y estereotipos de género, jugando un importante papel en el cambio de éstos (CPEIP, 2007) , los establecimientos educacionales son un foco de estudio interesante para analizar perspectivas docentes femeninas insertas en la EMTP, ya que, y según Camacho (2018) “distintos estudios evidencian la deuda histórica que existe con las mujeres, en cuanto ellas han sido poco visibles en comparación a los hombres como referentes de los aspectos científicos, políticos, económicos, sociales y culturales, puesto que a pesar de estas iniciativas aún persisten brechas de género”.

Es por esto que el problema a investigar, se centrará en profesoras que realizan clases de especialidad altamente masculinizadas en establecimientos técnicos profesionales y de este modo, poder conocer las percepciones de dichas docentes, la cuales se desenvuelven en un área predominada por hombres, conociendo su trayectoria, ejecución de la especialidad y dificultadas en el ejercicio de la docencia.

Dentro de este marco, resulta importante destacar la figura del docente como sujeto altamente significativo dentro de una sala de clases, ya que y según Camacho (2018) “el profesorado a través del discurso y quehacer profesional de manera consciente o no, influye en los aprendizajes científico”. Si bien la autora realiza un estudio relacionado con ciencia y género en el aula, es posible extrapolar dicha información a la temática tratada en el presente trabajo, ya que nos interesa sacar a la luz la relevancia del profesor como actor principal de los procesos de socialización que se llevan a cabo dentro de la sala de clases, entendiendo esta como un espacio sociocultural donde se construyen y discuten

conocimientos escolares (Camacho, 2018). Y porque no, en donde se construye y se aprende el cómo ser mujer y el cómo ser hombre. (Azúa, 2016)

Por otro lado, otra razón importante de estudiar al profesorado, es que según Chetcuti (2009) la/el docente es un sujeto que trae consigo al aula una compleja red de experiencias, habilidades, conocimientos, perspectivas e intereses, incluida su propia experiencia, su identidad de género, así como sus expectativas frente a su estudiantado. (Camacho, 2018), por lo que resulta enriquecedor para el ámbito pedagógico, estudiar las percepciones de las docentes en relación al desempeño de su profesión.

En consecuencia, estudiar la percepción de docentes de sexo femenino que realizan o hayan realizado clases en la EMTP en especialidades altamente masculinizadas, es un tema revelador y un aporte para la disciplina, puesto que ayudaría a comprender dinámicas relacionadas al género, estereotipos y roles predeterminados, impuestos e imperantes dentro de los establecimientos educacionales y más aún en la educación media técnico profesional, en donde los roles y estereotipos son observados y desarrollados con mayor ímpetu, debido a las dinámicas educacionales que perviven en dicho sistema, resultando interesante estudiar a profesoras que son una excepción dentro de su grupo de trabajo y especialidad, desempeñándose de manera diaria con estudiantes y compañeros de trabajo del sexo opuesto, originando dinámicas particulares entre los actores mencionados.

Por otro lado, dicho problema, el cual se enmarca en un estudio de tipo exploratorio y centrado en el profesorado, es una invitación a conocer una realidad educativa hasta ahora poco estudiada, ya que resulta relevante conocer al profesorado no solo desde su desempeño pedagógico, sino que también desde una arista más personal, reconociendo y visibilizando las oportunidades que ha tenido en el mundo laboral, su trayectoria, ejecución de la especialidad y obstáculos que ha experimentado en sus años de carrera desde un enfoque de género.

4.2 Pregunta de Investigación y objetivos.

De este modo el fenómeno descrito suscita la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las percepciones de las docentes que se desempeñan o se hayan desempeñado realizando clases de especialidad en la enseñanza media técnico profesional, en relación a la trayectoria laboral y la ejecución de la disciplina?

Objetivo General

- Conocer las percepciones de las docentes que se desempeñen o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades masculinizadas en la enseñanza media técnico profesional.

Objetivos Específicos

- Conocer las oportunidades que han influido en el desarrollo y trayectoria profesional de las docentes.

- Conocer cómo se desarrolló o se desarrolla la ejecución de la especialidad dentro del establecimiento.

- Conocer las dificultades que las docentes hayan experimentado realizando clases de especialidad en la enseñanza media técnico profesional.

4.3 Metodología:

4.3.1 Tipo de Estudio:

A raíz de lo anteriormente expuesto, la presente investigación corresponde a un estudio de tipo cualitativo de carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista. 1991). De este modo, el enfoque de estudio tipo cualitativo es el más pertinente para llevar a cabo la

presente investigación, debido a que se indagará fenómenos sociales complejos que son difíciles de capturar numéricamente. Este enfoque considera que la realidad social, es histórica, relacional, dinámica, y variable, la cual siempre se encuentra articulada a procesos más amplios y complejos. (Badilla, 2006).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). (Hernández, Fernández y Baptista. 1991)

Es por esto, que en el ámbito educativo, el paradigma cualitativo es un tema de interés actual debido a que su práctica se ha popularizado en el ámbito de las ciencias sociales, lo que ha permitido su expansión pero a la vez la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan, respondiendo cada vez más, a cuestiones de interés educativo-pedagógico, el cual permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos tópicos que fundamentan el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales del trabajo pedagógico. (Badilla, 2006)

Por otro lado, el carácter exploratorio de la investigación, es denominado como tal, ya que representa uno de los primeros acercamientos al fenómeno descrito, el cual ayudará a estudiar los fenómenos relacionados a la perspectiva de género dentro de los liceos técnico profesional desde la mirada del profesorado, fenómeno que sin duda es complejo, debido a que es extraído de una situación y contexto real. Esta opción metodológica, aun cuando no permitirá construir generalizaciones respecto a este tema en su conjunto, será de gran ayuda para poder avanzar en la comprensión del fenómeno, el cual se constituye dentro de una realidad específica, compleja y en constante funcionamiento.

De este modo, se pretende conocer las percepciones de las docentes que se hayan desempeñado o se desempeñen realizando clases de especialidad en la enseñanza media técnico profesional, en relación a la trayectoria laboral y la ejecución de la disciplina,

centrándose en conocer y comprender la trama de significados con que los actores construyen la realidad, es decir, cómo experimentan esta problemática y cómo es posible descubrir las estructuras implícitas en los procesos que se desprenden de la perspectiva de género.

4.3.2 Sujetos de la Investigación

Para la obtención de la información requerida es necesario contar tanto con fuentes como con sujetos de investigación, lo cual corresponderá a la muestra, la cual es entendida como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Para la presente investigación, la muestra será no probabilística, es decir, la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características y/o criterios que el investigador considere relevante para el desarrollo del estudio, y de tipo voluntaria, es decir, todas las participantes accedieron voluntariamente a participar en el estudio. “A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación”. (Hernández, et al, 1991)

En esta oportunidad, nos centraremos en docentes mujeres que realicen o hayan realizado clases en especialidades altamente masculinizadas -independiente de su edad, estado civil y nacionalidad. Siendo los requisitos, los siguientes:

- Docentes de sexo femenino que realicen clases en liceo técnico profesional.
- Docentes de sexo femenino que hayan realizado clases en liceo técnico profesional.
- Docentes de sexo femenino que realicen o hayan realizado clases en especialidades altamente masculinizadas tales como: Construcción, Metalmecánico, Electricidad, Minero, Gráfico, Maderero, Agropecuario o Marítimo.
- Docentes de sexo femenino realicen o hayan realizado clases en especialidades altamente masculinizadas, con más de dos años de experiencia en educación.

Características de la muestra:

- A) Situación Laboral: Tres de ellas, al momento de ser entrevistadas se desempeñan como docentes de especialidad, mientras que docente restante, se encontraba en búsqueda de trabajo.
- B) Edad: Dos de las entrevistadas superan los 54 años de edad, mientras que las dos restante, no superan los 30 años.
- C) Años de experiencia en educación: Dos de las entrevistadas, cuentan con más de 30 de años de experiencia laboral en el mundo de la docencia, mientras, que las dos docentes restantes cuentan con 3 años de experiencia.
- D) Formación Académica: La entrevistada nº1 estudió técnico en Mecánica Industrial, la entrevistada nº2 cuenta con estudios de Técnico en Construcción, mientras que la entrevistada nº3 se tituló como técnico de nivel medio en Operaciones Portuarias, para luego sacar el título de Técnico de nivel superior en Prevención de Riesgo, y, finalmente, la cuarta entrevistada, obtuvo el título de Técnico Superior en Electricidad. Destacando que, las 4 docentes entrevistadas, no cuentan con estudios formales en pedagogía, sin embargo, todas han sido capacitadas en sus respectivos centros laborales.
- E) Especialidad en la cual se desempeña: La entrevistada nº1 y nº2 se desempeñan en la especialidad “Metalmecánica”, mientras que la entrevistada nº3 se desempeña en la especialidad “Operaciones Portuarias”, y, finalmente, la entrevistada nº4, en la especialidad de “Electricidad”.

Cuadro Resumen de la muestra

| Entrevistada | Situación Laboral | Edad | Años de Experiencia | Formación Académica | Especialidad en la cual se desempeñan |
|---------------------|--------------------------|-------------|----------------------------|--|--|
| Nº1 | Con empleo | 54 | 30 | Técnico en Mecánica Industrial | Metalmecánica |
| Nº2 | Con empleo | 28 | 3 años y medio | Técnico en Construcción | Metalmecánica |
| Nº3 | Con empleo | 27 | 3 | Técnico de nivel medio en Operaciones Portuarias y Técnico nivel superior en Prevención de Riesgo. | Operaciones Portuarias |
| Nº4 | Sin empleo | 57 | 29 | Técnico Superior en Electricidad | Electricidad |

*Elaboración propia.

4.3.3 Técnica

La técnica que se utilizará para la producción de datos será la entrevista semiestructurada, la cual es atinente debido a que “en la entrevista, como en toda secuencia comunicacional, todo intercambio de mensajes manifiestos va retroalimentando el contexto interpersonal y marca los límites sobre la interacción posterior” (Delgado y Gutiérrez, 1995), es decir, en esta instancia el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y preguntas abiertas.

La elección de dicho instrumento se debió a que “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta” (King y Horrocks, 2009, en Hernández et al, 1991), y se define como una “reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al, 1991), en la cual, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998 en Hernández et al, 1991).

La entrevista, entonces, tiende a producir una expresión individual, pero precisamente porque esta individualidad es una individualidad socializada por una mentalidad cotidiana estructurada tanto por hábitos lingüísticos y sociales –en tanto que sistemas generadores de prácticas y, al mismo tiempo, de percepción de estas prácticas (Bourdieu, 1991) - como por estilos de vida en cuanto formaciones y validaciones específicas de la conducta realizadas dentro de los grupos de estatus socioeconómico.

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (Hernández et al, 1991)

La presente investigación utilizó una guía o pauta de entrevista (ver anexo), la que se entiende como un protocolo semiestructurado detallando áreas generales que deben cubrirse con cada informante, en donde el entrevistador cobra relevancia en tanto debe decidir cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas, (Hernández et al, 1991). Dichas áreas se enfocaron en la trayectoria profesional, ejecución de la disciplina y dificultades en el ejercicio de la docencia, de cada una de las profesoras entrevistadas.

4.3.4. Metodología

El estudio de los datos se realizó por medio de la técnica Análisis de Contenido en su vertiente cualitativa, la cual es descrita por Tinto (2013) como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de

descripción del contenido de los mensajes, considerándolo como un tipo de medición de carácter científico aplicado a un mensaje aplicado a las ciencias sociales. Por otro lado, Mayring, (2000), define la técnica como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio”, por lo que la definición y perspectiva de Philipp Mayring, es la que sustentará el trabajo aquí presentado, ya que pone de relieve el objetivo interpretativo del análisis de contenido.

Aun así, es importante destacar, que la elección de la metodología propuesta, se debe a que el análisis cualitativo de contenido, a pesar de estar centrada en la comunicación, no se encuentra restringida solo al plano verbal, pudiendo ser aplicada, además, a un amplio rango de materiales visuales o sonoros, como pintura, fotografía, video, música, etc. (Gustafson, 1998; Leavy, 2000 en Cáceres, 2013), lo que en ocasiones se denomina “material simbólico” (Kolbe & Burnett, 1991 en Cáceres, 2013). Provocando con esto, que el análisis de la información obtenida sea abordado desde los datos expresos y latentes los cuales cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto.

Si bien dicha técnica, es confundida con el análisis de discurso, ya que ambos pueden abordar un mismo problema, no obstante, la modalidad de trabajo y los hallazgos, si bien pueden ser similares, determinarán énfasis diferentes para los resultados obtenidos. (Valles, 2000. en Cáceres, 2013)

Así, el análisis del discurso, proveniente fundamentalmente de las aportaciones de lingüistas, logró superar el contenido y centrarse en el proceso de la comunicación (Buendía, 1994) convirtiéndose no en una técnica, sino en toda una estrategia centrada en el uso lingüístico contextualizado, tanto oral y escrito (Calsamiglia, 1999), mientras que el análisis de contenido enfatiza en las dimensiones ocultas, el sentido latente y la inferencia a partir del relato emanado por los sujetos. En relación a lo anterior, el análisis de contenido cualitativo no tiene como fin sólo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino de encontrar el sentido que estos contenidos poseen dentro del contexto. (Díaz, 2018).

4.3.5. Procedimiento

Dicha técnica consta de 6 pasos, siendo el primero de ellos la selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, para continuar con el desarrollo del pre-análisis y la definición de las unidades de análisis, en cuarto lugar, se establecerán reglas de análisis y códigos de clasificación para el desarrollo de categorías, terminando con la integración final de los hallazgos (Cáceres, 2003). Producto de lo anterior, el método de Análisis de Contenido, se utilizará para analizar e interpretar los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes actores del fenómeno estudiado, siendo sus etapas, las siguientes:

1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación:

En este paso se define una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el contenido a analizar, lo cual se lleva a cabo desde el momento en que se formula la intención de la investigación. En esta oportunidad, la postura teórica de la investigación se centrará en los estudios de género enfocado en la educación media técnica profesional, en la cual se pretende conocer las percepciones de profesoras que realizan o hayan realizado clases en especialidades masculinizadas. Para llevar a cabo lo señalado, nos enfocaremos en la trayectoria de las profesoras, en la ejecución de la especialidad y las dificultades han debido enfrentar realizando clases.

2) El desarrollo del preanálisis:

En dicha etapa, se organizó la información a través de una revisión superficial de los documentos, siendo necesario leer detalladamente cada una de las entrevistas lo que permitió visualizar las primeras aproximaciones hipotéticas del trabajo. A lo que respecta a la presente investigación, se pretendió reducir e integrar, el material en bruto. De este modo, tópicos como: violencia, machismo, menosprecio, relación con los jóvenes, entre otros, ayudaron a extraer indicadores representativos del tema expuesto.

3) La definición de las unidades de análisis:

En términos de Hernández (1991), las unidades de análisis representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. Reconociéndose dos tipos de unidades de análisis, siendo estas las siguientes.

3.1) Gramatical: Siendo las más comunes los vocablos o palabras y las frases, el párrafo o el tema, las cuales son propias de la comunicación verbal o escrita.

3.2) No gramatical: Las cuales no se consideran segmentaciones del material a partir de elementos sintácticos, expresivos o semánticos, sino propiedades independientes, como el espacio, la cantidad, o el tiempo. Algunas de las unidades más usadas son los documentos íntegros, el espacio, el tiempo, los caracteres. (Cáceres, 2013)

A lo que respecta a la presente investigación, las unidades de análisis utilizadas corresponden a la gramatical (ver anexo), en las cuales surgen segmentos informativos que permitieron establecer si dichas unidades contenían información o material fructífero para la ulterior categorización. De este modo, frases como *“Cuando la mujer no era mecánica, éramos muy pocas. De ahí empecé a buscar trabajo, y no encontraba por el mismo tema”*. *“Entonces ahí, nosotros (Profesores) tenemos que conversar, hablar, buscar testimonio y comenzar a buscar gente que venga a dar charlas, mujeres que vengan a dar charlas que estén haciendo pegadas de “hombres”, entonces tenemos que traer a esas mismas personas para que den su experiencia y también los chiquillos entiendan que ya no hay trabajo de hombre o trabajo de mujer, están los dos capacitados para ser el mismo trabajo”*, ayudan a determinar las futuras reglas de análisis que darán origen, posteriormente, a los códigos de clasificación.

4) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

Después de la definición de las unidades de análisis, me enfoqué en las reglas de análisis, las cuales “indican al investigador y a otros que coparticipen en el análisis, cuáles son las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar un determinado material” (Mayring, 2000). Sin embargo, dado el carácter cualitativo del análisis de contenido que aquí se expone, estas reglas están abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado”. (Cáceres, 2013)

Reglas de análisis tales como; “Actitudes despectivas de los apoderados”, “Menosprecio por parte de los docentes” y “Jefes machistas” (ver anexo), ayudan a la conformación de los códigos de clasificación, pudiendo adoptar la forma de un concepto conocido o una palabra o símbolo alfanumérico de carácter distintivo.

En este caso, se lograron extraer nueve códigos de clasificación (ver anexos) siendo estos:

| | Símbolo | Definición Breve |
|------------|----------------|---|
| Código nº1 | MACOPRO | Machismo, acoso, actitudes despectivas e invalidación de la figura femenina durante trayectoria profesional |
| Código nº2 | EXLAEM | Experiencia laboral en empresas |
| Código nº3 | PERJOGE | Actitudes de los jóvenes en relación a temas de género, transmitidas por las docentes |
| Código nº4 | DESPERSU | Descripción personal del sujeto |
| Código nº5 | DISCRICO | Discriminación por parte de un estudiante, colega jefatura y/o apoderado. |
| Código nº6 | VIOEMO | Violencia emocional por parte de un estudiante, colega, jefatura y/o apoderado. |
| Código nº7 | DIFEJEDO | Dificultades en el ejercicio de la docencia y especialidad |
| Código nº8 | EMPODE | Proceso por el cual adquieren o refuerzan sus capacidades |
| Código nº9 | INMUDO | Inserción al mundo laboral docente. |

Sin duda, los códigos resumen el conjunto de datos reunidos en una clase, agregando información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo” (Cáceres, 2013)

En cualquier caso, la decisión de agrupar, relacionar y/o interpretar -y cómo hacerlo- siempre tendrá un elemento subjetivo, que en definitiva evalúa el investigador. En términos temáticos, “la coherencia de las ideas es algo que le corresponde al analista quien ha estudiado rigurosamente cómo diferentes ideas o componentes se integran de modo comprensible cuando se vinculan entre sí” (Aronson, 1994)

5) Desarrollo de Categorías

Podemos definir a las categorías como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994), en otras palabras, las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. (Cáceres, 2013)

Dichas categorías, representan nuevas aproximaciones teóricas y nuevas formas de entender la información recogida, siendo el momento culmine de todo el análisis y en ellas descansa la pretensión final de la investigación. (Cáceres, 2013)

En la presente investigación, de los 9 códigos de clasificación resultantes de la etapa anterior, emergieron 7 categorías, ya que los código 1, 5 y 6 dieron origen una categoría más elevada, denominada “Violencia contra la mujer” (Ver anexo). Por otro lado, y debido a que el trabajo tiene un fin exploratorio, el resto de las categorías no estuvieron alejadas de la codificación previa, provocando que los código nº2, nº3, nº4, nº7, nº8 y nº9 pasaran a ser una categoría, las cuales se conceptualizaron con mayor amplitud y abstracción teórica (Ver anexo).

6) La integración final de los hallazgos

Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido que se ha expuesto de las etapas anteriores, se vierte en el capítulo V, titulado como “Resultados”. En el, se hará uso de las categorías pudiendo entrever nuevos vínculos entre clases, o entre sus

propiedades, permitiendo encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio (Altheide & Michalowski, 1999, en Cáceres, 2013).

4.3.6. Validez y confiabilidad de la técnica

Según Cáceres (2013), tanto la validez y confiabilidad de la técnica adolecen de cierta indefinición que tiene que ver con el ajuste o la subordinación que mantiene la técnica respecto a criterios de regulación propios de la investigación positivista.

Sin embargo, y según lo expuesto por el autor, para estipular la confiabilidad del presente trabajo, se utilizará el siguiente procedimiento:

- Clasificación de códigos a partir de categorías analíticas: Ahuvia (2001) señala que la confiabilidad obtenida por acuerdo inter-codificadores no es posible de lograr cuando el análisis se efectúa sobre material connotativo, esto es, interpretado (como ocurre con la elaboración de categorías tomando como fuente los códigos). En estos casos, dicho índice de acuerdo es reemplazado por la llamada “justificación pública” que implica que los investigadores que han desarrollado producto de reflexiones colaborativas- las categorizaciones, en la presentación de sus hallazgos, deben exhibir los textos utilizados, las categorías elaboradas y el modo en que llegaron a establecer dichas clases. De esta manera, la calidad del trabajo puede ser evaluada directamente por los interesados.

Por otro lado, y en relación a la validez, se aplicará el procedimiento referente a la “Validez Semántica”, la cual se obtiene cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en colocar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Queriendo decir con esto, que tales personas le asignan a las unidades el mismo significado. (Cáceres, 2013)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el análisis cualitativo de contenido. Según las entrevistas analizadas, se pudieron extraer 7 categorías analíticas, siendo estas las siguientes:

- 1) Violencia contra la mujer
- 2) Experiencia laboral de las docentes en empresas no vinculadas al ámbito educativo
- 3) Actitudes de los estudiantes de los establecimientos educacionales en donde se desempeñan las profesoras entrevistadas en relación a temas de género, roles y estereotipos
- 4) Descripción personal de las docentes, en relación a sus prácticas pedagógicas.
- 5) Dificultades que ha experimentado la docente en el ejercicio de la especialidad.
- 6) Empoderamiento
- 7) Inserción al mundo de la docencia

- Categoría n°1: Violencia contra la mujer.

Dicha categoría surge de la unificación de tres reglas de análisis, las cuales son:

- Categoría n°1 (MACOPRO), la cual está vinculada con el machismos, acoso, actitudes despectivas e invalidación de la figura femenina durante la trayectoria profesional de las entrevistadas.
- Categoría n°5 (DISCRICO), definida como discriminación por parte de un estudiante, colega jefatura y/o apoderado hacia las docentes.
- Categoría n°6 (VIOEMO), descrita como violencia emocional por parte de un estudiante, colega jefatura y/o apoderado hacia las entrevistadas.

Lo expuesto, manifiesta que las 3 categorías señaladas posibilitan la conformación de una categoría analítica superior, titulada “violencia contra la mujer”, debido a que actitudes

como; machismo, acosos, invalidación, discriminación y violencia emocional, son representación de la violencia estructural, tal como se verá a continuación.

Según la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, llevada a cabo en 1993, la violencia contra las mujeres es definida en su concepción más amplia, como:

“Todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”

Pudiendo abarcar los siguientes ámbitos:

a. La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos el maltrato, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación en el matrimonio, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por la pareja, violencia no conyugal y la violencia relacionada con la explotación. (ONU Mujeres, 2019)

b. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en lugares públicos y en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada. (ONU Mujeres, 2019)

c. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra. (ONU Mujeres, 2019)

Dicha definición expuesta, a pesar de ser bastante amplia y genérica, es de suma relevancia porque pone de manifiesto, ya desde la década del 90, el problema de violencia del cual son víctimas cotidianamente las mujeres. A pesar de que el tema de la violencia y el trato desigual que aqueja al género femenino es un tema que está en la agenda mundial desde hace un par de décadas atrás, en Chile, solo a partir del año 2016 se materializa dicha

problemática a través del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, el cual, y en relación a la violencia contra la mujer señala lo siguiente:

“La violencia contra las mujeres es uno de los principales problemas sociales de nuestro país. Su origen cultural permite que sea un fenómeno invisible. Las mujeres, sólo por el hecho de ser mujeres, viven diversas formas de violencia de parte de sus parejas o de su entorno que van desde el control hasta la agresión física. Esto se justifica porque en muchas culturas, incluida la chilena, todavía se cree que los hombres tienen derecho a controlar la libertad y la vida de las mujeres. La violencia afecta a mujeres de cualquier edad, condición económica y social y de cualquier religión. Puede ocurrir al interior de la pareja, en el trabajo, en los lugares de estudio y en los espacios públicos”.

(Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2019)

Si bien, las ideas expuestas manifiestan a modo general el problema de violencia acaecido a las mujeres, la autora Rita Segato (2003), va más allá del concepto de “violencia” y pone sobre la mesa un concepto más integral, denominado como “Violencia Estructural”, proponiendo que dicho problema debe ser analizado desde un ámbito mayor, lo cual permita reconocer que sus detonantes y significados, son gestados más allá de los escenarios tradicionales conocidos, queriendo decir con esto, que resulta necesario analizar otros escenarios, que sumados a los tradicionales, influyen o potencian la violencia hacia las mujeres.

Según Segato (2003), la característica más resonante de la violencia estructural, es que se “reproduce con cierto automatismo, con invisibilidad y con inercia durante un largo período luego de su instauración”, por lo que muchas mujeres que son víctimas de violencia, ya sea física, sexual o psicológica, no logran visualizar la vulneración a la cual están expuestas. Así, la violencia física hacia la mujer, reconocida durante mucho tiempo, como el único tipo de violencia válida reconocida como un delito contra la mujer, se han ido sumando otros tipos de violencia, entre ellas la sexual y la psicológica o moral.

Si bien dentro de los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, ninguna de las docentes relató episodios de violencia física o sexual en el ámbito laboral, el concepto de

violencia estructural, es pertinente para el análisis de dicha categoría, debido a que nos ayuda a comprender de manera global el fenómeno de la violencia experimentado por las docentes dentro de las instituciones educativas, siendo la más común la psicológica o moral.

La autora (Segato, 2003) enumera un listado de las formas más comunes de violencia psicológica en América latina, encontrándose dentro de esta lista la “Descalificación profesional” definiéndola como; atribución explícita de capacidad inferior.

Siendo esta forma de violencia la más percibida por las docentes entrevistadas, saliendo a la luz actitudes como: machismo, descalificaciones, acoso, e indiferencia por parte de colegas, estudiantes, jefatura y apoderados, siendo observables en los relatos analizados, tal como se puede observar a continuación:

E1- Con profesores arcaicos (colegas) que les molestaba que una mujer estuviera usando una máquina, un torno, una fresadora y, ... que lo hiciera mejor.

E3- Por ejemplo, nos dicen (estudiantes): “Ahhh, profe que va a saber usted. Si usted es mujer, esto es para hombres”

E3- Con apoderados, sí, me pasó. Con los apoderados que vienen de generaciones portuarias, ya que ellos llegan, casi siempre en la primera o segunda reunión, me presento y ellos dicen: “¿ya? ¿Usted le va hacer clases a mi hijo? Y yo les respondo: “Sí”. Y ellos dicen: “Yo pensaba que le iba a ser un hombre”.

E4- Pero tú sabes que los colegas muchas veces tienen eso de mirar en menos y les dicen a los chiquillos que pregunten cosas como para pillarte.

De este modo, es posible apreciar, que 3 de las 4 docentes entrevistadas han sufrido de violencia psicológica o moral por parte de algún integrante de la comunidad educativa. Así, la entrevistada n°1, expresa que al inicio de su carrera como docente, son sus propios colegas los que la invalidan y ponen en duda su trabajo como mecánica, por otro lado, la entrevistada n°3 ha experimentado descalificaciones profesionales, por parte de estudiantes y apoderados, los cuales ponen en duda su profesionalismo por su condición de mujer, y por último, la entrevistada n°4, expresa que cada vez que ha llegado a un nuevo lugar de

trabajo, ha experimentado ciertos roces con colegas del sexo opuesto, los cuales han intentado de invalidar sus conocimientos profesionales ante los estudiantes.

Sin embargo, resulta interesante analizar a la entrevistada n°2, ya que al momento de preguntarle si ha experimentado algún episodio de discriminación o gesto machista por parte de algún integrante de la comunidad educativa, ya sea, colegas, jefaturas, estudiantes y/o apoderados, no reconoce ningún hecho de violencia explícito, no obstante, responde la siguiente:

E2- ...Pero puede que alguno, en el área de la construcción, sobre todo, de repente hayan tenido alguna actitud o gesto un poco machista. Han sido más que nada, percepciones. Nunca me han dicho palabras.

Dicho contenido expresado por la entrevistada n°2, es altamente significativo ya que pone de manifiesto el carácter invisible que muchas veces tiene la violencia contra la mujer, si bien la docente no lo reconoce como un acto de discriminación propiamente tal, ya que expresa que de manera ocasional ha experimentado actitudes machistas por parte de un tercero, invalida de manera automática e inconsciente dicho comentario, manifestado que solo ha sido un tema de percepción por parte de ella.

De este modo, si develamos la práctica pedagógica aquí expuesta, es posible visualizar que existe un grado de invisibilización por parte de la entrevistada hacia ciertas prácticas sexistas, según Azúa (2018):

“La invisibilización es “no ver”, no reconocer la discriminación de género, es decir, ni siquiera percibir que hay diferencias que se traducen en discriminación y violencia, ya sea física, psicológica o simbólica. Discursivamente se asegura que se trata a todos y todas por igual, pero se ignora o anula a aquello que se considera distinto. En definitiva, es vetar, marginar, ocultar las expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad”.

Las evidencias anteriores, demuestran que las docentes entrevistadas han experimentado en algún momento de su trayectoria profesional o ejecución de su disciplina, diferentes manifestaciones violentas hacia su persona, si bien, ninguna de ellas ha experimentado violencia física, si han experimentado otro tipo de manifestaciones, como actitudes despectivas, invalidación y menosprecio.

De este modo, “las diversas situaciones privadas de violencia psicológica vividas por las mujeres y que usualmente pasan desapercibidas deben ser adecuadamente representadas y difundidas para estimular la reflexión y la discusión, promoviendo un sentido mayor de responsabilidad en los hombres y una conciencia de su propio e indebido sufrimiento en las mujeres”. (Segato, 2003)

Si bien la autora, pone énfasis en situaciones privadas, es importante destacar y relucir actos de violencia acaecidos en el mundo laboral hacia las mujeres, ya que urge sacar de la invisibilidad los actos de violencia sufridos en el ámbito de desempeño analizado.

- Categoría nº2: Experiencia Laboral en Empresas.

Dicha categoría surge desde el análisis de la trayectoria profesional de las docentes, a pesar que, todas las mujeres entrevistadas realizan clases en establecimientos educacionales, al realizar la pregunta ¿En qué se desempeñaba antes de trabajar en la EMTP?, surgieron relatos interesantes, especialmente, en aquellas docentes con más años de experiencia.

Así, la entrevistada nº1, comenta que le resultó muy dificultoso encontrar trabajo en su ámbito de desempeño profesional, mecánica, ya que muchas de las empresas a las cuales postuló para optar a un puesto laboral, no contaban con la infraestructura necesaria para emplear a mujeres.

E1- Cuando la mujer no era mecánica, éramos muy pocas. De ahí empecé a buscar trabajo, y no encontraba por el mismo tema.

E1- En varias empresas me presenté y me decían; “pero es que no tenemos baños de mujeres”, por ejemplo. Y estuve como un año buscando trabajo por todos lados, en la región de Valparaíso y Santiago.

E1- Trabajé en una fábrica de lámparas, con un sueldo menor que los hombres. Desempeñaba la función de mecánico. Solo duró un par de meses.

E1-No, yo me retiré. Porque el trato era pésimo. Ganaba menos y además era denigrante. Me hicieron un baño en el medio del taller.

Por otro lado, y en relación a la entrevistada n°4, comenta que la situación fue un poco más extrema, ya que nunca pudo conseguir un trabajo como electricista.

E4- Sí, sí busqué. Pero me fue mal. Porque yo estaba en Talcahuano en ese tiempo era muy escasa la integración de la mujer en el ámbito laboral como electricista. Mi primer trabajo fue en el colegio.

En lo que respecta a las entrevistadas más jóvenes la situación varía. Según la entrevistada n°2, comenta que nunca tuvo problemas en encontrar trabajo en el área de la construcción, manifestando, además, que tampoco fue víctima de discriminación estando en obra.

E2- no, no me costó encontrar pega, siempre tuve. Y en relación a mis compañeros, súper bien, no me pasó nada machista.

Y en relación a la entrevistada n°3, señala que, a pesar de desempeñarse en el ámbito portuario, al estar ejerciendo funciones en una agencia de aduanas, si presencié actitudes discriminatorias por parte de su jefa.

E3- De hecho, en la empresa de agencia de aduanas, tenía una jefa y ella era muy machista y yo era la única mujer que trabajaba en esa agencia de aduanas y tenía tres colegas más, pero eran hombres. Y se notaba mucho la diferencia de trato hacia los colegas y hacia mí, un ejemplo de eso; es cuando tenía que hacer un trámite y tenía que entrar al puerto mandaba a los hombres y a mí me mandaba a tramitar porque yo era mujer. Era algo implícito, porque yo les decía que quería ir a puerto y me decían: “no, van ellos, tú tienes que ir a tramitar”. Yo hablaba además con mis otras colegas, y me decían que era lo mismo.

De este modo, a través de los relatos expuestos, es posible visualizar que las experiencias de las profesoras entrevistadas, que tuvieron antes de ingresar al mundo de la docencia, a

excepción de la n°2, ponen de manifiesto que su condición de mujer afectó el desempeño e inserción laboral, haciendo visible el surgimiento y persistencia de la brecha de género en el ámbito laboral, manifestada a través de: la división sexual del trabajo, el sistema de roles y el fenómeno de la segmentación y segregación sexual, los cuales en su totalidad ayudan a que la inserción de la mujer en el mundo del trabajo sea dificultoso y poco expedito, limitando el desarrollo y autonomía de las mismas, tal como se explicó en el capítulo II del presente trabajo.

Lo anteriormente expuesto, deja entrever, que dicha categoría se encuentra vinculada con la n°7, titulada como “Inserción al Mundo de la Docencia”, ya que muchas de las entrevistadas entran al mundo educacional a ejercer como docentes de una determinada especialidad, debido a las experiencias previas, anteriormente relatadas.

Situación que será abordada y analizada más adelante.

- Categoría n°3: Actitudes de los jóvenes en relación a temas de género, transmitidas por las docentes

Si bien, el objetivo general del presente trabajo es conocer las percepciones de las docentes que se desempeñen o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades masculinizadas en la enseñanza media técnico profesional, al analizar las entrevistas, salieron a la luz comentarios relacionados con los estudiantes, y que, en cierta medida, ayuda a conocer el mundo juvenil en temas de género.

Esta categoría, se titula como “actitudes de los jóvenes en relación a temas de género, transmitidas por las docentes”, ya que, y si volteamos la mirada a los objetivos de este trabajo, en ningún momento se plantea conocer las percepciones de los estudiantes, no obstante, una vez realizadas las entrevistas, todas las docentes emitieron comentarios de actitudes que tenían los estudiantes en relación a ellas y al desempeño de sus funciones, por lo que surgió una categoría de análisis bastante particular.

Sin duda, y tal como se ha estipulado de manera transversal en este trabajo, los establecimientos educacionales ayudan a implementar, mantener y sobrevalorar actitudes

heteronormativas, por sobre otras que escapen de lo “normal” (Hernández y Reibet, 2008). Así, y debido a que estas docentes realizan clases en especialidades altamente masculinizadas, siendo muchas de ellas una excepción a la regla, y por ende, escapan de lo heteronormativo, genera el surgimiento de comentarios y actitudes por parte del estudiantado, que van en desmedro de la docente, tal como lo manifiesta la entrevistada n°3.

E3-Compañeros de cuarto medio bajan esa información a tercero medio, entonces van diciendo: “nooo, si yo fui hacer práctica y esto es para hombre” “Esto es para mujeres, los trámites y las oficinas” “Para nosotros (los hombres) es la inspección de contenedores, para nosotros (los hombres) es la fuerza, es estar en patio, estar en almacenes en puerto”.

E3- mmm... hay veces que ellos (estudiantes) dicen: “Ahh profe, esta pega es para hombres”. Pero le tratamos de explicar nuevamente que ya no hay trabajos para hombres ni para mujeres. Y después dicen: “ya profe, sí. Si en verdad tiene razón”.

E3- Por ejemplo, nos dicen (estudiantes): “Ahhh, profe que va a saber usted. Si usted es mujer, esto es para hombres”

Al mismo tiempo la entrevistada n°2 comenta lo siguiente:

E2- Trabajan muy bien en equipo y más cuando las mujeres son las jefes de los grupos. Aunque hay algunos alumnos que les choca y dicen: “Ahh, como nos van a mandar una mujer”. Y uno los mira no más, y ellos solos dicen: “no profesora si es broma”, pero igual tienen ese tipo de comentario. Es como la broma que va por debajo.

Si bien es la entrevistada n°3, la que más da cuenta de este tipo de comentarios, resulta interesante destacar dicha categoría ya que, dentro de un establecimiento educacional, las relaciones entre profesor y alumno, es altamente significativo. Sin embargo, llama la atención que la entrevistada n°3 haya enfatizado en el sesgo de género que presenta el estudiantado, por lo que podríamos vincularlo a la cultura portuaria existente en la zona.

E3- Porque acá, hay muchas familias portuarias, entonces muchos tienen tíos, el papá, el hermano y cuentan sus experiencias.

Las familias portuarias que alude la docente, tiene relación con la tradición del puerto, ya que y tal como pasa en las familias de pescadores, generación tras generación trabajan y viven en torno a las actividades portuarias, siendo una actividad económica en la cual predomina la estructura patriarcal, por lo que los estudiantes replican en el establecimiento, lo que escuchan y ven en sus hogares.

Por otra parte, la entrevistada n°1 da cuenta de otra realidad, manifestando que la recepción por parte de los estudiantes ha sido menos sesgada.

E1-Entonces los alumnos fueron muy receptivos, aceptaron que les hiciera clase una mujer.

E1-Hoy en día ha cambiado, los jóvenes que han llegado nuevos tienen una perspectiva diferente.

En cuanto a la entrevistada n°4, en ningún momento mencionada comentarios o actitudes de que nutran dicha categoría, sin embargo, es necesario destacar, que dicha docente pone énfasis, en que son los colegas de especialidad, los que generalmente expresan actitudes discriminatorias o con sesgo de género hacia su desempeño.

- **Categoría n°4: Descripción personal de las docentes, en relación a sus prácticas pedagógicas.**

Dicha categoría surge de manera espontánea una vez que las docentes comienzan a verbalizar las experiencias dentro del aula, si bien, el objetivo del trabajo no tienen por finalidad conocer la personalidad y características particulares de las entrevistadas, surge, durante el desarrollo de las entrevistas diferentes apelativos, los cuales aluden a la forma de ser de la docente. Dichos apelativos, son características personales autonombadas por las entrevistadas, es decir, apelan a la imagen que tienen de sí misma.

E1- yo no soy una profesora tranquila y pasiva, sino que soy bastante exigente y por lo tanto me he ganado un espacio.

E1- Yo soy sumamente estricta

E4- Pero siempre yo he visto que ellos tratan de tener razón y como yo también tengo mi carácter, siempre trato de imponer mis ideas y esas cosas no les gustan a los hombres.

E4- Es que yo tengo mi carácter, o sea yo soy una profesora formadora.

Llama la atención, que este tipo de comentarios solo provienen de las profesoras con más años de experiencia dentro del mundo educativo, ambas enfatizan ideas, dejando ver que son: exigentes, formadoras, estrictas y con carácter. Sin embargo, para poder darle un significado a lo expresado en esta categoría, es necesario situarnos en el contexto, ya que cuentan con más de 30 años de carrera en el ejercicio docente, por lo que resulta necesario mirar esta categoría desde una perspectiva histórica.

Materias tales como patriarcado y violencia simbólica, son temas que han salido a la luz pública desde hace un corto periodo de tiempo, pero que, sin duda, han estado presentes de manera invisible durante un largo espacio dentro de la sociedad chilena, marcado el desarrollo de mujeres en todos sus ámbitos.

Así, el patriarcado entendido como el orden de estatus en el caso del género, el cual se manifiesta a través de una estructura de relaciones entre posiciones jerárquicamente ordenadas (Segato, 2003), puede ayudar a comprender que dichas docentes al estar quebrando el orden patriarcal establecido en los establecimientos educacionales, hayan tenido que estar en una constante reafirmación y validación personal como profesional, por lo que, esta categoría puede ser vinculada con la n°6, titulada “Empoderamiento de las mujeres”, ya que al estar rompiendo patrones patriarcales y heteronormativos, resulta necesario llevar a cabo un proceso de concientización que ayude a tener poder y control sobre sus propias vidas y experiencias laborales.

Por otro lado, otra arista que puede ayudar a la explicación de esta categoría es la violencia simbólica, entendida en palabras de Bourdieu (1999) “como una violencia que arranca sumisiones y que ni siquiera es percibida como tal, la cual se apoya en expectativas colectivas y creencias socialmente inculcadas”. De este modo, las docentes al iniciar su

carrera y en el transcurso de la misma pudieron estar en constante interacción con actos que ejercieran violencia simbólica hacia ellas, por lo que, y tal como se dijo en el párrafo anterior, ser “exigente”, “formadora”, “estricta” y “con carácter”, ayudaba a neutralizar dicha violencia.

De este modo, el disciplinamiento patriarcal y heteronormativo que se lleva a cabo en los establecimientos educacionales (Azúa, 2018), no sólo se produce entre estudiantes, y entre la relación binaria profesor - alumno, sino que también actúa entre profesores, por lo que ante cualquier indicio o acto que escape de lo socialmente establecido, será enmendado a través de dicho disciplinamiento. Así, y debido a que estas docentes, estaban “invadiendo” un ámbito de desempeño gobernado por hombres, tuvieron que ser disciplinadas mediante lo patriarcal y lo heteronormativo. Por lo que ser “exigente”, “formadora”, “estricta” y “con carácter”, es una respuesta a lo impuesto.

- Categoría nº5: Dificultades que ha experimentado la docente en el ejercicio de la especialidad.

En cuanto a esta categoría, es importante mencionar que emerge de manera consciente y preestablecida desde las entrevistadas y la investigadora, ya que dicha categoría viene a responder a uno de los objetivos de la investigación.

De este modo es posible apreciar que solo una profesora manifiesta dificultades físicas en el ejercicio de su especialidad, mencionando lo siguiente:

E1- Que por temas biológicos, cuando están indispuestas en su periodo, ellas no pueden realizar soldadura porque la irradiación es muy fuerte y causa dolores físicos y también podría causar una hemorragia por la intensidad de la irradiación y la energía.

E1- En caso de la profesora, no puede hacer eso, porque tengo que seguir siendo profesora igual, entonces es como complicado el tema porque duele, entonces cuando yo estoy con mi periodo, trato de evitar la soldadura.

E1- Y hay dificultades físicas, por ejemplo yo les digo a mis alumnos; “Mira yo te puedo enseñar a cortar con un esmeril que es más pequeño que es de 4 pulgadas y media, sin

embargo, él tiene que usar uno de 7 que yo no me lo puedo, entonces ahí tenemos dos opciones; yo le enseño con el más pequeño y él me ve y lo hace o yo le tomo sus manos y con su fuerza lo ayudo.

Por otro lado, la entrevistada n°2 y n°3 mencionan problemas en el ámbito pedagógico:

E2- El tema pedagógico, como P.E.I.⁴ o P.M. E⁵ y ese tipo de siglas, que como uno no tiene conocimientos, porque soy de otra área, puede que me complique más en ese ámbito

E3- El tema de las planificaciones y seguir el programa.

Por último, sólo la entrevistada n°4 menciona problemas de ámbito familiar:

E4- Con mis hijos, porque tenía que ir a dejarlos a la sala cuna y eso era un problema porque uno no llegaba relajada a mi trabajo

De este modo, es posible visualizar que en relación a las dificultades que han experimentado las docentes para el ejercicio de su profesión son diferentes y no existiendo unanimidad entre ellas. Solo las docentes con menos años de experiencia en docencia manifestaron problemas relacionados al ámbito pedagógico, mencionado las planificaciones, el programa y siglas propias del mundo educativo como elementos que dificultan el ejercicio de su especialidad, pudiendo explicar dicho fenómeno debido al poco tiempo que llevan desempeñándose como docentes en los establecimientos educacionales, mientras que las dos profesoras restantes, mencionan dificultades diferentes. Por un lado, refiriéndose a las dificultades físicas, tal como lo manifiesta la entrevistada n°1, en relación al el uso de maquinaria pesada y temas biológicos, y por otro lado, la entrevistada n°4 menciona problemas cuando sus hijos eran pequeños.

Si bien, en un principio se especuló que dicha categoría sería una de las más llamativas de la investigación, sorprende los escasos episodios relatados por las docentes, pudiendo demostrar, por un lado, la adaptabilidad del género femenino para desempeñarse en todos los ámbitos que ella estime conveniente, y por otra parte, puede estar manifestándose un

⁴ Proyecto Educativo Institucional (P.E.I): En él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. (Mineduc, 2015)

⁵ Plan de Mejoramiento Educativo (P.M.E): Constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares. (Mineduc, 2018)

vicio de las entrevistas semiestructuradas, ya que las docentes pueden haber omitido información con la finalidad de no dañar la investigación,

- Categoría nº6: Empoderamiento de las mujeres

Según ONU Mujeres (2016), el empoderamiento de las mujeres es entendido como tener poder y control sobre sus propias vidas, el cual implica concientización, desarrollo de la autoestima, amplitud de opciones, más acceso y control de los recursos, y acciones para transformar las estructuras e instituciones que refuerzan y perpetúan la discriminación y la desigualdad de género. Esto implica que para estar empoderadas no solo deben tener las mismas capacidades (tales como educación y salud) e igual acceso a los recursos y oportunidades (tales como tierra y empleo), sino que también deben poder usar esos derechos, capacidades, recursos y oportunidades para optar y tomar decisiones estratégicas.

Si bien, dicha categoría emergió de manera sorpresiva en medio del análisis, no deja de llamar la atención, que las docentes entrevistadas entreguen herramientas extras a sus estudiantes de sexo femenina, para que de esta manera puedan desenvolverse en un medio menos hostil, empoderándolas como líderes dentro del grupo curso. Si miramos detalladamente, tanto las docentes como las estudiantes son minorías dentro del escenario mencionado, ya que, y tal como se ha dicho desde un principio son especialidades altamente masculinizadas, en donde no hay más de 5 estudiantes mujeres por salón de clases.

E2- De las 5 mujeres que hay, ellas son las líderes del grupo, eso se trata de hacer acá para insertar más a la mujer en esto y que ellos (estudiantes hombres) también sepan que deben ser respetadas y que las mujeres también pueden mandar.

E3- Pero por eso uno trata de que la líder sea una mujer y ellos la deben respetar.

E3- Entonces ahí, nosotros tenemos que conversar, hablar, buscar testimonio y comenzar a buscar gente que venga a dar charlas, mujeres que vengan a dar charlas que estén haciendo pegadas de “hombres”, entonces tenemos que traer a esas mismas personas para que den su experiencia y también los chiquillos entiendan que ya no hay trabajo de hombre o trabajo de mujer, están los dos capacitados para ser el mismo trabajo.

E3- mmm... hay veces que ellos dicen: “Ahh profe, esta pega es para hombres”. Pero le tratamos de explicar nuevamente que ya no hay trabajos para hombres ni para mujeres. Y después dicen: “ya profe, sí. Si en verdad tiene razón”.

E4- O sea, todas las niñas que tuve nunca tuvieron problemas, y yo igual las apoyaba un poco más, y si había algún conflicto u otra cosa, yo ponía la cuota de cordura.

Dentro de este marco, en cual las mujeres se encuentran en desventaja por las barreras estructurales de género, es de vital importancia que adquieran refuerzos de sus capacidades, tanto en el plano individual como colectivo, para alcanzar una vida autónoma en la que puedan participar, en términos de igualdad, en el acceso a los recursos, al reconocimiento y a la toma de decisiones en todas las esferas de la vida personal y social.

De esta manera, dicha categoría puede ser vinculada con la n°4, titulada como “Descripción personal de las docentes”, ya que en ambas se utilizan las fortalezas individuales y colectivas para alcanzar metas comunes sin coerción ni dominio. (ONU Mujeres, 2016)

- Categoría n°7: Inserción al mundo de la docencia

Esta categoría tiene relación con la llegada de las docentes al mundo de la docencia, si bien, ninguna de ellas estudió pedagogía como carrera profesional, todas se han desempeñado en el mundo educacional. Así, la categoría relacionada con la inserción de las docentes al área pedagógica, está lejos de ser un acto fortuito, si bien, todas llegaron a los establecimientos educacionales sin estar buscando dicha oportunidad, una vez adentro, les ha sido imposible dejar la actividad.

De este modo, la inserción de las docentes al mundo pedagógico se encuentra estrechamente vinculada con la feminización de la carrera, tal como se comentó en el capítulo II. Sobre el asunto, es importante recalcar que, debido a que las mujeres siempre han estado vinculadas a las tareas de cuidado y el ámbito familiar, la educación se convirtió en una extensión de dicho rol, categorizándola como una profesión altamente feminizada (Yannoulas, 1992). Asimismo, y de acuerdo con lo dicho en el transcurso de la investigación, la presencia de profesoras es mucho mayor conforme nos adentramos en los

primeros años de escolarización y bastante menor a medida que nos vamos acercando hacia la educación superior, situación que también puede ser vinculada, con la discriminación horizontal que las afecta.

Atendiendo a estas consideraciones, es posible vincular que la llegada de las docentes al mundo pedagógico responde a este fenómeno, es decir, la docencia se convirtió en el único medio accesible para ejercer dentro del mundo laboral. Al respecto, la entrevistada n°1 señala que fue el liceo quien se contactó con la Universidad y la Universidad con ella, quedando seleccionada para el cargo ofrecido como docente de mecánica, respondiendo a la lógica feminizada de la docencia.

E1-El colegio se contactó con la Santa María, y la Santa María conmigo. Y yo me presenté con otro joven. Y quedé yo en aquel tiempo. El otro joven era muy tímido.

En relación a la entrevistada n°2, es la única que comenta que no tuvo problemas en el área de la construcción, argumentando, además, que ella se encontraba trabajando al momento de la oferta laboral emitida por el establecimiento, optando por la docencia debido a que le acomodaba el horario ofrecido.

E2- luego se me presentó la oportunidad de trabajar en el mismo liceo que yo estudié, el cual es un Liceo de Villa Alemana, Liceo Tecnológico de Villa Alemana, porque había un profesor antes ahí, y me pidieron hacer el reemplazo. Y fui y lo tomé, y desde ahí empecé en educación en el área de construcción

E2 - Yo amo la construcción, pero siempre quise ser docente. Siempre me acomodó que fueran menos horas. Yo tengo hijos, entonces, en ese momento era lo que me acomodaba por horario.

En lo que respecta a la docente n°3, señala que en el momento de recibir el ofrecimiento se encontraba trabajando en otra área de desempeño, por lo que no dudó en dejar el puesto para ejercer en el Liceo. Además, enfatiza que al establecimiento han llegado un gran número de currículums de profesores de sexo masculino, pero que el Liceo no los considera ya que prefieren dentro de la sala de clases a una mujer.

E3- En abril 2016, renuncia una profesora y me llaman para comenzar este desafío, y dije: ¡Ya! Ahí comencé a investigar un poco más de la carrera, a estudiar el tema de las planificaciones y me quedé ahí en el colegio haciendo clases.

E3- Cuando me llamaron estaba trabajando, pero en otra cosa nada que ver. Así que renuncié sin pensarlo mucho. Y llegué con 25 horas a la carrera.

E3- Han llegado muchos currículums de hombres, pero ellos no los quieren tomar en cuenta y tampoco quieren que yo me vaya porque sería difícil que llegue otra profe mujer a trabajar.

E3- porque encontrar una persona y otra mujer que tenga las competencias es difícil.

Por otro lado, la entrevistada n°4, es la única que señala que nunca pudo optar a un trabajo como electricista, siendo su primera fuente de empleo, la docencia.

E4- Mi primer trabajo fue en el colegio. Llegué por currículum. Ahí, mi primer trabajo fue en un liceo de la SOFOFA, yo estaba en Talcahuano y me llamaron y me contactaron, y me vine para acá a Santiago a trabajar en el año 90, y ahí trabajé 7 años en ese colegio.

Lo anteriormente expuesto responde al fenómeno de la feminización, ya que todas ellas, a excepción de la docente n°2, no se encontraban trabajando o se desempeñaban en puestos laborales no vinculados a su profesión, por lo que la llegada al mundo pedagógico se convierte en una opción para desarrollar y aplicar el conocimiento adquirido. Por último, esta categoría también puede ser vinculada con la categoría n° 2, titulada como experiencia laboral en empresas, ya que, y debido a que la experiencia en el mundo empresarial no fue óptima, la llegada al área educacional es considerada como una alternativa laboral loable para el desarrollo profesional.

CONCLUSIONES

Se ha señalado en capítulos anteriores que el presente estudio propone conocer las percepciones de las docentes que se desempeñan o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades masculinizadas correspondiente a la Educación Media Técnico Profesional. Si bien, el trabajo propuesto se lleva a cabo con la información entregada por cuatro profesoras que se desempeñan en establecimientos con las características mencionadas anteriormente dificultando el surgimiento de generalidades en relación al tema, resulta ser un acercamiento interesante al fenómeno descrito.

En relación a las oportunidades que han influido en el desarrollo profesional de las docentes, es posible concluir gracias a las categorías; “Violencia contra la mujer”, “Experiencia laboral en empresas” e “Inserción al mundo de la docencia”, que al inicio de la trayectoria profesional empresarial, experimentan un escenario desfavorable, ya que emergen situaciones que dificultan el desarrollo laboral como por ejemplo: falta de oportunidades laborales para ejercer la carrera estudiada, remuneraciones inferiores en comparación a sus pares masculinos, falta de infraestructura sanitaria, discriminación y marcada diferencia de roles por parte de las jefaturas.

Dichas profesionales, a pesar de desarrollar carreras en el ámbito privado desfavorable, logran alcanzar una trayectoria laboral satisfactoria dentro de los establecimientos educacionales, hecho que responde a la marcada feminización de la carrera docente en Chile. De este modo, es el ámbito pedagógico, quien les ofrece oportunidades para ejercer en el mundo laboral, situación que es reconocida y valorada por las entrevistadas.

Por otro lado, las categorías “violencia contra la mujer” y “actitudes de los estudiantes de los establecimientos educacionales en donde se desempeñan las profesoras entrevistadas en relación a temas de género, roles y estereotipos, concluyen que todas las docentes ejercen con agrado la especialidad impartida. Sin embargo, y a pesar que la categoría “violencia contra la mujer” emerge con fuerza en esta parte de la investigación, observando interacciones entre las docentes y los integrantes de la comunidad educativa que van en

desmedro de ella y su labor, las profesoras demuestran afecto y compromiso hacia su rol de educadora.

Si bien, ninguna de las docente ha experimentado violencia física ejerciendo su labor, todas en cierta medida han sido víctima de violencia verbal o psicológica, siendo relevante recalcar, que dicha categoría (Violencia contra la mujer) es transversal a todos los objetivos planteados, queriendo decir con esto, que las docente tanto al inicio de su trayectoria profesional como ejerciendo la especialidad dentro de los liceos, han sido víctimas de agravios debido a su condición femenina.

Esto responde a que los establecimientos educacionales operan como sistemas que reproducen y reafirman el orden cultural imperante, siendo en este caso, la hegemonía patriarcal, la cual valora y privilegia habilidades masculinas por sobre las femeninas. (Azúa, 2016. Azúa, 2018. Hernández y Reybet, 2008. Subirats, 1994. Valdés, 2013.) Así, estas docentes, que irrumpen la hegemonía patriarcal de los escenarios descritos (especialidades masculinizadas), reciben por parte del “otro hegemónico” acciones violentas, para restaurar el orden patriarcal alterado.

Dicha hegemonía patriarcal imperante en la sociedad y por ende, en los sistemas educacionales, son reforzados por el orden sexista de la escuela mixta y el androcentrismo presente en el sistema educacional (Subirats, 1994), produciendo y reproduciendo una sociedad patriarcal, sexista y androcéntrica, generando asimetrías de poder naturalizadas e invisibilizadas entre mujeres y hombres, lo cual ayuda a explicar la valoración positiva que las docentes le otorgan a sus trabajos, a pesar, de haber experimentado descalificaciones, machismo, sexismo e invalidación frente a otros.

En relación a las dificultades que han experimentado las docentes realizando clases en la enseñanza media técnico profesional, los resultados no dejan de sorprender. Si bien, en un principio se pensó que sería uno de los criterios más fructíferos del análisis, resultara ser la categoría con menor información entregada por las docentes. Si bien, todas manifiestan haber experimentado dificultades, que van desde problemas que son propios de la pedagogía como planificar, pasando por dificultades físicas y biológicas, hasta mencionar que las mayores dificultades estuvieron presentes cuando los hijos eran pequeños, dichas

dificultades no lograron satisfacer las expectativas de la investigadora. Situación interesante de analizar, ya que da indicios de que las docentes no son capaces de visualizar la violencia simbólica a la cual están sometidas a través del proceso de socialización, naturalizando relaciones de poder y asimetrías basadas en el género (López, 2015). Y, por otro lado, responde a la adaptabilidad del género femenino para desempeñarse en todos los ámbitos estime conveniente.

A estos elementos, es necesario sumar dos categorías que emergieron de manera espontánea y sin planificación dentro de la investigación, denominadas; “Descripción personal de las docentes” y “Empoderamiento”, las cuales vienen a responder a ciertos mecanismos que han sido instaurados por las docentes en sus prácticas pedagógicas para ganar y ser reconocidas como tales.

De este modo, y volviendo la mirada a un aspecto más global, resulta interesante destacar que las cuatro docentes entrevistadas dan cuenta de la carencia de estudios formales de pedagogía, demostrando la precariedad de la formación pedagógica en la Educación Media Técnico Profesional, lo que evidencia la falta de políticas educacionales para reforzar y potenciar dicha área formativa.

Finalmente, toda la trama de significados analizados en la presente investigación es provocada por un sistema patriarcal y sexista, el cual genera situaciones que violentan al género femenino, provocando una injusticia social en consideración al género, alimentando dicha injusticia el androcentrismo presente en el sistema. (Fraser, 2008) En efecto, y si consideramos el androcentrismo como un “patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, al tiempo que devalúa todo lo codificado como femenino”, se logra comprender que todas las categorías analizadas y resultados obtenidos en esta investigación responden a la estructura patriarcal hegemónica imperante en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf/UserFiles/P0029/File/DiagnosticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf
- Ahuvia, A. (2001) Traditional, interpretive, and reception based content analyses: improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. *Social indicators research*, 54 (2), pp. 139-172.
- Altheide, D. & Michalowsky, S. (1999) Fear in the news: a discourse control. *The sociological quarterly*, 40 (3), 475-498.
- Aronson, J. (1994) A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2 (1) Recuperado mayo 22, 2019, de la World Wide Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/BackIssues/QR2-1/aronson.html>
- Arriagada, I. (2001). Globalización y Tercerización: ¿Oportunidades para la feminización de mercados y políticas? Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/0/8260/terciar.pdf>
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. *Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres*. 37–46. Recuperado de http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Azúa, X. (2018). Injusticia social naturalizada: evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*. *Perspectiva Educativa*, en prensa.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42–51.
- Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril. (1888). Escuela de Artes y Oficios para mujeres. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75672.html>

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Towards a Theory of educational transmissions. London: R.K.P.
- Bourdieu, P. (1991). “El sentido práctico”. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1999). “Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción”. 2ª edición, Anagrama, Barcelona.
- Buendía, L. (1994). “Métodos de investigación en psicopedagogía”. Madrid: McGraw-Hill.
- Butler, J. (2002). “Cuerpos que importan”. Paidós. Buenos Aires.
- Cáceres, P. (2013). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *psicoperspectivas*, 2(1), 53–82. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Calsamiglia, H. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S. A. dirección de empresas”, Ed. Pirámide, Madrid, 1999.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *NOMADÍAS*, (25), 101–120. Recuperado de <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508>
- Cariola, M., Bellei, C, & Núñez, I., (2003). *Veinte años de políticas de Educación Media en Chile*. UNESCO
- CEPAL (2016), *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible (LC/G.2686/ Rev.1 - LC/G.2686(CRM.13/3))*, Santiago.
- Chetcuti “Identifying a gender – inclusive pedagogy from Maltese science teachers’ personal practical knowledge. *International” Journal of Science Education*, 31(2009), 81-99. doi:10.1080/09500690701647996
- E, Guerrero. et al (2007). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores(as) de Formadores(as)*. Santiago, Chile.

- CONICYT. (2017, agosto). Diagnóstico Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile [Estudio]. Recuperado 8 mayo, 2019, de <https://www.ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf>
- Cox, C., (2005) Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos Décadas del Siglo XX. (2ª. Ed.), Editorial Universitaria.
- Decreto 220, Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 4 de junio 1998. Recuperado 13 mayo, 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>
- Decreto 2517, Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 20 de febrero 2008. Recuperado 13 mayo, 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269348>
- Decreto 776, Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 17 de agosto 2013. Recuperado 13 mayo, 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1053643>
- Decreto 954, Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 2 de septiembre 2015. Recuperado 13 mayo, 2019 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1081135>
- Delgado y Gutiérrez, (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, España.
- [DFL-6 09-SEP-1942 MINISTERIO DEL INTERIOR - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional] [Ley]. (1990, 2 septiembre). Recuperado 3 mayo, 2019, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3701>
- De Oliveira, O. y Ariza, M. 2000. Trabajo femenino en América Latina: un recuento de los principales enfoques analíticos, en De la Garza, E. (Ed.) Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Fondo de Cultura Económica: D.F. México.

- Díaz, C. (2018, 30 enero). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Educación 2020. (2013). Institucionalidad de la Educación Técnico profesional. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/mineduc.pdf>
- Espinoza, A., & Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psyche*, 25(2).
- Farías, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la educación*, (36):87–121.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99.
- Godoy, L. (1995). “Armas ansiosas de Triunfo: dedal, agujas, tijeras...” CEDEM, Santiago.
- Gustafson, N. (1998) Content analysis in the history class. *The social studies*, 89 (1),
- Gutiérrez, C. (2018). Expectativas educativas, laborales y familiares de estudiantes de educación media técnico profesional desde una perspectiva de género: Tesis para optar al título profesional de Socióloga- Universidad de Chile.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2008) “Ruidos y murmullos: las configuraciones que regulan las practicas escolares”. “Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia” (43-64) Buenos Aires: Paidós
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (1991). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- INE. (2015, enero). Participación de Mujeres en Chile y el Mercado de Trabajo [Estudio]. Recuperado 8 mayo, 2019, de <https://www.ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf>

- Kolbe, R., & Burnett, M. (1991) Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of consumer research*, 18 (2), pp. 243-250.
- López, S. (2015). La violencia simbólica en la construcción social del Género. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2).
- Mauro, A. 2004. Trayectorias laborales en el sector financiero. Recorrido de las mujeres [pdf] Santiago: Cepal Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/19730/lcl2177e.pdf> [Fecha de acceso: 8 de enero de 2013].
- Mayring, P. (2000) “Qualitative content analysis. Forum qualitative social research”. Recuperado octubre 10, 2002, de la World Wide. Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- Ministerio de Educación. (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Recuperado de <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estrategia-Nacional-de-Formaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016, noviembre). Informe del Sistema Educacional con análisis de Género 2015 [Estudio]. Recuperado 13 mayo, 2019, de <https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/PMGGenero-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN CHILE; Antecedentes y claves de diagnóstico. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0029/File/DiagnosticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. (2019). Violencia contra las mujeres [Pagina de Gobierno]. Recuperado 14 junio, 2019, de <https://www.minmujeryeg.gob.cl/sernameg/programas/violencia-contra-las-mujeres/>
- Muchielli, R. (1970) “El método del caso”. Madrid: Europea de Ediciones-
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia.

- Ojeda, M. (1993). La Fundación de los Primeros Liceos Fiscales Femeninos en Chile 1891- 1912. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Historia. Universidad Católica de Chile.

- ONU Mujeres. (2011, 13 julio). Cómo contrarrestar la discriminación de género y los estereotipos negativos sobre el género: respuestas de políticas eficaces. Recuperado 3 mayo, 2019, de <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2011/7/countering-gender-discrimination-and-negative-gender-stereotypes-effective-policy-responses>

- ONU Mujeres. (2016). Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista [Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista]. Recuperado 2 mayo, 2019, de http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-nosexista_onumujeres.pdf

- Pateman, C. 1988. The Sexual Contract. Cambridge: Polity Press. Pensamiento Educativo, 41(2), 149–164. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>

- Santos Guerra, M. (1997) “Currículum oculto y construcción del género en la escuela” n°42-43, págs. 14-27, Dialnet. Recuperado de https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf

- Saavedra, A. (2005). Aproximación al desarrollo actual de la Psicología Comunitaria, desde el análisis de las prácticas que ésta construye en el campo de la intervención social. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Santiago.

- Segato, R. (2003). Las Estructuras Elementales de la Violencia. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Sepúlveda, Leandro (2017), “La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género”, serie Asuntos de Género, N° 144 (LC/TS.2017/13), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Subirats, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. Biblioteca Digital. España.
- Vaca I. (2019), “Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo”, serie Asuntos de Género, N° 154 (LC/TS.2019/3), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Valdés, T y Valdés. X (eds.) (2005), Familia y vida privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos desafíos? CEDEM/FLACSO. Santiago de Chile.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. Docencia, N° 49, pág. 46–61.
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Provincia, (29), 135–173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Yannoulas, S. (1992). Acerca de cómo las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). Estudios Pedagógicos, (175), pp.497-521
- Wainerman, C. 2003. Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: UNICEF y Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

IMPORTANTE: No obstante, de las preguntas y de acuerdo a la dinámica de la entrevista, se debe tener mucha flexibilidad para matizar o entrelazar otros temas que el entrevistado/a plantea como importantes, eso sí, buscando asociarlas al objetivo de la entrevista.

Objetivo de la entrevista: Conocer las percepciones de las docentes que se desempeñen o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades masculinizadas en la enseñanza media técnico profesional.

Dirigido a: Docentes de sexo femenino.

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 a 20 minutos

Recursos: la guía de entrevista, audio o video grabadora y/o cámara de fotos.

Fecha de entrevista: x

Información general:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su nacionalidad?
3. ¿Cuál es su edad?

Eje 1: Trayectoria Profesional

OE1: Conocer las oportunidades que han influido en el desarrollo y trayectoria profesional de las docentes.

- 1) Me podría contar acerca de su trayectoria profesional, es decir, ¿Qué estudió? y ¿Cuál es su profesión?
- 2) ¿En qué desempeñaba antes de trabajar en la EMTP? Comente.
- 3) ¿Cómo llegó a realizar clases en la especialidad XXX?
- 4) ¿Cree que ha tenido las oportunidades necesarias para el desarrollo de su carrera?

Eje 2: Ejecución de la disciplina

OE2: Conocer cómo se desarrolló o se desarrolla la ejecución de la especialidad dentro del establecimiento.

- 1) ¿Cómo considera la experiencia de trabajar en la EMTP? ¿Le ha gustado?
- 2) ¿Cómo es la relación con sus colegas?
- 3) ¿Cómo es la relación con los directivos?
- 4) ¿Cómo es la relación entre los estudiantes y usted?
- 5) Cuénteme como desarrolla una clase normalmente.

Eje 3: Dificultades en el ejercicio docente

OE3: Conocer las dificultades que las docentes hayan experimentado realizando clases de especialidad en la enseñanza media técnico profesional.

- 1) ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha experimentado al realizar clases en un establecimiento técnico profesional?
- 2) ¿Ha sido cuestionada su idoneidad docente por el hecho de ser mujer y estar realizando clases de una especialidad altamente masculinizada?
- 3) ¿Ha experimentado episodios de discriminación por parte de algún actor de la comunidad educativa dentro del establecimiento educacional?

ENTREVISTA N°1

Edad: 54

Estado civil: Divorciada

Nacionalidad: Chilena

Profesión: Mecánica Industrial (UTFSM)

Liceo en el cual realiza clases: Liceo Industrial Superior de Valparaíso

Especialidad: Construcciones Metálicas

Fecha de la realización de la entrevista: miércoles 27 de Marzo 2019

Duración: 32 minutos, 30 segundos

Entrevistador: ¿Cuántos años lleva realizando clases en el Liceo Industrial Superior de Valparaíso?

Profesora: 30 años cumplo este año, en agosto. Y partí haciendo clases a los 24.

Entrevistador: ¿Cuántos lleva usted impartiendo la especialidad?

Profesora: Yo soy Mecánico Industrial y partí en mecánica industrial en otro taller de la misma escuela durante 15 años. En mi primer periodo, de ahí quedé embarazada y me reemplazó un profesor que quedó con las horas y yo pasé a la oficina de prácticas alrededor de dos años y después fui trasladada a construcciones metálicas, porque ahí había un profesor que estaba enfermo.

Entrevistador: ¿Me podía contar acerca de su trayectoria profesional?, es decir; ¿Que estudió? ¿Dónde? Y ¿Cuál es su profesión?

Profesora: Estudié en la Federico Santa María, sede José Miguel Carrera, técnico en mecánica industrial. Estudié un año de ingeniería en la Universidad Católica, mecánica y de ahí saqué mi carrera en la Santa María. Eeeh!, estoy hablando hace 32 ó 33 años donde el machismo era imperante, donde el acoso de los profesores era callado y escondido, no se podía ni denunciarlos porque el perjudicado era alumno. Tuve que luchar contra todo eso y luchar contra un grupo de compañeros machista que ellos comentaban que yo podía tener relación con algún profesor, cuando los méritos académicos eran míos y nunca tuve una relación así. Una lucha constante, cuando la mujer no era mecánica, éramos muy pocas y acepté este desafío y logre sacar una carrera, con bastantes buenas notas, no excelencia académica, pero sí, buena carrera. De ahí empecé a buscar trabajo, y no encontraba por el mismo tema.

Entrevistadora: ¿Por qué lo atribuye usted?

Profesora: Por el hecho de ser mujer y el machismo. En varias empresas me presenté y me decían; “pero es que no tenemos baños de mujeres”, por ejemplo. Y estuve como un año buscando trabajo por todos lados, en la región de Valparaíso y Santiago, y a raíz de que no encontraba trabajo postulé a una beca en la Universidad de Salta, en Argentina, en Ingeniería Informática. Y el mismo día que me tenía que presentar a la entrevista de la Universidad y los exámenes médicos, tuve que presentarme en esta escuela y obviamente me vine a esta escuela y empecé a trabajar como docente de Mecánica Industrial. Y también hubo una dificultad en cuanto al machismo, ya que eran personas mayores que yo, y yo era una persona joven.

Entrevistadora: Para que entendamos el contexto, esto fue hace 30 años atrás. ¿Cierto? ¿Cuándo recién llegó a impartir la asignatura?

Profesora: Sí, cuando tenía 23 ó 24 años. Con profesores arcaicos que les molestaba que una mujer estuviera usando una máquina, un torno, una fresadora y... que lo hiciera mejor. Entonces los alumnos fueron muy receptivos, aceptaron que les hiciera clase una mujer pero igual un poco de machismo de parte de la familia. Después, bueno... quedé embarazada y tuve mi primer hijo quedé con licencia médica y de ahí me remplazaron. De ahí pasé a una oficina, y entré a construcciones metálicas donde había también un machismo, dos profesores machistas. Y hoy en día no. Hoy en día ha cambiado, los jóvenes que han llegado nuevos tienen una perspectiva diferente.

Entrevistadora: Me quedó una duda. El año que usted estuvo sin trabajo, después de titularse. ¿Nunca trabajó en la suyo? ¿En una obra?

Profesora: mmm no, trabajé en una fábrica de lámparas, con un sueldo menor que los hombres.

Entrevistadora: ¿Pero en esa fábrica desempeñaba la función de mecánico?

Profesora: sí, desempeñaba la función de mecánico.

Entrevistadora: ¿Ese fue su único trabajo antes de entrar a educación?

Profesora: Sí, fue mi único trabajo. Solo duró un par de meses.

Entrevistadora: Entonces este fue su único trabajo antes de entrar a educación ¿Por qué la desvincularon?

Profesora: No, yo me retiré. Porque el trato era pésimo. Ganaba menos y además era denigrante. Me hicieron un baño en el medio del taller.

Entrevistadora: ¿Era la única mujer?

Profesora: Sí. Y cada vez que yo iba al baño, todo veían que iba al baño. Ya que estaba en medio del taller.

Entrevistadora: Otra duda en relación a la pregunta anterior. ¿Cuándo usted entró a su carrera de pregrado en la Federico Santa María, cuántas mujeres, cuantas compañeras tenía?

Profesora: mmm...éramos dos. En mecánica industrial, dos.

Entrevistadora: ¿Cuántos hombres?

Profesora: En la carrera entera, porque eran dos cursos, 70 hombres.

Entrevistadora: Usted ya me contó como entró a trabajar a este liceo, pero ¿Usted postuló a este liceo? ¿La llamaron? ¿Entró por un reemplazo? ¿Por el contacto de un amigo?

Profesora: Entré por un reemplazo, y por medio de la Universidad de Santa María.

Entrevistadora: ¿Cómo fue el vínculo? ¿Quién se contactó con quién?

Profesora: El colegio se contactó con la Santa María, y la Santa María conmigo. Y yo me presenté con otro joven. Y quedé yo en aquel tiempo.

Entrevistadora: ¿Por qué cree que quedó usted?

Profesora: Porque el joven era muy tímido.

Entrevistadora: ¿Y en ese momento fue una entrevista?

Profesora: Fue una entrevista y comencé trabajando inmediatamente. Me dijeron; mire, usted ya está lista, tome el libro y trabaje.

Pero, yo no trabajo solo en este establecimiento educacional, yo trabajé durante 24 años en construcciones metálicas y soldadura en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna de Recreo. Tuve una doble jornada.

Entrevistadora: Ahora, en relación a la ejecución de su disciplina. Nos vamos a enfocar en este establecimiento (Liceo Industrial Superior de Valparaíso) y en su labor como pedagoga. ¿Cómo considera la experiencia de trabajar en la Enseñanza Media Técnico profesional? ¿Le ha gustado? ¿Ha sido satisfactorio? ¿Ha valido la pena?

Profesora: Con respecto a esto, la verdad que he tenido en algunas ocasiones muchos desaciertos y muchos problemas y falta de respeto por parte de los alumnos. No solo en esta época, sino también de años anteriores. Quizás ha sido por el grado de exigencia, ya que yo

soy sumamente exigente y a los alumnos no le gustan que le pongan parámetros y control. Pero también he tenido muchas alegrías y he logrado en algunos casos cambiarles la vida a estos jóvenes. En estos 30 años, le hemos cambiado la vida a un montón de jóvenes y a sus familias, y esa parte es enriquecedora y también hay otras satisfacciones a nivel más personal, cuando se generan vínculos más especiales con algunos grupos de cursos, algunos alumnos, y en el tema de las jefaturas hay mucho que hacer. Hay que vincularse con ellos y con las familias y también con la parte social.

Entrevistadora: Pero si tenemos que hacer una evaluación final, ¿Esta experiencia aprobaría o reprobaría?

Profesora: Siempre es positivo, de todas maneras. Todos estos años, por lejos ha sido lo mejor. Si bien es cierto que mi profesión es mecánico, como mecánico no me habría vinculado y no habría hecho tanto por esta sociedad. Y eso siempre va hacer positivo, siempre.

Entrevistadora: En estos 30 años, ¿Cómo ha sido la relación con sus colegas?

Profesora: Bueno, ha sido con altos y bajos. Al comienzo, como te comentaba, era una constante lucha contra el machismo.

Entrevistadora: ¿Qué le decían? ¿O cómo se manifestaba ese machismo?

Profesora: ¡No! No se hace así. ¡No, estas equivocada! Eehh, malos tratos, indiferencia y eso ha ido cambiando con el tiempo. También arrogancia, faltas de respetos verbales y muchas veces también criticadas por otros docentes frente alumnos y descalificaciones. Después, al pasar el tiempo, yo no soy una profesora tranquila y pasiva, sino que soy bastante exigente y por lo tanto me he ganado un espacio y este último periodo, como te comentaba, mis compañeros de abajo (sala de profesores, primer piso) hacemos un trabajo en equipo y tenemos una buena relación.

Entrevistadora: Cuando usted menciona, “este último periodo”. ¿Hace cuantos años atrás se refiere?

Profesora: 2 años

Entrevistadora: ¿A qué tribuye este cambio?

Profesora: Por el cambio de docentes que compartían conmigo. Mis compañeros de trabajo, jubilaron y llegaron personas más jóvenes, los cuales están más vinculados al mundo laboral y saben que esta diferencia de género no existe. Ya que vienen de un campo laboral, en el cual ya no existe esta diferencia.

Entrevistadora: Y en la actualidad, a partir desde estos últimos años, podríamos decir que es una relación más normal.

Profesora: Si, de hecho, podría decir que ahora valoran la experiencia, nos complementamos y nos ayudamos. Aceptan recomendaciones, sugerencias y al contrario también, yo también les pregunto acerca de tecnología actualizada, que ellos ya han usado. Así, que ahí nos compatibilizamos.

Entrevistadora: Estos colegas que ya no están, que ya se fueron y jubilaron, y que no le hicieron la estadía muy grata al inicio de su carrera. ¿Alguna vez hablaron de esto? ¿Existió la instancia?

Profesora: Si, hubo algunas mediaciones con inspectoría, con orientación, con el director, pero la verdad es que ellos pedían las disculpas correspondientes, pero al poco tiempo después, se volvía a lo mismo. Volvían exactamente a lo mismo.

Entrevistadora: ¿Cómo es la relación con directivos en los distintos momentos de su carrera?

Profesora: La relación siempre ha sido la misma, en los 30 años, porque siempre ha sido el mismo director. La única diferencia, es que los directivos hace 15 años atrás, eran mayores con experiencia y eran más acogedores. Me estoy refiriendo a UTP e inspectoría. Hoy en día, con esto de cumplir con las estadísticas y números como que se ha puesto un poco más tenso, pero por eso aspecto, no porque ellos no tengan una relación cercana con los trabajadores. Así que la relación es normal, ya que con el director siempre ha sido el mismo.

Entrevistadora: ¿Alguna vez ha sufrido algún tipo de discriminación por parte de algún directivo?

Profesora: Noooo, nooo. Esto se da más con los colegas, en el ámbito más profesional, en el taller, en temas de oficinas, pero no con los directivos. Si con el tema de exigencia, porque la exigencia, viene ya desde el Ministerio de Educación y las estadísticas y todo eso. ¡¡Pero, noo!! Ha sido más o menos parejo.

Entrevistadora: ¿Cómo es la relación entre los estudiantes y usted?

Profesora: A ver, siempre he tenido la misma línea. Yo soy sumamente estricta y el alumno tiene que cumplir con ciertos parámetros, pero cuando ellos cumplen hay una relación de concomitancia, de premios, de dar para recibir y todo ese tema. Y sí, soy muy exigente y mantengo una diferencia entre alumno y profesor. Ehhhh, sin embrago ellos valoran también el conocimiento, y lo respetan.

Entrevistadora: Y nunca, ningún alumno, ¿Ha tenido una actitud discriminatoria hacia usted?

Profesora: Así tan evidente no. Por ejemplo, cuando uno les da un orden, ellos tratan de evadir esa orden. ¿Por qué? Porque se los dijo la profesora. Sin embargo, cuando un profesor le da una orden ellos acatan inmediatamente. Y ellos ¡no sé!, tratan de faltar el respeto, como gritar e insultar porque uno les está exigiendo algo. Sin embargo, esa situación, no se da con el profesor. El profesor le dice algo, y se quedan callados. Entonces, me ponen en una desventaja ahí.

Entrevistadora: ¿Qué hace usted en ese caso?

Profesora: ¡Naa!, los dejo no más. Porque eso es tema de ellos, no es tema mío. Y ya, si es una falta de respeto muy grave se deriva a inspección, y si no quiere hacer caso se deriva a inspección. Y también, otra forma que tengo para frenar las faltas de respeto, es conversar con mis compañeros de trabajos y ellos conversan con ellos. También apoyan mucho. Ellos (colegas) o inspección y seguimos el protocolo.

Entrevistadora: ¿Cuénteme cómo se desarrolla una clase normalmente?

Profesora: Todo va a depender de la clase que yo tenga. Por ejemplo, si tengo sala en aula se siguen los mismos parámetros, el inicio el objetivo, se explica la materia, la parte protocolar, el saludo y se comienza con el trabajo de aula y los aprendizajes que yo quiero dar y las actividades y, después llegar a una conclusión.

Tenemos algunos tips para la clase, por ejemplo; yo les explico que el conocer, comprender e identificar y relacionar es de sala. Y cuando yo tengo taller, que es distinto, es desarrollar habilidades y destrezas, y ahí yo quiero que aprenda haciendo. En cambio, aprenden haciendo en la sala, pero de manera distinta con el conocer e identificar. ¡Y, eeemmm! Se entregan las actividades todo formal en sala. En sala también puede ser dibujo o puede ser materia o teórico. Y cuando estamos en taller, prácticas de taller, ahí es diferente porque ahí es una sala abierta donde el alumno es más libre, sin un libertinaje. Pero soy una guía, acompaño, es más personalizado, estoy con él, veo sus debilidades y fortalezas, ¡¡y ehhh!! Creo también, una cierta relación más de apoyo e incluso maternal que ellos acepten. Cuando les enseño a soldar, cuando les enseño a cortar, a doblar y ellos valoran mucho eso, y ahí la relación alumno - profesor es súper distinta que cuando andamos en la sala. En la sala es más distante y cuando estamos en taller, estamos al lado.

Entrevistadora: En relación a la cantidad de alumnos, ¿Cuántas alumnas tiene en su sala de clases?

Profesora: Mas o manos los cursos son de 34 estudiantes, de los cual 2 ó 3 son alumnas, y el resto son solo hombres. En la especialidad, ¡a ver! De 130 alumnos, debe haber unas 10 mujeres.

Entrevistadora: En relación al último eje relacionado, comente acerca de las dificultades en el ejercicio docente. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha experimentado al realizar clase en la EMTP?

Profesora: En tratar de demostrar siempre las competencias, siempre demostrando que se, que tengo habilidades. Cada vez que llego a cualquier lugar de trabajo, ya que yo no trabajo solo en este ámbito, sino que también a nivel superior, INACAP, siempre demostrar que se. Ehhhhh!! Con el transcurrir de los años ya me manejo en este tema, sé que tengo luchar con eso, entonces yo, sin arrogancia soy bastante buena en esto y cuando yo hago un cordón de soldadura y un varón lo ve, y no lo puede hacer tenemos dos posibilidades o te admiran o se molestan. Generalmente, te admiran, ya sea con alumnos de cualquier nivel de establecimientos educacionales de enseñanza media o a nivel superior. La mayoría, te admira pero hay un grupo que queda como ahí y se preguntan ¿Por qué lo puede hacer mejor yo? Entonces, yo le digo siempre que el maestro debe ser superado por el discípulo y esa es su tarea. Entonces el discípulo tiene que superar el maestro por lo tanto tiene que poner más empeño para ganar la contienda, de quien hace mejor el cordón. Yo les enseño, ellos aprenden y hace un mejor cordón de soldadura o hacen una mejor unión o hacen un mejor corte y cuando él logra ese aprendizaje y logra esa habilidad, yo le digo igual te gané, porque mi meta era que el discípulo superara al maestro.

Entrevistadora: A parte de esta dificultad que usted me expresa, ¿existe otra?

Profesora: La falta de respeto por la mujer, por el género. Que te contestan de cualquier manera. Yo les digo que no corresponde hablar así, y si de esa manera tratan a su mamá no corresponde por están hablando con la profesora. En cuanto a remuneración, tú sabes que a todos les pagan igual, no hay una diferencia económica. Esas son las grandes dificultades. Aaaahhhh!!! Y hay dificultades físicas, por ejemplo yo les digo a mis alumnos; “Mira yo te puedo enseñar a cortar con un esmeril que es más pequeño que es de 4 pulgadas y media, sin embargo, él tiene que usar uno de 7 que yo no me lo puedo, entonces ahí tenemos dos opciones; yo le enseño con el más pequeño y él me ve y lo hace o yo le tomo sus manos y con su fuerza lo ayudo. También a una parte gratificante, por ejemplo, cuando ellos me ven cargando cosas pesadas, ellos; ¡Profesora! Le ayudo. Y ahí sale un machismo que es favorable, porque yo evidentemente no puedo tomar una tremenda viga, y el alumno me ayuda.

Entrevistadora: ¿Algo más? ¿Alguna otra dificultad? **Profesora:** ¡mmmm... que recuerde no! ¡Ahh! Bueno, el tema relacionado con otras alumnas. Que por temas biológicos, cuando están indispuestas en su periodo, ellas no pueden realizar soldadura porque la irradiación es

muy fuerte y causa dolores físicos y también podría causar una hemorragia por la intensidad de la irradiación y la energía. Si bien en cierto usamos un delantal de cuero, la soldadura produce una descarga eléctrica tan grande que se te pasa por al lado del delantal de cuero, y les produce dolor a las niñas, entonces yo les digo; “cuando usted esté indispuesta me avisa y yo no la mando a soldar”. En caso de la profesora, no puede hacer eso, porque tengo que seguir siendo profesora igual, entonces es como complicado el tema porque duele, entonces cuando yo estoy con mi periodo, trato de evitar la soldadura. Yo les digo: “chiquillos, cuando yo no quiera hacer soldadura, ustedes no me pidan soldar. Entonces, ellos van a entender directa o indirectamente que yo no puedo hacer clases de soldadura en ese periodo. Lo mismo me pasó cuando estaba embarazada, tuve usar delantal de plomo por él bebe. Ahora los varones también tienen el mismo problema, si ellos no pueden usar el delantal de cuero van a tener problemas en los testículos, pero con el delantal de cuero es resistente, está bien, pero cuando las mujeres andan con el periodo andan como más débiles, más delicadas.

Entrevistadora: ¿Ha sido cuestionada su idoneidad docente por el hecho de ser mujer?

Profesora: ¡Ehh no! Por el hecho de ser exigente sí. Algunos alumnos se han molestado, algunos directivos, docentes, inspectoría le ha dado el favor al alumno. En muchas ocasiones se ha dicho que la evaluación fue mal hecha, y a mí me llaman a UTP para ver qué pasa con la evaluación de este alumno y demuestro con instrumentos, con lista de cotejo o rúbricas, y muestro la evaluación y la pieza, el producto, y se dan cuenta que fue bien evaluado. Y en el caso de inspectoría, si hay alguna dificultad, porque yo soy extremadamente exigente, en el ámbito disciplinario se hace una mediación.

Entrevistadora: Al inicio de su carrera, hace treinta años atrás, cuando llegó a este liceo, ¿Recuerda algún episodio donde ha sido cuestionada?

Profesora: ¡Ehhh! ¡Nooo! Desde hace tanto tiempo, no recuerdo. Sí, desde este último periodo, ya que ha habido más cuestionamiento al profesor. Estos últimos 10, 15 años, se ha cuestionado la labor docente, ¡antes no! El docente, era el ¡docente!, había otro nivel y el apoderado también lo respetaba más, hoy en día se ha perdido el respeto.

Entrevistadora: ¿Ha experimentado episodios de discriminación por algún actor (alumno, apoderado, colega o jefatura) de la comunidad educativa?

Profesora: Últimamente no, como te comentaba. Pero antes sí, sí. Hace 10 años atrás, era una discriminación por parte el jefe de UTP. Por él, yo no estuviera en taller y porque el director me tenía de planta, tenía que hacer taller y debía aceptarlo. Pero por él, no.

Entrevistadora: ¿Qué le decía? ¿Cómo se manifestaba eso?

Profesora: Se manifestaba con beneficios para alguno y para mí no.

Entrevistadora: ¿Beneficios económicos o de otro tipo?

Profesora: No, salidas para hacer trámites. Permiso para tal cosa, solicitudes especiales, ese tipo de cosas. Después cambiaron las cosas, porque llegó otro jefe técnico de la especialidad, como hace 10 años. Ese jefe técnico era más joven, y ahí ningún problema.

Entrevistadora: ¿Algún episodio de discriminación por parte de los alumnos?

Profesora: ¡¡Siii, sí!! Siempre. Y las descalificaciones, vieja bla bla bla, insultos a gran escala.

Entrevistadora: Pero, ¿A qué atribuye esto?

Profesora: Yo lo atribuye a que son machistas, son criados con esa mentalidad.

Entrevistadora: Esa discriminación, esa falta de respeto por parte del alumno ¿Por qué cree usted que surge?

Profesora: Por exigencia y por género. Las dos cosas se mezclan. Porque no todos los alumnos tienen esa actitud, son solo algunos.

Entrevistadora: ¿Apoderados?

Profesora: ¡¡noo!!

Entrevistadora: ¿Algo que quiere decir, que lo considere relevante para el estudio y no se le he preguntado?

Profesora: Bueno, yo creo que es importante ahora, establecer en la EMTP y en la educación en general, un cambio de este paradigma que no importa el género. Que, de todos modos, te vas desempeñar eficientemente en el cargo que tú quieras y en la profesión que tú quieras. Que no haya límites de que, por ser mujer, no se pueda hacer. Que se acabe esa mentalidad retrógrada y que hoy en día muchas mujeres están metidas en el campo laboral, lo hacen bastante bien, incluso mejor que los hombres, por el tema de que las mujeres son más responsables, es preocupada y si está mal en algo, estudia y si no sabe, lo pregunta. Y otra cosa importante, es que la mujer no falla el día lunes... (Risas de ambas) por el partido de fútbol. La mujer llega temprano, y esta misma mujer tiene que llegar después a trabajar a su casa. Es la realidad de nosotras.

Entrevistadora: Usted ha trabajado durante 30 años en este liceo, ha tenido colegas. Es decir, otras mujeres como usted haciendo clases en la especialidad.

Profesora: No, nunca. A excepción de este año, que llegó por primera vez otra mujer a la especialidad a realizar clases. Y en el otro establecimiento educacional, tampoco.

Entrevistadora: Muchas gracias Profesora por acceder a la entrevista y por la información entregada.

ENTREVISTA N°2

Edad: 28

Estado civil: Soltera

Nacionalidad: chilena

Profesión: Técnico en Construcción (AIEP)

Liceo en el cual realiza clases: Liceo Industrial Superior de Valparaíso

Especialidad: Construcciones Metálicas, mención edificación.

Fecha de la realización de la entrevista: miércoles 27 de marzo 2019

Duración: 18 minutos, 58 segundos

Entrevistadora: Buenas tardes. ¿Me podría contar cuántos años lleva de experiencia en educación?

Profesora: Tres años de experiencia, este sería mi cuarto año.

Entrevistadora: ¿Que módulos realiza?

Profesora: Acá es obra gruesa, como carpintería estructural, hormigón, interpretación de planos, trazado.

Entrevistadora: ¿Cuántos cursos tiene?

Profesora: Tercero (A y B) y Cuarto medio (A y B), son los cursos de la especialidad.

Entrevistadora: ¿Cuántos alumnos tiene por sala?

Profesora: Son aproximadamente entre 38 y 40.

Entrevistadora: Y en proporción a la cantidad de mujeres versus hombre.

Profesora: La especialidad es bien cotizada por las mujeres, en cuarto hay 5 y en tercero también hay 5. Y todo el resto son hombres.

Entrevistadora: ¿Me podría contar acerca de su trayectoria profesional?

Profesora: Yo estudié en el Instituto AIEP Técnico en Construcción, luego hice mi práctica profesional y trabajé un tiempo en obra, y luego se me presentó la oportunidad de trabajar en el mismo liceo que yo estudié, el cual es un Liceo de Villa Alemana, Liceo

Tecnológico de Villa Alemana, porque había un profesor antes ahí, y me pidieron hacer el reemplazo. Y fui y lo tomé, y desde ahí empecé en educación en el área de construcción, porque mi título es técnico en construcción. Así que desde ahí partí y no he parado en el ámbito de la docencia. Más que nada, porque mi título no es de docente, pero si me he evaluado. De hecho, en el liceo que estaba antes, me evalué. Y estuve bien.

Entrevistadora: ¿Cuándo comenzó a realizar clases?

Profesora: Comencé en noviembre, de hecho, estaba terminando todo, fue como full. Pero me gustó, y me gusta la docencia y los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Has vuelto a Obra?

Profesora: ¡¡no, no!!

Entrevistadora: ¿Cómo fue la experiencia en trabajar en obra? ¿Te costó encontrar trabajo? ¿Cómo era la relación con tus compañeros de trabajo?

Profesora: no, no me costó encontrar pega, siempre tuve. Y en relación a mis compañeros, super bien, no me pasó nada machista.

Entrevistadora: ¿Te gustaría o volver o te quedas con la docencia?

Profesora: Yo amo la construcción, pero siempre quise ser docente.

Entrevistadora: ¿Por qué prefieres la docencia?

Profesora: Como entré por un reemplazo, siempre me acomodó que fueran menos horas. Yo tengo hijos, entonces, en ese momento era lo que me acomodaba por horario, y de a poquito me fue gustando, me fue gustando, y fui incrementando en el ámbito docente.

Entrevistadora: ¿Cómo lo hiciste con todo el tema pedagógico?

Profesora: Eso fue un poco más complicado, pero en ese sentido el consejo de profesores, en el colegio que estaba antes, porque acá llevo solo un mes, duraba como tres horas y yo me quedaba estudiando y ver el tema, y así a través de colegas ellos me iban ayudando y así, todo.

Entrevistadora: ¿Cuántos años te desempeñaste en el Liceo de Villa Alemana?

Profesora: Tres años.

Entrevistadora: En relación a la ejecución de tu disciplina. Cuéntame, ¿Cómo lo hace? ¿Cómo consideras la experiencia de trabajar en la EMTP? ¿Te ha gustado?

Profesora: ¡¡Ehhh!! Siii, me ha gustado. Y en relación a que, si me ha complicado, nunca he tenido algún problema de mayor gravedad con algún adolescente. Lo he sabido llevar, no sé de repente como, porque yo no tengo ni la docencia ni la psicología de un profesor, pero se me ha hecho super fácil tratar con adolescente.

Entrevistadora: En relación a tus colegas ¿Cómo te has llevado con ellos?

Profesora: Bien, bien. En general trato de apoyarme en algunos, como ellos son docentes y llevan años de experiencia y super bien la relación.

Entrevistadora: En relación a la cantidad de docentes masculinos versus femenino en esta especialidad. Cuéntame.

Profesora: ¡¡Ehhh!! Hay más hombres. Yo y otra profe somos las únicas. De hecho, la otra profe lleva más de 20 años, y los otros profes me comentaban que era algo histórico que entrara otra profe mujer. O sea, yo soy la segunda mujer que ha entrado como docente en esta especialidad.

Entrevistadora: ¿Cómo ha sido su relación con los directivos?

Profesora: Excelente, nada que decir, muy buena.

Entrevistadora: ¿Como ha sido relación que ha tenido con los estudiantes?

Profesora: Ha sido, en general, buena. Pero puede que alguno, en el área de la construcción, sobre todo, de repente hayan tenido alguna actitud o gesto un poco machista, pero al final, siempre han terminado siendo respetuoso, y no pasa más allá.

Entrevistadora: ¿Podríamos profundizar en eso?

Profesora: Han sido más que nada, percepciones. Nunca me han dicho palabras. Bueno, en esta carrera se da mucho que las mujeres que hay igual tratamos de empoderarlas. Por ejemplo, de las 5 mujeres que hay, ellas son las líderes del grupo, eso se trata de hacer acá para insertar más a la mujer en esto y que ellos también sepan que deben ser respetadas y que las mujeres también pueden mandar.

Entrevistadora: ¿Esta política, es una iniciativa personal o del departamento?

Profesora: Es del departamento. Por lo menos en construcción así, tratan de empoderar. No sé si en las otras carreras se de, pero acá se da.

Entrevistadora: A grandes rasgos. ¿Cómo usted desarrolla una clase normal?

Profesora: ¡¡ehhh!! Los alumnos llegan a la sala de clases y se les hace una clase teórica, en la cual se dan algunas bases de minería, nomenclatura de ladrillos, como calcularlo etc. es como la clase más teórica y luego ellos pasan a taller y ahí hacen clases práctica. Trabajan ya lo real de la construcción.

Entrevistadora. ¿Cómo se comportan los estudiantes en su clase?

Profesora: Acá es más dinámico, de hecho, acá no hay problema de espacio. Tenemos salas de clases, una sala de computación, hay un auditorio que son propios de la especialidad, entonces todo es más dinámico y más cuando bajamos a taller. Y los chiquillos se portan super bien.

Entrevistadora: Cuénteme en relación a las dificultades que ha experimentado usted en el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha experimentado al realizar clases en la EMTP?

Profesora: Para mí, el tema pedagógico, como P.E.I. o P.M.E y ese tipo de siglas, que como uno no tiene conocimientos, porque soy de otra área, puede que me complicara más en ese ámbito. Pero..., no sé qué más decir.

Entrevistadora: ¿Ha sido cuestionada su idoneidad docente por el hecho de ser mujer?

Profesora: ¡¡mmm...sabes!! ¡Que no! No, nunca me ha pasado eso. Al contrario, para mí la experiencia ha sido bueno. Y eso me alegra y por eso sigo en lo mismo. De hecho, del liceo del cual me fui, no querían que yo me fuera, pero se me dio la posibilidad de entrar aquí en el Industrial y tuve que renunciar y todos estaban con pena de que me fuera porque no querían que los dejara, porque estaban contentos con mi trabajo y los mismo me paso con los alumnos.

Entrevistadora: ¿Ha experimentado episodios de discriminación u observados episodios de discriminación por algún actor (alumno, apoderado, colegas o jefatura) de la comunidad educativa?

Profesora: ¡¡ehh!! Así como directamente, en construcción no. Pero si comentario como: “Aaahhh y de construcción”. Esto puede ser una percepción personal no más, pero es como si se asombraran y digan; “Ella en construcción”.

Entrevistadora: ¿Y de quien ha venido ese asombro? Por decirlo algún modo.

Profesora: Ni siquiera podría decir que son los alumnos o algún profesor, sino que también puede ser por fuera y digan: “Ahhh en área de construcción”. Más que nada es eso, es como el círculo social. De hecho, cuando yo dije que iba a estudiar construcción, dijeron; ¿pero cómo construcción? Y decían que ahí tienen otro lenguaje, son puros hombres. Eso me pasó cuando yo elegí construcción como carrera.

Entrevistadora: ¿Y dentro del establecimiento algún episodio de discriminación?

Profesora: No, ninguno. Y doy gracias de nunca ha pasado.

Entrevistadora: ¿Ningún colega haciendo algún chiste misógino o sexista?

Profesora: No, hasta el día de hoy nada.

Entrevistadora: ¿Algo que quiera comentar que crea relevante para la entrevista y no se lo he preguntado?

Profesora: O sea en lo personal, y creo que he tenido una buena y linda experiencia en cuanto a la docencia. De hecho, estoy muy contenta con mi trabajo, me gusta venir a trabajar. Ojalá se abrieran más las puertas a otras profesoras y puedan insertarse en un liceo.

Entrevistadora: ¿Por qué crees tú que es importante que se abran las puertas a otras mujeres?

Profesora: Porque uno le puede dar otra mirada a las carreras más masculinas. O sea, las encasillan como masculinas, pero no es así. Porque acá, las niñas hacen las mismas actividades de los hombres.

Entrevistadora: ¿Cómo ven los alumnos a estas niñas?

Profesora: Trabajan muy bien en equipo y más cuando las mujeres son las jefes de los grupos. Aunque hay algunos alumnos que les choca y dicen: “Ahh, como nos van a mandar una mujer”. Y uno los mira no más, y ellos solos dicen: “no profesora si es broma”, pero

igual tienen ese tipo de comentario. Es como la broma que va por debajo, pero por eso uno trata de que la líder sea una mujer y ellos la deben respetar.

Entrevistadora: ¿Y esta forma de trabajo cómo ha funcionado?

Profesora: Super bien, las chiquillas se empoderan más, ya que ellas tienen la labor de decidir los roles y las tareas del grupo.

Entrevistadora: Muchas gracias por acceder a la entrevista y por la información entregada. Buenas tardes.

ENTREVISTA N°3

Edad: 27 años

Estado civil: Soltera

Nacionalidad: chilena

Profesión: Técnico de nivel superior en Prevención de Riesgo

Liceo en el cual realiza clases: Liceo Poeta Vicente Huidobro de Cartagena

Especialidad: Operaciones Portuarias

Fecha de la realización de la entrevista: jueves 28 de marzo 2019

Duración: 41 minutos, 10 segundos

Entrevistadora: Estimada profesora, agradezco de antemano el que haya accedido a la entrevista. Para comenzar, me podría contar ¿Cuántos años llevas en el área de la educación?

Profesora: 3 años y medio.

Entrevistadora: ¿Cuántos años llevas impartiendo la especialidad?

Profesora: 3 años y medio.

Entrevistadora: ¿Que especialidad y módulos realizas?

Profesora: La especialidad se llama Operaciones Portuarias, y los módulos que hago en tercero medio son: Operación de Movilización y Distribución de Cargas, y el otro es Prevención de Riesgos en Faenas Portuarias. Y en cuarto medio se llaman; Organización y Almacenamiento de Carga y el otro es Estiba y Desestiba de Naves Mercantes.

Entrevistadora: Me podrías explicar a grandes rasgos la dinámica del establecimiento.

Profesora: ¡Ehh! Ya... Es un curso por especialidad, en tercero medio y cuarto medio solo hay un curso de operaciones portuarias. Son 26 alumnos y trabajamos con una dinámica dual, es decir, ellos trabajan una semana en el colegio y otra semana en la empresa, entonces se van 13 alumnos a la empresa y 13 quedan en el colegio.

Entrevistadora: ¿Desde cuándo están con este sistema dual?

Profesora: Desde el año pasado ya como sistema fijo. Como plan piloto comenzó en el 2017 pero no con la totalidad de los alumnos porque no teníamos todas las empresas y ya desde el año pasado se implementó para todas las carreras y todo el curso.

Entrevistadora: El primer tópico del cual vamos a hablar es acerca de la trayectoria profesional. Entonces, ¿Me podrías contar acerca de tu trayectoria profesional? Es decir, ¿Que estudió? ¿Donde? ¿Especializaciones?

Profesora: En el año 2007 yo estaba en segundo medio y tenía que elegir carrera dentro del liceo en cual yo estudiaba. En este se desarrollaban 3 carreras y una de ellas era Operaciones Portuarias, entonces, yo tenía que elegir una carrera y la que más me llamaba la atención era Operaciones Portuarias. Así que estuve todo tercero medio y cuarto medio estudiando esto.

Nosotros teníamos el sistema de módulos, o sea, nos íbamos una o dos semanas a distintas empresas del ámbito portuario y aprendíamos todo lo relacionado con el área, por ejemplo, a tramitar, aprendíamos de sobrecarga, contenedores, estiba, todo lo relacionado con la carrera.

Una vez graduada de cuarto medio, tuve que hacer mi práctica profesional de 450 horas, lo hice y luego me titulé con el título de Técnico de Nivel Medio en Operaciones Portuarias. Luego de eso, busco una carrera a fin, y me llama la atención lo que era Prevención de Riesgo y me voy a estudiar a Valparaíso Prevención de Riesgo en Inacap. Lo cual tiene que ver mucho con el ámbito portuario, de hecho, todos los trabajos que realizamos en Inacap lo relacionaban con el puerto.

En el 2012 tuve que congelar por mi embarazo y me tomé un descanso. Y ya el año 2016 me titulé como Técnico de Nivel Superior de Prevención de Riesgo. Tuve que cambiarme de sede y de Universidad, y en San Antonio convalidé ramos y logré titularme.

El año 2016 me llaman para el desafío de ser profesora de la especialidad de operaciones portuarias, como estudié en el mismo colegio tenían antecedentes de que era buena alumna, tenía mi título y me dan este desafío de hacer clases. En abril 2016, renuncia una profesora y me llaman para comenzar este desafío, y dije: ¡Ya! Ahí comencé a investigar un poco más de la carrera, a estudiar el tema de las planificaciones y me quedé ahí en el colegio haciendo clases, mientras terminaba de sacar mi título.

Entrevistadora: ¿En qué te desempeñaban antes de trabajar en educación? ¿Tuviste otro empleo antes de entrar al Liceo?

Profesora: ¡¡Sí!! ¡¡Ehhh!! Trabajé en una agencia de aduanas acá en san Antonio, tramitaba distintos documentos para la liberación de contenedores, llegada y salida de mercancías, relacionado todo con el puerto. Luego me fui a Valparaíso a estudiar y allá trabajé en cosas muy distintas.

Entrevistadora: ¿Quién se contactó contigo para realizar clases?

Profesora: Fue un ex profesor ya que subió al cargo de jefe de formación de técnico profesional, que es como el jefe de UTP pero de la especialidad. Entonces él me contacta, y me dice; “Claudia, tenemos un desafío para ti y queremos saber si tu estas dispuestas a realizar clases en la carrera”, y yo les digo “bueno, vamos”.

Entrevistadora: ¿Cuándo te llamaron estabas cesante?

Profesora: no, estaba trabajando, pero en otra cosa nada que ver. Así que renuncié sin pensarlo mucho. Y llegué con 25 horas a la carrera.

Entrevistadora: ¿Crees que has tenido las oportunidades necesarias para el desarrollo de su carrera?

Profesora: ¡¡mmmm!! He tenido bastantes obstáculos. De hecho, en la empresa de agencia de aduanas, tenía una jefa y ella era muy machista y yo era la única mujer que trabajaba en esa agencia de aduanas y tenía tres colegas más, pero eran hombres. Y se notaba mucho la diferencia de trato hacia los colegas y hacia mí, un ejemplo de eso; es cuando tenía que hacer un trámite y tenía que entrar al puerto mandaba a los hombres y a mí me mandaba a tramitar porque yo era mujer.

Entrevistadora: ¿Eso se verbalizaba o era algo implícito?

Profesora: Era algo implícito, porque yo les decía que quería ir a puerto y me decían: “no, van ellos, tú tienes que ir a tramitar”. Yo hablaba además con mis otras colegas, y me decían que era lo mismo. Ellas iban a tramitar y los hombres iban puerto. Yo te estoy hablando del año 2010. ¡¡Ehh!! Entonces yo tenía 18 años y los mismos jefes van cortando las alas.

Entrevistadora: ¿Y cuándo llegaste al Liceo? ¿Sientes que te han dado las oportunidades necesarias para crecer profesionalmente?

Profesora: Dentro del liceo sí, dentro del liceo somos bastantes mujeres y se nos están entregando varias herramientas, nos están capacitando, dando curso a la par, sin distinción

de carreras y sin distinción de ser hombre o mujer. Así que a todos nos están entregando los mismos recursos para ir creciendo y mejorar en temas pedagógicos.

Entrevistadora: En relación a la ejecución de la disciplina. ¿Cómo consideras la experiencia de trabajar en la EMTP?

Profesora: Tiene sus altos y sus bajos, igual es poco complicado porque si hay muchas mujeres en los cursos y los hombres que están nos ven a nosotras las mujeres como que sabemos poco. Por ejemplo, nos dicen: “Ahhh, profe que va a saber usted. Si usted es mujer, esto es para hombres”

Entrevistadora: ¿Esto lo han dicho? ¿Lo han verbalizado?

Profesora: Sí, lo han dicho y compañeros de cuarto medio bajan esa información a tercero medio, entonces van diciendo: “nooo, si yo fui hacer práctica y esto es para hombre” “Esto es para mujeres, los trámites y las oficinas” “Para nosotros es la inspección de contenedores, para nosotros es la fuerza, es estar en patio, estar en almacenes en puerto”. Entonces ahí, nosotros tenemos que conversar, hablar, buscar testimonio y comenzar a buscar gente que venga a dar charlas, mujeres que vengan a dar charlas que estén haciendo pegas de “hombres”, entonces tenemos que traer a esas mismas personas para que den su experiencia y también los chiquillos entiendan que ya no hay trabajo de hombre o trabajo de mujer, están los dos capacitados para ser el mismo trabajo.

Yo como profesora entrego la misma información para hombre y para mujeres, yo capacito a los alumnos con la misma información y les doy herramientas a los dos por igual para que ellos vayan a una entrevista y puedan dar lo mejor de ellos.

Ha costado un poco conversar con las empresas y explicarles que los alumnos están capacitados para hacer todo tipo de trabajo, y las empresas están recién desde el año aceptando esto. Ya que están cambiando su pensamiento (la empresa) y ya seleccionaron mujeres para hacer trabajos de hombres, entonces nos ha costado un poco explicarles a las empresas que ya no hay distinción entre hombres y mujeres, y ambos pueden hacer el mismo trabajo.

Hay muchos hombres que se desempeñan muy bien en las agencias de aduanas, tramitando ya que son muchos más ordenados y tienen mucha más personalidad. Y hay mujeres que lideran super bien grupos de hombres. Esto ha costado un poco con los alumnos, pero tratamos de mostrar diferentes experiencias, mostrar videos y contar lo que más se pueda sobre esto.

Entrevistadora: ¿Cómo reaccionan las alumnas cuando escuchan ese tipo de comentarios?

Profesora: Las alumnas ahí, comienza un debate con sus compañeros y dicen; “Oye, si yo también puedo hacer esta pega, oye ¡¡mira!! ¿Cómo está esa mujer trabajando en el puerto? Entonces comienza un debate, y yo los dejo debatir. Los apoyo, trato de mediar para que no se pongan a pelear. Y enfatizo lo que dicen las chiquillas, que eso no está mal, que muchas mujeres están trabajando en el puerto.

Entrevistadora: Entonces, si volvemos a la pregunta anterior ¿Cómo consideras la experiencia de trabajar en la EMTP?

Profesora: Positiva, muy positiva. Yo les explico con mi propio ejemplo, que salí desde mismo colegio, estudié lo mismo que ellos, y también trabajé en una agencia de aduana. Y siento que mi experiencia es muy positiva para ellos y para todos los alumnos, los incentivo a seguir y no dejar todo tirado. Ya que algunos piensan: “¿Para qué voy a seguir estudiando? Esto no es para mí, mejor me retiro”. Entonces yo los trato de motivar con mi propia experiencia y los chiquillos van tomando fuerza y piensan que es posible seguir estudiando y desempeñarse en rubro portuario. Así hasta el momento va super bien.

Entrevistadora: ¿Cómo es la relación que tú tienes con tus colegas?

Profesora: No es mala. Con los colegas de mi edad no es mala. Si hay gente mayor, que está a punto de jubilar y que le quedan poquitos años que ellos a nosotros nos ven como mujeres y jóvenes, entonces nos dicen: “Esta es una cabra chica, que va a saber hacer clases” y ahí empieza un poquito de conflicto.

Entrevistadora: ¿Pero crees que eso es por tema de edad o de género?

Profesora: Mmm... Es más por un tema de edad. Es más, por edad, porque en general con los demás colegas super bien, si bien no somos amigos, llevamos una convivencia tranquila, nos ayudamos con los profes de las otras especialidades y asignaturas.

Entrevistadora: ¿Y cómo te llevas con los profes de tu misma especialidad?

Profesora: La otra profesora también es mujer, entonces compartimos harta información y nos ayudamos. Y el jefe de formación técnica es hombre y hace solo un módulo dentro de la carrera y él tiene más experiencia, pero trabajamos super bien como departamento de operaciones portuarias. Por lo que el trabajo es bien grato, es bien ameno. Estamos bien afiatados.

Entrevistadora: ¿Como es la relación con los directivos?

Profesora: ¡¡ahhh!! ¡Jajaja... mmmm! Ahí, ahí. A veces bien a veces mal. Por ejemplo, con el jefe de formación técnica super bien porque él entiende que son las carreras, entiende este ámbito de la formación técnica profesional, pero con los otros directivos del plan general científico - humanista, son más estrictos en el tema de las planificaciones, las pruebas y para nosotros es distinta la formación que entregamos en el mundo TP, ya que aquí es más aprender haciendo, trabajamos de otra manera, y a ellos no les gusta.

Entrevistadora: ¿Y estos problemas en qué ámbito los encasillarías? ¿En un ámbito pedagógico o de género?

Profesora: Es un problema más pedagógico que de género. Es más, nos dicen que todos tenemos las mismas capacidades. De hecho, el director es hombre la jefa de UTP es mujer, por lo que en eso no hay problema.

Entrevistadora: ¿Como es la relación entre los estudiantes y usted?

Profesora: Yo creo que por eso sigo haciendo clases porque la relación que tengo con los estudiantes es muy positiva. Este año estoy con mi segunda jefatura y se crea un lazo bien bonito con los estudiantes. A parte yo siento que los estudiantes necesitan profesores motivados, siento que necesitan ver al profesor ahí, con ellos. Que, si se sienten mal, tengan una palabra, que se preocupen por ellos. Y que vean que nosotros también venimos del mundo laboral y de la misma carrera, que también llegamos a la Universidad y estudiamos una carrera. Así, ellos nos ven más cercanos, casi como un ejemplo y dicen: “Ohhh profe, ojalá pueda estudiar lo mismo que usted y se me den las mismas oportunidades”. Entonces se crea un lazo bien bonito.

Entrevistadora: ¿Te has sentido discriminada por algún alumno?

Profesora: mmm... hay veces que ellos dicen: “Ahh profe, esta pega es para hombres”. Pero le tratamos de explicar nuevamente que ya no hay trabajos para hombres ni para mujeres. Y después dicen: “ya profe, sí. Si en verdad tiene razón”. Pero aparte de eso, no, ninguna discriminación.

Entrevistadora: ¿Me podrías contar cómo se desarrolla una clase normalmente?

Profesora: ¡¡mmm...!! Generalmente llegamos a la sala de clases y vienen la retroalimentación de lo que vimos en la clase anterior y que cuenten experiencias personales de las prácticas y de sus familias. Porque acá, hay muchas familias portuarias, entonces muchos tienen tíos, el papá, el hermano y cuentan sus experiencias. Y a través de

esa experiencia se da la clase. Yo igual planifico, pero con las preguntas trato de ir dirigiendo para llegar al contenido macro. Entonces ahí, empezamos hablar. Luego de eso trabajamos en alguna guía o en algo más práctico. Después de terminar el trabajo, retroalimentamos todos juntos, y realizo el cierre.

Entrevistadora: En relación al ejercicio de la profesión. ¿Qué dificultades has tenidos para el desarrollo de esta? ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha debido enfrentar, al realizar clases en un EMTP?

Profesora: mmm... las planificaciones. El tema de las planificaciones y seguir el programa. Yo tengo mucha información, porque vengo del mundo laboral, tengo mucha, mucha, mucha información, pero el seguir un programa, una planificación ahí está lo complicado. Y también que va cambiando la información, los documentos, entonces hay que estar actualizándose cada cierto tiempo y nosotros no contamos con ese tiempo dentro del colegio para realizar pasantías.

Entrevistadora: Perfecto, pero esto es en el ámbito pedagógico. ¿Me podrías contar si has tenido dificultades u obstáculos en el desarrollo de tu módulo y especialidad?

Profesora: mmm... Hay modulo en los cuales necesitamos ir al puerto, pero no podemos hacer las clases en el puerto, por lo que enseño en base a teoría, y la teoría es muy distinta a la práctica.

Entrevistadora: ¿Y algún obstáculo personal?

Profesora: (Silencio) mmm... ¡¡Nooo!! ¡Nooo! ninguno.

Entrevistadora: ¿Se ha cuestionado tu idoneidad docente por el hecho de ser mujer?

Profesora: No, no. por ser mujer no se ha cuestionado mucho. Por la edad más que todo. Por ser mujer hasta el momento no, pero yo creo que es porque yo salí de la carrera y de ese mismo colegio. Por eso no se cuestiona tanto, pero si yo creo que viene otra profesora, totalmente externa al establecimiento, yo creo ahí se cuestionaría. Pero como saben que yo estudié en ese mismo colegio tengo las competencias y no ha variado mucho los temas y los módulos ellos saben que puedo pasar la información, pero no sé si pasaría lo mismo con una colega externa porque hay veces que he tenido ganas de renunciar, por el agobio, las planificaciones, el cansancio y ellos me han dicho que no, porque encontrar una persona y otra mujer que tenga las competencias es difícil. Han llegado muchos currículums de hombres, pero ellos no los quieren tomar en cuenta y tampoco quieren que yo me vaya porque sería difícil que llegue otra profe mujer a trabajar.

Entrevistadora: ¿Ha experimentado episodios de discriminación por parte de algún integrante (alumno, colega, jefaturas, apoderados) de la comunidad educativa?

Profesora: Apoderados, sí, me pasó. Con los apoderados que vienen de generaciones portuarias, ya que ellos llegan, casi siempre en la primera o segunda reunión, me presento y ellos dicen: “¿ya? ¿Usted le va hacer clases a mi hijo? Y yo les respondo: “Sí”. Y ellos dicen: “Yo pensaba que le iba a ser un hombre”.

Entrevistadora: ¿Estos apoderados son hombres o mujeres?

Profesora: Hombres, y una mujer el año 2017. Ellos decían: ¡Ahh! “Nosotros pensamos que le haría el profesor Carlos Cartagena como el lleva más años y como sabe más del puerto”. Y yo ahí tengo que comenzar a explicarles toda mi experiencia.

Entrevistadora: ¿Y cuando les cuentas acerca de tu experiencia, cual es la reacción de los apoderados?

Profesora: mmm, su reacción es un poco despectiva. Así como; “ya, profe” “ya señorita”. Y ese “señorita” es como, no sé, es como despectivo, no es de verdad. Es más, con los apoderados.

Entrevistadora: ¿Y una vez que te conocen, cambia esa perspectiva o la mantienen en el tiempo?

Profesora: En 4 medio la cambiaron y ahí me felicitaron los apoderados y me dieron las gracias. Como, por ejemplo: “Gracias por haber guiado a los chiquillos, gracias por haberles enseñado, que están muy contentos”. Y ahora los 20 apoderados están super contentos porque los 20 estudiantes se titulan en abril. Pero, hace muy poquito me enteré que la hermana de un ex alumno, que va en segundo medio, me dice: Profe, el próximo año no voy a poder estudiar operaciones portuarias porque mi hermano le dijo a mi papá que esta carrera era muy machista, y no me quiere dar permiso. Y yo ahí le digo: ¿Sabes? “Eso no es tan así. Explícale a tu papa que los alumnos de tercero medio que van a ir hacer práctica, hay una alumna que está haciendo el mismo trabajo que tu hermano”. Entonces a mí me dio como pena que los alumnos tengan esta mentalidad, es como mal.

Entrevistadora: ¿Recuerdas algún otro episodio?

Profesora: No, solo lo de los apoderados.

Entrevistadora: ¿Y tú como atribuyes eso?

Profesora: Yo lo atribuyo por edad y por género, ya que los profes anteriores eran mayores y eran varones y demostraban otra fuerza otro trato, entonces por ahí va.

Entrevistadora: ¿Te gustaría hablar o comentar algún tema que lo consideres relevantes y no se ha mencionado?

Profesora: Yo podría hablar un poquito del puerto y de cómo se han ido asentado las mujeres en el ámbito portuario. En un principio se decía que el trabajo era solo para hombres que no había mujeres, y hace muy poco se hizo una entrevista a una mujer que manejaba grúa. Por lo que eso demuestra que todos pueden hacer todo, antes solo los hombres hacían turnos de noche y las mujeres solo de día, pero ahora los turnos son mixtos. De hecho hay muchas mujeres liderando grupos de hombres, siendo que antes, una mujer que entrara al puerto era mal visto, por los miles de prejuicios que existen como que la mujer anda buscando hombres, se quiere casar y quiere plata, y todo eso. Pero ya no es así, ver una mujer en el puerto es tan normal. Creo que de a poquito la mujer ha ido ganando terreno en el puerto.

Entrevistadora: Muchas gracias por la entrevista y la información entregada.

ENTREVISTA N°4

Edad: 57

Estado civil: Casada

Nacionalidad: Chilena

Profesión: Técnico Superior en Electricidad

Liceo en el cual realiza clases:

Especialidad: Electricidad y Electrónica

Fecha de la realización de la entrevista: domingo 7 de abril 2019

Duración: 28 minutos

Años de experiencia en educación: 29 años

Entrevistadora: Estimada Señora Cecilia, agradezco de antemano su participación en esta entrevista. Para comenzar, ¿Me podría contar acerca de los establecimientos en los cuales ha trabajado?

Profesora: Comencé trabajando el año 90 en San Miguel, en electricidad. Después pasé a San Joaquín también a electricidad. Después pasé a Macul a electrónica, después telecomunicaciones en San Joaquín, después hice electrónica en San Bernardo Abad, electrotecnia, electricidad y a la final electrónica en ciencias y tecnología.

Entrevistadora: El primer tópico de la entrevista es conocer su trayectoria profesional. Así que, ¿Usted me podría contar acerca de su trayectoria profesional? Es decir, ¿Qué estudio, donde estudió y donde trabajó?

Profesora: Primero estudié en la Universidad del Biobío en Concepción, porque yo soy de Chillán. Y estudié Técnico Universitario en Electricidad, después estudié durante dos años en la misma universidad Ingeniería Eléctrica, pero no me recibí, no pude seguir estudiando por plata. Después de eso, estudié en el Instituto Valle Central la pedagogía y eso es lo que hecho. Después he hecho curso de perfeccionamiento sobre seguridad, las enseñanzas de las TIC, y todo eso.

Entrevistadora: ¿En que se desempeñaba antes de trabajar en la Enseñanza Media Técnico Profesional?

Profesora: En nada, en lo primero que yo empecé a trabajar fue haciendo mis clases.

Entrevistadora: ¿Pero buscó trabajo como técnico electricista?

Profesora: Sí, si busqué. Pero me fue mal. Porque yo estaba en Talcahuano en ese tiempo era muy escasa la integración de la mujer en el ámbito laboral como electricista. Pero sí, hice dos prácticas, que fueron muy buenas. Pero nunca trabajé en eso. Luego yo mandé mi

currículum a educación, ya que mi título habilitaba para que yo hiciera clases en el ámbito TP. Así que mi primer trabajo fue en el colegio.

Entrevistadora: ¿Cómo llego hacer clases de la especialidad en el establecimiento?

Profesora: Solo por currículum. Ahí, mi primer trabajo fue en un liceo de la SOFOFA, yo estaba en Talcahuano y me llamaron y me contactaron, y me vine para acá a Santiago a trabajar en el año 90, y ahí trabajé 7 años en ese colegio. Ese colegio tenía tres talleres eléctricos y resulta que la SOFOFA encontró que eran muchos talleres, así dejó solo dos y como yo fui la última en ingresar, me desvincularon.

Entrevistadora: ¿Cree que ha tenido las oportunidades necesarias para óptimo desarrollo de su carrera?

Profesora: ¡mmmm!, en la especialidad mismo como técnico, ¡no! Pero si me la ha dado en ámbito de la educación que es otra cara que tiene mi carrera. Ahí sí que he tenido oportunidades, pero también me he sentido discriminada por ser mujer, porque las veces que he salido de un colegio han sido por motivos de machismo ya que generalmente mis jefes han sido hombres.

Entrevistadora: ¿Cómo considera la experiencia de trabajar en el EMTP?

Profesora: Me ha gustado, si, ¡¡sí!! Era lo que yo esperaba, ya que yo tuve un tío que era profesor y siempre me gustó enseñar, y en la universidad también hice tutorías y ahí me gustó. Y hasta hoy me gusta mucho enseñar. El sistema ha ido cambiando en estos 30 años, en el sentido de que el sistema ha apoyado más al alumno que al profesor, en relación a la disciplina, los aprendizajes adquiridos por los chicos, siempre han ido bajando la cantidad de conocimiento y más cosas prácticas.

Entrevistadora: ¿Cómo ha sido la relación con sus colegas?

Profesora: mmmm... ¡bueno! He tenido muy pocas colegas mujeres dentro de mi especialidad, pero dentro del colegio he tenido profesoras del plan general que ha sido las más amigas, que los mismos colegas de mi especialidad, porque dentro de mi especialidad he tenido como dos mujeres en estos 30 años.

Entrevistadora: ¿Y cómo se ha sido la relación con estos colegas de la especialidad?

Profesora: Siii, bien, bien. Pero siempre yo he visto que ellos tratan de tener razón y como yo también tengo mi carácter, siempre trato de imponer mis ideas y esas cosas no les gustan a los hombres.

Entrevistadora: ¿Y cuando usted llegó hace 30 años a ese establecimiento de la SOFOFA? ¿Cómo fue su recibimiento?

Profesora: Fue super bueno mi recibimiento, porque yo era más joven y tenía más “facha” (jajaja risas de ambas) así que fue bien, nunca tuve problemas en ese aspecto ni como profesional. Lo único que podría ser, es que yo tengo mi carácter, o sea yo soy una profesora formadora, y de todos modos dentro del grupo yo trato de mantener la diferencia de que yo soy mujer y no un hombre más y que el léxico y la forma de expresarnos tiene que corresponder. Por ejemplo, yo nunca le he dicho un garabato a un colega, por ellos ¡cómo se tratan! Porque ahora ha ido mejorando porque antes eran muy, muy, muy bajo el nivel de educación y de expresión de ellos. Eran garabateros, falta de respeto, no tenían tino para hablar cuando estaban frente a una mujer. Así que, si ellos veían a una mujer atractiva, ellos no se limitaban, hablaban no más

Entrevistadora: ¿Todo esto dentro del establecimiento?

Profesora: Si, sí, claro.

Entrevistadora: ¿Como ha sido su relación con los directivos?

Profesora: Yo creo que bien, pero yo siempre he impuesto mi forma de pensar. Si hay algo malo lo digo y si hay algo bueno también.

Entrevistadora: ¿Entonces, todo lo que me ha dicho tiene que ver más con su carácter o no?

Profesora: Yo creo que, de género, porque al final tu carácter lo haces en función del género, porque por ejemplo si yo no fuera una persona de carácter, y no me atreviera a decir que es desubicado como hablan con respecto a tal cosa, que moderaran su forma de expresar, eso también va por el lado de género.

Entrevistadora: ¿Como ha sido la relación entre los estudiantes y usted?

Profesora: Buena, generalmente buena. Con los chicos no he tenido como grandes problemas, eso sí, yo soy una profesora bien formadora y eso, algún quisquilloso puede que lo tome mal, pero yo soy una profesora formadora, en el sentido de que yo converso con el chico, lo llamo, me comenta su situación, porque yo soy un poco mamá de ellos, entonces ellos te cuentan situaciones y uno le tiene que decir que está mal y valorar tu profesión, no porque estas en el técnico profesional es nada, sino es tu rubro, y eso les va ayudar porque es una herramienta para después.

Entrevistadora: El año pasado, ¿Cuántos alumnos tenía en total? ¿Y Cuántos de ellos eran mujeres?

Profesora: El año pasado tenía 38 estudiantes en total, y de ellos solo había una mujer. Y siempre fue así, más de tres niñas no había.

Entrevistadora: ¿Cómo era la relación del curso con respecto a esa niña?

Profesora: Super bien, todo dentro de los márgenes normales. Usando el léxico correcto y nunca hubo un atropello frente a ella. O sea, todas las niñas que tuve nunca tuvieron problemas, y yo igual las apoyaba un poco más, y si había algún conflicto u otra cosa, yo ponía la cuota de cordura.

Entrevistadora: Cuénteme a grandes rasgos cómo desarrolla una clase.

Profesora: Lo primero que hago es la planificación, una vez planificado todo comienzo con un inicio, un desarrollo y un término. Pero en TP no se usa tan así, porque igual tu trabajas en proyectos y eso se trabaja en varias sesiones. Pero generalmente es eso.

Entrevistadora: ¿Y los estudiantes la cuestionaron como docente por el hecho de ser mujer en alguna oportunidad?

Profesora: No, sabes que no. Nunca sentí algo así. Pero tu sabes que los colegas muchas veces tienen eso de mirar en menos y les dicen a los chiquillos que pregunten cosas como para pillarte. Pero generalmente no.

Entrevistadora: Me podría contar más acerca de eso.

Profesora: Eso más que nada. Al principio es así, en todos los colegios me pasaba lo mismo. El tema es que tú llegas al trabajo y ya los cabros te empiezan muñequear. Esto me pasaba en todo aspecto, en temas de conocimiento en temas de comportamiento.

Entrevistadora: Según su apreciación. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha experimentado al realizar clases en la EMTP?

Profesora: mmm... ¡obstáculos! Con mis hijos, porque tenía que ir a dejarlos a la sala cuna y eso era un problema porque uno no llegaba relajada a mi trabajo. No como ahora ¿No sé si me entiende? Ahora, yo tomo mi auto y llego al trabajo, generalmente llego como media hora antes y no me hago problemas, pero antes no, porque iba en contra del tiempo, así que sí, una de las trabas podría haber sido los hijos, pero siempre me pude organizar.

Entrevistadora: ¿Y dentro de algún colegio, tuvo algún problema como acoso o discriminación?

Profesora: Sí, discriminación yo creo que sí. Porque en el último colegio lo sentí más, aunque solo trabajé un año en ese establecimiento, pero no se logró una afinidad con los colegas, era como un poco complicado trabajar ahí porque había como tres colegas que no me pescaban.

Entrevistadora: ¿Pero esos colegas eran del plan general o de la especialidad?

Profesora: Eran de mi especialidad

Entrevistadora: ¿Eran hombres o mujeres?

Profesora: hombres

Entrevistadora: ¿Cuántos años tenían?

Profesora: ¡¡ Naaa!! Eran viejos. Yo no sé si tenían miedo que yo les quitara la pega o que yo supiera más.

Entrevistadora: ¿Esos colegas, le decían cosas o solo se manifestaban eso a través de la forma de actuar?

Profesora: no, no... te comento. Cuando yo llegué ellos tomaban desayuno entonces yo también llegaba a tomar desayuno con ellos y la forma en la cual ellos se comunicaban a mí no me gustaba, entonces yo les dije una vez; “Saben, no me gusta la forma, yo creo que deben tener un poco más de respeto porque yo estoy aquí, cuando estén solo ningún problema”. Entonces, como que eso les molestaba. Sin embargo, esto fue solo con algunos, porque los otros me entendieron.

Entrevistadora: Entonces estos colegas, solo mostraban indiferencia hacia usted ¿Nunca cruzaron esa línea?

Profesora: No po, pero igual manipulaban por abajo, con los cabros. En su momento uno de ellos era super amigo del jefe de especialidad.

Entrevistadora: ¿Y qué pasaba ahí?

Profesora: mmm, cuando llegó el momento de eliminar dos cursos de la especialidad que yo impartía, se tenía que eliminar un profe, ellos sabían perfectamente que la que se iría sería yo. Ellos estaban seguros. Porque había otro colega, que había llegado un poco antes que yo, junto con otros tres, cuyo conocimiento era muy básico. Y ponte tú, y no es que me crea la última chupá del mate, pero yo sentía que sabía más y manejaba mejor los cursos y todo. Y aun así, me despidieron.

Entrevistadora: ¿Y qué hizo usted frente a esta situación?

Profesora: ¿Y qué iba alegar? No podía, además no tenía un contrato indefinido. En todo caso, hablé con la jefa de UTP y ella estaba completamente en desacuerdo con la decisión del jefe de especialidad, pero ella tampoco podía hacer algo. Porque esos tres personajes, eran indefinidos y no se podían mover.

Entrevistadora: ¿Ha sido cuestionada su idoneidad docente por el hecho de ser mujer?

Profesora: No, no creo. Porque yo he sentido todo lo contrario. Aunque los hombres en sí, cuando ven tu potencial ellos te sienten su competencia, pero solo eso.

Entrevistadora: ¿Ha experimentado episodios de discriminación por parte de un actor de la comunidad educativa (Alumnos, colegas, jefaturas y apoderados)?

Profesora: mmm.... El episodio que te acabo de contar.

Entrevistadora: ¿Algún otro que recuerde?

Profesora: mmm...sí, cuando yo salí del primer colegio había un señor que era jefe de especialidad y que no me podía despedir porque yo había tenido a mi hija, pero apenas se me acabó el fuero, me despidió, aunque yo tuviera contrato indefinido, ya que me despidió por necesidades de la empresa. Pero yo me sentí discriminada porque yo nunca faltaba, nunca faltó, nunca llegó atrasada, así que, por ese lado, no me podían despedir. Así que yo creo que ese despido se debió a mi maternidad. A pesar que a mi hija yo la dejé con dos meses y medio en sala cuna y me fui al tiro a trabajar, y nunca falté por enfermedad de mi hija. Así que, obviamente que me sentí discriminada y despedida por haber tenido a mi hija.

Entrevistadora: Señora Cecilia, algo que quiere decir y considere relevante, que no haya sido conversado en esta oportunidad.

Profesora: mmm, lo único que me gustaría explicar y por qué yo accedí a realizar esta entrevista, porque desde que la mujer se ha ido a empoderando han empezado a ser más machistas en los trabajos. Porque antes yo no tenía ningún problema en los trabajos, pero estos últimos años, desde que la mujer empezó a levantarse un poco, como que encuentro que los hombres se han convertido en más machistas, antes yo no lo notaba, pero ahora sí. O sea, esa es mi visión, no sé si estará bien, pero es mi visión. Y digo esto para que se analice.

Entrevistadora: Muchas gracias por la participación.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

| UNIDAD DE ANÁLISIS | REGLAS DE ANÁLISIS |
|---|--|
| <p>1) E1- Tenía compañeros de universidad machistas, ellos comentaban que yo podía tener relación con algún profesor, cuando los méritos académicos eran míos y nunca tuve una relación así.</p> <p>2) E1- Empecé a trabajar como docente de Mecánica Industrial. Y también hubo una dificultad en cuanto al machismo, ya que eran personas mayores que yo, y yo era una persona joven.</p> <p>3) E1- Bueno, ha sido con altos y bajos. Al comienzo, como te comentaba, era una constante lucha contra el machismo.</p> <p>4) E1- Acoso de los profesores era callado y escondido.</p> <p>5) E1- Con profesores arcaicos que les molestaba que una mujer estuviera usando una máquina, un torno, una fresadora y... que lo hiciera mejor.</p> <p>6) E1- Un poco de machismo de parte de la familia.</p> <p>7) E2- ...Pero puede que alguno, en el área de la construcción, sobre todo, de repente hayan tenido alguna actitud o gesto un poco machista. Han sido más que nada, percepciones. Nunca me han dicho palabras.</p> <p>8) E3- De hecho, en la empresa de agencia de aduanas, tenía una jefa y ella era muy machista y yo era la única mujer que trabajaba en esa agencia de aduanas y tenía tres colegas más, pero eran hombres. Y se notaba mucho la diferencia de trato hacia los colegas y hacia mí, un ejemplo de eso; es cuando tenía que hacer un trámite y tenía que entrar al puerto mandaban a los hombres y a mí me mandaban a tramitar porque yo era mujer. Era algo implícito, porque yo les decía que quería ir a puerto y me decían: “no, van ellos, tú tienes que ir a tramitar”. Yo hablaba además con mis otras colegas, y me decían que era lo mismo.</p> <p>9) E3- mmm, su reacción es un poco despectiva. Así como; “ya, profe” “ya señorita”. Y ese “señorita” es como, no sé, es como despectivo, no es de verdad. Es</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes Machistas - Acoso de los profesores - Actitudes despectivas de los apoderados - Invalidar la figura femenina - Lucha contra el machismo - Machismo por parte de la familia - Profesores machistas - Jefa machista - Diferenciación de laborales según el sexo - Percepción de actitudes machistas - Menosprecio por parte de los docentes. |

| | |
|---|--|
| <p>más, con los apoderados.</p> <p>10) E4- Pero tú sabes que los colegas muchas veces tienen eso de mirar en menos y les dicen a los chiquillos que pregunten cosas como para pillarte.</p> | |
| <p>11) E1- Cuando la mujer no era mecánica, éramos muy pocas. De ahí empecé a buscar trabajo, y no encontraba por el mismo tema.</p> <p>12) E1- En varias empresas me presenté y me decían; “pero es que no tenemos baños de mujeres”, por ejemplo. Y estuve como un año buscando trabajo por todos lados, en la región de Valparaíso y Santiago.</p> <p>13) E1- Trabajé en una fábrica de lámparas, con un sueldo menor que los hombres. Desempeñaba la función de mecánico. Solo duró un par de meses.</p> <p>14) E1-No, yo me retiré. Porque el trato era pésimo. Ganaba menos y además era denigrante. Me hicieron un baño en el medio del taller.</p> <p>15) E2- Trabajé un tiempo en obra, y luego se me presentó la oportunidad de trabajar en el mismo liceo que yo estudié, el cual es un Liceo de Villa Alemana.</p> <p>16) E3- De hecho, en la empresa de agencia de aduanas, tenía una jefa y ella era muy machista y yo era la única mujer que trabajaba en esa agencia de aduanas y tenía tres colegas más, pero eran hombres. Y se notaba mucho la diferencia de trato hacia los colegas y hacia mí, un ejemplo de eso; es cuando tenía que hacer un trámite y tenía que entrar al puerto mandaban a los hombres y a mí me mandaban a tramitar porque yo era mujer. Era algo implícito, porque yo les decía que quería ir a puerto y me decían: “no, van ellos, tú tienes que ir a tramitar”. Yo hablaba además con mis otras colegas, y me decían que era lo mismo.</p> <p>17) E4- Sí, si busqué. Pero me fue mal. Porque yo estaba en Talcahuano en ese tiempo era muy escasa la integración de la mujer en el ámbito laboral como electricista. Mi primer trabajo fue en el colegio.</p> <p>18) E2- no, no me costó encontrar pega, siempre tuve. Y en relación a mis compañeros, super bien, no me pasó nada machista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Experiencia laboral en empresas - Escasas mujeres desempeñando en el área de la mecánica. - Dificultad en encontrar trabajo en el área de la mecánica. - Dificultad en encontrar trabajo en el área de la electricidad. - Sueldo inferior en comparación con los hombres. - Mal trato en el mundo empresarial. - Oportunidades en el mundo educacional - Jefa de la agencia de aduanas machista. - Diferencia de trato entre hombres y mujeres por parte de la jefa de la agencia de aduana. - Práctica reiterada y naturalizada dentro de las oficinas de la agencia de aduana. |

| | |
|--|--|
| <p>19) E1-Hoy en día ha cambiado, los jóvenes que han llegado nuevos tienen una perspectiva diferente.</p> <p>20) E1-Mis compañeros de trabajo, jubilaron y llegaron personas más jóvenes, los cuales están más vinculados al mundo laboral y saben que esta diferencia de género no existe. Ya que vienen de un campo laboral, en el cual ya no existe esta diferencia.</p> <p>21) E1-Entonces los alumnos fueron muy receptivos, aceptaron que les hiciera clase una mujer.</p> <p>22) E2 Trabajan muy bien en equipo y más cuando las mujeres son las jefes de los grupos. Aunque hay algunos alumnos que les choca y dicen: “Ahh, como nos van a mandar una mujer”. Y uno los mira no más, y ellos solos dicen: “no profesora si es broma”, pero igual tienen ese tipo de comentario. Es como la broma que va por debajo.</p> <p>23) E3-Compañeros de cuarto medio bajan esa información a tercero medio, entonces van diciendo: “nooo, si yo fui hacer práctica y esto es para hombre” “Esto es para mujeres, los trámites y las oficinas” “Para nosotros (los hombres) es la inspección de contenedores, para nosotros (los hombres) es la fuerza, es estar en patio, estar en almacenes en puerto”.</p> <p>24) E3- mmm... hay veces que ellos (estudiantes) dicen: “Ahh profe, esta pega es para hombres”. Pero le tratamos de explicar nuevamente que ya no hay trabajos para hombres ni para mujeres. Y después dicen: “ya profe, sí. Si en verdad tiene razón”.</p> <p>25) E3- Por ejemplo, nos dicen (Estudiantes): “Ahhh, profe que va a saber usted. Si usted es mujer, esto es para hombres”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los estudiantes de los establecimientos educacionales donde trabajan las profesoras entrevistadas en relación a temas de género, roles y estereotipos. - Llegada de profesionales jóvenes a los establecimientos educacionales. - Estudiantes receptivos con la profesora que realiza clases en la especialidad metalmecánica. - Potenciar a las estudiantes o que estudian metalmecánica, como líder de los grupos de trabajo. - Opiniones de estudiantes de sexo masculino por el liderazgo de una mujer. - Opiniones de estudiantes acerca de los roles que deben ejercer las mujeres y los hombres en el mundo laboral. - Actitudes despectivas de los estudiantes hacia las docentes. |
| <p>26) E1-El colegio se contactó con la Santa María, y la Santa María conmigo. Y yo me presenté con otro joven. Y quedé yo en aquel tiempo. El otro joven era muy tímido.</p> <p>27) E2 - Yo amo la construcción, pero siempre quise ser docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Preferencia por parte de los establecimientos educacionales por contratar docentes de sexo femenino para desarrollar la docencia - Ingreso al mundo de la docencia. |

| | |
|--|--|
| <p>28) E2- Siempre me acomodó que fueran menos horas. Yo tengo hijos, entonces, en ese momento era lo que me acomodaba por horario.</p> <p>29) E3- En abril 2016, renuncia una profesora y me llaman para comenzar este desafío, y dije: ¡Ya! Ahí comencé a investigar un poco más de la carrera, a estudiar el tema de las planificaciones y me quedé ahí en el colegio haciendo clases.</p> <p>30) E3- Han llegado muchos currículums de hombres, pero ellos no los quieren tomar en cuenta y tampoco quieren que yo me vaya porque sería difícil que llegue otra profe mujer a trabajar.</p> <p>31) E4- Mi primer trabajo fue en el colegio. Llegué por currículum. Ahí, mi primer trabajo fue en un liceo de la SOFOFA, yo estaba en Talcahuano y me llamaron y me contactaron, y me vine para acá a Santiago a trabajar en el año 90, y ahí trabajé 7 años en ese colegio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Querer hacer clases. - Preferencia por hacer clases, por la conveniencia de la carga horaria. |
| <p>32) E1- yo no soy una profesora tranquila y pasiva, sino que soy bastante exigente y por lo tanto me he ganado un espacio.</p> <p>33) E1- Yo soy sumamente estricta</p> <p>34) E4- Pero siempre yo he visto que ellos tratan de tener razón y como yo también tengo mi carácter, siempre trato de imponer mis ideas y esas cosas no les gustan a los hombres.</p> <p>35) E4- Es que yo tengo mi carácter, o sea yo soy una profesora formadora, y de todos modos dentro del grupo yo trato de mantener la diferencia de que yo soy mujer y no un hombre más y que el léxico y la forma de expresarse tiene que corresponder.</p> <p>36) E4- Pero yo siempre he impuesto mi forma de pensar. Si hay algo malo lo digo y si hay algo bueno también.</p> <p>37) E4- Yo soy una profesora bien formadora y eso, algún quisquilloso puede que lo tome mal, pero yo soy una profesora formadora.</p> <p>38) Pero yo sentía que sabía más y manejaba mejor los cursos y todo.</p> <p>39) E1- Entonces yo, sin arrogancia soy bastante buena en</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Descripción personal del sujeto. - Profesora exigente y estricta. - Profesoras con carácter. - Impone sus ideas y eso no es aceptado por los hombres. - Profesora formadora, entendido esto como profesora exigente. - Se mantiene la diferencia entre hombres y mujeres, en relación al léxico y la manera de relacionarse entre pares. - Mejor manejo de los cursos. |

| | |
|--|---|
| <p>esto y cuando yo hago un cordón de soldadura y un varón lo ve, y no lo puede hacer tenemos dos posibilidades o te admiran o se molestan</p> | |
| <p>40) E1- La discriminación se da más con los colegas, en el ámbito más profesional, en el taller, en temas de oficinas, pero no con los directivos.</p> <p>41) E1- Discriminación por parte el jefe de UTP.</p> <p>42) E3- Por ejemplo, nos dicen (Estudiantes): “Ahhh, profe que va a saber usted. Si usted es mujer, esto es para hombres”</p> <p>43) E3- No es mala. Con los colegas de mi edad no es mala. Si hay gente mayor, que está a punto de jubilar y que le quedan poquitos años que ellos a nosotros nos ven como mujeres y jóvenes, entonces nos dicen: “Esta es una cabra chica, que va a saber hacer clases” y ahí empieza un poquito de conflicto.</p> <p>44) E3- Apoderados, sí, me pasó. Con los apoderados que vienen de generaciones portuarias, ya que ellos llegan, casi siempre en la primera o segunda reunión, me presento y ellos dicen: “¿ya? ¿Usted le va hacer clases a mi hijo? Y yo les respondo: “Sí”. Y ellos dicen: “Yo pensaba que le iba a ser un hombre”.</p> <p>45) E3- Ellos decían: ¡Ahh! “Nosotros pensamos que le haría el profesor Carlos Cartagena como él lleva más años y como sabe más del puerto”. Y yo ahí tengo que comenzar a explicarles toda mi experiencia.</p> <p>46) E4- También me he sentido discriminada por ser mujer, porque las veces que he salido de un colegio han sido por motivos de machismo ya que generalmente mis jefes han sido hombres, y cuando han tenido que decidir un docente, siempre han preferido hombres.</p> <p>47) E4- mmm...sí, cuando yo salí del primer colegio había un señor que era jefe de especialidad y que no me podía despedir porque yo había tenido a mi hija, pero apenas se me acabó el fuero, me despidió, aunque yo tuviera contrato indefinido, ya que me despidió por necesidades de la empresa. Pero yo me sentí discriminada porque yo nunca faltaba, nunca faltó,</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Discriminación ejercida por parte de colegas, alumnos, jefes o apoderados, o cualquier otro integrante de la comunidad educativa -Discriminación mayoritaria por parte de los colegas, en el taller. -Discriminación jefe UTP -Frases despectivas por parte de los estudiantes. - Roces con profesores de mayor edad. - Los compañeros de trabajo de mayor edad, menosprecian a las profesoras más jóvenes. - Los apoderados subestiman a la docente joven. - Preferencia por parte de los apoderados, por profesores hombres. - Discriminación por ser mujer. - Despido por maternidad. - Preferencia por docentes de sexo masculinos, a la hora de contratar. |

| | |
|--|--|
| <p>nunca llego atrasada, así que, por ese lado, no me podían despedir. Así que yo creo que ese despido se debió a mi maternidad.</p> | |
| <p>48) E1-Falta de respeto por parte de los alumnos. La falta de respeto por la mujer, por el género. Que te contestan de cualquier manera.</p> <p>49) Muchas veces también criticadas por otros docentes frente alumnos y descalificaciones.</p> <p>50) E1-Falta de respeto por parte de los alumnos. No solo en esta época, sino también de años anteriores. También arrogancia, faltas de respetos verbales.</p> <p>51) E2-Trabajan muy bien en equipo y más cuando las mujeres son las jefes de los grupos. Aunque hay algunos alumnos que les choca y dicen: “Ahh, como nos van a mandar una mujer”. Y uno los mira no más, y ellos solos dicen: “no profesora si es broma”, pero igual tienen ese tipo de comentario. Es como la broma que va por debajo.</p> <p>52) E4-El último colegio lo sentí más, aunque solo trabajé un año en ese establecimiento, pero no se logró una afinidad con los colegas, era como un poco complicado trabajar ahí porque había como tres colegas que no me pescaban. Manipulaban por abajo a los cabros. En su momento uno de ellos era super amigo del jefe de especialidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Violencia Emocional ejercida por parte de un colega, alumno, jefes o apoderados, o cualquier otro integrante de la comunidad educativa. - Falta de respeto verbales por parte de los alumnos a la docente. - Criticada y cuestionada por los colegas. - Arrogancia por parte de los estudiantes hacia la docente - Subestimar el rol femenino dentro de la sala de clases, por parte de los estudiantes. |
| <p>53) E1-En tratar de demostrar siempre las competencias, siempre demostrando que se, que tengo habilidades. Cada vez que llego a cualquier lugar de trabajo.</p> <p>54) E2- de las 5 mujeres que hay, ellas son las líderes del grupo, eso se trata de hacer acá para insertar más a la mujer en esto y que ellos también sepan que deben ser respetadas y que las mujeres también pueden mandar.</p> <p>55) ... por eso uno trata de que la líder sea una mujer y ellos la deben respetar.</p> <p>56) E3- Entonces ahí, nosotros tenemos que conversar, hablar, buscar testimonio y comenzar a buscar gente que venga a dar charlas, mujeres que vengan a dar charlas que estén haciendo pegas de “hombres”,</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Empoderamiento de la docente frente a la comunidad educativa -Validación de la docente frente a la comunidad educativa. -Demostrar que la docente tiene las competencias necesarias para desempeñar el cargo. -Empoderamiento de las estudiantes frente a sus compañeros de clase. -Respeto a la figura femenina como líder. - Reconocimiento de las mujeres |

| | |
|--|--|
| <p>entonces tenemos que traer a esas mismas personas para que den su experiencia y también los chiquillos entiendan que ya no hay trabajo de hombre o trabajo de mujer, están los dos capacitados para ser el mismo trabajo.</p> <p>57) E4- O sea, todas las niñas que tuve nunca tuvieron problemas, y yo igual las apoyaba un poco más, y si había algún conflicto u otra cosa, yo ponía la cuota de cordura</p> | <p>que trabajan en el puerto, como desempeño laboral válido.</p> <p>-Eliminación de sesgo de género y roles estereotipados de la mujer.</p> |
| <p>58) E1- Dificultades físicas, fuerza, menstruación.</p> <p>59) E1- Que por temas biológicos, cuando están indispuestas en su periodo, ellas no pueden realizar soldadura porque la irradiación es muy fuerte y causa dolores físicos y también podría causar una hemorragia por la intensidad de la irradiación y la energía.</p> <p>60) E1- En caso de la profesora, no puede hacer eso, porque tengo que seguir siendo profesora igual, entonces es como complicado el tema porque duele, entonces cuando yo estoy con mi periodo, trato de evitar la soldadura</p> <p>61) E1- Y hay dificultades físicas, por ejemplo yo les digo a mis alumnos; “Mira yo te puedo enseñar a cortar con un esmeril que es más pequeño que es de 4 pulgadas y media, sin embargo, él tiene que usar uno de 7 que yo no me lo puedo, entonces ahí tenemos dos opciones; yo le enseño con el más pequeño y él me ve y lo hace o yo le tomo sus manos y con su fuerza lo ayudo.</p> <p>62) E2- El tema pedagógico, como P.I. o P.M.E y ese tipo de siglas, que como uno no tiene conocimientos, porque soy de otra área, puede que me complicara más en ese ámbito</p> <p>63) E3- El tema de las planificaciones y seguir el programa.</p> <p>64) E4- Con mis hijos, porque tenía que ir a dejarlos a la sala cuna y eso era un problema porque uno no llegaba relajada a mi trabajo</p> | <p>-Dificultades que ha experimentado la docente en el ejercicio de la especialidad.</p> <p>-Dificultades físicas.</p> <p>-Dificultades biológicas.</p> <p>-Dificultades en el ámbito pedagógico.</p> <p>-Dificultades familiares, debido al cuidado de sus hijos.</p> |

ELABORACIÓN DE CÓDIGOS, SUS DEFINICIONES Y NORMAS ASOCIADAS

| Código n°1 | MACOPRO |
|---------------------|--|
| Definición Breve | Machismo, acoso, actitudes despectivas e invalidación de la figura femenina durante trayectoria profesional |
| Definición Completa | Acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. Abarcando los siguientes actos: La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en lugares públicos, en el trabajo y en instituciones educacionales. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando una persona señala el haber sufrido un acto de violencia física, sexual o psicológica dentro de un espacio laboral, en relación a su género. |
| Cuando no se usa | No se aplica en situación de índole privada, como, por ejemplo, violencia intrafamiliar. |
| Ejemplo | <i>... hay veces que ellos dicen: “Ahh profe, esta pega es para hombres”</i> |

| Código n°2 | EXLAEM |
|---------------------|--|
| Definición Breve | Experiencia laboral en empresas |
| Definición Completa | Acumulación de conocimientos prácticos que una persona ha adquirido en el desempeño de sus funciones. |
| Cuando se usa | Se aplica, cuando una persona ha tenido alguna experiencia laboral que ha ido en desmedro de su condición como mujer. |
| Cuando no se usa | No se aplica en situaciones en donde la experiencia es entendida como base fundamental del conocimiento, en conjunto con los estudios, garantizando el ser un profesional competente. |
| Ejemplo | <i>En varias empresas me presenté y me decían; “pero es que no tenemos baños de mujeres”, por ejemplo. Y estuve como un año buscando trabajo por todos lados, en la región de Valparaíso y Santiago.</i> |

| Código n°3 | PERJOGE |
|---------------------|--|
| Definición Breve | Actitudes de los jóvenes en relación a temas de género, transmitidas por las docentes |
| Definición Completa | Obtener conclusiones con respecto al análisis e interpretación que realiza del comportamiento de los sujetos. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando el sujeto comenta o relata situaciones en donde interactúa con jóvenes, tomando como punto central temas de género. |
| Cuando no se usa | No se aplica, cuando la persona hace alusión de las impresiones de los jóvenes, en temas que no estén relacionados con la perspectiva de género. |
| Ejemplo | <i>“Mis compañeros de trabajo, jubilaron y llegaron personas más jóvenes, los cuales están más vinculados al mundo laboral y saben que esta diferencia de género no existe. Ya que vienen de un campo laboral, en el cual ya no existe esta diferencia”.</i> |

| Código n°4 | DESPERSU |
|---------------------|--|
| Definición Breve | Descripción personal del sujeto |
| Definición Completa | Explicar y desarrollar las características y rasgos personales de forma detallada y explícita para que se conozca cómo es y cómo actúa en un determinado contexto. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando la persona da características de su actuar profesional en su entorno laboral. |
| Cuando no se usa | No se aplica cuando la persona explica, desarrolla o menciona características de su actuar en situaciones privadas. |
| Ejemplo | <i>“yo no soy una profesora tranquila y pasiva, sino que soy bastante exigente y por lo tanto me he ganado un espacio”</i> |

| Código n°5 | DISCRICO |
|---------------------|--|
| Definición Breve | Discriminación por parte de un estudiante, colega jefatura y/o apoderado. |
| Definición Completa | Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando la persona sufre algún episodio de discriminación por su sexo por parte de algún integrante de la comunidad educativa |
| Cuando no se usa | No aplica cuando la persona sufre algún episodio de discriminación por alguien que no sea parte de la comunidad educativa |
| Ejemplo | <i>“Con los apoderados que vienen de generaciones portuarias, ya que ellos llegan, casi siempre en la primera o segunda reunión, me presento y ellos dicen: “¿ya? ¿Usted le va hacer clases a mi hijo? Y yo les respondo: “Si”. Y ellos dicen: “Yo pensaba que le iba a ser un hombre”.</i> |

| Código n°6 | VIOEMO |
|---------------------|---|
| Definición Breve | Violencia emocional por parte de un estudiante, colega, jefatura y/o apoderado. |
| Definición Completa | Se refiere al maltrato psicológico y a los mecanismos de dominación que puede emplear el agresor para controlar el tiempo, la libertad de movimiento y los contactos sociales y a redes de pertenencias que limita la participación de la víctima en actividades fuera del ámbito doméstico. Estas estrategias incluyen insultos, descalificaciones, humillaciones, chistes y burlas. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando la persona sufre algún tipo de descalificaciones por parte de algún miembro de la comunidad educativa. |
| Cuando no se usa | No aplica cuando la persona sufre descalificaciones por alguien que no sea parte de la comunidad educativa |
| Ejemplo | <i>“Era como un poco complicado trabajar ahí porque había como tres colegas que no me pescaban. Manipulaban por abajo, con los cabros. En su momento uno de ellos era súper amigo del jefe de especialidad”.</i> |

| Código n°7 | DIFEJEDO |
|---------------------|---|
| Definición Breve | Dificultades en el ejercicio de la docencia y especialidad |
| Definición Completa | Situación, circunstancia u obstáculo difíciles de resolver o superar. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando existe una situación, circunstancia u obstáculo difíciles de resolver o superar relacionado con el ejercicio de la profesión. |
| Cuando no se usa | No aplica cuando la persona experimenta una situación, circunstancia u obstáculo difícil de resolver o superar fuera del ámbito laboral. |
| Ejemplo | <i>“Y hay dificultades físicas, por ejemplo, yo les digo a mis alumnos; “Mira yo te puedo enseñar a cortar con un esmeril que es más pequeño que es de 4 pulgadas y media, sin embargo, él tiene que usar uno de 7 que yo no me lo puedo”</i> |

| Código n°8 | EMPODE |
|---------------------|---|
| Definición Breve | Proceso por el cual adquieren o refuerzan sus capacidades |
| Definición Completa | Proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control sobre sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieren habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. |
| Cuando se usa | Se aplica cuando las docentes deben ser enfáticas con sus pares o algún otro integrante de la comunidad educativa, en relación a sus habilidades, conocimientos y aptitudes profesionales. |
| Cuando no se usa | No se aplica en situaciones que abordan la vida privada de la persona. |
| Ejemplo | <i>“Entonces ahí, nosotros tenemos que conversar, hablar, buscar testimonio y comenzar a buscar gente que venga a dar charlas, mujeres que vengan a dar charlas que estén haciendo pegas de “hombres”, entonces tenemos que traer a esas mismas personas para que den su experiencia y también los chiquillos entiendan que ya no hay trabajo de hombre o trabajo de mujer, están los dos capacitados para ser el mismo trabajo”.</i> |

| Código n°9 | INMUDDO |
|---------------------|---|
| Definición Breve | Inserción al mundo laboral docente. |
| Definición Completa | Oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional. |
| Cuando se usa | Se aplica, cuando las docentes comentan cuando y como ingresaron al mundo de la docencia en la EMTP |
| Cuando no se usa | No se aplica en situaciones que abordan la vida privada de la persona. |
| Ejemplo | <i>“Yo amo la construcción, pero siempre quise ser docente. Siempre me acomodó que fueran menos horas. Yo tengo hijos, entonces, en ese momento era lo que me acomodaba por horario”.</i> |

ESTABLECIMIENTO DE REGLAS DE ANÁLISIS Y CÓDIGOS DE CLASIFICACIÓN

| CÓDIGO | CATEGORÍA |
|---------------|---|
| MACROPO | Violencia contra la mujer |
| DISPRICO | |
| VIOEMO | |
| EXLAEM | Experiencia laboral en empresas |
| PERJOGE | Actitudes de los jóvenes en relación a temas de género, transmitidas por las docentes |
| DESDELSU | Descripción personal de las docentes |
| DIFEJEDO | Dificultades que ha experimentado la docente en el ejercicio de la especialidad. |
| EMPODE | Empoderamiento |
| INMUDO | Inserción al mundo de la docencia |

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Perspectiva de género en la educación media técnica profesional. Percepciones de profesoras en un mundo masculinizado

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “*Perspectiva de género en la educación media técnica profesional. Percepciones de profesoras en un mundo masculinizado*”. Su objetivo Conocer las percepciones de las docentes que se desempeñen o se hayan desempeñado realizando clases de especialidades masculinizadas en la enseñanza media técnico profesional. Usted ha sido seleccionado(a) dado que cumple con los requisitos del estudio.

El investigador responsable de este estudio es Natalia Rivera Córdova, estudiante del Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad con foco en su experiencia como profesor de la Enseñanza Media Técnica Profesional. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas sobre su experiencia educacional y laboral, además de definiciones, experiencias y valoración en todo a su desempeño como docente.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: La investigación no supone algún tipo de riesgo para los participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para mejorar las prácticas docentes en escuelas chilenas.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Las grabaciones y transcripción serán

etiquetadas con códigos y guardadas en una oficina con llave y en un computador con clave hasta 6 meses después de cerrada la investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, usted tendrá acceso a los informes de investigación y a las publicaciones del estudio. Para hacer efectivo este derecho se solicitará su información de contacto para recibir los documentos o invitaciones pertinentes.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al Investigador responsable de este estudio:

Nombre Investigador Responsable

Natalia Rivera Córdova

Correo Electrónico: nataliariverac@gmail.com

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “*Perspectiva de género en la educación media técnica profesional. Percepciones de profesoras en un mundo masculinizado*”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

**Este documento fue firmado por cada una de las entrevistadas.*