



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Escuela de Postgrado

**REPRESENTACIONES DE GÉNERO AL INTERIOR DEL CUERPO DOCENTE
DE UN ESTABLECIMIENTO DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE
SANTIAGO**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación

Mención Currículo y Comunidad Educativa

Tesista: OSCAR MIERZEJEWSKY TAPIA

Directora de Tesis: XIMENA AZÚA RÍOS.

Santiago, Diciembre 2017.

Para mi mamá, y para Mariú. Las mujeres más valientes, dedicadas y amorosas.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco a mi mamá y a mi hermano por su extraordinaria paciencia durante estos dos maravillosos años, por su interés, por su respeto, y por su apoyo a las decisiones tomadas durante el programa.

A la profesora Ximena Azúa Ríos, por su confianza, apoyo, y motivación para despertar en mí una vocación por las investigaciones educacionales, además de sembrar en mí la ambición por perseguir un doctorado.

A los docentes y las docentes que fueron parte de la investigación, y al equipo directivo del Australian College Tercer Milenio por permitirme la oportunidad de realizar un trabajo tan provechoso para ambas partes.

Y por último, a todas esas mujeres y hombres que han ayudado a desarrollar en mí un inagotable interés y dedicación a las ciencias, la lucha por justicia social, y la educación.

ÍNDICE.

Dedicatoria.....	Pág. 2
Agradecimientos.....	Pág. 3
CAPÍTULO I.	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 6
Relevancia de la Educación con perspectiva de género.....	Pág. 11
Delimitación de la investigación.....	Pág. 11
Problemática del estudio.....	Pág. 12
OBJETIVOS.	
Objetivo General.....	Pág. 13
Objetivos Específicos.....	Pág. 13
CAPÍTULO II.	
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	Pág. 14
Escuela y Género.....	Pág. 15
La escuela no es neutral.....	Pág. 16
Práctica docente.....	Pág. 19
Los textos escolares y los estereotipos de género.....	Pág. 21
Cambios en los roles masculinos y femeninos.....	Pág. 22
La escuela y los proyectos futuros.....	Pág. 24
Los docentes y su importancia en las elecciones personales.....	Pág. 26
Los directivos.....	Pág. 30
Actitudes del profesorado en el aula.....	Pág. 32
Motivaciones personales.....	Pág. 34
Categorización de las profesiones.....	Pág. 35
La estereotipia.....	Pág. 39
Proyección futura.....	Pág. 39
Los influyentes.....	Pág. 41
Los estereotipos.....	Pág. 44
El trabajo femenino.....	Pág. 46
Orientación vocacional.....	Pág. 47

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA	Pág. 56
Sujetos de la investigación.....	Pág. 58
Grupo Focal.....	Pág. 59
Criterios en la selección de integrantes.....	Pág. 61
Credibilidad del estudio.....	Pág. 63

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL	Pág. 67
Reporte del Trabajo de Campo.....	Pág. 67
Análisis descriptivo.....	Pág. 68
Influencias familiares en docentes.....	Pág. 68
Familia como reproductora del sesgo de género.....	Pág. 69
Escuela como institución reproductora de un modelo sexista.....	Pág. 70
Sociedad chilena y su sesgo de género.....	Pág. 73
Prácticas docentes con sesgo de género dentro de la institución.....	Pág. 78
Formación docente con perspectiva de género.....	Pág. 84
Discriminación a la mujer trabajadora.....	Pág. 86
Cuadro de representaciones docentes sobre educación con perspectiva de género....	Pág. 91
CONCLUSIONES	Pág. 93
Discusión.....	Pág. 99
BIBLIOGRAFÍA	Pág. 101
Anexos.....	Pág. 107

CAPÍTULO I.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En los últimos años, diversas investigaciones tanto de carácter antropológico, sociológico, lingüístico, filosófico, psicológico, educacional como laboral han dado cuenta de la existencia de un sesgo de género en la sociedad, del cual la educación no ha estado ajena, especialmente en la transmisión de desigualdades desde el ámbito docente, ya que estos son la principal interacción que los educandos poseen con los objetivos de enseñanza que tiene la escuela como institución, y mayores modelos y ejemplos de comportamientos para los mismos dentro de su vivir en ésta.

Estos estudios han develado la manera en que cada sociedad y cultura ha organizado la sexualidad y el modo en que se ha organizado lo que es ser hombre y ser mujer. *“Esta socialización de hombres y mujeres en nuestra sociedad occidental ha sido, básicamente, una con un marcado dominio masculino, dónde la mujer ocupa un lugar subordinado con respecto al varón, lo que ha llevado a las mujeres, entre otras situaciones, a ser negadas en la cultura, en la historia, en el discurso”* (Rossetti, 1989), entre otros ámbitos y, a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas tendientes a una mayor equidad de género, aún persisten resistencias a ceder ese dominio masculino.

Todo lo anteriormente mencionado potenciado en las actividades al interior de la escuela. Pierre Bourdieu nos señala que existen tipos de agentes reproductores de modelos sociales, en este caso, el de la reproducción de las diferentes funciones que los géneros deben cumplir, entendiéndose al término como el conjunto de características que cada sociedad asigna a hombres y a mujeres. Es así como intenta establecer que estas conductas, o estructuras de dominación *“son el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, y Estado”*(2000: 40). El primero y tercero de estos puntos nos ayudarán a desarrollar las ideas centrales de la investigación, a combinar dichas ideas con nuestras propias experiencias dentro de la comunidad, y evidenciar el sesgo de género que es posible percibir, pero que es silenciado por esta misma. Cabe preguntarnos entonces, ¿es la escuela un reproductor de un modelo marcadamente sexista que termina por detonar

con posterioridad en los grandes conflictos de género que nuestra sociedad afronta el día de hoy?

En la escuela, este sesgo de género se ve reflejado en nuestras conductas cotidianas, académicas, ciudadanas, de relaciones interpersonales con otros miembros de la comunidad, y contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y los hombres determinando lo que puede esperarse, lo que es permitido, y valorado en una mujer y en un hombre en este contexto. El género es etnocentrista, por tanto, no es de extrañar que existan diferentes interpretaciones sobre lo que es permitido y valorado en diferentes instituciones, las cuales por poseer comunidades, acervos e historias diferentes, estructuran de forma distinta sus realidades; y es en este punto, donde resulta relevante y atinente dejar de manifiesto las interpretaciones de la realidad que poseen los miembros del cuerpo docente del Australian College Tercer Milenio desde una perspectiva de género.

Cada persona aprende a identificarse con la cosmovisión de género de su escuela, mundo y cultura, y hasta hay quienes creen que la suya es universal. Por lo tanto, la cosmovisión de género que se posea es la que se nos estructura, dándole contenido a la autoidentidad de cada uno, ligando dichos comportamientos de género a la reproducción social en su totalidad. Bourdieu señala que *“la experiencia práctica del cuerpo que se engendra al aplicar al propio cuerpo los esquemas fundamentales derivados de la asimilación de las estructuras sociales... es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo”* (2000: 85), de lo cual es posible desprender que en la medida que los miembros de la comunidad se inmiscuyen en los asuntos de la misma, estos se hacen parte de ella y asimilan las estructuras que la escuela considera pertinentes, tales como el orden en el cual los educandos entran a una sala (niñas primero, niños después), diferentes uniformes diferenciados por el género al cual se pertenece, diferentes ejercicios en una clase de Educación Física para los géneros justificados en la ‘incapacidad femenina’ de realizarlos de manera correcta, hileras para varones y para damas en las formaciones, influencias docentes hacia los estudiantes para la elección de carreras orientadas por el género de los discentes (ingeniería es carrera de hombres, enfermería de mujeres), ideas preconcebidas del profesorado ante el rendimiento

desigual de los géneros en diferentes asignaturas (los niños son buenos en matemáticas, las niñas no), trabajos más prolijos de damas por sobre los de varones, y un sinnúmero de evidencia que termina por desencadenar una inequidad de género proveniente de la escuela hacia sus miembros, desde los docentes a los discentes, que gatilla en la dominación masculina.

La reproducción de los estereotipos de género también se da al interior de la escuela, pues, como señala Bourdieu, *“el sistema escolar ayuda a la reproducción de la estructura social”* (1997: 153), por tanto resulta urgente la revisión de discursos que docentes y el resto de los miembros de la comunidad realizan legitimando un modelo marcadamente orientado hacia la ventaja del hombre por sobre la mujer, ya que a través del currículum tanto explícito como oculto, entendiendo a este último como *“aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en las aulas”* (Giroux, 2004: 72), los estudiantes demuestran conductas que fácilmente pueden ser tildadas de sexistas por la imitación, o por la conciencia adquirida de que existen funciones diferenciadas para ambos géneros.

El género es una diferenciación social enseñada y reforzada en la escuela, la familia, y el entorno socio-cultural, es *“el trabajo constante de diferenciación al que los hombres y las mujeres no dejan de estar sometidos y que les lleva a distinguirse masculinizándose o feminizándose”* (Bourdieu, 2000: 106), por lo tanto el género tal como lo conocemos es un producto socialmente impuesto en perjuicio de nuestras semejanzas, y que esta construcción se realiza a través de las relaciones de poder y, específicamente, las restricciones normativas que no sólo producen sino que además regulan los diversos seres corporales. Nuestra cultura al designar dos géneros claramente identificables, les ha asignando a hombres y mujeres tareas y responsabilidades diferentes en las sociedades donde se desenvuelven, determinando lo que es permitido y lo que puede esperarse tanto en una mujer como en un hombre en un contexto dado, lo que se realiza a través de distintos procesos de socialización, donde la familia, y la escuela principalmente, juegan un rol importante en este proceso. Nos socializamos dentro de valores, normas, reglas y conductas

que modelan las formas de vivir la masculinidad y la feminidad de acuerdo al contexto social.

Existe una fuerza beligerante que el hombre ha marcado a lo largo de la historia por sobre la mujer, en todo ámbito, desde el mundo del trabajo, del mercado, la educación, el estado, la política y el gobierno, relacionados con “*el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de representación, y en especial, de todos los intercambios de honor, intercambios de palabras, intercambios de regalos, intercambios de mujeres, intercambio de desafíos y de muertes*” (Bourdieu, 2000: 64), además de otras características asociadas a la dureza afectiva, inexpresividad, autosuficiencia, la capacidad de correr riesgos y tomar decisiones más racionales, mientras que las mujeres, al quedar excluidas del universo de las prácticas de los hombres han permanecido durante mucho tiempo confinadas al universo de lo privado, de lo doméstico y en actividades asociadas a la reproducción biológica, al rol de esposa, de dueña de casa, de madre, a los quehaceres del hogar, a la nutrición, a la crianza de los hijos, todo lo referido al espacio doméstico y al de la sociabilidad primaria, como la amistad y las relaciones de pareja. Cabe destacar que la sociedad cristiana-occidental ha ido incluso más allá, determinando profesiones, trabajos y carreras, que “deben” ser realizadas por géneros en específico. No es raro ver en las escuelas a docentes recomendando profesiones influenciando a sus estudiantes a estudiar carreras determinadas por el género del discente, y a la familia potenciando dichas ideas, decidiendo de cuando en cuando la carrera que hijos e hijas han de seguir, incluso tomando el tiempo libre como factor, ya que un tiempo prolongado de libertad para las mujeres facilita el embarazo y la posterior crianza y cuidado de una familia por parte de ellas. En consecuencia, el sesgo de género ha tenido consecuencias no sólo económicas o políticas, sino también en la manera en cómo construyen varones y mujeres su subjetividad, su autoestima, su autonomía; en cómo perciben y evalúan la realidad; en cómo se autoevalúan y realizan sus elecciones personales, académicas y ocupacionales. Esta visión de mundo aliena también a los miembros de la comunidad, los profesores y profesoras venimos con nuestra propia historia personal, supeditados a las conductas que han tenido a lo largo de nuestras historias las familias y la institución escolar.

La escuela, como hemos señalado, juega un papel importante y fundamental tanto en el aprendizaje como en la internacionalización de los roles de género, los que se enseñan de manera implícita, estableciendo jerarquías entre alumnas y alumnos dentro de la sala de clases y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente a través de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnado, entre pares, así como también a través del currículum omitido, entendido el último como aquello que la institución no hace por la socialización equitativa de género de sus estudiantes, sumado a ciertos condicionamientos de la cultura local de la escuela y de las relaciones sociales que allí se construyen que generan participaciones diferenciadas. Se ha depositado toda la confianza de la sociedad en la escuela, se le atribuye el saber. Se quiere que ‘los que saben’ decidan sobre cuestiones importantes y controlen los estudios, de modo que el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente, lo que deja al sistema escolar en una especie de libertad de acción en muchos temas, incluida la forma en que son tratadas, o no, las temáticas de género, influyendo finalmente en la toma de decisiones personales por parte de todos los miembros de la comunidad, el cual es un tema de importantes consecuencias en la vida de los educandos.

Relevancia de la educación con perspectiva de género.

La relevancia del estudio de enmarca en el contexto de la Reforma Educacional en marcha, el Ministerio de Educación creó en 2014 la unidad de Equidad de Género (UEG), como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país. Este avance en la institucionalización de género y la implementación de un Plan 2015-2018 en la materia, se enmarcan en los compromisos internacionales y en la Agenda de Género del Programa de Gobierno. La implementación de acciones para incorporar la perspectiva de género en el quehacer del MINEDUC tiene como base *“la convicción de que es posible construir una educación no sexista, en la cual la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes reconozcan y otorguen igual valor a las capacidades y habilidades de niños, niñas, jóvenes*

y personas adultas, en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género” (MINEDUC, 2014). De igual modo, busca resguardar la igualdad en el ejercicio de sus derechos; la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño.

Resulta provechoso la utilización del paradigma cualitativo para realizar la investigación, puesto que al ser ésta enfocada al ámbito docente y la manera en la cual estos se desenvuelven en el aula, es necesario comprender la manera en la cual perciben estos los cambios curriculares que promueve el MINEDUC, *“los cambios curriculares por sí solos no aseguran un cambio de lo que se transmite en la escuela en términos de género, ya que independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo interpreta el profesorado ejerce una influencia considerable en el aprendizaje”* (Oficina Internacional de Educación, 2004).

Delimitación de la investigación.

La delimitación de nuestro estudio se enmarca en el cuerpo docente del Australian College Tercer Milenio, colegio mixto de la comuna de Quilicura que atiende las necesidades académicas de estudiantes de Séptimo Básico a Cuarto Medio; la escuela es de dependencia particular subvencionada, los y las estudiantes son en su gran mayoría de la comuna, de familias de clase trabajadora, y vecinas del sector.

El paradigma de base por el cual se erige esta investigación es mediante el paradigma cualitativo, ya que es sumamente atingente develar las problemáticas internas de la institución mediante un estudio de caso cualitativo, el cual nos otorga una base sólida para construir ideas en base a los discursos de los docentes participantes en la recogida de datos, desde una perspectiva fenomenológica. Surgen interrogantes en la medida de lo planteado, tales como: ¿Qué representación tiene para los docentes de la institución la educación con perspectiva de género? Desde el punto de vista docente, ¿en qué acciones se hace material el sesgo de género institucional?, ¿cómo es abordada la temática de género en

sus clases y planificaciones?, ¿cómo describirían su formación académica desde el punto de vista de la educación con perspectiva de género?

Problemática del estudio.

Por consiguiente, es necesario formular nuestro problema de la siguiente forma:
¿Cómo representan los y las docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura sus capacidades desde una perspectiva educacional para desarrollar las políticas que el MINEDUC plantea a través de la Unidad de Equidad de Género?

1.2 OBJETIVOS.

1.2.1 Objetivo General.

Comprender las representaciones de los docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura acerca de sus capacidades para abordar una educación con perspectiva de género.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- 1- Identificar concepciones que profesores y profesoras atribuyen a la educación con perspectiva de género.
- 2- Observar e identificar las acciones en las cuales se materializa el sesgo de género en su práctica pedagógica.
- 3- Conocer si los docentes han tenido instrucción referente a educación con perspectiva de género en su formación académica y/o especializaciones.

CAPÍTULO II.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Nuestra cultura y nuestra sociedad, al demarcar dos géneros claramente identificables ha designado a hombres y mujeres tareas y responsabilidades diferentes por cumplir en el contexto en el cual se desenvuelven, determinando lo que es permitido y lo que puede esperarse tanto en una mujer como en un hombre; todo esto es llevado a cabo por un proceso de socialización donde la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los pares, las motivaciones personales, entre otros, juegan un rol preponderante. Los valores, normas, reglas y conductas, terminan por condicionar nuestra manera de socializarnos y modelan finalmente la manera de vivir nuestras masculinidades y feminidades de acuerdo al contexto y el tiempo-espacio en el cual es posible de percibirse. Estas órdenes o dictámenes, implícitos por un lado y explícitos por otro terminan por naturalizarse en nuestra sociedad y se asumen como neutrales, normativizando y organizando *“un código de conductas por el cual se espera que las personas estructuren sus vidas, seas femeninas o masculinas y se comporten femenina o masculinamente”* (Santa Cruz *et al*, 1994: 48), determinando así la percepción de mujeres y varones.

El proceso educativo en Chile reproduce roles, expectativas y conductas de género tradicionales. Esta situación no siempre es de fácil constatación, por la dificultad de evidenciar lo que está naturalizado y por lo tanto aceptado social y culturalmente. El currículo escolar, los programas de estudio, textos escolares y la docencia en las escuelas, contienen prácticas y contenidos que invisibilizan a las mujeres como parte del desarrollo país e ignoran el trabajo no remunerado de cuidado y del hogar como parte de la cadena productiva y de sostenibilidad para la vida de toda sociedad. Esta situación impacta el proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes, reproduciendo en mayor o menor medida relaciones de subordinación y desvalor entre lo masculino y lo femenino que tienen efecto en las relaciones de amistad, relaciones amorosas, en la elección de áreas de estudios en la educación superior, en el proyecto laboral y el proyecto de vida.

“El sesgo de género ha tenido consecuencias no sólo económicas o políticas, sino también en la manera en cómo construyen varones y mujeres su subjetividad, su autoestima, su

autonomía; en cómo perciben y evalúan la realidad; en cómo se autoevalúan y realizan sus elecciones personales, académicas y ocupacionales” (Müller, 1997), lo que ha llevado a que *“los varones parecieran estar más interesados por las áreas científicas y técnicas y las mujeres estarían interesadas más bien por las humanidades, las ciencias sociales y el arte.”* (Rocabert, 1995).

2.1 Escuela y Género.

La escuela, como hemos señalado, *“juega un papel importante y fundamental tanto en el aprendizaje como en la internalización de los roles de género, los que se enseñan de manera implícita, estableciendo jerarquías entre alumnas y alumnos dentro de la sala de clases y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Rosetti, 1993), *“principalmente a través de relaciones que se establecen entre profesores y alumnado, entre pares, así como también a través del currículum oculto presente en cada institución”* (SERNAM: 9), en conjunto con el currículum omitido, entendido este último como aquello que *“la institución no hace por la socialización equitativa de género de sus estudiantes”* (Soto y Poveda, [s.f.]: 17), sumado a ciertos condicionamientos *“de la cultura local de la escuela y de las relaciones sociales que allí se construyen que generan participaciones diferenciadas en las carreras académicas y sociales de los/as sujetos/as”* (Guerrero et al, [s.f.]: 54). De este modo es posible percibir a la escuela como un ente de total preponderancia en la forma de ver el mundo de niños y niñas, por tanto *“a fin de diseñar e implementar programas que puedan apoyar la equidad de género, primero hay que identificar y determinar la magnitud de la inequidad de género en educación”* (Delaney, Mcomish; 2016: 46), de este modo, la escuela influye en la determinación de los proyectos personales de sus estudiantes, pero también de sus profesores y profesoras, moldea la forma de mirar el mundo de todos los miembros de la comunidad, se aprende lo que es lícito esperar, es donde se imparte lo legítimo de la cultura que se enseña, *“en tanto aparece como productor de subjetividad, por ejemplo, en la construcción de representaciones de proyectos futuros”* (Rascovan, 2010: 21). Como señala Mariana Müller, la escuela es depositaria de la confianza de la sociedad,

se le atribuye el saber y el poder de administrarlo, “las decisiones se adjudican a los grupos a quienes se atribuye el saber.

Se quiere que ‘los que saben’ decidan sobre cuestiones importantes y controlen los estudios, de modo que el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente” (1997: 59), lo que deja al sistema escolar en una especie de libertad de acción en muchos temas, lo cual deja un espacio demasiado grande para interpretaciones que atenten contra la equidad de género, como la forma en la cual los docentes plantean sus clases, o como la institución educacional decidiese abordar dichas temáticas; todo esto termina repercutiendo de forma importante en la vida de los educandos, con consecuencias imposibles de predecir.

2.1.1 La escuela no es neutral.

A lo largo del tiempo se ha creído, o al menos, se le atribuye a la educación un carácter de neutralidad, es más, existe un convencimiento social arraigado de que el sistema escolar es igual, o pretende serlo para todos, que la escuela es el lugar de referencia para las relaciones sociales, de apuntalamiento de sostenimiento de los proyectos futuros de los educandos, y que además se cree que imparte una educación asexuada, con una neutralidad valorativa. Sin embargo, a través de su proceso de socialización la escuela devela su falsa neutralidad y sus campos de disputas y antagonismos, al mantener y reproducir “*una determinada ideología de género y sexualidad que activamente produce divisiones sociales*” (Madrid, 2011: 132), que desemboca en la reproducción de roles estereotipados y tradicionales entre hombres y mujeres de la sociedad en que viven, y también acerca del tipo de trabajo apropiado para cada persona según su sexo, trabajos y roles “*que se reproducen y refuerzan en la escuela e impiden a hombres y mujeres trascender las pautas tradicionalmente femeninas y masculinas y que señalan el deber ser para unos y para otros.*” (SERNAM, [s.f.]: 9)

Spender ha manifestado que “*all educational institutions embody a particular way of veaing the world, that all educational institutions require their students toad optthis*

world view.” (1989: 2). La escuela más bien está relacionada con *“la subjetividad personal y la construcción biográfica individual”* (PNUD, 2010: 15), con lo cual Goffman (1970) llama identidad social. La escuela, como uno de los pilares y más grandes instituciones de nuestra sociedad no es de ninguna manera ajena al sesgo de género ni es neutral en cuanto a la transmisión de costumbres y conductas inequitativas de género, por lo tanto, la educación no está exenta de la orientación de este sesgo, y muy por el contrario lo replica, reproduce y promueve en sus prácticas cotidianas, mediante el currículo explícito e implícito, lo cual convierte en un fenómeno interesante de analizar de qué forma éste se plasma en las prácticas escolares entre pares, entre el profesorado y el alumnado y en el discurso docente, discursos que pueden reflejar cierta resistencia o favor a dicha influencia.

2.1.2 El currículum oculto de género en la escuela.

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

En la escuela *“las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clases sociales no están examinadas allí nunca en sí mismas ni por sí mismas”* (Bourdieu, 2001: 45), muchas de estas situaciones dentro de la escuela y dentro de las aulas son en parte, resultado del currículum oculto, *“el conjunto de prácticas, normas y valores presentes en toda institución educativa que no se encuentra en forma explícita en los planes y programas, ni en la documentación oficial”* (SERNAM, 2009: 14), el cual es posible de observar en aspectos tales como *“la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, mayor número de interacciones de los/as docentes con los estudiantes de sexo masculino, uso de*

bromas que desvalorizan a las mujeres, atribución de mayores responsabilidades a los alumnos antes que a las alumnas, etc” (Silva, 1994: 99).

Además, éste consiste en una serie de situaciones que ocurren en el aula como *“el uso del tiempo, del espacio, de los gestos, en las conversaciones informales o las sesiones de trabajo, en las fiestas, los ritos escolares, es decir, en la vida cotidiana en la escuela”* (Soto y Poveda, [s.f.]: 4).

En consecuencia, todo aquello que la escuela enseña pero no se encuentra explicitado en el currículum vigente: los valores, expectativas, hábitos, normas, tradiciones, festividades y la manera en la cual se festeja, tradiciones, prejuicios, sería responsable *“de la persistencia del sexismo en la enseñanza y sus consecuencias para las trayectorias educativas y laborales de las mujeres y hombres”* (CIREM, 2008: 15) con consecuencias futuras relacionadas con una inserción económica, social, política y laboral desigual para la mujer (Silva, 1994). Spender, esta vez citando a Elizabeth Janeway, remarca la misma idea acerca de que *“all the meanings, understandings, knowledge, we have available in our society are produced by those in power”*¹ (Spender, 1989: 16) por lo tanto, mientras no haya equidad en el reparto del poder para transmitir conocimiento, seguiremos reproduciendo el mundo social de la misma manera que lo hemos recibido. Esto nos convoca a una ardua labor, nos insta al desafío de considerar el análisis de la educación con perspectiva de género más allá del acceso paritario y equitativo de damas y varones a la educación, sino que también en *“un análisis del currículo, los planes y programas, textos escolares y las prácticas educativas que se dan tanto al interior como al exterior del aula”* (SERNAM; 2009: 11). Pero debemos convertirnos en sujetos y sujetas activos en la revisión de este material para generar un cambio, y ser insidiosos en la manera en la cual los generamos y es llevado y enseñado a los docentes y demás actores y actrices del proceso de enseñanza-aprendizaje, *“los cambios curriculares por sí solos no aseguran un cambio de lo que se transmite en la escuela en términos de género, ya que independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo*

¹ Todos los significados, entendimientos, conocimiento, que tenemos disponibles en nuestra sociedad son producidos por ese poder.

interpreta el profesorado ejerce una influencia considerable en el aprendizaje” (Oficina Internacional de Educación, 2004).

2.1.3 Práctica Docente.

Los comportamientos relacionados a la construcción social que hemos generado en torno al género se aprenden en la escuela, *“reforzando los estereotipos femenino y masculino”* (Fioretti *et al*, 2004: 43), como hemos mencionado en anteriores ocasiones, mediante las normas implícitas y explícitas; los objetivos, los contenidos, las metodologías; los materiales de los cursos; a quienes se les da la palabra y a quienes se les consulta en clases; quienes asumen los roles en los centros de estudiantes; a quiénes se les motiva y cómo; las tareas que se asignan y la forma en que se solicitan tareas a niñas y niños en las diferentes asignaturas, entre otros aprendizajes.

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

Estudios realizados por el SERNAM ([s.f.]: 10) han comprobado mediante registros etnográficos tales como filmaciones de clases u observaciones presenciales, microinequidades en la sala de clases, las que muestran la manera sesgada en que algunos profesores y profesoras enseñan a niños y niñas en sus prácticas pedagógicas, comprobándose que las alumnas reciben entre un 30% y 40% menos de tiempo en las que

se les atiende en comparación a los varones, y que a ellos se les formulan preguntas y propuestas de trabajo que demandan respuestas más elaboradas. Oyarzún señala que en la sala de clases se tiende a omitir al sujeto femenino en el lenguaje hablado y que *“el número de interacciones de los docentes con los estudiantes del sexo masculino son mayores”* (2000: 41). Así mismo, el uso de genéricos plurales se refieren *“generalmente al hombre o los hombres (como especie humana, humanidad) omitiendo emplear expresiones antidiscriminatorias de ser humano, persona o humanidad”* (Müller, 1997: 227). Esta situación también reflejada en la práctica docente, nos invita a reflexionar sobre la actual formación del profesorado.

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

Como resultado de lo anterior, vemos que la escasa presencia femenina en colegios científico-técnicos es un *“reflejo de que continúan existiendo sesgos de género en la socialización en los y las jóvenes”* (CIREM, 2008: 15). Rico señala que en las escuelas técnicas se suele dar preferencia a los estudios de peluquería, corte y confección y artesanías, secretariado y relaciones públicas, mientras que en las escuelas científico-humanistas se estimula a las niñas a estudiar *“ciencias sociales y pedagogía, en desmedro de la ingeniería y las ciencias exactas en general”* (1996: 19), lo cual, como se ha señalado

antes, tendría importantes efectos individuales como económicos en sus respectivos países, puesto que la baja presencia de niñas en las áreas de ciencia y tecnología conllevan desventajas para sus propias vidas de adultas, al restringirse sus opciones en el mercado laboral y por ello una de las tareas urgentes en el cambio de la educación chilena es motivar a las estudiantes respecto de la ciencia y la tecnología para ampliar su rango de opciones (Rosetti, 1993).

2.1.4 Los textos escolares y los estereotipos de género.

Desde otro punto de estudio, los análisis sobre los libros de lectura entregados por los programas escolares nacionales dan cuenta de la manera en que los textos escolares presentan a hombres y mujeres, *“muchas veces redactados por mujeres, detectándose numerosos estereotipos de género con características sexistas, discriminatorias hacia la mujer”* (Müller, 1997: 227), dando cuenta de una presencia masculina en algunos textos por sobre el 70% en desmedro de la femenina. Es así que algunos de los textos escolares que han sido revisados muestran que en *“en general, la mujer aparece en un 26,2% de las ilustraciones que muestran individuos y en un 35,5% cuando se presentan en grupos de personas. En cambio el hombre aparece en el 73,7% (que muestran individuos) y en el 61,4% (en grupos de personas), respectivamente”* (Espín et al, 1996), y en el caso de las ilustraciones de carácter político, a mujer sólo aparece en un 10%. De esta misma forma, Rico señala que en la educación básica se pueden apreciar que *“los materiales didácticos utilizan modelos casi exclusivamente masculinos en el desempeño técnico y en el ejercicio del poder, y se acepta irreflexiblemente el uso de la palabra ‘hombre’, el género gramatical masculino y las imágenes masculinas para representar a la humanidad”* (1996: 18). Espín et al, (1996), afirman que estudios relacionados con el vocabulario en los textos escolares señalan que el tipo de adjetivos con los cuales se califican a las mujeres son del tipo hogareñas, bonitas, limpias, sociables, amables y, en el caso de los varones, se usan adjetivos como valientes, alegres, respetables, sabios y juiciosos.

Y específicamente hablando del tipo de profesión, las mujeres aparecen, incluso en algunos textos de matemáticas, ejerciendo de secretaria, administrativa, o en actividades comerciales, *“los libros escolares presentan un rasgo restringido y estereotipado de las mujeres y niñas como sujetos pasivos en la sociedad”* (Espín et al, 1996: 64). Spender, citando a Dorothy Smith, señala que *“the universe of ideas, images and themes have been either produced by men or controlled by them”* (Spender, 1989: 16), es decir, aún cuando muchas de libros y textos son mujeres, el control del contenido sigue favoreciendo al género masculino lo que nos señala que estamos en presencia de la materialización de los mandatos de género reproducidos por la literatura enseñada en el sistema escolar. Los materiales didácticos, en general, no reflejarían la diversidad de los estilos de vida actuales y no aportarían modelos innovadores, sino por el contrario, perpetuarían el modelo androcéntrico en el cual nos manejamos, incitando de forma implícita la manera en la cual los y las docentes trabajamos con nuestros estudiantes hacia una forma sexista y marcadamente favorable a los hombres de vivir la vida. Queda fuera de ésta idea la construcción de una sociedad basada en relaciones de solidaridad, equidad y respeto mutuo entre los sexos, y los programas de estudio no incorporarían los aportes de las mujeres a las ciencias, la cultura y el desarrollo económico, tampoco su participación a lo largo de la historia, su rol en la defensa de los derechos humanos, a salud y el medio ambiente. Todo lo mencionado no contribuiría a despertar en las niñas desde edades tempranas un sentimiento de valoración de sus propias capacidades, de autoconfianza, ni tampoco la convicción de que pueden hacer las mismas cosas y actividades que los niños y de la misma manera que ellos, transmitiendo a los varones imágenes principalmente masculinas, las cuales estarán presentes y de manera dominante en todas las relaciones que establezcan en el futuro.

2.2. Cambios en los roles masculinos y femeninos.

La escuela, como institución, reafirmaría el estereotipo de que los hombres somos competentes y que las mujeres no, *“un elevado porcentaje de niñas y niños continúa aprendiendo desde muy temprana edad que el mundo de la mujer es la casa y la casa del*

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

Aunque gracias a los cambios culturales y económicos a los cuales el mundo está constantemente supeditado, las mujeres se ven obligadas a incursionar cada vez con mayor demanda en el mundo de lo público, los hombres deben integrarse *“cada vez más plano de lo doméstico y lo privado”* (SERNAM, s.f.). En recientes años hemos sido testigos de un aumento de la representación femenina en profesiones intelectuales, en la administración, la

política, en servicios simbólicos tales como el periodismo, la televisión, el cine, la radio, las relaciones públicas, la publicidad, la decoración, así como el aumento de la participación femenina en profesiones cercanas a la definición tradicional de las actividades femeninas, es decir, “enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina” (Bourdieu, 2000: 113), pero las posibilidades que se les brindan de acceso a mejores posiciones son escasas, lo que hace que en la estructura que separa a hombres y mujeres se mantenga a las mujeres ocupando posiciones mucho menos favorecidas y precarias, ya sea en un ámbito económico, como así también de prestigio, “*excluyéndolas del juego del poder y de las perspectivas de ascenso*” (Bourdieu, 2000: 115).

2.3. La escuela y los proyectos futuros.

De esta forma, la escuela influiría en la determinación de los proyectos personales de sus estudiantes, pues es el lugar donde el y la joven aprenden de parte de sus profesores y profesores lo que es lícito y permitido esperar de ellos y ellas, es también donde se imparte lo legítimo de la cultura que se enseña, “*el dispositivo pedagógico muestra cierta eficacia en su misión, en tanto aparece como productor de subjetividad, por ejemplo, en la construcción de representaciones de proyectos futuros*” (Rascovan, 2010: 21). Rosetti señala que tanto niñas como niños pasan alrededor de 15.000 horas en la escuela durante su infancia y posterior adolescencia, de modo que “*la escuela es la agencia a través de la cual se ven confrontados de manera relativamente uniforme con los estándares y las expectativas de la comunidad adulta*” (1989: 16), aunque de todas formas, las y los adolescentes no logran estabilidad emocional, no saben lo que quieren, están frustrados en su vida, en sus relaciones de parejas y sus trabajos (Müller, 1997). Entonces la escuela como una de las agencias encargadas de elaborar, regular y controlar los discursos, significados y conocimientos, interpretaciones de género, realiza estas elaboraciones mediante una performatividad repetitiva, entendida como el proceso a través del cual emergen sujetos como los actos tras “*una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto como una duración temporal sostenida culturalmente*” (Butler, 2007: 17).

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

Podemos ver cómo la escuela ayuda a percibir el prestigio bajo la forma del nivel intelectual, a través de un sistema de clasificación de los individuos, basada en rasgos reales, donde no solamente es la escuela sino también el Estado quien instituye y promueve este sistema de categorización del estudiantado. De este modo, a través de la escuela, el Estado ha designado algunas características pertinentes para el futuro de sus jóvenes mediante los planes y programas de estudio, por lo que escuela está condicionando y moldeando las elecciones futuras, *“la educación lleva en sí el futuro”* (Bourdieu, 1997: 176) y éste es construido desde los significados y la percepción de la realidad impuesta en la escuela. Las alumnas y los alumnos construyen imágenes de sí mismos de acuerdo a lo que la escuela requiere, llevando a que una parte de los rasgos de la personalidad se potencien dejando de lado otros, *“es el sistema como tal el que designa qué rasgos son pertinentes y establece clases que ensamblan ‘muchachas’-‘letras’ y ‘muchachos’-*

'matemáticas', y diferencian a unos de otros" (Guichard, 1995: 186) Tampoco la escuela estimularía en las niñas de manera efectiva ciertas cualidades relacionadas con el liderazgo: *"confianza en sí mismas, cierta dosis de rebeldía, audacia, asertividad y don de mando"* (Rosetti, 1993: 42). De esta manera, los estereotipos culturales asignados a niños y niñas y reforzados por la escuela implícita y explícitamente, serían los referentes a través de los cuales ellas y ellos se evaluarían y definirían sus elecciones futuras. Al respecto, Butler sostiene que *"si el género es algo en que uno se convierte –pero que nunca puede ser– entonces el género es en sí una especie de transformación o actividad, y ese género no debe entenderse como un sustantivo, una cosa sustancial o una marca cultural estática, sino más bien como algún tipo de acción constante y repetida"* (Butler, 2007: 226).

2.2.1. Los docentes y su importancia en las elecciones personales.

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

levemente a un 54,4% de hombres y un 45,6% de mujeres respecto de las 1560 personas que hacen clases en este nivel, mientras que la Enseñanza Media Técnico-Profesional, se repite la tendencia observada dado que un 68,9% son hombres de un total de 264 docentes” (MINEDUC, 2008: 11).

Cuadro 1.

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

Cuadro 2.

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

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

Cuadro 3.

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

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

Cuadro 4.

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

Estos antecedentes son de especial importancia, pues son las y los docentes a través de sus prácticas pedagógicas quien van moldeando a sus educandos, mediante actitudes verbales y no verbales, explícitas e implícitas. Tanto las niñas como los varones son clasificados, adjetivados, identificados de acuerdo a su sexo por sus profesores. Bonal da cuenta de un estudio llevado a cabo por Clarricoates en 1980 acerca de los procesos de

formación de identidades de género en cuatro escuelas primarias de Inglaterra, los que dan cuenta de que a los varones se les clasifica de *“arriesgados, independientes, agresivos, seguros, enérgicos o fieles, mientras que las niñas se consideran ordenadas, pasivas, conscientes, cursis, etc”* (1994:18), en una clara muestra de la construcción de las identidades de género en la escuela. Por su parte, Candance *et al* señalan que los estudios llevados a cabo por Linda Christian-Smith en tres instituciones educativas para adolescentes entre 11 y 16 años en los Estados Unidos [nota: sin fecha exacta], dan cuenta de la forma en que los profesores usaban las novelas con fines educativos, descubriendo que la selección realizada por los docentes eran novelas románticas para las alumnas y libros de aventura y de misterio para los alumnos, fomentando comportamientos de lectura diferenciados por el género entre sus estudiantes, lo que es una muestra de que *“a través de esta selección categorizada por el sexo, los docentes transfieren su autoridad a las novelas y respaldan las imágenes normativas de feminidad y masculinidad que esos textos literarios presentan”* (Candance et al, 2000: 183).

Las prácticas de lectura romántica por parte de las niñas las prepararía para desempeñar los roles de madre y esposa en el futuro, moldeando sus identidades y prácticas, lo que se proyectaría en la manera en que eligen sus proyectos laborales o profesionales futuros, ayudando, de paso, a mantener y reproducir la tradicional división del trabajo y las relaciones económicas dentro de nuestras sociedades. Esto nos muestra que el profesorado tiene ciertas expectativas sobre las disciplinas que deben seguir sus alumnas y sus alumnos, proyectando la división entre comportamientos femeninos y masculinos, *“el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos entre unos y otras”* (Bonal, 1994: 19). Los y las docentes, especialmente los de disciplinas científicas, desalientan y no animan a las escolares hacia las ramas técnicas o científicas, entre otras razones porque ven a sus alumnas como frágiles, o porque las carreras científicas son más fáciles para los jóvenes (Bourdieu, 2000) Müller señala que en la escuela básica argentina no se promueve el interés de las niñas por las ciencias exactas y las ciencias naturales de la manera en que se alienta a los niños, lo cual prosigue en la enseñanza media *“donde es aún poco frecuente que las jóvenes elijan especialidades tecnológicas”* (1997: 230), las y los docentes no se sienten cómodos al tener que abordar

temas relacionados con género o sexismo dentro del aula, especialmente al desafiar los roles de género tradicionales. Según los estudios, “existe temor entre el profesorado de reforzar ciertos estereotipos al intervenir, pero también de respaldar estereotipos de manera implícita al no intervenir” (SERNAM, 2009: 13), no son conscientes de que a partir de sus actitudes refuerzan la definición de los géneros y sus respectivos roles sexuales, conductas y actividades adecuadas para cada género, reprimiendo la aparición de posibles desviaciones de heteronorma (Bonal, 1994).

2.2.2. Los directivos.

La escuela es también el lugar donde no sólo el profesorado sino los directivos se harían cómplices de los varones a través de una mayor interacción verbal con los varones (Bonal, 1994) y manteniendo un determinado patrón de masculinidades, debido a que lo masculino es el eje de lo humano, y estos patrones se naturalizan y normalizan, por lo que la escuela se transforma en un terreno fértil para la reproducción de la masculinidad imperante por parte del profesorado y de quienes detentan el poder de dirigir, “*lo anterior se produce a través de las ideologías que los/as docentes y directivos/as tienen en relación con su proceso de trabajo mediante su estilo de enseñanza*” (Madrid, 2011: 134), lo que se traduciría en una complicidad entre directivos/as, profesores/as y los estudiantes varones en el mantenimiento de dinámicas y prácticas sexistas a favor de los varones. Esto se realizaría a través de los mensajes emitidos (Bonal, 1994), “*es frecuente la atribución de más responsabilidades a los hombres que a las mujeres y los profesores interactúan menos frecuentemente con las mujeres que con los hombres en áreas de conocimiento consideradas poco femeninas*” (Oyarzún, 2000: 41), pues el saber de las mujeres es ocultado o menospreciado (Lomas, 2004) y los varones se convertirían en los protagonistas del aula tanto por la cantidad de atención y tiempo que se les asigna como por las propias intervenciones voluntarias que realizan y desarrollan (Subirats, Brullet; 1988), se esmeran por atraer más la atención de los docentes, son felicitados cuando lo hacen bien, mientras las niñas realizan labores o prácticas rutinarias, lo que se ha denominado el trabajo sucio (Soto, 2012).

Se demuestra así que el profesorado no está libre de los prejuicios y conceptos de género dominante en la sociedad, conceptos que categorizan las profesiones y las disciplinas en femeninas y otras en masculinas, lo que confirma lo que las investigaciones han venido señalando, *“el profesorado trata de forma diferente a chicos y chicas, de forma inconsciente proyecta sus expectativas en el alumnado”* (CIREM, 2008: 18), lo cual se ha registrado en las interacciones dentro del aula entre profesores y niños, especialmente entre profesores con escasa experiencia (SERNAM, [s.f.]). Incluso algunas investigaciones demuestran que los y las docentes rechazan las medidas de discriminación positiva a favor de las niñas (Bonaf, 1994). Aun cuando existan cambios promovidos por los nuevos marcos curriculares, *“las prácticas de algunos docentes continúan dificultando el proceso de aprendizaje de las niñas, pues promueven visiones estereotipadas de género”* (Madrid, 2011: 138). Esto se debe a que tanto los profesores como las profesoras también tienen sus propios estereotipos de género, los cuales se trasladan a la sala de clases, donde las niñas reciben menos atención que los niños, se les pregunta más sobre la forma y a los niños sobre los contenidos, prestándole más atención a los varones que a las niñas, a pesar de que ellas intervienen más, devaluándose las actitudes consideradas como femeninas, como señalan Guerrero *et al*, *“los y las docentes prestan atención desigual a niños y niñas, bajo la justificación de que los niños son más ruidosos e inquietos, por lo que hay que intentar mantenerlos controlados. Así, las niñas, por ser más tranquilas y pasivas, recibirán menos atención”* ([s.f.]: 56). Por ejemplo, los niños se esmeran por atraer más la atención de sus docentes; son felicitados cuando lo hacen bien y se les critica cuando no trabajan, en cambio las niñas son felicitadas cuando sus notas son buenas en matemáticas pero cuando no obtienen buenas notas se les dice que les cuesta la materia.

Estos hechos señalan que *“el contexto educacional reproduce en gran medida la situación de hombres y mujeres a nivel cultural, incluyendo de esta forma las inequidades y desigualdades presentes en la sociedad”* (SERNAM, s.f.: 11). Es decir, las desigualdades de género en la clase prosiguen, *“se manifiestan y se mantienen en una variedad de aprendizajes, no conscientes muchas veces, y en los mensajes verbales y no verbales que se dan en las interacciones, entre el profesorado y el alumnado”* (Espín *et al*; 1996: 64) y es de esta manera que las prácticas escolares en términos del deber ser de mujeres y hombres

influyen de manera importante en cómo los educandos se ven a sí mismos tanto en el presente como en el futuro, produciendo efectos en sus futuras elecciones académicas, profesionales o laborales y la forma de elaborarlas.

2.2.3. Actitudes del profesorado en el aula.

Si bien existe una tendencia en el profesorado a un tratamiento más equilibrado entre niños y niñas, Sadker y Sadker *“reconocen que en la actualidad las escuelas son mucho menos sexistas que hace unas décadas”* (SERNAM, [s.f.]: 10), existe una *“universalización del modelo masculino y no una fusión de los modelos femenino y masculino”* (Espín et al, 1996: 66), donde el modelo masculino se naturaliza. A esto debemos agregar el hecho de que dentro del aula las y los *“docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y clasificaciones de género, que no lo cuestionan sino que lo refuerzan, y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propicien la igualdad entre los sexos”* (Rossetti, 1989: 20), lo que lleva a que la mayoría de los profesores y las profesoras creen que tratan a niñas y varones *“de manera equitativa, pero esto rara vez ocurre en la práctica”* (SERNAM, 2009: 15) puesto que muchos y muchas docentes se mostrarían en desacuerdo con posiciones *“que plantean atenciones diferentes a las necesidades específicas de cada grupo sexual”* (Bonal, 1994: 26). Por lo visto, la equidad de género en un tema complejo dentro de una escuela, es un lugar donde *“surgen los verdaderos y atávicos problemas de los modelos sexuales antiguos frente a los nuevos”* (Rodríguez, 1994: 3), si bien la escuela es un poderoso factor de igualación de oportunidades para las y los adolescentes *“al mismo tiempo refleja las pautas sociales y tiende a perpetuar los roles tradicionales”* (Müller, 1997: 232). Dumont señala que *“de ahí las opciones escolares y profesionales de las muchachas resulten influidas, en especial, por la concepción de los papeles femeninos que, aprendidos a través de su experiencia familiar y escolar, terminan por asimilar”* (Ibíd).

El docente, entonces, debería reconocer los esfuerzos particulares y estimular el desarrollo de ciertas capacidades en sus estudiantes, *“debe conocer al joven con el cual va*

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

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

2.3. Motivaciones personales.

Las personas no sólo tienen una historia personal, sino que también una ‘prehistoria’ representada por el contexto socio-histórico-cultural-económico que llevan incorporados y el cual no ha sido elegido, y es este contexto el que *“recorta los límites de sus opciones. A partir del mismo construirá paulatinamente sus grados de libertad”* (Müller, 1997: 142), aprendiendo, interviniendo, escogiendo dentro del marco de las posibilidades y las estructuras que han sido establecidas previamente a su existencia: la cultura, la lengua, la sociedad con su historia, la geografía, las instituciones, las experiencias familiares y personales, e incluso su propia herencia genética. Las presiones son muchas, desde la propia familia, la escuela, el entorno personal, la subcultura a la cual se pertenece, las propias motivaciones personales, su propia representación de sí mismo y sus emociones, presiones todas variadas y con distintos objetos. Por ejemplo, las presiones pueden venir desde el mismo hogar, hay quienes no tienen clara la elección profesional o académica, lo cual podría deberse a que un *“control demasiado rígido de los padres puede generar una propensión duradera a la duda y la vergüenza. Ese sentimiento de duda puede revivirse transitoriamente en la adolescencia, en una duda completa de sí mismo”* (Guichard, 1995: 58). Para el y la adolescente definir su propio futuro no es sólo definir qué hacer sino *“fundamentalmente definir quién ser y, al mismo tiempo, definir quién no ser”* (Bohoslavsky, 1971: 42), a la vez que se identifica con alguna profesión, se desidentifica con otras.

Las y los adolescentes están en una etapa *“que por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas; se espera de ellos que sean capaces de aspirar a una personal y a una sociedad mejor y que se muevan en esa dirección”* (Rascovan, 2010: 174), Sin embargo, al verse obligados a la elección de un proyecto futuro, sin los apoyos ni orientaciones necesarias por parte de la escuela, la familia y el entorno sociocultural, no se les permitiría ver claramente las consecuencias e implicancias de dichas elecciones, de esa invención de sí mismos, proceso que es una mezcla de factores que combinan una serie de expectativas que cruzan lo social; lo familiar; la estabilidad económica; el grado de masculinidad/feminidad de las profesiones y el grado de prestigio de las mismas, además de

la influencia docente para apoyar y reforzar esta visión de mundo; la motivación personal; el compromiso; la satisfacción personal; lo que esperan de tal o cual carrera; las ventajas de una profesión; el sueldo esperado o algunos valores sociales derivados indirectamente con el futuro trabajo, como por ejemplo, contribuir al bien social. Existe en esta etapa una crisis de identidad y ciertos procesos de desidentificación pues *“las condiciones de producción subjetiva que atraviesan los jóvenes de hoy está suscrito por el vacío representacional al que se ven sometidos con respecto a sus expectativas futuras”* (Rascovan, 2010: 30), lo que lleva a considerar mu seriamente, entre otros, sus demandas culturales, pues éstas ayudan a crear sus propios referentes y valores culturales, los cuales *son “muy distintos a los de generaciones anteriores”* (Müller, 1997: 106).

2.4. Categorización de las profesiones.

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

Para ver la manera en que se tornan las decisiones, podemos mencionar que se ponen en juego al momento de la decisión de una carrera. Se trataría de habilidades “cognoscitivas y realizadoras” de acuerdo a Krumboltz (Guichard, 1995: 44): *“clarificación de valores, posicionamiento de objetivos, predicción de hechos futuros, generación de soluciones alternativas, búsqueda de información, estimación, reinterpretación de hechos pretéritos, eliminación y selección de alternativas, planificación y generalización”* (Guichard, 1995: 44-45). El y la joven serían capaces de distanciarse de su situación actual, y poder predecir acontecimientos futuros, buscar o idear soluciones a sus problemas, planificar, entre otras habilidades. Krumboltz dice que la explicación se puede hallar en que los niños y niñas cuya autonomía es estimulada son más independientes. La familia, entonces, juega un papel importante, existirían “estilos familiares de educación” donde algunas familias estimularían a sus hijos e hijas de mejor manera que otras, el desarrollo de una u otra habilidad de planificación. Guichard cita a Lautrey (1980) quien estableció una vinculación entre los estilos educativos y el desarrollo cognoscitivo del niño:

1. Un entorno familiar llamado “débilmente estructurado”, en el cual hay pocas reglas o hábitos que permitan prever los hechos de la vida cotidiana (Guichard, 1988: 48).
2. Un entorno familiar llamado “estructurado elásticamente”, en el cual las regularidades asimiladas por el niño se ven perturbadas bastante a menudo por hechos inesperados. Con todo, en este caso los hechos perturbadores pueden integrarse en nuevas regularidades, porque es posible encontrar circunstancias estables a las que estén asociados, (Guichard, 1988: 48).
3. Un entorno llamado “rígidamente estructurado”, en el que las reglas o hábitos elementales no están vinculados a circunstancias periféricas que puedan perturbar su aplicación. Este entorno, de hecho, es fácilmente previsible una vez asimiladas las regularidades elementales (Guichard, 1995: 51).

En el primero tipo de familia el niño o niña, por ejemplo, si ve televisión, no podrá prever si verá televisión tal o cual día. En el segundo caso, hay reglas para ver televisión, por ejemplo, no se ve después de las nueve de la noche, pero eso se puede

cambiar si al otro día el niño o niña no va a la escuela o si hay un programa interesante. En el tercer caso, no se ve nada de televisión después de las nueve de la noche. Entonces, siguiendo a Piaget, la actividad cognoscitiva del sujeto se ve estimulada por regularidades, las que permiten estructuración de nuevos esquemas, y perturbaciones, las cuales se resisten a la asimilación de un hecho por medio de los esquemas existentes.

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

Por otra parte, las y los docentes ponen en juego diversos procesos para manejar información, siendo la categorización uno de ellos. Condor y Antaki señalan que los enfoques mentalistas de la cognición social definen la categorización como *“un atributo básico de los procesos mentales humanos”* (2003: 458). Ésta es básicamente *“un conjunto de reglas que permiten identificar un objeto comparándolo con objetos ya descifrados”* (Guichard, 1995: 120), debido a que debemos simplificar y organizar la tarea de percepción y reacción, creamos categorías generales para responder a un mundo lleno de estímulos

desconcertantes y complejos, para hacer más adaptativa la conducta, *“andamos por el mundo con un catálogo organizado de las clases de cosas que hay en él e incorporamos nuevos ejemplos en el conjunto existente. Las categorías son estructuras mentales, fuera de todo control consciente, que actúan de manera automática para suministrar inferencias que guíen nuestros actos”* (Condor, Antaki: 2003, 458). Este proceso está presente en la formación de las representaciones sociales, el cual no está exento de problemas, como el categorizar en distintos grupos a ciertas profesiones o enfatizando rasgos que son más bien periféricos dentro de una determinada profesión, como el hecho, importante para algunos profesores a la hora de realizar recomendaciones para proyecciones futuras, que algunas profesiones permiten conocer mucha gente y tener bastantes contactos, mientras que otros se fijarán en rasgos esenciales como el sueldo o las responsabilidades que una profesión acarrea.

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

2.5. La estereotipia

Señala López Sáez que *“la génesis de la estereotipia no es un proceso estrictamente individual, y su origen hay que buscarlo en la dimensión sociocultural”* (López, 1995: 43), existe un proceso colectivo inmerso en un contexto social más amplio que nos permite de acuerdo a nuestra cultura crear los estereotipos de género que nuestra cultura acepta. Billig *et al* consideran que *“el discurso y el contenido de nuestro conocimiento social son una cuestión de conocimiento cultural (ideológico) compartido”* (Condor, Antaki, 2000: 468), el discurso se construye y se formula de manera conjunta por todos los miembros de una cultura, discurso que puede ser contradictorio en algunos casos, por ejemplo, cuando pensamos que la pobreza se explicaría tanto por la falta de esfuerzo de los individuos como en la insuficiencia de empleos en nuestra sociedad. El lenguaje, por lo tanto, juega un rol determinante y constitutivo de la vida social, es crucial para los procesos sociales porque está mediando en las interacciones interpersonales, *“es el surgimiento de la realidad social por medio del intercambio entre los hablantes en una sociedad”* (Condor, Antaki: 2000, 473).

2.6. Proyección futura

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

Existe el deseo de superar lo que tanto en el pasado como en el presente se perciben como situaciones poco favorables, por lo tanto este proyecto es “una selección y conformación de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura” (Guichard, 1995: 18). La construcción refleja que la identidad del yo depende tanto de la preparación para el futuro como de la interpretación del pasado, aunque en este proceso es siempre importante la “reelaboración” de los sucesos del pasado, “muchas veces con apoyo en el modelo materno, que insinúa más o menos abiertamente: ‘no quiero que seas como yo he sido’” (Müller, 1997: 219), apelando a una resignificación de ese pasado familiar y a una reinención bibliográfica.

Al señalar a la docencia, su identificación en nuestro caso de estudio, y las repercusiones que las experiencias de vida pueden repercutir en la concepción de una educación con perspectiva de género, resulta importante describir a este profesorado como le gustaría ser, creando una identificación, y con ideales. Si bien el contenido de esas identificaciones que cada docente desarrolla es distinto, lo que es similar en este proceso es la forma: se tiene esperanza de ser lo que se imagina. El sujeto es capaz de distanciarse del presente, prediciendo hechos futuros, generando soluciones alternativas, planificando escenarios futuros, en una imbricación entre la intimidad y el mundo determinado socialmente. Los docentes en su constante práctica y ejercicio están en una etapa de “*pasaje, de reajuste, de nueva forma de adaptación*” (Bohoslavsky, 1971: 50) donde algo de sus pasados muere, desestructurándolos pero, al mismo tiempo, algo nace volviendo a reestructurarlos, lo que no significa tener el futuro claro, ya que, como señala Rocabert, “el interés vocacional de los individuos evoluciona mostrándose poco consistente hasta la juventud y la vida adulta (1995: 187).

Para Guichard (1995:16), la escuela no está ajena a este movimiento que se hace parte de los proyectos, y muchas veces cada establecimiento educacional tiene su propio proyecto que trata de desarrollar en los estudiantes, o, en algunos casos, la escuela también ayuda al descubrimiento de las vocaciones y proyectos personales de sus alumnos. El proyecto personal requiere de las dimensiones pasada, presente y futura, siendo ésta última la más importante, porque se releen y se reinterpretan tanto el pasado como el

presente para poder darle sentido al proyecto futuro. Existe el deseo de superar lo que tanto en el pasado como en el presente se perciben como situaciones poco favorables, por lo tanto este proyecto es “una selección y conformación de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura” (Guichard, 1995: 18). El proyecto de futuro de los docentes se relaciona con la anticipación que los constituiría, puesto que les faltaría algo para estar completos. Tanto profesores como profesoras están se encuentran en un constante proceso de descubrir la manera de realizar sus potencialidades, sus clases, su personalidad; se ha desplazado el eje desde el lugar ideal “*en la que todo el mundo sea feliz ocupando el puesto que le corresponde*” (Guichard, 1995: 22) al eje del individuo, donde la elección de su vocación debe conseguir el “*mejor emparejamiento*” (Guichard, 1995: 23), es decir, un oficio que exista realmente con el individuo adecuado.

Al respecto, se puede señalar que las experiencias de vida en relación a la orientación vocacional dan cuenta de que el profesor o profesora ha generado cierto conocimiento personal que le permitiría elaborar su propio proyecto futuro acerca del “*puesto que le conviene en la sociedad*” (Guichard, 1995: 24). Aun cuando no es un conocimiento muy claro, como ya hemos señalado, un tanto incompleto, sus representaciones futuras están sujetas a la evolución, y a la complejización; la imagen que el o la docente tiene de sus futuros no es definitiva, como se ha señalado anteriormente, y está en relación a otros a planes y valores. La escuela como lugar y experiencia de socialización constituiría “*un dispositivo social que tiene como objetivo implícito la estructuración de las voliciones de la persona*” (Guichard, 1995: 25). Por la misma razón, tanto los profesores como profesoras están en una búsqueda constante de significación en su labor, idealización de especializaciones y búsqueda de conocimiento, el cual ayudará finalmente a un mejor desempeño en sus funciones y su proyecto de vida.

2.6.1. Los influyentes

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

1.- Los influyentes de origen genético.

Si bien Krumboltz señala que no puede precisar la importancia de estos factores, señala que se trata de la posibilidad de que ciertas personas nacen con una mayor o menor predisposición para aprovechar ciertos tipos de aprendizaje. Este influyente genético cobra sentido en su interacción con los influyentes de origen ambiental. Afirma que ser hombre o mujer no tiene el mismo sentido en una sociedad matriarcal o patriarcal (Guichard, 1995: 33). Se debe tener presente que los roles femenino y masculino están mediados por los factores ambientales.

2.- Acontecimientos y condiciones ambientales.

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

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

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

3.- Las experiencias de aprendizaje.

Estas tienen relación con:

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

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

4.-Las habilidades para abordar la tarea.

Éstas habilidades tienen relación con aprendizajes anteriores que facilitan o no la realización de las tareas asignadas. Una nueva tarea da pie a equivocaciones de distintos tipos. *“Esas aportaciones pueden ser de orden cognoscitivo, pertenecer a la esfera de lo emocional o estar asociadas a los valores de la persona. Este potencial (fruto de experiencias anteriores) se modifica, a su vez, mediante los resultados de la tarea emprendida”* (Ibíd).

Sería la interacción de estos influyentes los que estarían relacionados con la toma de decisiones de carrera, pues, de acuerdo a la teoría desarrollada por Krumboltz, se producirían “*generalizaciones de observaciones del yo*” (Ibíd), es decir, de las propias representaciones de los intereses y valores de uno mismo, se producirían, además, habilidades para hacerse cargo de distintas tareas, entre ellas, la toma de decisión de carrera. Estas generalizaciones del yo no se muestran tan explícitamente y pueden no ser muy exactas, por ejemplo, puede que una persona no se anime a realizar algo por una acción pasada similar no exitosa, es decir ante un trabajo excelente en la escuela recibe comentarios negativos en su casa, lo que puede llevar a valorarse negativamente; en otras ocasiones se recuerdan las reacciones ante las experiencias de aprendizaje y no la propia experiencias del aprendizaje.

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

2.6.2. Los estereotipos

De acuerdo a María Luisa Rodríguez, “*el hecho de que existan estereotipos sexuales provoca distorsiones graves en la elección académica y profesional de nuestras jóvenes y*

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

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

de éstas a la formación profesional y a la capacitación laboral, y también en el acceso al trabajo y a las condiciones de éste.

2.7. El trabajo femenino

La participación laboral femenina se concentra en el sector informal, con altas tasas de desempleo y subempleo, segregación ocupacional, discriminación salarial, subutilización de sus potencialidades como trabajadoras, y al mismo tiempo, *“permanece constante una concepción tradicional en la definición de la fuerza de trabajo femenina como una fuerza laboral secundaria, de alta inestabilidad, carente de las calificaciones necesarias y limitada por la maternidad y las responsabilidades reproductivas”* (Rico, 1996: 29). En Chile, los datos del período 1990-2006 muestran que el empleo generado por la economía informal representa el 39% del total del país, y *“que la informalidad laboral afecta más a las mujeres (43,4%) que a los hombres (37%)”* (OIT, 2011: 38). A pesar de estos obstáculos, las mujeres permanecen en el mercado laboral, ganando en términos de valoración personal, independencia, autonomía y desafíos personales. Las actividades en las cuales se concentran las mujeres son las ramas de servicio doméstico; las actividades administrativas en oficinas; servicios comunales, sociales y personales; el comercio; en restaurantes y hoteles; vestuario y textil; lo mismo ocurre con la formación educativa y laboral de la mujer, la que se encuentra en ocupaciones tradicionales, *“lo que es un reflejo de la estructura de la demanda del mercado de trabajo”* (Rico, 1996: 30). Tal como sostiene Gálvez (2001), *“la disminución de la inequidad se lograría en la medida en que las ocupaciones y posiciones fueran ocupadas indistintamente por mujeres y hombres, lo que impone como requisito un cambio cultural en la socialización de género y en los prestigios y mitos asociados a las diversas ocupaciones”* (OIT, 2011: 101).

Los cambios en el trabajo femenino se dan a partir de los años 90 donde alrededor de un 5% y un 7% se incorpora al sector financiero, en los sectores de transporte, almacenamiento y comunicacionales, además de los sectores metalúrgico, electrónico y mecánico. Entre 1960 y 1980, debido al mayor nivel educación de muchas mujeres, algunas

accedieron a ocupaciones relacionadas al sector terciario moderno y al área no manual, sin embargo, las ocupaciones tradicionales han seguido definiendo el perfil del trabajo femenino. *“De acuerdo con la masificación de la educación en la región y debido a la alta participación de las mujeres en el sistema educativo, la población económicamente activa femenina ha llegado a tener incluso un mayor nivel de instrucción que la población masculina activa e inactiva”* (Rico, 1996: 30), lo que no redundaría necesariamente en mejores salarios.

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

2.8. Orientación Vocacional.

La orientación vocacional debió ayudar a los y las docentes a prepararse para su elección de carrera, desarrollo académico universitario, desarrollo profesional o laboral, o futura de acuerdo a la capacidad y la vocación que cada individuo posee, sin embargo, durante un buen tiempo el concepto ‘vocacional’ fue considerado como explicativo de las elecciones de carrera o trabajo, (Bohoslavsky, 1971) y de la tendencia, deseo, inclinación, o predisposición del sujeto, no obstante, y a causa de su complejidad, se consideró que este concepto debía a su vez ser explicado. Foladori entiende la vocación como algo que se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto, a partir de los diversos estímulos recibidos originalmente desde el grupo familiar y, posteriormente, en un entorno más amplio y, a la orientación vocacional, como *“un momento de corte de ese proceso natural, donde lo importante es que el adolescente pueda tomar conciencia de ese proceso ya encaminado y comprender las proyecciones futuras que el mismo le propone”* (2009: 56), la que se lleva a cabo mediante el proceso de socialización, proceso por el cual la persona se vincula afectivamente en el contexto social y cultural en el que transcurre su vida, y se va configurando a sí misma durante su vida (Rivas, 1995), en un proceso *“gradual y acumulativo, potenciando la organización de todas aquellas experiencias que le sirvan al sujeto como banco de datos”* (Gil, 1995: 310), las cuales *“cristalizarán en una determinada identidad vocacional-ocupacional”* (Aisenson, [s.d.]: 68).

Bohoslavsky se pregunta *“por qué la gente hace algo en lugar de no hacer nada”* (1971: 63), pues se supone que las personas hacen algo ‘por’ algo y que lo hacen ‘para’ algo, y ese algo, que aún no está muy bien definido, es lo que el autor denomina ‘identidad ocupacional’, la cual el sujeto adquiere *“cuando ha integrado sus distintas identificaciones, y sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto”* (1971: 64). Por lo tanto, la vocación es un autoconocimiento de los resortes que mueven al individuo, es aquello que se ha ido construyendo y se seguirá construyendo en cada instante a lo largo de la vida (Foladori, 2009) de manera consciente e inconsciente, proceso que abarca un período prolongado de tiempo *“y que al culminar en una elección actualiza el concepto de sí mismo del sujeto; el sí mismo en cuanto constituye la identidad y el desarrollo*

vocacional” (Müller, 1997: 148) y es a partir del desarrollo de una identidad personal que el sujeto construye su identidad vocacional-ocupacional, donde lo vocacional hace referencia a uno mismo, expresando la cualidad del significado que un individuo le asigna al trabajo “*en relación a su propia vida*”, (Gil, 1995: 310), donde las ocupaciones son los nombres que designan las expectativas que las y los adolescentes tienen de sí mismos, por lo que la elección le permite acceder a “*los roles adultos de la realidad social*” (Aisenson, [s.d.]: 68).

La escuela ayuda y aporta en la creación de las subjetividades y en “*la construcción de representaciones de proyectos futuros*” (Rascovan, 2010: 21), los cuales se visualizan como una ayuda, una solución a ciertas insuficiencias del presente, de manera aun confusa, producto de múltiples identificaciones contradictorias. No es tan simple como tener ganas o deseos de ser o hacer, pues los educandos son conscientes tanto de sus propias carencias al interior de sus familias, como de los medios con los que cuentan, tanto como de la validez futura de su decisión presente (Guichard, 1995), es decir que planificar la vida futura supone tomar decisiones que tienen que ver con una interpretación o re-elaboración de los sucesos del pasado, en una suerte de reinención biográfica, porque al elegir también deja de ser lo que es en el presente y lo que podría ser en el futuro, lo que “*supone conflictos y maneras de encararlos y resolverlos*” (Bohoslavsky, 1971: 71), ya que la adolescencia es un momento importante, “*crítico y crucial en la adquisición de la identidad y en la definición y asunción de roles sociales adultos*” (Aisenson, [s.d.]: 69).

La vocación, entonces, “*condensa un sinnúmero de deseos, de gustos, de rechazos, de experiencias. En suma, de determinaciones que marcaron una ruta en el desarrollo del sujeto*” (Foladori, 2009: 30), es un punto donde se condensan otras elecciones anteriores y determinaciones de la historia personal del individuo e incluso “*depende de las reacciones de otros*” (Gómez, 1995: 275), de manera que se piensa no solamente en uno sino que también en la familia, en la pareja, los compañeros de escuela. El proyecto futuro es, en términos generales, el fundamento base de la realización humana, el hombre y la mujer se convierten en aquello que ellos mismos se construyen de sí mismos, es la manera en la cual ellas y ellos quieren estar en el mundo, y la capacidad de distanciarse del presente

prediciendo; reinterpretando; planificando; generando reflexión sobre hechos pasados y presentes; presentando, a la vez, alternativas y soluciones; eligiendo con qué trabajar y por qué hacerlo, definiendo quien se ha de ser, donde los intereses son *“la conducta de entrada para que la conducta vocacional tome una u otra dirección”* (Rivas, 1995: 47), donde el manejo de información, el desarrollo y la madurez vocacional juegan un papel importante en una decisión entre las *“muchas que una persona toma a lo largo de su vida”* (Gómez, 1995: 275). Entonces, *“la llamada 'elección vocacional' como acto volitivo no deja de estar determinada por el encauzamiento de una historia personal que se actualiza en el momento de la toma de decisiones”* (Foladori, 2009: 145), donde la escuela es una más de las instancias sociales que proporciona marcos de estructuración de los distintos proyectos futuros que esbozan los jóvenes, donde la familia y las experiencias personales de los y las adolescentes también juegan un rol importante.

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

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

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

En nuestra realidad nacional, el desarrollo del proyecto futuro se ve a través de pautas que se trabajan en Consejo de Curso, como lo manifiesta Holland, *“la mayoría de*

los programas de orientación vocacional de las escuelas y otros lugares sigue siendo una combinación de sistemas e instrumentos pragmáticos, artísticos y al margen de toda teoría” (Holland, 1978: 116). Por lo tanto, la escuela no es el lugar apropiado que presente alternativas y *“menos aun de probar, de ejercitarse, de llegar a una toma de conciencia por la propia experiencia”* (Foladori, [s.d.]: 7), puesto que para la escuela el problema de la elección *“es un mero trámite administrativo burocrático, poco le importa el estado anímico en que el individuo se encuentra en ese momento y su grado de madurez”* (idem). Osipow señala que muchos orientadores vocacionales han aplicado fragmentos de la teoría de la psicología de las profesiones, lo que ha llevado a que se haya trabajado sin una teoría sistemática, quienes *“adoptan una posición conciliatoria trabajan intuitivamente”* (Osipow, 1986: 16), lo que les impide trabajar con los resultados de sus propias investigaciones, y verlas como un conjunto organizado de conocimientos que les puedan ser de utilidad profesional, lo que en el largo plazo lleva a una escasez de *“pensamientos sistemáticos acerca del desarrollo de las carreras”* (Osipow, 1986: 17).

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

individuales determinan cómo una sociedad democrática utiliza su mano de obra” (Gil, 1995: 311).

Podemos ver que ante la ausencia de un apoyo sistemático de parte de la escuela, los educandos apelan a distintos mecanismos para decidir sobre sus carreras futuras, algunos de los cuales fueron mencionados anteriormente: determinantes sociológicos; en mecanismos psicológicos; influyentes genéticos; condicionantes del entorno; experiencias de aprendizaje; habilidades personales; otros que dicen relación con la formación del yo; e incluso el azar conceptualizado como oportunidad, lo cual puede tener algún sentido para la persona que está en *“condiciones de identificar la ocasión o interpretar una determinada información o situación como provechosa para sus planes, y ser capaces de mantener, adaptar o cambiar el curso de la acción en función de unas expectativas que se asumen como un riesgo a veces muy elevado”* (Rivas, 1995: 54), o como señala Rocabert, el individuo lo que *“hará en el futuro es el interés mostrado por distintas áreas en el pasado”* (Rivas, 1995: 186). Rocabert señala que ciertas áreas como el riesgo, la aventura, los deportes, la fantasía son más comunes en edades tempranas, así mismo, áreas como *“la económica o la social no lo suelen ser antes de los 17 años”* (1995: 188), mientras que el área humanista es atractiva cuando se es más joven, desapareciendo por un período para resurgir con fuerza en el momento de la elección de carrera.

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

desarrollados o reforzados por el género de quien elige. Esta perspectiva que considera las diferencias individuales en la toma de decisiones está relacionada con las teorías de base individual.

Las diferencias en cómo los individuos toman sus decisiones se estudió de manera descriptiva en el pasado, en base a estudios que, a su vez, se apoyaban en dos tipos de clasificaciones, una que supone que las personas *“tienden a resolver los problemas con esquemas relativamente estables, y otra, la que afirma que el comportamiento de un sujeto viene determinado por la situación”* (Gómez, 1995: 280). Por su parte, los estudios del comportamiento vocacional citados por Gómez (1995) que se basan en las diferencias individuales de la personalidad llevado a cabo por Simon (1957), Dinklage (1968), Jepsen (1974), Arroba (1977), Jhonson (1978), Harren (1979), Krumboltz (1979) han descubierto estilos de índole *“activo e implicado frente a un estilo más dependiente y pasivo, así como un estilo lógico y con un propósito definido contra un estilo impulsivo y emocional”* (Gómez, 1995: 282), estilos que llevan a que la persona tome decisiones más o menos exitosas. Las variables personales no pueden ser dejadas a un lado, los individuos motivados por el éxito tienden a ser más realistas en sus decisiones vocacionales, eligiendo profesiones de mayor prestigio, asumiendo riesgos razonables y obteniendo mejores resultados académicos, mientras que las personas motivadas por el temor al fracaso toman decisiones *“menos equilibradas (por encima o por debajo de sus reales posibilidades), [tienden] a evitar la información vocacional y la competencia profesional, [tienden] a preferir trabajos rutinarios y estables, y [tienden] a lograr menos rendimiento en los cursos académicos”* (Gómez, 1995: 283), como tampoco las variables ambientales, como la naturaleza y lo social, donde la clase social es un determinante importante del logro profesional, pues ésta reúne *“la influencia de otros aspectos sociales (escuela, familia), y se ha llegado a la conclusión de que resulta más predictiva para el éxito en la vida que la aptitud”*, Husen, citado por Gómez (1995: 283).

Pareciese que la orientación vocacional entonces está supeditada a estereotipos sexuales, los cuales provocan distorsiones en la elección académica y profesional, ligando de antemano a mujeres a la docencia, pues se entiende que históricamente ha sido una labor

llevada a cabo por ellas, y a los hombres a oficios en los cuales la ganancia económica sea ostensible para ser proveedor en su círculo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, ya que el fenómeno en estudio se ajusta a una mirada comprensiva interpretativa, porque pretende conocer, comprender e interpretar los significados que le otorgan los profesores del Australian College Tercer Milenio a la educación con perspectiva de género, analizando las estructuras e implicancias del fenómeno; es decir, cómo los profesores y profesoras entienden y manejan sus actos y discursos en y sobre su participación en la escuela, la cual es cambiante, mudable y dinámico. Desde este paradigma nos acercamos a develar esos significados que los docentes de la institución le otorgan a la educación con perspectiva de género.

Por lo tanto los objetivos planteados para esta investigación responden a inquietudes que se entrelazan con el campo de la metodología cualitativa de acuerdo a lo señalado por Stake (1995), *“en tanto se comprende ésta como la descripción de complejas interrelaciones que se generan en contextos naturales, analizándolas e interpretándolas desde la perspectiva de cada individuo particular”* (Rodríguez, Gil & García, 1999).

El enfoque epistemológico desde el cual se plantea la investigación es un enfoque descriptivo-interpretativo con el propósito de permitir la producción de visiones, significaciones y discursos sobre las concepciones de género presentes en el cuerpo docente del Australian College Tercer Milenio. Interesa en este estudio conocer por completo y en profundidad los significados y representaciones de educación con perspectiva de género que afloran desde la mirada de profesores y profesoras.

Para poder indagar en la profundidad de estos significados desde el análisis de los discursos de los profesores y profesoras hemos utilizado el enfoque metodológico cualitativo, bajo un paradigma complejo de comprensión de la realidad, intentando de esta forma poner énfasis en el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos

de conocimiento científico y el estudio de los discursos en tanto construcción, constitución y desarrollo del mundo humano social que permiten poner de relieve el carácter multifacético y dinámico de las realidades humanas. Según Pérez (1998: 47), al estudiar a las personas desde un enfoque cualitativo, llegamos a conocerlas en el ámbito personal y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

Por otra parte, hemos utilizado este enfoque en el bien entendido que el conocimiento es una creación compartida, creada entre muchos, y llevada a terreno por el investigador y el investigado en el proceso de exploración, análisis y construcción de una realidad intangible, imposible de cuantificar; en la cual, los valores y costumbres intervienen o influyen en la generación del conocimiento, lo que hace necesario inmiscuirse en dicha realidad, nuestro objeto de análisis, para poder asimilarla tanto en su lógica interna como en datos específicos, La subjetividad y la intersubjetividad se conciben entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer realidades humanas y experiencias de vida. En virtud de esta idea central, hemos realizado esta investigación utilizando un diseño flexible que se va estructurando a partir de los sucesivos hallazgos y aportes que se presentan durante su transcurso; es decir, sobre la plena marcha y transcurso de la investigación.

En este trabajo nos aproximamos a comprender el objeto de estudio desde todas sus dimensiones, poniendo principal interés en descubrir el mundo de los sujetos investigados, de cualidades a partir del análisis de los propios discursos de los profesores y profesoras, y sobre la base de develar lo que piensan y sienten estos sujetos y sujetas de estudio en la certeza absoluta que cada fenómeno social y cultural es cualitativamente único.

La finalidad de otorgarle un enfoque cualitativo a la investigación es comprender e interpretar la realidad tal y cómo es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados (Rodríguez; 1999: 259). La validación de las conclusiones obtenidas representan diálogo, interacción y vivencia; y se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y aguda sistematización.

Desde la perspectiva que aquí hemos adoptado, asumir una visión cualitativa termina dibujando en definitiva no sólo un esfuerzo de comprensión (entendido como la comprensión del sentido de lo que el otro quiere manifestar a otros quieren manifestar a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus gestos, aún los más imperceptibles) a través de la interpretación y el diálogo, sino además la posibilidad de construir ciertas generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes a muchos docentes en el proceso de producción y reproducción de la realidad social y cultural en que la que desarrollan su labor como profesores.

En cuanto al interés y motivación por construir conocimiento sobre la realidad humana y social, como enfatizamos con anterioridad, responde a la certeza de compartir la convicción sostenida por Giddens (1976) conforme al siguiente párrafo:

“(...) El objeto de la investigación es ante todo la producción de la sociedad: la producción de la sociedad es un esfuerzo consciente, mantenido y llevado a efecto por seres humanos; y en realidad es posible sólo porque cada miembro (competente) de la sociedad es en la práctica un sabio social, que al enfrentarse con cada tipo de relación hace uso de su patrimonio de conocimiento y de teorías generalmente de forma espontánea y repetitiva, mientras que por otra parte, precisamente, el uso de esos recursos prácticos es la condición para que tenga lugar esa misma acción (...)”

Finalmente, queremos señalar que ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de a realidad social.

La metodología cualitativa permite dotar de sentido a la realidad estudiada, describiendo y explicando el mundo de lo social y de fenómenos particulares, además de centrarse en la comprensión de la realidad a partir de sus aspectos peculiares (Morse & Peggy, 1995; Quintana & Montgomery, 2006).

Por otro lado, la metodología cualitativa resulta adecuada para la presente investigación, pues permite la utilización de técnicas que entregan datos desde los cuales es posible inferir las particularidades de situaciones, fenómenos, grupos sociales e individuos; dando cuenta de manera exhaustiva la realidad concreta del sujeto de estudio (Rodríguez, *et al*, 1999), comprendiendo que desde este paradigma la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. *“No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”* (Pérez, Serrano 1990:65).

Sujetos de la investigación.

La muestra a utilizar se inscribe en el paradigma cualitativo, es de tipo no probabilística estructural puesto que los sujetos no son seleccionados aleatoriamente, dada la naturaleza del mismo (estudio de caso). Por lo tanto para la muestra se utilizaran criterios que sustentaran una selección que saturará el espacio simbólico del problema a investigar, con el fin de obtener la mayor información posible y relevante en relación al tema que se investigará.

Para este objetivo se recurrirá a muestreo teórico, lo que significa que los individuos que serán sometidos a un grupo focal y son considerados como los que en forma suficiente pueden contribuir al desarrollo de la investigación.

El muestreo teórico no tiene un tamaño definido por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación (Mella 2003: 238). La muestra que aquí nos ocupa *“no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, es decir, a determinadas relaciones sociales”* (Delgado y Gutiérrez 1999: 298). Por lo tanto la selección de la muestra a investigar es intencionada, a *“este tipo de muestreo también se le da el nombre de sesgado, ya que el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo que exige al investigador tener un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar las categorías o elementos que se pueden clasificar como tipo representativo para el fenómeno en estudio”* (Cabrera, 2009).

En consecuencia se seleccionará una muestra teórica conformada por docentes que trabajan en la institución educativa seleccionada en donde se procurará cautelar su homogeneidad y heterogeneidad. La heterogeneidad se encuentra en el hecho de tener una muestra de profesores de diferentes áreas y la homogeneidad da cuenta que los profesores pertenecen a la misma institución. Por otra parte, el espacio se saturará seleccionando docentes de ambos sexos, diferentes rangos etarios y tiempo de permanencia en la institución.

Grupo Focal.

La investigación cualitativa conlleva técnicas e instrumentos de recolección de información que da lugar a una extensa gama de datos informativos. En consecuencia la técnica que se aplicará en este estudio será el grupo focal. La razón del uso de esta técnica de investigación se debe a que el grupo focal permite obtener representaciones de carácter colectivo, donde la tarea del grupo consiste en *“reordenar a través del habla, el discurso social diseminado en lo social”* (Delgado y Gutiérrez 1999: 290), la unión de estas técnicas me permitirá explorar y obtener mayor información de los participantes cubriendo de mayor forma el espacio simbólico.

El Grupo Focal es una de las herramientas metodológicas más viables para desprender la simbología y riqueza del discurso humano. Posee una relevancia en su formación teórica y metodológica, y sirve para desarrollar con amplitud tópicos los cuales no son discutidos de manera regular en la sociedad. El grupo focal invita a la reflexión, ya que la técnica nos entregará un resultado que debe ser interpretado para su posterior explicación. Hay, no obstante, una norma que conviene seguir al pie de la letra: los grupos, todo grupo individualmente considerado, ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad para mantener la simetría la relación de los componentes del grupo. *“Mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. El límite de la heterogeneidad lo constituye, como hemos dicho, las relaciones sociales de exclusión (la barra que separa a los agentes sociales). Un grupo demasiado homogéneo, por su parte, produce un texto idiota –en su sentido casi literal- pues las*

hablas de cada uno de los actuantes no se ven confrontadas a diferencia de otras hablas.”
(Canales, Peinado, 299).

Conviene entonces detenerse ante este interesante asunto, cada situación discursiva posee una carga detonante de significados y símbolos, los cuales deben pasar por un período reflexivo para su correcta interpretación y explicación, “si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. Situación de grupo equivale, entonces, a situación discursiva. El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor. Si el universo del sentido es grupal, parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual, por abierta que sea. La reordenación del sentido social requiere de la intervención discursiva comunicacional.

El grupo focal se realizará en un espacio neutro, se grabarán para la posterior transcripción de las interacciones docentes. Esta técnica a través de la modalidad de interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de los sujetos y sujetas participantes, que exhiben una pluralidad y diversidad de mundos, actitudes e intereses, experiencias y creencias, procuró dar evidencia de la estructura de sentido compartida en sus discursos sobre la temática de género. Es relevante la consideración que en el diálogo y exposición de sus visiones matizadas a través de las respectivas interacciones con los distintos integrantes, generando imágenes, conceptos, visiones, y otras percepciones de sumo interés para los propósitos de esta investigación.

Creemos que en la complementariedad y la riqueza de los diferentes puntos de vista que emergen desde la interacción, es posible capturar las significaciones por parte de los y las docentes del establecimiento presentes en sus discursos. Esta técnica permitirá reunir a docentes que trabajen en los niveles de 7° Básico a 4° Medio, con el objetivo de introducirnos al discurso social colectivo que compartirán respecto a la Educación con perspectiva de Género. En este discurso social *“la ideología, en su sentido amplio, como un conjunto de producciones significativas que operaron como reguladores de lo social, discurso que no habita, como un todo en ningún lugar social en particular. Por lo tanto ese*

discurso social aparece diseminado en lo social. Y la tarea del grupo será reordenar, a través del habla o situación discursiva, el discurso social diseminado” (Delgado y Gutiérrez 1999:290) Se salvaguardaran así los criterios mínimos de heterogeneidad y homogeneidad.

Se configurará un grupo focal compuesto por docentes de diversas áreas, rango etario, tiempo de pertenencia en el establecimiento y género, pertenecientes a la misma institución. El grupo focal será conformado por ocho integrantes.

Criterios de selección de los integrantes.

Los criterios de selección de la muestra se basarán en un colectivo de seis docentes del establecimiento, los cuales deben poseer los siguientes atributos definitorios, que los identifican como los informantes claves:

- Desempeñarse como docentes en cursos de 7° Básico a 4° Medio.
- Docentes de diversas áreas: Docente de Lenguaje, docente de Física, docente de Educación Física, docente de Filosofía, docente de Matemáticas, y docente de Artes Visuales.
- Rango Etario (Entre 26 a 46 años)
- Género (4 Mujeres y 4 hombres)
- Permanencia en el establecimiento (desde 1 año en adelante)

La muestra busca cautelar heterogeneidad y homogeneidad. La heterogeneidad se encontrara en el hecho de considerar docentes de diversas áreas y la homogeneidad dará cuenta que los docentes pertenecen a la misma institución. Por lo tanto, los sujetos que constituirán la muestra, por una parte, son docentes que mantienen un trato cotidiano con los estudiantes de los cursos anteriormente mencionados en las aulas, tanto en la

responsabilidad de asumir jefatura de curso como de la enseñanza de diversas disciplinas y apoyo pedagógico a los estudiantes, lo que permitirá recabar múltiples opiniones, ya que se considerará una muestra de todos las áreas que se trabajan en el establecimiento.

En cuanto al rango etario este fluctúa entre los 26 a 46 años, aquello para considerar el amplio margen de edades que es posible encontrar al interior del establecimiento, lo que proporcionará una visión histórica de cómo los actores han vivido la educación con perspectiva de género en el establecimiento en el transcurso del tiempo y como la representan actualmente.

Con respecto al tiempo de pertenencia en el establecimiento, se considerará como mínimo un año de antigüedad en la escuela, ya que se pretende conocer las opiniones e ideas con las cuales ingresan los docentes a la institución, analizando cómo éstas pueden ser influenciadas por las rutinas y normativas de la institución. No se establece un límite de años en la institución, ya que ésta sólo posee 11 años.

Estos criterios de selección de la muestra, me permitirá saturar el espacio simbólico a investigar y lograr desenmascarar a través del análisis de datos, las diferentes perspectivas de los docentes sobre cómo viven y representan cada día la educación con perspectiva de género.

El grupo focal realizado se conformó bajo la siguiente relación pormenorizada:

Grupo focal:

Profesora de Historia, 26 años. (2 años de permanencia en la escuela)

Profesora de Física y Química, 39 años. (6 años de permanencia en la escuela)

Profesor de Educación Física, 45 años. (7 años de permanencia en la escuela)

Profesora de Matemáticas, 30 años. (4 años de permanencia en la escuela)

Profesor de Inglés, 46 años. (1 año de permanencia en la escuela)

Profesora Música, 44 años. (8 años de permanencia en la escuela)

Profesor de Lenguaje, 40 años (7 años de permanencia en la escuela)

Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales, 27 años (1 año de permanencia)

Credibilidad del estudio.

Partiendo de la base que tanto la validez como la credibilidad de un estudio es siempre parcial, es necesario procurar acotar al máximo esta circunstancia aplicando una técnica de recogida de datos que facilite una debido análisis de éstos y de la información contenida. Asimismo, es menester recalcar que el instrumento a aplicar se elaboró rigurosamente y se sometió a cuidadoso escrutinio cada uno de diálogos surgidos de la investigación. También, y a fin de mejorar la calidad del trabajo se adoptaron los siguientes resguardos adicionales:

Los contenidos centrales que servirían de pilar para llevar una conversación nutritiva para la investigación fueron revisados por expertas en la materia, cuyo criterio fue preciso para identificar las problemáticas centrales de la investigación.

Se elaboró un discurso central para invitar a la discusión y al cuestionamiento dentro del focal. Dicho discurso de introducción fue revisado previamente y una vez que pudo apreciarse la pertinencia y validez de éste se sometió a los sujetos de estudio.

El grupo focal se realizará en un lugar neutro, generando un ambiente de confianza que permitirá que los profesores y profesoras puedan expresar libremente sus ideas sin interferencia alguna. Nos preocupamos de asegurar la confiabilidad e idoneidad de los sujetos participantes de los grupos focales, dando como énfasis una gran preocupación por garantizar su diversidad y pluralismo.

Para asegurar la credibilidad se aplicaron los siguientes criterios:

La confirmabilidad (Leininger, 1994) o auditabilidad, se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981). Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tiene en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas.

Los siguientes aspectos pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio:

- Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección.
- Uso de mecanismos de grabación.
- Análisis de la transcripción fiel del grupo focal.
- Describir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el informe.

Por lo tanto se registrará mediante audio el grupo focal realizado, procurando así una transcripción fiel, para un posterior análisis lo más fidedigno posible.

La transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se *“trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente”*. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

Dos guías sirven para determinar el grado de transferibilidad de los resultados de una investigación cualitativa:

- Si los investigadores indicaron lo típico de las respuestas de los informantes.
- Si examinaron la representatividad de los datos como un todo.

Finalmente se optará por la realización de un proceso de triangulación de la información obtenida, la cual contempla un carácter teórico.

De esta forma, con la finalidad de verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos se considerará, primeramente a través de la selección de la muestra estructural, mediante la cual se accederá al discurso social de los docentes en el marco de perspectivas y significados disímiles respecto del tema de la investigación. Por lo tanto se realizará:

TRIANGULACIÓN TEÓRICA: Utilizando la fenomenología de Alfred Schutz con la fenomenología del mundo social, y concretamente con la intersubjetividad del mundo de la vida y el mundo de la vida cotidiana, el interaccionismo simbólico, de Herbert Blumer, la Sociología Fenomenológica expuesta por Peter Berger y Thomas Luckman concretamente con el conocimiento de la vida cotidiana y autores especialistas en el área de la educación con perspectiva de género.

Todos estos elementos teóricos se complementarán para lograr interpretar los datos, ya que cada una permitirá precisar los significados, ampliar la visión y profundizar sobre las representaciones atribuidas por parte de los docentes que trabajan en la institución y la imagen que la educación con perspectiva de género les merece. Finalmente, el análisis de los resultados obtenidos será puesto a consideración conforme a las teorías que dan cuenta de su coherencia y validez.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL.

4.1. Reporte del Trabajo de Campo.

Antes de adentrarnos en el análisis de los datos obtenidos, nos referiremos a cómo accedimos a nuestra muestra. Nuestro interés siempre fue realizar una conversación que tuviera lugar entre docentes que compartieran un lugar en común de trabajo, en la cual hubiera confianza y conocimiento del contexto; lo cual pudo realizarse, sin dejar de tener algunas complicaciones, sobretodo considerando la diferencia de horarios de los y las docentes involucrados. También pensamos en una muestra que considerara más colegios de la comuna, particulares subvencionados, de colonia, de confesión religiosa, particulares, de niñas, de niños, mixtos, etc., lo cual no pudo concretarse satisfactoriamente debido al tiempo que una investigación de tal envergadura involucra, pudiendo acceder sólo al establecimiento donde me desempeño laboralmente. Llevó bastante tiempo ubicar el escenario apropiado, negociar el acceso, y concertar un horario en común para todos y todas. Si bien existió voluntad por parte de la dirección del establecimiento para que la investigación se llevara a cabo, costó que los docentes pudiesen desocuparse de sus labores para la ejecución del grupo focal. En algunas ocasiones, pudimos percibir que el tema de género complicaba a los y las docentes, de ahí su rechazo.

En ocasiones, durante la ejecución del grupo focal, se notaba un desconocimiento por parte de los y las docentes ante la temática. En más de una ocasión, sobretodo al momento de hablar sobre sus prácticas pedagógicas, o evaluaciones diferenciadas, se generaba un momento tenso, en el cual el profesor o la profesora respondía con poca claridad, algo reacio, ante las preguntas de los y las colegas. Cabe señalar que la el grupo focal se realizó en un lugar adaptado para la ocasión, con sillas y mesas dispuestas para que todos nos pudiésemos mirar a la cara, con las comodidades pertinentes para una larga conversación, con abastecimiento de líquidos, agradable temperatura, y sin interrupción por parte de agentes externos. El tiempo efectivo de duración del grupo focal fue de 47 minutos.

4.2. Análisis descriptivo.

En este capítulo se abordará el análisis de los resultados por cada área temática de investigación. Las dimensiones en las cuales ponemos énfasis son cinco, a la cual se les suma una sexta que aparece como una categoría emergente, la cual cobra una especial relevancia, al darse una interesante conversación acerca de la manera en cual es tratada la mujer trabajadora en nuestro país. A continuación se mostrarán los extractos más relevantes por cada una de ellas y en el siguiente orden:

- 1.- Influencias familiares en docentes.
- 2.- Escuela como institución reproductora de un modelo sexista.
- 3.- Sociedad chilena y su sesgo de género.
- 4.- Prácticas docentes con sesgo de género en la institución.
- 5.- Formación docente con perspectiva de género.
- 6.- Discriminación a la mujer trabajadora (emergente).

4.2.1. Influencias familiares en docentes.

En esta primera dimensión veremos cómo aparece el discurso de la familia y su influencia en las decisiones que deben realizar las y los docentes en sus diferentes asignaturas de trabajo. Debemos recordar que la familia no está aislada, vive y se desarrolla en sociedad, pertenece a una cierta clase social determinada, tiene una postura religiosa, política y un sistema de valores, interviene de una u otra manera en el campo político y se ha forjado opiniones sobre el sistema en el cual está inserta, es quien reproduce las identidades y relaciones de género a través de la socialización y las actitudes de sus miembros hacia sus respectivos géneros, lo cual es traspasado al sujeto en desarrollo. En términos generales, tanto profesoras como los profesores manifiestan que sus familias estuvieron o aún están preocupadas por su futuro profesional, mostrando confianza en sus

decisiones, lo que se expresa mediante el respaldo ofrecido respecto a sus decisiones personales, cualquiera sean ellas, aún si van en contra de los gustos de ambos padres. Podemos señalar que las decisiones se toman con el apoyo, ayuda, consejo u orientación que la familia ofrece, siguiendo, en algunos casos, los objetivos que sus padres han trazado para sus hijas e hijos.

A continuación revisaremos lo que nos dijeron las profesoras. Ellas señalan que en su familia les entregaron y entregan a su vez márgenes de libertad para potenciar gustos personales. También afirman recibir apoyo a través de recomendaciones basadas en la observación, estudios universitarios, y experiencias de vida que ellas han realizado.

4.2.1.1. Familia como reproductora del sesgo de género.

Uno de los docentes comenta las situaciones vividas al interior del hogar durante su infancia y adolescencia. La manera en que se da la convivencia de su hogar, ya sea de sus abuelos y sus padres queda de manifiesto en el siguiente comentario. Se puede desprender que su idea de sociedad machista la entiende como un producto heredado. Rosetti (1989) al respecto nos comenta que *“esta socialización de hombres y mujeres en nuestra sociedad occidental ha sido, básicamente, una con un marcado dominio masculino, dónde la mujer ocupa un lugar subordinado con respecto al varón, lo que ha llevado a las mujeres, entre otras situaciones, a ser negadas en la cultura, en la historia, en el discurso”*.

Extracto 1.

(...) Bueno la sociedad como tal es un producto de la sociedad que viene de los abuelos la cual era marcadamente machista. Yo me acuerdo que mi abuelo no colocó la mesa jamás, no lavó un plato jamás, mi papá tampoco mucho, y en la época de uno tampoco, pero con el tiempo uno ha tenido que irse adaptando (Profesor de Educación Física).

Extracto 2.

(...) Hay un cambio en los tiempos actuales, ahora uno igual ayuda más en la casa, ¿cierto? Como que es menos que el hombre no levante un plato, no haga aseo, llevándolo a las funciones de la mujer en la casa o del hogar (Profesor de Educación Física).

En el siguiente comentario, la profesora habla sobre las decisiones que pueden llegar a tomar o no sus hijos e hijas con respecto a deseos que padres y madres puedan tener de estos, a lo cual Fioretti (2009) hace referencia expresando que “*estos se realizarían a través de mecanismos tanto directos, transmitiendo sus propias expectativas en la decisión que se adopte, como mecanismos sutiles en el funcionamiento familiar que operan en el deseo de los progenitores*”.

Extracto 3.

(...) Yo como mamá no me avergüenzo, no me voy a avergonzar nunca de mi hija, y mi propia hija me dice que no quiere vestirse de niña, y yo en ningún momento hice un berrinche, o me puse a gritar, o tú te me vas de mi casa, porque yo digo está bien, es su opción de vida, yo no tengo por qué meterme en la vida de otra persona que cree que no es correcto lo que se está haciendo, y creo que hay que guiarlos, eso sí, hay que guiar a los niños, nada más, para que se cuiden, se protejan, pero la opción la tienen ellos, la opción la tiene cada uno. (Profesora de Física y Química).

Extracto 4.

(...) Tú estás viendo, como ustedes que son súper jóvenes, son súper lolos, no van a tener hijos, porque se dan cuenta de que son unos limitantes, entonces nosotros ahí vamos mermando, ¿qué hace esta generación? Se está dando cuenta que aparte de no querer tener hijos, ¿por qué tengo que vestirme como mujer? ¿por qué tengo que depilarme pa' que un hombre me quiera? ¿por qué tengo que hacer esto, por qué tengo que hacer esto otro? De

hecho nosotros somos un país bastante machista, y nos faltan millones y millones de cosas pa' cambiar todavía. (Profesora de Física y Química).

En el siguiente extracto, es posible observar que incluso la escuela es un agente que ha preparado a las niñas para su comportamiento en el hogar, diseñando y orientando lo que se espera que sea hecho por una mujer como ama de casa y como un instrumento para mantener feliz a su esposo, puesto que según Bourdieu los sesgos de género “*son el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, y Estado*” (2000: 40).

Extracto 5.

(...) Yo estudié en colegio de monjas y a las niñas las formaban para ser dueñas de casa y muy buenas esposas. Ése era el discurso de la monja en ese tiempo. Era el bordado, el hacer el ajuar para la guagüita, en economía doméstica tenías que saber cocinar, porque así mantenías contento al marido, y te lo decían, ¡y te lo decían! (Profesora de Inglés).

4.2.2. Escuela como institución reproductora de un modelo sexista.

En los siguientes extractos recogidos podremos observar el discurso docente y su apreciación sobre la manera en la cual la escuela como institución perpetúa aspectos fundamentales en una educación con sesgo de género. Cabe destacar que en el colectivo, todos los docentes y todas las docentes concuerdan que en el accionar de los educadores del Australian College Tercer Milenio no existe un sesgo intencionado, sino que como empleados de la empresa se ven obligados a reproducir lo que la institución requiere. En ese mismo sentido, ven a la escuela como institución, cualquiera ésta sea, como la gran

responsable de lo que se termina realizando. Dando una idea global del tipo de interrogantes que abre el campo aparecen Debbie Epstein y Richard Johnson (2000: 123) citados por Morgade y Alonso (2008), diciéndonos que *“no sólo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que refiere al control, la resistencia y la disciplina.”*

Extracto 6.

(...) La sociedad chilena en sí es una sociedad tremendamente machista pero en su conjunto, y que eso se reproduce en la escuela en varios aspectos, los mismos chicos lo reproducen en el aula como lo dijo la colega, y la institución lo repite en algunos aspectos, por ejemplo con el tema del uniforme escolar, considero que es un tema que está igual bien normado, las niñas tienen que vestirse así, los varones así, entonces éstas son como imposiciones que vienen desde la sociedad misma, y el colegio no escapa a ello (Profesor de Lenguaje).

Extracto 7.

(...) Teníamos tres carreras técnicas, que eran electricidad, electrónica, y diseño y confección de textil, donde marcadamente el curso de diseño y construcción textil solamente el cupo era para mujeres, ¿y qué pasaba si había varones que querían ser diseñadores de vestuario? Automáticamente el cura, que era el director en ese caso, los tildaba de que eso no podía ser, porque visualmente, mundialmente el que es diseñador de vestuario es afeminado, o es homosexual (Profesora de Inglés).

Extracto 8.

(...) Yo siento que nosotros sólo somos reproductores de lo que nos impone la sociedad en sí porque el que nosotros digamos fila de hombres y fila de mujeres, es

simplemente porque la, ni siquiera la institución, sino porque de manera general siempre es hombres y mujeres, osea, ¿a quién se le ocurrió hagamos una fila mixta? Eso no ocurre (Profesora de Matemáticas)

Extracto 9.

(...) Yo creo que esto de la división de género también viene vinculado, como decía la Nati, a la escuela como una máquina, o como instrumento de formar a personas, o de educar, en donde se establece una reproducción de lo que se espera para la sociedad (Profesora de Historia).

En el siguiente extracto, el profesor apunta a la labor de los docentes como trabajadores de la institución, y en ese marco su comentario refiere a que es la escuela la que atenta contra los derechos de las trabajadoras, y que no existe una discriminación del cuerpo docente hacia los y las estudiantes, como señala Bourdieu (1997) al mencionar que *“el sistema escolar ayuda a la reproducción de la estructura social”*.

Extracto 10.

(...) Yo no veo que nosotros los profesores generemos discriminación de género, pero sí veo que la institución como tal genera hacia los trabajadores una discriminación de género. Pero lo que sí está claro, es que por mucho que nosotros eduquemos a estos chicos en la no discriminación, al fin y al cabo, cuando ellos ingresen al mercado laboral ahí la van a sentir (Profesor de Lenguaje).

Extracto 11.

(...) ¿Era en su colegio de hombres donde se discriminaba mucho al estudiante homosexual? Lo mismo pasa en el colegio donde son puras mujeres, se discrimina a la que es lela, a la que es lesbiana (Profesora de Matemáticas).

Extracto 12.

(...) Cuando a uno le dicen ponte el delantal, y no puedes venir con calzas porque a los niños les va a subir el lívido, si uno no piensa, uno jamás anda pensando que los niños andan pensando en eso, al final y al cabo uno viene a hacer una labor, uno nunca piensa que el niño va a estar con un doble sentido, pero igual es complicado, es complicado (Profesora de Física y Química).

4.2.3. Sociedad chilena y su sesgo de género.

A continuación se mostrarán los extractos en los cuales los y las docentes que participaron del Grupo Focal muestran su descontento con la manera en la cual se hace política, se hacen las leyes, y cómo las mujeres se ven vulneradas en sus derechos ante entrevistas laborales las cuales ven en la mujer trabajadora un problema para el normal funcionamiento para la empresa. Esta fuerza que el hombre marca por sobre la mujer, en todo ámbito, desde el mundo del trabajo, del mercado, la educación, el estado, la política y el gobierno, relacionados con *“el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de representación, y en especial, de todos los intercambios de honor, intercambios de palabras, intercambios de regalos, intercambios de mujeres, intercambio de desafíos y de muertes”* (Bourdieu, 2000: 64).

El Profesor de Lenguaje a continuación nos hace hincapié en un punto relevante, donde menciona que todo lo que dictamina la sociedad los estudiantes lo reproducen en el aula.

Extracto 13.

(...) Bueno, yo creo que la sociedad chilena en sí es una sociedad tremendamente machista pero en su conjunto, y que eso se reproduce en la escuela en varios aspectos, los mismos chicos lo reproducen en el aula (Profesor de Lenguaje).

El Profesor de Historia con Magíster en Estudios Internacionales nos menciona en el extracto que a continuación se presenta la realidad de la mujer y lo que se asocia comúnmente a su quehacer y el valor que este tiene, pensamiento que va de la mano con lo que Müller (1997) describe del sesgo de género, el cual *“ha tenido consecuencias no sólo económicas o políticas, sino también en la manera en cómo construyen varones y mujeres su subjetividad, su autoestima, su autonomía; en cómo perciben y evalúan la realidad; en cómo se autoevalúan y realizan sus elecciones personales, académicas y ocupacionales”* (Müller, 1997),

Extracto 14.

(...) Hay que recordar que es un tema muy difícil de desanclarlo de nuestra cultura porque es un tema muy nuevo, o sea la sociedad chilena ni siquiera considera hasta el día de hoy que en realidad una mujer, o los valores que se asocian a una mujer sean a la par de los valores masculinos (Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales).

En el extracto que a continuación seleccionamos, el profesor desarrolla su idea enfocándose en los valores que la sociedad chilena suele valorar, como la competitividad y la agresividad a la hora de desenvolverse en la vida; valores asociados a hombres de negocio, y lo bien vistas que son las mujeres que poseen tales características.

Extracto 15.

(...) Se entiende como que una mujer puede ser igual a un hombre en el sentido en que puede alcanzar a llegar a ser lo que es un hombre, es decir, de todas formas existe una jerarquía de valores, donde lo positivo es ser una persona competitiva, tener valores de carácter agresivo, de protección, que se asocian a lo que históricamente es el rol masculino. La mujer empresaria, ejecutiva, exitosa, es el paradigma de una mujer que logra superarse y convertirse en un hombre (Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales).

En la misma línea que lo anterior, la Profesora de Matemáticas apunta a la información con la cual se codean los y las estudiantes hoy por hoy, y que son los y las docentes los que tienen que moldearse a tales cambios.

Extracto 16.

(...) Yo no creo que nosotros andamos por la vida con el tema de marcarnos, segregando hombres con mujeres, no lo hacemos simplemente porque la mentalidad de los estudiantes hoy día es distinta, el profesor que lo haga, los estudiantes lo van a criticar (Profesora de Matemáticas).

La Profesora de Historia va incluso más allá, adentrándose en el modelo de vida al cual están sometidos tanto el estudiantado como el profesorado, justamente en la línea de su socialización la escuela devela su falsa neutralidad y sus campos de disputas y antagonismos, al mantener y reproducir *“una determinada ideología de género y sexualidad que activamente produce divisiones sociales”* (Madrid, 2011: 132).

Extracto 17.

(...) En el tema de género va a haber aún más división, porque la escuela tiene que desarrollar a seres humanos funcionales para este sistema que está siendo el imperante, entonces yo creo que este tema del género está ahora siendo más escuchado porque está en el contexto, en la contingencia, pero aunque nosotros intentemos, quizás sea lo mínimo que nosotros podemos dar como aporte como docentes, porque ya el sistema en sí está construido de manera patriarcal (Profesora de Historia).

La Profesora de Física y Química nos menciona a continuación su idea de mundo diferenciado para hombres y para mujeres, el cual es aprendido desde pequeños y pequeñas y reafirmado por la escuela. La escuela, como institución, reafirmaría el estereotipo de que los hombres somos competentes y que las mujeres no, *“un elevado porcentaje de niñas y niños continúa aprendiendo desde muy temprana edad que el mundo de la mujer es la casa y la casa del hombre es el mundo”* (Asturias, 2004: 66)

Extracto 18.

(...) Los hombres tienen un mundo que son particulares y son de ellos, pero ellos no pueden colocarse en los zapatos de una mujer, no entienden cómo es tratar de ser una mujer en un país machista como éste (Profesora de Física y Química).

En los siguientes extractos se recogen los comentarios de la Profesora de Historia y el Profesor de Historia con Magíster en Estudios Internacionales, quienes hacen un análisis profundo con respecto a la personalidad conservadora imperante en la sociedad chilena, y como ésta finalmente termina desembocando en la manera de pensar del país, observando al *“cuerpo femenino como un objeto y una imagen y/o como la expresión de integral de una persona completa, consciente, con derechos y sentimientos”* (Asturias, 2004: 71).

Extracto 19.

(...) Chile tiene una base republicana que es conservadora, o sea cuando Chile comenzó esto de la independencia y comenzó a construir una nación la forjó en base a una constitución que es conservadora, autoritaria, que tiene ideales ligados a la iglesia católica en donde la iglesia católica tiene injerencia en las decisiones del ejecutivo, y esa ley que se crea en el 33', dura hasta 1925, entonces ya dio una base al país conservadora, y la educación se forjó en esa base conservadora, con leyes conservadoras. Por lo tanto el Chile actual, que ya es un Chile viejo, creció un niño en una familia conservadora, entonces todos nosotros, queramos o no queramos tenemos ciertos parámetros que son conservadores, para ver a las personas, para analizar las cosas (Profesora de Historia).

Extracto 20.

(...) Hay un conservadurismo marcado del pasado reciente, porque igual Chile estuvo mucho tiempo vinculado con el gobierno militar, entonces Chile está un poco atrasado en la mentalidad sobretodo a nivel institucional de lo que son otros países del mundo Por ejemplo en Argentina también hubo una dictadura pero fue cortita, cayó rápido, y vino como todo el destape de los años 80', y en todo ese período en Chile las luces estaban apagadas, en los 90' también fue una transición, también lenta, autoritaria, y la población seguía siendo conservadora en su mentalidad. (Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales).

Extracto 21.

(...) Por el 2000 y tanto la sociedad chilena empezó realmente a abrirse, y eso genera que incluso a nivel institucional y de prácticas sociales, la sociedad chilena y las instituciones sean más atrasadas que la mentalidad de la gente, porque yo encuentro que Chile no es un país marcadamente machista o muy marcadamente homofóbico, y nada de eso, pero a nivel institucional sí existen ciertas trabas. (Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales).

Extracto 22.

(...) Yo creo que como dijo el compañero son las instituciones, es el sistema chileno el machista, la sociedad chilena es como todos los pueblos del mundo, en general no hay mayor problema, pero cuando todo esto se debe reconocer a nivel nacional, ahí está el problema. (Profesor de Lenguaje).

Extracto 23.

(...) La misma sociedad nos discrimina, y es porque somos diferentes, el hombre de la mujer es diferente, si eso está claro, nosotras tenemos un ciclo, ustedes no lo tienen, nosotras tenemos que llevar una carga que son los hijos. La misma sociedad por ejemplo cuando un hombre abandona a los hijos, no pasa nada, pero cuando una mujer abandona a los hijos, horrible. Entonces la misma sociedad te enmarca a ti en lo que tú tienes que hacer y hay muchos profesores que no salen de ese marco, que siguen reproduciendo el mismo sistema. (Profesora de Física y Química).

4.2.4. Prácticas docentes con sesgo de género dentro de la institución.

En este apartado recogeremos los discursos de los docentes con respecto a ciertas prácticas que se dan dentro de la institución que posean un sesgo de género, la manera en la cual se normalizan, y si son capaces de detectar estos vicios en su quehacer en la escuela. Los comportamientos relacionados a la construcción social que hemos generado en torno al género se aprenden en la escuela, *“reforzando los estereotipos femenino y masculino”* (Fioretti *et al*, 2004: 43).

Extracto 24.

(...) Cuando yo llegué la primera vez a este colegio me tocó un curso que era un primero medio, el 4ºE de ahora, y tuvimos bastante problemas con los niños, porque los

niños eran bastante machistas, con las niñas eras muy complicados, eran muchos insultos, por ejemplo, ellos mismos pensaban que las chiquillas eran poca cosa (Profesora de Física y Química).

En los siguientes extractos el Profesor de Lenguaje y la Profesora de Física y Química hacen referencia a los modelos que han sido establecidos como ‘normales’, donde la igualdad en el trato a niñas y niños es un tema complejo de tratar, donde la escuela es el lugar donde “*surgen los verdaderos y atávicos problemas de los modelos sexuales antiguos frente a los nuevos*” (Rodríguez, 1994:3)

Extracto 25.

(...) La sociedad chilena en sí es una sociedad tremendamente machista pero en su conjunto, y que eso se reproduce en la escuela en varios aspectos, los mismos chicos lo reproducen en el aula como lo dijo la colega, y la institución lo repite en algunos aspectos, por ejemplo con el tema del uniforme escolar, considero que es un tema que está igual bien normado, las niñas tienen que vestirse así, los varones así, entonces éstas son como imposiciones que vienen desde la sociedad misma, y el colegio no escapa a ello (Profesor de Lenguaje).

Extracto 26.

(...) Hay una generación ahora marcada por el internet donde ellos mismos se cambian los roles, hay niñas que ya están planteando el por qué ellas tienen que bailar en los bailes vestidas de mujer siendo que no se sienten así, no se representan con su género, y hay una labor amplia de nosotros para poder entender el cambio que se viene, porque no se nos había planteado en este caso qué es lo que vamos a hacer por ejemplo, con los transgéneros, con la gente que no se siente con un rol definido, nosotros sí en el colegio lo que hacemos es segregar, hombres y mujeres, tú tienes que bailar como mujer, tú tienes que bailar como hombre, y realmente nunca nos hemos puesto a pensar qué pasa con esos adolescentes que no tienen esa identidad. (Profesora de Física y Química).

En los siguientes extractos, tanto el Profesor de Educación Física como el Profesor de Música hacen referencia a la manera en la cual el colegio trata de soslayar este tipo de sesgo, apelando a la edad del profesorado y también a los intentos prácticos de darle más poder a las mujeres en la institución, si bien existe una tendencia en el profesorado a un tratamiento más equilibrado entre niñas y niños, existe una tendencia “*a la universalización del modelo masculino y no una fusión de los modelos femenino y masculino*” (Espín et al, 1996: 66).

Extracto 27.

(...) Yo siento que el colegio igual de cierta forma le otorga ciertos roles y funciones a la mujer, el tema de los liderazgos que se otorgan por ejemplo en Educación Física, o en otros ramos, en el CAMUR, no sé, hay ciertas mujeres que pueden ser líderes y ahí se les da la posibilidad de equiparar un poquito el tema, porque ahora existe esta estructura (Profesor de Educación Física).

Extracto 28.

(...) Al colegio, a la enseñanza de género y del conocimiento que hay. Yo apelo a que en este colegio la edad de los colegas, de la mayoría de los colegas, son jóvenes, entonces la mayoría ya viene como con un cambio de perspectiva, mirando hacia la vida por la relación de hombres y mujeres, entonces por eso yo pienso que acá en este colegio es más aceptable, por eso se comprende más, se entiende más a los cabros (Profesor de Música).

La profesora de Matemáticas y la Profesora de Historia apuntan sus comentarios en los siguientes extractos a lo que la escuela naturaliza en cuanto al sesgo de género, según la definición que otorga el SERNAM (14: 2009) al currículum oculto, siendo entendido como *“el conjunto de prácticas, normas y valores presentes en toda institución educativa que no se encuentra en forma explícita en los planes y programas, ni en la documentación oficial”*.

Extracto 29.

(...) Siento que nosotros sólo somos reproductores de lo que nos impone la sociedad en sí porque el que nosotros digamos fila de hombres y fila de mujeres, es simplemente porque la, ni siquiera la institución, sino porque de manera general siempre es hombres y mujeres, o sea, ¿a quién se le ocurrió hagamos una fila mixta? Eso no ocurre (Profesora de Matemáticas).

Extracto 30.

(...)Yo creo que esto de la división de género también viene vinculado, como decía la Nati, a la escuela como una máquina, o como instrumento de formar a personas, o de educar, en donde se establece una reproducción de lo que se espera para la sociedad (Profesora de Historia).

La Profesora de Física y Química profundiza acerca de los antagonismos que se producen en la escuela y que son perpetuados por los profesores y profesoras, y enfatizando en lo obsoleto del currículum oficial ante las nuevas demandas que la sociedad requiere, sobretodo en lo que refiere a *“rasgos de la actividad femenina y masculina respectivamente. También se ha señalado el antagonismo entre espacio privado y doméstico o público, diferenciando los ámbitos en los cuales transcurre lo principal de la vida de mujeres y varones”* (Fioretti et al, 2004: 43).

Extracto 31.

(...) La educación en Chile no es la mejor porque nos ceñimos a un modelo que no funciona, no funciona, nosotros no planteamos proyectos en las salas pa' que los niños se integren, nosotros lo que hacemos es repetir un currículum que está obsoleto, que no ve cuáles son las capacidades de los niños, que no ve las capacidades de un niño que quiere realizar cosas diferentes a las que nosotros hacemos, y no sé por qué nosotros mismos chocamos contra eso, hay muchos colegios que discriminan a los profesores cuando son de diferente sexo, y eso no ha cambiado (Profesora de Física y Química).

Extracto 32.

(...) Si ustedes me preguntan acá: ¿hay machismo acá en el colegio desde nosotros como profesores hacia los alumnos? Yo no lo veo, yo no veo que haya discriminación de género, yo por ejemplo en lo que vemos aquí lo que son los debates, como que en todas las actividades hay tanto mujeres como hombres. (Profesor de Lenguaje).

En los siguientes extractos observaremos la respuesta del Profesor de Educación Física ante la pregunta que una colega realiza acerca de las diferentes evaluaciones y diferentes exigencias dadas por el sexo de los estudiantes en la clase de Educación Física. Son tremendamente importantes los extractos que aquí se pueden desprender, ya que *“si bien las diferencias y asimetrías están a la orden del día, podríamos decir que se ha alcanzado una igualdad en lo formal, pero lejos se está de la igualdad real y de la justicia curricular”* como menciona Connell (1997), citado por Mogar de y Alonso (2008).

Extracto 33.

(...) Sí, se les exige. Bueno, en otros colegios, y aquí también se hizo cuando la profesora Zoe trabajaba con las niñas. Es por el tema de, digamos un tema de anatomía, de masa muscular, y distintos ejercicios que la mujer no puede hacer por un tema de riesgo, no

no sé, no pueden con las paralelas, por ejemplo, no puedes tener a una niña haciendo paralelas porque no tiene la fuerza para ese tipo de trabajos, se puede lesionar, ¿se fijan? (Profesor de Educación Física).

Extracto 34.

(...) Bueno, las escalas son distintas. Si tú les exiges lo mismo, no te va a poder rendir. Hay niñas que dicen “exija lo mismo no más profe”, aquí de repente hasta rugby han jugado (Profesor de Educación Física).

En los últimos dos extractos del Profesor de Educación Física, éste justifica la intención de la segmentación de su clase, *“por lo general en la escuela, y en particular en la clase de Educación Física, la masculinidad se asocia a la rudeza en los juegos, la cual se transfiere hacia las prácticas deportivas. Según Elías (1986), en la competencia deportiva encontramos un tipo de violencia consentida y civilizatoria”* (Morgade y Alonso, 2008).

Extracto 35.

(...) La mujer tiene menos fuerza en varios aspectos, y por ejemplo si tienes la clases completa, de hándbol, no sé, forman equipos de mujeres, pa’ que jueguen con mujeres, pero si se hace un equipo de fútbol, lógicamente los hombres pueden lesionar a las niñas (Profesor de Educación Física).

En el siguiente extracto, el profesor de Educación Física explica la manera en la cual adecúa su metodología para, como él menciona, integrar a las mujeres a las actividades.

Extracto 36.

(...) Se trata de integrarlas, bueno, el hecho de que ahora uno tiene al curso completo y se trabaja con hombres y con mujeres, formas equipos mixtos, haces participar a las niñas ahí está lo que dices tú, bajar la exigencia para el hombre. No sé po', un partido de hándbol por dar un ejemplo, empiezan los cabros y no le dan pases a nadie, entonces buscas una metodología, tienen que darle pases a sus compañeras, sino no sé, los puntos no valen, por decir algo. Y las niñas se van sintiendo integradas, a lo mejor es un juego un poco más aburrido pa' los hombres, esa metodología de trabajo, pero integras a las niñas, pero se hace, integras a las niñas igual al trabajo (Profesor de Educación Física).

4.2.5. Formación docente con perspectiva de género.

En este apartado se observarán los discursos en los cuales los y las docentes de la institución hacen referencia a la formación que tuvieron en su pregrado, postgrados o postítulos acerca de la educación con perspectiva de género. La totalidad de estos acusa una ausencia de preparación al respecto, y también hacen énfasis en la importancia de su entendimiento para poder contestar a las inquietudes y necesidades de los y las educandos en la actualidad. Los y las docentes, al carecer en su formación de asignaturas o especializaciones dentro de sus mallas curriculares, terminan, en palabras de Bourdieu *“adquiriendo las rutinas de manera consciente y sin mayor grado de reflexión, por lo que se considera la cultura escolar como “rutinizada”, pues el mensaje escolar ya está codificado, homogeneizado y sistematizado en los textos de estudio”* (Bourdieu en Flores, 2005).

Extracto 37.

(...) A nosotros como profesores antiguos no se nos formó sobre la identidad de género, en el camino hemos tratado de lograr abarcar el amplio concepto que tienen los chiquillos sobre su derechos (Profesora de Física y Química).

En el siguiente extracto, la Profesora de Física y Química nos da luces acerca de la importancia de la formación inicial para los docentes en este ámbito, y ejemplifica con uno de los muchos efectos en los cuales se visualiza el sesgo de género que se genera al no estar preparados al respecto.

Extracto 38.

(...) Hay una labor amplia de nosotros para poder entender el cambio que se viene, porque no se nos había planteado en este caso qué es lo que vamos a hacer por ejemplo, con los transgéneros, con la gente que no se siente con un rol definido, nosotros sí en el colegio lo que hacemos es segregar, hombres y mujeres, tú tienes que bailar como mujer, tú tienes que bailar como hombre, y realmente nunca nos hemos puesto a pensar qué pasa con esos adolescentes que no tienen esa identidad (Profesora de Física y Química).

Extracto 39.

(...) Si veo yo ahora si nosotros hemos recibido alguna formación de cómo enfrentar el problema de género, no, no hemos recibido ninguna, pero igual considero que aquí en el establecimiento, por ejemplo, con respecto a la definición de género, yo encuentro que aquí los chicos que no se sienten de ningún género en especial, yo encuentro que igual aquí se les respeta bastante, ésa es mi opinión, creo, creo que se les respeta bastante (Profesor de Lenguaje).

En el siguiente extracto, la profesora apunta a que si bien no existe una formación inicial para los docentes al respecto de la educación con perspectiva de género, son los mismos estudiantes quienes hacen hincapié y presión en el asunto, y las posibles consecuencias que comentarios con un sesgo pueden ocasionar. Según Flores “*cuando dichas definiciones de lo masculino y femenino no son modificables, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en general, son los de la violencia*

simbólica... mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de mantener en silencio: en síntesis, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto” (en Flores, 2005: 70).

Extracto 40.

(...) Ahora, el tema de qué hacemos nosotros distinto en la sala de clases, osea, yo no creo que nosotros andamos por la vida con el tema de marcarnos, segregando hombres con mujeres, no lo hacemos simplemente porque la mentalidad de los estudiantes hoy día es distinta, el profesor que lo haga, los estudiantes lo van a criticar (...) Porque se da ese como no po' si yo lo defiendo es porque es mi amigo o por cualquier cosa, pero tienen esa abertura de mente porque no son criticados entre ellos, entonces los mismos alumnos están con ese tema, respetémonos entre nosotros, y hacen de que ningún profesor se atreva a generar esa división en la sala de clases. (Profesora de Matemáticas).

4.2.6. Discriminación a la mujer trabajadora.

Este último apartado abarca un espectro amplio abordado en el grupo focal, el cual no fue estipulado en los objetivos iniciales de la investigación, pero que aflora como un tema emergente el cual merece toda nuestra atención, al vislumbrarse en él la visión que los profesores y profesoras de la escuela tienen de la discriminación de la cual son víctimas las mujeres trabajadoras del país. Politizando la violencia sistemática que han sufrido las mujeres por siglos, el año 1994 la Organización de Estados Americanos (OEA) aprueba la conocida Convención de Belém do Pará que declara en el artículo 1° que se entenderá como violencia contra la mujer a “*cualquier acto o conducta basada en el género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, tanto en la esfera pública como en la esfera privada*”, entonces en esa línea son en los cuales se condicen los relatos de los y las docentes a continuación.

Extracto 41.

(...) La mujer empresaria, ejecutiva, exitosa, es el paradigma de una mujer que logra superarse y convertirse en un hombre. Entonces de todas formas yo siento que en ese aspecto que es más inconsciente se reproduce un poco la jerarquía en términos valóricos, todos los valores asociados con lo femenino, el cuidado, con lo familiar, con lo íntimo, con la expresión de los sentimientos, se pone en una jerarquía inferior, frente a los valores como más de éxito y competitividad en la sociedad, que se pone como positivo, entonces de cierta forma la mujer que se ve como exitosa es la mujer que se vuelve masculina (Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales).

Extracto 42.

(...) Tengo que comentar que cuando iba en la universidad no sentía el machismo en pleno, pero cuando entré a trabajar a los colegios, ahí yo me di cuenta cómo era el rol de una mujer, porque los hombres tienen un mundo que son particulares y son de ellos, pero ellos no pueden colocarse en los zapatos de una mujer, no entienden cómo es tratar de ser una mujer en un país machista como éste (Profesora de Física y Química).

En los siguientes extractos la Profesora de Física y Química, también la Profesora de Inglés y también la de Historia y Matemáticas se vinculan netamente con el ámbito biologicista, en el cual se discrimina a la mujer trabajadora por el simple hecho de embarazarse. *“El arquetipo de mujer tradicional se mantendrá vinculado al espacio privado y a cargo de la crianza y la familia; mientras que el arquetipo masculino hegemónico se relacionará con los espacios públicos y su relación con la familia es protegerla y proveer económicamente (Mosser 1995).*

Extracto 43.

(...) Los cargos más representantes son de hombres porque no se embarazan, al momento que una mujer quiera tener un hijo es como todo una discrepancia, ah es que pucha vai' a faltar, a mí me han preguntado se va a enfermar tu hijo, qué vas a hacer en ese momento, entonces uno mismo en su interior como mujer va dándose cuenta que la sociedad es absolutamente machista, y nosotras mismas somos también las que reproducimos eso (Profesora de Física y Química).

Extracto 44.

(...) Lo que sí está claro, es que por mucho que nosotros eduquemos a estos chicos en la no discriminación, al fin y al cabo, cuando ellos ingresen al mercado laboral ahí la van a sentir, porque la discriminación no está en los lazos afectivos entre la sociedad, la discriminación empieza netamente en el ámbito laboral, ahí está marcada, y por lo menos a los chicos hay que ponerles eso en mente (Profesor de Lenguaje).

Extracto 45.

(...) Dentro del ámbito laboral, en la misma entrevista de trabajo a las mujeres nos preguntan si tenemos hijos, y nos preguntan también si estás casada, me pasó en el otro colegio que me preguntaban cuando yo entré a trabajar ahí en el Señor de Renca, catorce años, el cura lo primero que me preguntó es si estaba casada, y además si tenía hijos, le dije que no, ¿qué edad tiene? ¿pretende tener hijos? Osea, al tiro, y todavía te la hacen, porque yo fui a miles de entrevistas antes de llegar acá, y en todos los colegios que fui, en todos me preguntaron ¿casada? ¿con hijos? ¿pretende tener hijos? (Profesora de Inglés).

Extracto 46.

(...) Me acuerdo que mi mejor amiga fue a una entrevista en un colegio y ella tiene veinticinco años y también le preguntaron si esperaba tener hijos, si tenía hijos primero, dijo que no, si esperaba tener hijos, ella dijo que sí pero en un futuro, y no la contrataron

por eso. Y prefirieron a una mujer de cuarenta años para el cargo y no a ella porque quizás mi amiga iba a tener un bebé (Profesora de Historia).

Extracto 47.

(...) Cuando salí de la universidad, en mi currículum puse “soltera, sin hijos”, y me llamaban mucho más a entrevistas que a mis amigas que no colocaban nada. Osea, y eso fue por un consejo de una persona mayor, me dijo ponle que eres soltera sin hijos y te van a llamar (Profesora de Matemáticas).

Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas, respecto de las formas de violencia nombradas anteriormente, estiman que las políticas públicas chilenas han planteado y trabajado por la equidad de género desde la perspectiva cuantitativa, relacionada con el acceso a la educación de mujeres (escolaridad, alfabetización, matrícula, egreso, aprobación, etc.); pero no han alcanzado cambios significativos en lo que corresponde a la socialización de género, traducido en la reproducción de estereotipos y pautas de comportamiento respecto de lo que se ha considerado “tradicional” en atributos, papeles y jerarquía social de hombres y mujeres. Esto último, que *“es el gran problema para introducir cambios significativos en pos de la equidad, en materia educacional, radica en los estereotipos del material educativo con contenidos sexistas y la segregación en la orientación vocacional fundamentalmente”* (Flores, 2005), lo cual se relaciona de forma directa con las ideologías de género, que se transmiten por medio del currículum oculto. La Profesora de Inglés lleva la discriminación a la mujer trabajadora en otro plano, en el de aseguramiento médico, y el Profesor de Lenguaje al sistema de previsión.

Extracto 48.

(...) Con respecto a eso también con el tema de la discriminación entre comillas de la mujer, la Isapre misma te discrimina, a mí me acaba de llegar una carta, donde dice que me baja el plan porque ya no puedo tener hijos. O sea y me baja el plan, exacto, y me dice así tal cual la carta (Profesora de Inglés).

Extracto 49.

(...) Después se va a ver la diferencia, nosotros acá podemos decir que no se deben hacer diferencias pero cuando ellos salen del colegio y van al mercado laboral y se enfrentan a las instituciones, ahí se dan cuenta que todas las instituciones, digamos, golpean a la mujer trabajadora, no a cualquier mujer, a la mujer trabajadora, sí, derechamente se van a enfrentar, en la AFP, en los contratos laborales, en la discriminación de todos los derechos, digamos, maternales, eso se cuestiona muchísimo a nivel institucional, entonces yo creo que ahí está la preocupación (Profesor de Lenguaje).

Extracto 50.

(...) Como escuela podemos aportar en la formación de estos jóvenes para que el día de mañana digamos luchen, pero que luchen para qué, que luchen por leyes justas, porque al fin y al cabo son temas legislativos, son temas de leyes, deberían haber leyes que por ejemplo, prohíban a quienes contraten, o leyes que defiendan derechamente el aspecto maternal de la mujer, porque las leyes que están con leyes que al fin y al cabo permiten al empresario poner en jaque a la mujer trabajadora (Profesor de Lenguaje).

4.3. Cuadro resumen de representaciones docentes sobre educación con perspectiva de género.

Unidad Temática	Representaciones
Influencias familiares en docentes.	Los y las docentes ven en a la familia como un potente influyente en su manera de pensar a la hora de tomar decisiones. Son capaces de ver en ella las diferentes maneras de pensar a medida que las generaciones cambian, viendo en las nuevas un avance en la materia.
Escuela como institución reproductora de un modelo sexista.	Los y las docentes ven en la escuela una máquina reproductora de la sociedad. Referente al sesgo de género implícita en ésta son capaces de reconocer a la uniformidad diferenciada por sexo, las filas para unos y otras y las clases de Educación Física, por ejemplo. Se reconocen como reproductores, al ser empleados de ésta.
Sociedad chilena y su sesgo de género.	Ven a una sociedad chilena ultra machista. La caracterizan así por su discriminación a la mujer trabajadora, y reacia a los cambios que las nuevas generaciones exigen.
Prácticas docentes con sesgo de género en la institución.	No se reconocen como docentes que intencionalmente realicen acciones con sesgo de género. Pero sí ven a la escuela como una institución reproductora.
Formación docente con perspectiva de género.	Abiertamente señalan no haber recibido formación referente a la temática en su formación inicial.
Discriminación a la mujer trabajadora (emergente).	Profesoras y profesores reconocen esta falencia como sociedad. Son las profesoras quienes señalan ejemplos tales como el embarazo (o su posibilidad), inequidad salarial y previsión en salud como grandes factores influyentes en la discriminación.

CONCLUSIONES

En el comienzo de nuestra investigación dimos cuenta de lo relevante que resulta develar las representaciones que posee el cuerpo docente de una escuela para el trabajo necesario que nos pone por delante una educación con perspectiva de género, con una intención de intervenir los diferentes estratos institucionales producto de los resultados evidenciados, más que por una mera inquietud por ampliar nuestro conocimiento. Esto tiene una relevancia especial para los estudios con perspectiva de género, ya que, al ser la docencia una actividad realizada generalmente por mujeres, puede estar indicando que esta deslegitimación de autoridad que las mujeres poseen en la sociedad tenga una directa relación con la actividad docente.

Por la razón anterior, es menester señalar cuáles son las implicancias reales que terminan por desencadenar este panorama en la escuela, los puntos centrales en los cuales se erige esta dominante manera de pensar, y preguntarnos finalmente cuáles son las tareas que le quedan pendientes a la institución para combatir este tipo de sesgo recalcitrante en su actuar, y cuáles con las preguntas que abre esta investigación y los nuevos caminos que abren surco en este ámbito.

Influencias familiares en docentes.

Para nadie es ajeno mencionar la importancia del núcleo familiar, éste es nuestro medio de socialización primario para adentrarnos en la comunidad, con el cual nos sentimos adaptados y es además nuestro parámetro de buena convivencia que se nos presenta desde el minuto uno de nuestra existencia. Es por aquello que cobra vital relevancia su opinión ante nuestro actuar, la toma de decisiones que podemos ejecutar, y por sobretodo, la cosmovisión de mundo que se nos presenta ante los devenires que a ésta le aquejen. Esta cosmovisión, o forma de ver el mundo, es sustancial para comprender las representaciones docentes acerca de la educación con perspectiva de género, ya que como se pudo evidenciar en el grupo focal, estas personas, independiente de su sexo, asignatura o años de permanencia dentro de la escuela, son capaces de ver en la familia una institución

basal que termina por regular nuestras opiniones y juicios acerca de lo que nos parece pertinente o no, en este caso, con la concepción de educación equitativa que estos manejen.

¿De qué manera entonces los y las docentes terminan por ser influenciados por sus familias? Esta es el primer vínculo de comunicación cuando se escoge la profesión, es quien acompaña el proceso, es además quien nos segmenta nuestra primera forma de entender al género, otorgando colores diferentes para usar, maneras de vestir, de comportamiento tanto físico como actitudinal, nos entrega normas de conducta y de relaciones interpersonales. Todo esto termina, si no es intervenido a tiempo, desembocando en una amalgama de contenido el cual se transforma en el currículum oculto de la escuela, el cual está provisto de un sesgo de género que, si no se trabaja para su erradicación, se institucionaliza, se perpetúa, y se invisibiliza su gravedad.

Escuela como institución reproductora de un modelo sexista.

Durante la ejecución y la posterior revisión del grupo focal llevado a cabo en la escuela fue posible desprender del discurso colectivo de los profesores y profesoras que ninguno en su actuar veía intención alguna de promover este tipo de conductas, pero todos y todas congeniaron con una idea: es la escuela quien reproduce el modelo, docentes sólo ejecutan las directrices institucionales como los trabajadores y trabajadoras que estos son. Si la escuela norma conductas diferenciadas en los discentes es ‘porque así siempre se ha hecho’, como mencionan en sus discursos. La escuela, junto a la familia, la iglesia, y el estado, son las cuatro grandes instituciones que moldean y transforman al sujeto y a la sujeta en el ciudadano que se espera que este sea, las cuales tienen muy poca retroalimentación acerca de su actuar, se perpetúan acciones porque se entiende que se obra de esa forma, porque no se concibe de otra forma, y porque nadie interviene, enseña o muestra una diferente manera de pensar. Si a los directivos de una institución no se les orienta hacia una nueva manera de pensar, no se hará. Esta orientación pocas veces viene desde los clientes, que son los estudiantes, como sucede en cualquier otra empresa. La manera de funcionar de la dirección del establecimiento muy rara vez también funciona bajo la manera de pensar o la intención de trabajar que tengan los empleados, que son los

docentes y paradocentes de la escuela. Este cambio de perspectiva e intención de cambio generalmente (malamente) viene dictaminado por los sostenedores, por el estado, por la empresa responsable, y muy rara vez por personas especialistas o capacitadas para intervenir desde los cimientos de la institución la forma en la cual esta opera en relación a la educación con perspectiva de género.

¿Es posible una intervención que surja desde las necesidades reales del estudiantado y profesorado? ¿Es esta intervención capaz de repercutir las vidas de las personas que hacen a la comunidad educativa?

Sociedad chilena y su sesgo de género.

Es de común acuerdo por los y las docentes que participaron del grupo focal que la sociedad chilena es tremendamente machista. Son capaces de identificarlo en una gran cantidad de aspectos, incluso, de este eje temático surge uno que será analizado más adelante. Los aspectos en los cuales este sesgo de género de la sociedad son relevantes para investigación son muchos, pero el que verdaderamente nos interesa estudiar es la implicancia que tiene éste en la escuela, en su funcionamiento, y en la forma en la cual ésta está orientada. Chile es un país que surge desde una idea conservadora. Es la burguesía nacional quien ve en la independencia de Chile una empresa con buenos réditos, al igual que en el resto de América Latina, tal empresa ayudaría finalmente a desligarse económicamente de la corona española y los burgueses criollos serían quienes controlarían la industria. Pero el desligarse como es enseñado en la escuela depende mucho del punto de vista. La iglesia se mantiene en el país hasta el día de hoy, y su pensamiento sigue redundando en las esferas de poder, quienes no ven con buenos ojos un cambio en la forma de entender el mundo.

Esta nueva forma de entender el mundo no es más que la equidad, la cual es necesaria en un sinnúmero de formas, en materia económica, social, de derechos, y sobre todo de justicia con la deuda histórica que se tiene con las mujeres del país. Las mujeres se ven constantemente sometidas durante su vida a la desigualdad salarial, desprecio ante sus acciones tan rutinarias como la de los varones, segmentación de sus

labores, y mal mirada a la hora de querer intervenir tal situación. Se han hecho populares términos vejatorios, poco coherentes y carentes de lógica para atacar estas insurrecciones, insurrecciones tan válidas y provistas de valor ético, pero que de una u otra forma atacan el inconsciente colectivo de la nación.

¿En qué planos es necesario trabajar para erradicar el sesgo de género de la nación? ¿Es la iglesia una institución que sea beneficiosa para las luchas sociales de equidad por las cuales de aboga en la contingencia? ¿Es pertinente una intervención más insidiosa y acabada sobre los principales pilares de la sociedad? ¿De qué forma llevarla a cabo?

Prácticas docentes con sesgo de género en la institución.

Las prácticas que profesoras y profesores tienen en su actuar dentro y fuera del aula es una materia rica en contenido, tal esfera de posibilidades incluso posee atributos de interesante análisis para un estudio etnográfico, con un número grande de colegios en diferentes regiones, para que tal investigación de carácter doctoral nos entregue luces reales acerca del panorama nacional en educación escolar y el sesgo de género que existe en el actuar de los y las docentes. Pero metiéndonos de lleno en este trabajo y el análisis del grupo focal llevado a cabo, es llamativo encontrarnos con la opinión de los docentes acerca de su actuar en el aula, y la poca introspección que hacen en su quehacer. La opinión general de todos y todas es que no realizan sesgo de género, al menos no de forma intencional. Pero es cosa de detenerse en cada uno de los detalles que nos ofrecen, y es posible percatarnos que éste existe en un gran número de afirmaciones que realizan en su discurso, como por ejemplo el Profesor de Educación Física, que justifica su actuar en una vaga idea de que las mujeres no pueden rendir físicamente lo que rinden los hombres, y que una clase equitativa está dada por la participación en menor medida de los varones para favorecer a las damas, para que estos no demuestren todo su potencial el cual amedrenta a las compañeras. Éste y otros tipos de sesgos son los que se llevan a cabo en la práctica docente.

Es demasiado importante hacerles ver a los y las docentes los problemas que este tipo de acciones acarrearán, los cuales se terminan naturalizando y se convierten en el

currículum oculto de la escuela de la experiencia pedagógica, en donde las mujeres finalmente se terminan por ver inferiores y dominadas ante las actitudes de los hombres las cuales están avaladas y realzadas por lo que docentes dicen o hacen.

¿Es la intervención con los docentes un espacio de diálogo ideal para erradicar tales conductas? ¿La educación con perspectiva de género en las bases de la formación docente puede sentar el precedente en el cual los y las profesoras no cometan tales errores en su práctica pedagógica?

Formación docente con perspectiva de género.

Ninguno y ninguna de los presentes durante la ejecución del grupo focal acusó haber tenido en su formación inicial preparación o formación con respecto a la educación con perspectiva de género. Este tipo de aseveraciones son posibles de ver en todas las instituciones de educación superior que impartan carreras de pedagogía, lo cual va de la mano con una educación mercantilista, la cual obedece a un sistema en el cual el profesor y la profesora son operarios tecnócratas del sistema educativo, donde la revisión de contenidos, de valores y problemáticas de implicancias éticas no son bajo ningún punto de vista la prioridad en la enseñanza de docentes. Queda entonces la instrucción con perspectiva de género a la deriva, como algo que profesores y profesoras pueden querer o no experimentar de manera voluntaria, con algún curso, postítulo o postgrado en el cual se aborde la temática, pero en lo absoluto como algo que el currículum del programa seleccionado en el pregrado incluya o lo deje de manifiesto dentro del perfil del estudiante egresado.

Esto tiene una importancia en la cual se hace menester hacer hincapié. El no tratamiento de la temática dentro del currículum de las carreras de pedagogía deja una brecha abierta dentro de la profesión. Existen comentarios, invisibilizaciones o sesgos que nosotros y nosotras como profesores desarrollamos dentro de nuestra práctica, los cuales pueden por terminar cincelando a estudiantes con gustos diferenciados por su género, tales como futuras carreras universitarias orientadas por aquello, reproducciones machistas por

parte de los estudiantes vinculadas a la imitación de sus orientadores en el aula, y por supuesto, perpetuación de discriminaciones y violencia de género.

¿Es prioritaria una reinvención de las carreras universitarias de pedagogía para ligarlas a la educación con perspectiva de género? ¿Qué factores serían determinantes en estas asignaturas con enfoque de género? ¿Con qué métodos evaluamos a un futuro profesional que sea competente en el área?

Discriminación a la mujer trabajadora (emergente).

Al momento de plantear los objetivos del estudio, pasamos por alto la posibilidad que dentro de la conversación que se diera entre los sujetos de investigación un tópico tan evidente como lo es el trabajo femenino, el cual se apoderó de una parte importante de la realización del grupo focal, pero que potenció y benefició de manera sustancial los resultados de este trabajo. La discriminación a la mujer trabajadora no es una temática nueva, existen cifras con las cuales le hemos dado peso a esta incógnita propuesta por el grupo de trabajo, pero a pesar de aquello, siempre resulta fructífero entender y representar esto por las voces cantantes dentro de la materia, en este caso, el de las mujeres trabajadoras en una institución educativa.

Las profesoras se mostraron interesadas en abordar de manera voluntaria tal temática, dando ejemplos de vida, de compañeras, de amigas, de colegas, todas quienes en algún momento se vieron violentadas y discriminadas por su sexualidad. Ejemplos como las diferencias salariales, o la no posibilidad de contratación por la probabilidad de embarazarse son los ejemplos más concretos con los cuales nos podemos relacionar, y aunque pareciera que de esto se ha hablado toda la vida, sigue existiendo este sesgo con el cual parecieran funcionar la mayoría de las empresas del país.

¿Hace falta una mayor fiscalización de parte del estado a la hora de los derechos laborales? ¿Acaso la letra chica de la ley aún permite que se reproduzcan este tipo de acciones? ¿Es ético discriminar a las mujeres por su probabilidad de embarazarse? ¿Qué tan mal habla de nosotros como sociedad seguir permitiendo estos sucesos?.

DISCUSIÓN.

No existe un sesgo de género en las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución, según ellos mismos. Ése es el discurso colectivo que puede desprenderse de los profesores y profesoras partícipes del grupo focal hecho en la escuela. ¿De dónde surgen entonces las incontables maneras de machismo implícito en ésta?

El sesgo de género es sutil e implícito, sobretodo cuando se es parte del engranaje de la institución, se ha ubicado y practicado de tal forma en la sociedad, que también ha puesto sus cimientos en las escuelas y colegios, siendo naturalizada por quienes formamos parte de la comunidad escolar. ¿Pero cómo no someterse a este ejercicio de sesgo si la violencia muchas veces da origen a una sociedad?

Ser parte de una sociedad androcentrista como ésta nos envuelve en su quehacer y nos dictamina en la manera que sirva a clases conservadoras (regentes en cualquier caso), y también al modelo neoliberal imperante, el cual en una y otra ocasión se ha esforzado por marcarnos cuál es el lugar que ocupa la mujer en la cultura. El papel de dominada, de invisibilizada y omitida. Todo el constructo social se deja de manifiesto y se reproduce en la escuela, sin que los y las docentes lo sepan, son parte de esta gran maquinaria, y el no reconocimiento de aquello es abrir la puerta a la infinita reproducción del modelo.

En síntesis, podemos plantear lo siguiente:

1.- Es necesario que en la escuela exista una Unidad de Equidad de Género, compuesta por docentes, paradocentes, directivos y estudiantado de la institución. De esta forma se garantiza la identificación de todos los sesgos existentes en la escuela y además se pueden formular mecanismos, metodologías y maneras en la cual combatirlos.

2.- Es menester la capacitación docente. Esta capacitación requiere de la supervisión su un agente especializado en la temática, que mediante grupos focales ayude a docentes a identificar dentro de sus prácticas ciertas falencias argumentativas en su quehacer, para ayudarse como gremio en la superación y profesionalización de la docencia.

3.- Es un tema urgente a tratar en las universidades la existencia de asignaturas y ramos obligatorios que aborden la educación con perspectiva de género como una necesidad del país. Las carreras de pedagogía se alimentan de una cantidad considerable de ramos que tienen por función la formación de un profesional ideal, el cual debe estar preparado para afrontar el mercado laboral donde se desenvolverá, y la contingencia nos invita a repensar en muchas formas la manera en la cual el sesgo de género puede combatirse en una escuela.

Cambiar para mejorar es una tarea extensa, de momentos difícil de llevarse a cabo, sobretodo cuando el cambiar requiere una internalización acerca de lo que toda una vida se ha pensado como correcto, sin observar o reparar en los perjuicios que nuestra labor como docentes puede acarrear a la sociedad. Es importante hacer hincapié en los logros que hombres y mujeres pueden lograr en su conjunto, que las ideas colectivas de una clase social tienen mucha más validez y poder que la construcción social de género en la cual nos manejamos, y que las conquistas de todos y todas nos benefician y nos ayudan para el desarrollo de la sociedad equitativa con la cual soñamos y trabajamos por conseguir.

“Así como la historia de la conquista de América la hemos tenido que conocer a través de la pluma de los conquistadores y rarísimamente por el testimonio de sus habitantes originarios, así también, toda la historia referida a las mujeres la hemos debido conocer por la pluma y por la vara de los varones. Y así, nos han hablado de prostitutas, de brujas, de santas-madres o de mártires... jamás de mujeres reales, en mundos reales.”
(Kirkwood, 1987)

BIBLIOGRAFÍA.

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

ALTABLE V., R. 1993. El currículum oculto: La educación sentimental. EN: Educación y género: Una propuesta pedagógica. La Morada/Ministerio de Educación. Santiago: Ediciones La Morada.

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

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

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

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

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

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

_____. 2002. La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Trad. De M^a. Del Carmen Ruiz de Elvira. México: Taurus.

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

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

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

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

DAVILA, A. 1999. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. EN: DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords). Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis. pp 69.83.

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

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

FLORES, R. 2005. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad en la autoestima y en el proyecto de vida. Revista Iberoamericana de la Educación.

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

_____. Bases de un módulo grupal [s.d. a]

_____. Desarrollos en orientación vocacional dinámica [s.d. b]

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

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

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

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

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

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

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

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

MELLA, O. 2003. Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Editorial Primus. Santiago, Chile.

MINEDUC. 2004. Análisis del Sistema Escolar desde la Perspctiva de Género. 2006 – 2007. Actores del Sistema. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Chile: Autor.

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

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

MORGADE, G. y ALONSO, G. 2008. Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

MUCCHIELLI, A. 1996. Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis. Madrid, España.

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

PÉREZ, S. 1990. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I-II, Editorial La Muralla. Madrid, España.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

STAKE, R. 1995. The art of case study research. Thousand oaks: Sage Publications.
Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia, Universidad Antioquia.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. 2002. Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. EN: Mujer y educación, Educar para la igualdad desde la diferencia. González, A y C. Lomas (coords). Barcelona: Graó. pp 133.167.

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

VAN DIJK, T. 1981. Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, 2, 1-26 [en línea] Disponible [online] <http://www.discourses.org/download/articles>. Old articles Teun A. Van Dijk. [consulta: 7 de enero 2017]

_____. 1999. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

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

ANEXOS.

Grupo Focal.

Moderador: Profesores, profesoras, voy a hacer la invitación formal a la investigación que estamos realizando acá en el colegio, la cual se titula “Representaciones desde una perspectiva de género al interior del cuerpo docente del Australian College Tercer Milenio.” La investigación como tal tiene el objetivo de visualizar las siguientes aristas acerca de la educación con perspectiva de género. Nosotros como docentes tenemos una misión otorgada por la sociedad, la cual es la formación de personas, pero al momento de hablar de formación de personas también tratamos con un montón de problemas que las personas con las que trabajamos traen consigo, tales como una educación la cual impartimos marcadamente sexista, independiente del currículum o de los planes y programas que entregue el ministerio, por tanto, es muy importante la manera en que los docentes interpretamos dichas directrices ministeriales, porque la manera en la cual lo interpretamos va a ejercer una considerable influencia dentro del aprendizaje de los estudiantes. Dentro de esta nueva misión que nos ha entregado la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación nos hace remar hacia una educación visualizada desde una perspectiva de género, dentro de una sociedad marcadamente sexista, y lo que buscamos vislumbrar es si nosotros como profesores hemos tenido una formación docente ligada a la temática en nuestros estudios de pregrado, y si en nuestra labor somos reproductores de un modelo sexista o la escuela como institución lo hace, siendo el género una diferenciación reforzada y potenciada en la escuela por los docentes. Otorgo la palabra para una discusión abierta entre ustedes.

Profesora de Física y Química: A nosotros como profesores antiguos no se nos formó sobre la identidad de género, en el camino hemos tratado de lograr abarcar el amplio concepto que tienen los chiquillos sobre su derechos, De hecho cuando yo llegué la primera vez a este colegio me tocó un curso que era un primero medio, el 4ºE de ahora, y tuvimos bastante problemas con los niños, porque los niños eran bastante machistas, con las niñas eras muy complicados, eran muchos insultos, por ejemplo, ellos mismos pensaban que las chiquillas eran poca cosa, tuvimos un montón de problemas sobretodo con un niño.

Tampoco se nos preparó en esa ocasión para ayudar a este joven, este chico empezó a tratar mal a sus compañeras hasta que llegó un punto en que al joven no se le renovó la matrícula, o lo expulsamos, me acuerdo esa vez. Yo siento que hasta el día de hoy los chiquillos tienen algún problema con la identidad de género, no se saben relacionar con sus compañeros que son de distinta inclinación sexual, ellos son gente que por ejemplo se crió de otra manera, y hay niños de séptimo y octavo que tienen otra formación, que son la generación que le va a cambiar el estilo de pensar a los chiquillos, hay una generación ahora marcada por el internet donde ellos mismos se cambian los roles, hay niñas que ya están planteando el por qué ellas tienen que bailar en los bailes vestidas de mujer siendo que no se sienten así, no se representan con su género, y hay una labor amplia de nosotros para poder entender el cambio que se viene, porque no se nos había planteado en este caso qué es lo que vamos a hacer por ejemplo, con los transgéneros, con la gente que no se siente con un rol definido, nosotros sí en el colegio lo que hacemos es segregar, hombres y mujeres, tú tienes que bailar como mujer, tú tienes que bailar como hombre, y realmente nunca nos hemos puesto a pensar qué pasa con esos adolescentes que no tienen esa identidad.

Moderador: Enfocándonos netamente a lo que tiene que ver con el machismo, al ver al hombre como algo superior a la mujer, ¿cómo lo plantearíamos en este caso?

Profesor de Lenguaje: Bueno, yo creo que la sociedad chilena en sí es una sociedad tremendamente machista pero en su conjunto, y que eso se reproduce en la escuela en varios aspectos, los mismos chicos lo reproducen en el aula como lo dijo la colega, y la institución lo repite en algunos aspectos, por ejemplo con el tema del uniforme escolar, considero que es un tema que está igual bien normado, las niñas tienen que vestirse así, los varones así, entonces esas son como imposiciones que vienen desde la sociedad misma, y el colegio no escapa a ello. Pero por ejemplo, si veo yo ahora si nosotros hemos recibido alguna formación de cómo enfrentar el problema de género, no, no hemos recibido ninguna, pero igual considero que aquí en el establecimiento, por ejemplo, con respecto a la

definición de género, yo encuentro que aquí los chicos que no se sienten de ningún género en especial, yo encuentro que igual aquí se les respeta bastante, ésa es mi opinión, creo, creo que se les respeta bastante. Y eso habla bien de los mismos docentes que están en el colegio, en el colegio no hay problemas. Yo he estado en otros colegios donde sí, por ejemplo, se tildaba a un chico de homosexual y no paraban con él, acá yo siento que no está esa situación, por lo tanto yo puedo hablar que en ese sentido el respeto por ese sector de la población está, está bien. Ahora, por la otra parte, del machismo que es otro tema, yo encuentro que sí, efectivamente se ve reflejado en los alumnos la situación del machismo, pero que nosotros lo reproduzcamos como profesores yo creo que acá en el colegio se mitiga bastante. Hay otros colegios donde sí es más marcado, yo considero que igual acá hay una preocupación más general sobre el alumnado.

Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales: Se nota que existe una mayor apertura de mente y una preocupación mayor por los alumnos y que hay en términos de convivencia, una buena convivencia en este colegio con respecto a otros colegios, porque efectivamente yo también sé la realidad de otros colegios donde ese tema, en colegios de hombres, claro, que son afeminados profesores y alumnos son muy discriminados por los estudiantes y por profesores también, como una conducta aberrante. Hay que recordar que es un tema muy difícil de desanclarlo de nuestra cultura porque es un tema muy nuevo, osea la sociedad chilena ni siquiera considera hasta el día de hoy que en realidad una mujer, o los valores que se asocian a una mujer sean a la par de los valores masculinos, menos asociar como conductas sexuales que hasta el año 1998 eran consideradas un delito por el código penal, entonces en ese sentido yo diría que este colegio está relativamente bien. Ahora lo que sí, en el tema de los valores siento que hay un gran defecto a la hora de enseñar el tema de la igualdad de género, porque se entiende que una mujer y hombre son iguales, pero se entiende como que una mujer puede ser igual a un hombre en el sentido en que puede alcanzar a llegar a ser lo que es un hombre, es decir, de todas formas existe una jerarquía de valores, donde lo positivo es ser una persona competitiva, tener valores de carácter agresivo, de protección, que se asocian a lo que históricamente es el rol masculino. La mujer empresaria, ejecutiva, exitosa, es el paradigma

de una mujer que logra superarse y convertirse en un hombre. Entonces de todas formas yo siento que en ese aspecto que es más inconsciente se reproduce un poco la jerarquía en términos valóricos, todos los valores asociados con lo femenino, el cuidado, con lo familiar, con lo íntimo, con la expresión de los sentimientos, se pone en una jerarquía inferior, frente a los valores como más de éxito y competitividad en la sociedad, que se pone como positivo, entonces de cierta forma la mujer que se ve como exitosa es la mujer que se vuelve masculina, como por ejemplo con los presidentes, la presidenta Bachelet tiene que cambiar su carácter y presentarse como masculina, Margaret Thatcher como presidente, o las figuras públicas, que se muestran como de respeto son las figuras masculinizadas. Y de hecho en los 80' cuando empezaron a aparecer mujeres en cargos públicos, empezaron a aparecer mujeres empresarias, mujeres como rostros de televisión importantes, habían como unas hombreras que se ponían así, para parecer más masculinos.

Profesor de Educación Física: El profe dijo casi todo. Bueno la sociedad como tal es un producto de la sociedad que viene de los abuelos la cual era marcadamente machista. Yo me acuerdo que mi abuelo no colocó la mesa jamás, no lavó un plato jamás, mi papá tampoco mucho, ya en la época de uno tampoco, pero con el tiempo uno ha tenido que irse adaptando. Hay un cambio en los tiempos actuales, ahora uno igual ayuda más en la casa, ¿cierto? Como que es menos que el hombre no levante un plato, no haga aseo, llevándolo a las funciones de la mujer en la casa o del hogar. Ahora en el tema del colegio, yo siento que el colegio igual de cierta forma le otorga ciertos roles y funciones a la mujer, el tema de los liderazgos que se otorgan por ejemplo en Educación Física, o en otros ramos, en el CAMUR, no sé, hay ciertas mujeres que pueden ser líderes y ahí se les da la posibilidad de equiparar un poquito el tema, porque ahora existe esta estructura hoy, antes a lo mejor no era pensado, pienso yo.

Profesora de Inglés: Con respecto a eso de cómo se trabaja acá el tema de la identidad de género, yo trabajé casi toda mi vida, más de catorce años en un colegio católico donde no existía este tema, no se podía plantear, y teníamos tres carreras técnicas,

que eran electricidad, electrónica, y diseño y confección de textil, donde marcadamente el curso de diseño y construcción textil solamente el cupo era para mujeres, ¿y qué pasaba si había varones que querían ser diseñadores de vestuario? Automáticamente el cura, que era el director en ese caso, los tildaba de que eso no podía ser, porque visualmente, mundialmente el que es diseñador de vestuario es afeminado, o es homosexual, pero llegó un minuto, en algún curso mío que quisieron tres ex alumnos que ahora son diseñadores de vestuario, y no por eso son homosexuales, sino que simplemente les gustaba la carrera y finalmente tuvieron que abrir el campo para que también entraran a esa carrera varones. Y en el caso de electricidad y electrónica también era netamente masculina la carrera, pero también habían niñas que querían estudiar electricidad, que querían estudiar electrónica, y finalmente se abrió y ya, por lo que yo sé ahora, porque vivo cerca de ese colegio, ya en el curso de diseño y confección textil en la mitad del curso son varones, y en electricidad y electrónica hay muchas más niñas, y tuvieron que abrir la mentalidad los curas en ese sentido.

Profesor de Música: Yo me quiero referir al colegio, a la enseñanza de género y del conocimiento que hay. Yo apelo a que en este colegio la edad de los colegas, de la mayoría de los colegas, son jóvenes, entonces la mayoría ya viene como con un cambio de perspectiva, mirando hacia la vida por la relación de hombres y mujeres, entonces por eso yo pienso que acá en este colegio es más aceptable, por eso se comprende más, se entiende más a los cabros, pienso que es por la edad del profesorado, a diferencia de otros colegios donde hay profesores más adultos que vienen con otras enseñanzas y compartiendo otras vivencias que también son difíciles de defender para ellos a lo mejor.

Profesora de Matemáticas: Yo quiero devolverme un poquito a lo que decían delante la pregunta, ¿cómo aportamos nosotros a esto? Yo siento que nosotros sólo somos reproductores de lo que nos impone la sociedad en sí porque el que nosotros digamos fila de hombres y fila de mujeres, es simplemente porque la, ni siquiera la institución, sino porque de manera general siempre es hombres y mujeres, o sea, ¿a quién se le ocurrió

hagamos una fila mixta? Eso no ocurre. Ahora, el tema de qué hacemos nosotros distinto en la sala de clases, osea, yo no creo que nosotros andamos por la vida con el tema de marcarnos, segregando hombres con mujeres, no lo hacemos simplemente porque la mentalidad de los estudiantes hoy día es distinta, el profesor que lo haga, los estudiantes lo van a criticar, osea, y delante me llamó la atención algo que dijo Alejandro, ¿era en su colegio de hombres donde se discriminaba mucho al estudiante homosexual? Lo mismo pasa en el colegio donde son puras mujeres, se discrimina a la que es lela, a la que es lesbiana, ¿cierto? Pero eso no se da tanto en esta realidad porque hombres y mujeres defienden al otro, por ejemplo yo estuve en un colegio donde las niñas defienden al homosexual, los varones a lo mejor defienden a la otra, a la que es lesbiana, ¿por qué? Porque se da ese como no po' si yo lo defiendo es porque es mi amigo o por cualquier cosa, pero tienen esa abertura de mente porque no son criticados entre ellos, entonces los mismos alumnos están con ese tema, respetémonos entre nosotros, y hacen de que ningún profesor se atreva a generar esa división en la sala de clases.

Profesor de Música: Claro, es que tampoco la hay de parte de los profesores.

Profesora de Matemáticas: Pero porque tienen esa libertad de expresarse.

Profesora de Historia: Yo creo que esto de la división de género también viene vinculado, como decía la Nati, a la escuela como una máquina, o como instrumento de formar a personas, o de educar, en donde se establece una reproducción de lo que se espera para la sociedad, entonces dentro de todo eso está lo que habla celin del blanco perfecto, de tratar de vincularse y que la reproducción sea similar a los países de Europa, que son como los perfectos si se podría decir. Tenemos también la discriminación hacia los pueblos originarios en este país, no hay una identidad con los pueblos originarios. Obviamente en el tema de género va a haber aún más división, porque la escuela tiene que desarrollar a seres humanos funcionales para este sistema que está siendo el imperante, entonces yo creo que

este tema del género está ahora siendo más escuchado porque está en el contexto, en la contingencia, pero aunque nosotros intentemos, quizás sea lo mínimo que nosotros podemos dar como aporte como docentes, porque ya el sistema en sí está construido de manera patriarcal.

Profesora de Física y Química: No solamente a la gente que se identifica con otro tipo de género, sino que también a las mismas mujeres. Creo que yo tengo que comentar que cuando iba en la universidad no sentía el machismo en pleno, pero cuando entré a trabajar a los colegios, ahí yo me di cuenta cómo era el rol de una mujer, porque los hombres tienen un mundo que son particulares y son de ellos, pero ellos no pueden colocarse en los zapatos de una mujer, no entienden cómo es tratar de ser una mujer en un país machista como éste, por ejemplo, el mismo ejemplo que yo daba delante, los cargos más representantes son de hombres porque no se embarazan, al momento que una mujer quiera tener un hijo es como todo una discrepancia, ah es que pucha vai' a faltar, a mí me han preguntado se va a enfermar tu hijo, qué vas a hacer en ese momento, entonces uno mismo en su interior como mujer va dándose cuenta que la sociedad es absolutamente machista, y nosotras mismas somos también las que reproducimos eso, nos limitamos a, y de hecho las generaciones que vienen, que tú estás viendo, como ustedes que son súper jóvenes, son súper lolos, no van a tener hijos, porque se dan cuenta de que son unos limitantes, entonces nosotros ahí vamos mermando, ¿qué hace esta generación? Se está dando cuenta que aparte de no querer tener hijos, ¿por qué tengo que vestirme como mujer? ¿por qué tengo que depilarme pa' que un hombre me quiera? ¿por qué tengo que hacer esto, por qué tengo que hacer esto otro? De hecho nosotros somos un país bastante machista, y nos faltan millones y millones de cosas pa' cambiar todavía. De hecho la educación en Chile no es la mejor porque nos ceñimos a un modelo que no funciona, no funciona, nosotros no planteamos proyectos en las salas pa que los niños se integren, nosotros lo que hacemos es repetir un currículum que está obsoleto, que no ve cuáles son las capacidades de los niños, que no ve las capacidades de un niño que quiere realizar cosas diferentes a las que nosotros hacemos, y no sé por qué nosotros mismos chocamos contra eso, hay muchos

colegios que discriminan a los profesores cuando son de diferente sexo, y eso no ha cambiado.

Profesor de Lenguaje: Sí, igual el tema de ver a la escuela desde una perspectiva de género es como amplio porque si me hablan a mí de los niños que hoy día se están educando, hay una contingencia hoy en día que ha puesto el tema de género en la palestra, por lo tanto los chicos tienen mucho más claro y sienten más presiones, hay organizaciones a nivel nacional como Ni Una Menos, Pan y Rosas, que han marcado, digamos, antecedentes a nivel nacional, por lo tanto ellos tienen la presión de su generación que ve ese tema presente. Yo creo que los profesores también, porque igual los profesores vienen de otra generación que también es bastante cercana. Yo creo que el problema viene siendo la institución en sí, porque por ejemplo, si ustedes me preguntan acá: ¿hay machismo acá en el colegio desde nosotros como profesores hacia los alumnos? Yo no lo veo, yo no veo que haya discriminación de género, yo por ejemplo en lo que vemos aquí lo que son los debates, como que en todas las actividades hay tanto mujeres como hombres.

Profesora de Matemáticas: El solo hecho de que haya selección de fútbol femenino es algo como...

Profesor de Lenguaje: Claro, hay distintas herramientas para, hay que pulirlas, pero por lo menos están. Pero ahora, en cuanto a trabajadores propiamente tal, ya el tema es distinto. ¿Ya? Como dijo la colega, ya las presiones machistas están en este colegio, con respecto a la institución. Pero eso ya son cosas distintas, porque yo no veo que nosotros los profesores generemos discriminación de género, pero sí veo que la institución como tal genera hacia los trabajadores una discriminación de género, pero ese sería otro tema de investigación. Pero lo que sí está claro, es que por mucho que nosotros eduquemos a estos chicos en la no discriminación, al fin y al cabo, cuando ellos ingresen al mercado laboral ahí la van a sentir, porque la discriminación no está en los lazos afectivos entre la sociedad,

la discriminación empieza netamente en el ámbito laboral, ahí está marcada, y por lo menos a los chicos hay que ponerles eso en mente.

Profesora de Inglés: Exacto, porque dentro del ámbito laboral, en la misma entrevista de trabajo a las mujeres nos preguntan si tenemos hijos, y nos preguntan también si estás casada, me pasó en el otro colegio que me preguntaban cuando yo entré a trabajar ahí en el Señor de Renca, catorce años, el cura lo primero que me preguntó es si estaba casada, y además si tenía hijos, le dije que no, ¿qué edad tiene? ¿pretende tener hijos? Osea, al tiro, y todavía te la hacen, porque yo fui a miles de entrevistas antes de llegar acá, y en todos los colegios que fui, en todos me preguntaron ¿casada? ¿con hijos? ¿pretende tener hijos?

Profesora de Física y Química: Claro y a uno lo educan en ese sentido, porque por ejemplo con el debate este de las tres causales del aborto, osea, a ese nivel, la mujer en este país no puede decidir por su propio cuerpo, porque hay tantas cosas entremedio que la sociedad dice “no, pero es que mira te va a pasar esto, y esto y esto, y si las niñas se transforman en niños”. Es que es así, así va el futuro, y así vamos a tener que aprender a usarlo. Los niños, yo como mamá no me avergüenzo, no me voy a avergonzar nunca de mi hija, y mi propia hija me dice que no quiere vestirse de niña, y yo en ningún momento hice un berrinche, o me puse a gritar, o tú te me vas de mi casa, porque yo digo está bien, es su opción de vida, yo no tengo por qué meterme en la vida de otra persona que cree que no es correcto lo que se está haciendo, y creo que hay que guiarlos, eso sí, hay que guiar a los niños, nada más, para que se cuiden, se protejan, pero la opción la tienen ellos, la opción la tiene cada uno.

Profesora de Historia: Es que ahí está el rol del docente, que es producir sociedad, no reproducir. Entonces darle al estudiante las opciones para que pueda tomar decisiones de manera consciente y de manera crítica. Yo también me acuerdo que mi mejor amiga fue a

una entrevista en un colegio y ella tiene veinticinco años y también le preguntaron si esperaba tener hijos, si tenía hijos primero, dijo que no, si esperaba tener hijos, ella dijo que sí pero en un futuro, y no la contrataron por eso. Y prefirieron a una mujer de cuarenta años para el cargo y no a ella porque quizás mi amiga iba a tener un bebé.

Profesora de Matemáticas: Cuando salí de la universidad, en mi currículum puse “soltera, sin hijos”, y me llamaban mucho más a entrevistas que a mis amigas que no colocaban nada. Osea, y eso fue por un consejo de una persona mayor, me dijo pónete que eres soltera sin hijos y te van a llamar.

Profesora de Inglés: Con respecto a eso también con el tema de la discriminación entre comillas de la mujer, la isapre misma te discrimina, a mí me acaba de llegar una carta, donde dice que me baja el plan porque ya no puedo tener hijos. Osea y me baja el plan, exacto, y me dice así tal cual la carta.

Profesora de Física y Química: La misma sociedad nos discrimina, y es porque somos diferentes, el hombre de la mujer es diferente, si eso está claro, nosotras tenemos un ciclo, ustedes no lo tienen, nosotras tenemos que llevar una carga que son los hijos. La misma sociedad por ejemplo cuando un hombre abandona a los hijos, no pasa nada, pero cuando una mujer abandona a los hijos, horrible. Entonces la misma sociedad te enmarca a ti en lo que tú tienes que hacer y hay muchos profesores que no salen de ese marco, que siguen reproduciendo el mismo sistema.

Profesora de Matemáticas: Yo quiero hacer una pregunta, de algo que leí acá. Que decía en que una manera en que aportaban los profesores a esta discriminación era en Educación Física, a los hombres se les exigía distinto que a la mujer. Así como para ver la realidad acá en el colegio, ¿es así? ¿se les exige de manera diferente?

Profesor de Educación Física: Sí, se les exige. Bueno, en otros colegios, y aquí también se hizo cuando la profesora Zoe trabajaba con las niñas. Es por el tema de, digamos un tema de anatomía, de masa muscular, y distintos ejercicios que la mujer no puede hacer por un tema de riesgo, no sé, no pueden con las paralelas, por ejemplo, no puedes tener a una niña haciendo paralelas porque no tiene la fuerza para ese tipo de trabajos, se puede lesionar, ¿se fijan?.

Profesora de Matemáticas: Pero por ejemplo, ¿podría exigírseles a los hombres menos? Para que estén todos iguales po'. Para que no se vea discriminación.

Profesor de Educación Física: Bueno, las escalas son distintas. Si tú les exiges lo mismo, no te va a poder rendir. Hay niñas que dicen “exija lo mismo no más profe”, aquí de repente hasta rugby han jugado.

Profesora de Matemáticas: Pero la pregunta es por ejemplo por qué no se hace al revés, por qué al hombre no se le exige menos, para que esté a la par con la mujer, y no se vea esa discriminación que a ellas no se les pueda exigir tanto.

Profesora de Inglés: Pero esa pregunta que tú haces, ¿es porque anatómicamente la mujer no puede?

Profesor de Educación Física: La mujer tiene menos fuerza en varios aspectos, y por ejemplo si tienes la clases completa, de hándbol, no sé, forman equipos de mujeres, pa' que jueguen con mujeres, pero si se hace un equipo de fútbol, lógicamente los hombres pueden lesionar a las niñas.

Profesora de Matemáticas: Pero si hablamos de cómo influye el profesor en algo así, yo siento que en Educación Física es la clase donde más se puede notar como influimos.

Profesor de Educación Física: Se trata de integrarlas, bueno, el hecho de que ahora uno tiene al curso completo y se trabaja con hombres y con mujeres, formas equipos mixtos, haces participar a las niñas ahí está lo que dices tú, bajar la exigencia para el hombre. No sé po', un partido de hándbol por dar un ejemplo, empiezan los cabros y no le dan pases a nadie, entonces buscas una metodología, tienen que darle pases a sus compañeras, sino no sé, los puntos no valen, por decir algo. Y las niñas se van sintiendo integradas, a lo mejor es un juego un poco más aburrido pa' los hombres, esa metodología de trabajo, pero integras a las niñas, pero se hace, integras a las niñas igual al trabajo.

Profesora de Física y Química: Igual es complicado pa' uno, pa' una como mujer es complicado, porque una esperaría que la sociedad no fuera así, pero la sociedad es así. Cuando a uno le dicen ponte el delantal, y no puedes venir con calzas porque a los niños les va a subir el lívido, si uno no piensa, uno jamás anda pensando que los niños andan pensando en eso, al final y al cabo uno viene a hacer una labor, uno nunca piensa que el niño va a estar con un doble sentido, pero igual es complicado, es complicado. Lo mismo que dice el profe, ¿cómo nos sentiríamos nosotras si nos tocara jugar un partido de fútbol y Rodrigo Mancilla sin querer viene y me agarra una pechuga? ¿Cómo te sentirías? Uno misma se sentiría así como ooh, porque igual hay una parte de la sociedad en la que te educan a ti en que el sexo entre hombres y mujeres, en ese tiempo antiguo, era sucio, ay imposible, no puede, cómo. Yo lo digo de experiencia propia porque yo soy de cuarenta años y a mí en algún momento me dijeron las niñas tienen que ser así, porque los niños son así.

Profesora de Inglés: Yo estudié en colegio de monjas y a las niñas las formaban para ser dueñas de casa y muy buenas esposas. Ése era el discurso de la monja en ese tiempo. Era el bordado, el hacer el ajuar para la guaguüita, en economía doméstica tenías que saber cocinar, porque así mantenías contento al marido, y te lo decían, ¡y te lo decían!

Profesora de Historia: Yo esto también lo vinculo con la historia, y Chile tiene una base republicana que es conservadora, o sea cuando Chile comenzó esto de la independencia y comenzó a construir una nación la forjó en base a una constitución que es conservadora, autoritaria, que tiene ideales ligados a la iglesia católica, en donde la iglesia católica tiene injerencia en las decisiones del ejecutivo, y esa ley que se crea en el 33', dura hasta 1925, entonces ya dio una base al país conservadora, y la educación se forjó en esa base conservadora, con leyes conservadoras. Por lo tanto el Chile actual, que ya es un Chile viejo, creció un niño en una familia conservadora, entonces todos nosotros, queramos o no queramos tenemos ciertos parámetros que son conservadores, para ver a las personas, para analizar las cosas, el tema de la Educación Física y el Deporte como decían ustedes. Quizás yo no le quiera ver una parte sexista, porque yo sé que de forma anatómica las mujeres tienen ciertas debilidades frente al hombre, pero no como para verlo como una discriminación, sino que lo veo como algo biológico. Entonces yo no veo si puede ser más o menos, yo sólo sé que quizás podría intentar hacerlo pero si no puedo anatómicamente. Entonces yo creo que nuestra base al final y al cabo, en la que se constituyó es de manera conservadora, y por eso es que ahora es tan difícil cambiar nuestro pensamiento.

Profesor de Historia, Magíster en Estudios Internacionales: Hay un conservadurismo marcado del pasado reciente, porque igual Chile estuvo mucho tiempo vinculado con el gobierno militar, entonces Chile está un poco atrasado en la mentalidad sobretodo a nivel institucional de lo que son otros países del mundo. Por ejemplo en Argentina también hubo una dictadura pero fue cortita, cayó rápido, y vino como todo el destape de los años 80', y en todo ese período en Chile las luces estaban apagadas, en los 90' también fue una transición, también lenta, autoritaria, y la población seguía siendo

conservadora en su mentalidad. Entonces recién como por el 2000 y tanto la sociedad chilena empezó realmente a abrirse, y eso genera que incluso a nivel institucional y de prácticas sociales, la sociedad chilena y las instituciones sean más atrasadas que la mentalidad de la gente, porque yo encuentro que Chile no es un país marcadamente machista o muy marcadamente homofóbico, y nada de eso, pero a nivel institucional sí existen ciertas trabas.

Profesor de Lenguaje: Ése es el tema con el que quiero insistir, porque si nosotros vemos acá en el colegio, acá está el científico, humanista y artístico, entran tanto damas como varones a los tres, no hay una discriminación por uno u otro. Yo veo acá a varones bailando tanto como las mujeres, y tampoco se hace burla de ello, los chicos los aceptan, los ven como algo normal, entonces acá en el establecimiento y en la mayoría de los establecimientos en Chile, en general, al menos los que son más abiertos, los que no sean de iglesia están más normados, porque yo he trabajado en establecimientos donde no tenían ninguna normativa y eso ya es un descalabro total, ahí se ve el machismo brutal, del varón golpeando a las mujeres, escupiendo, hablando a garabatos, que ése es otro tema, que también se ve. Pero en los colegios donde hay ciertas normas de convivencia en general eso es bien dirigido, y este colegio en ese aspecto es bien dirigido. No hay diferencia por capacidades, por ejemplo intelectuales, las mujeres son buenas en matemáticas, en lenguaje, y viceversa los varones, por lo tanto no veo ese problema. Pero vuelvo a insistir, que es un tema institucional, ahí a nivel institucional es donde los chicos golpean, y es donde ahí, después se va a ver la diferencia, nosotros acá podemos decir que no se deben hacer diferencias pero cuando ellos salen del colegio y van al mercado laboral y se enfrentan a las instituciones, ahí se dan cuenta que todas las instituciones, digamos, golpean a la mujer trabajadora, no a cualquier mujer, a la mujer trabajadora, sí, derechamente se van a enfrentar, en la AFP, en los contratos laborales, en la discriminación de todos los derechos, digamos, maternales, eso se cuestiona muchísimo a nivel institucional, entonces yo creo que ahí está la preocupación. Ahora, que nosotros como escuela podemos aportar en la formación de estos jóvenes para que el día de mañana digamos luchen, pero que luchen para qué, que luchen por leyes justas, porque al fin y al cabo son temas legislativos,

son temas de leyes, deberían haber leyes que por ejemplo, prohíban a quienes contraten, o leyes que defiendan derechamente el aspecto maternal de la mujer, porque las leyes que están con leyes que al fin y al cabo permiten al empresario poner en jaque a la mujer trabajadora. Y no solamente eso, yo creo que como dijo el compañero son las instituciones, es el sistema chileno el machista, la sociedad chilena es como todos los pueblos del mundo, en general no hay mayor problema, pero cuando todo esto se debe reconocer a nivel nacional, ahí está el problema. Cuando la homosexualidad debe ser reconocida a nivel legal, ahí está el problema, cuando el derecho a maternidad debe ser reconocido a nivel legal, ahí está el problema, entonces al fin y al cabo siempre es la ley la que pone trabas al tema. Y por ejemplo yo también considero que sí, hablar de una educación de género no significa pensar que hombres y mujeres son biológicamente iguales porque eso sería ya caer en un extremo, en una exageración, hay características biológicas de uno y de otro que hay que respetar, y en el respeto a esas diferencias y ahí es donde justamente la ley cae.

Profesor de Música: Yo pienso que ahí está como la clave, el respeto. Porque yo esto lo veo incluso como a nivel de movimiento cultural. Este asunto del género es como algo que está creciendo, como una burbujita que está creciendo y a medida que vaya creciendo las leyes van a tener que ir cambiando por las nuevas generaciones a las cuales tenemos que infundir el respeto por sus pares.