



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

**Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar**

Programa de doctorado

100B Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas.

TESIS DOCTORAL

**Representaciones Sociales de género
en la Enseñanza Media chilena**

Presentada por:
D^a. Marcia Gelia Rojas Adriazola

Directores:
Dr. Francisco Beltrán Llavador
Dr. Ángel San Martín Alonso

2016

*A mi padre, Emiliano Rojas Alvarado,
profesor normalista de un pequeño pueblo del sur de Chile,
cuyo amor por la educación es el verdadero origen de esta tesis.*

Agradecimientos

A mis Directores de Tesis, Dr. Francisco Beltrán Llavador, por el tiempo dedicado durante mis viajes a Valencia, su constante estímulo en la profundización académica; al Dr. Ángel San Martín Alonso, quien logró contagiarme con su optimismo en el rigor investigativo.

Al Dr. José Gimeno Sacristán, quien fuera el primer docente en acogerme en Valencia y apoyara convincentemente la primera parte de esta investigación.

A la Dra. María Luisa Monera y la Dra. María José Carrera, quienes manifestaron su apoyo de forma permanente e incondicional a la consecución de esta tesis.

A los profesores chilenos Sra. Mónica Llaña, Sra. Giannina Tapia, Sr. Ricardo Zúñiga, Sr. Enrique Ramos y Sr. Carlos Guerra. Todos ellos colaboraron en alguna etapa de este proceso y fueron determinantes para la realización de este trabajo.

A mis alumnos y alumnas, exalumnos y exalumnas, docentes ya en ejercicio y otros en formación. Serán los que continúen ayudando a formar a los y las ciudadanos/as de Chile.

Al establecimiento educacional que permitió mi ingreso para la obtención de los datos.

A la Universidad Central de Chile, y su Facultad de Educación, en la persona de su Decano, Dr. José Luis Reyes, por la disposición a mi trabajo y la confianza depositada.

A la Dra. Emilia Cádiz Inclán, amiga y referente, que dispuso toda su voluntad, apoyo y hospitalidad en cada viaje que debí realizar a Valencia.

A Soledad Benages, por su amistad y ayuda incondicional.

A Montserrat Llatas, amiga y consuegra, cuyo hogar abrió fraternalmente. Su pronta partida dejó un vacío que se siente en cada viaje a Valencia.

Finalmente no puedo dejar de hacer una especial mención a mi familia, motor de todo este proceso. La realización de esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda y el impulso de mi hijo Luis Andrés, quien me instó a postular a la Universidad de Valencia en momentos muy difíciles de mi vida. A Rocío, mi hija, por su apoyo incondicional. A Clara, *ma belle fille*, que junto a mi hijo fueron fundamentales al inicio de este trabajo.

Emiliano y Telma, mis padres.

A los pequeños Aitana, Santiago y Andrés, “cintilando, cintilando, cintilando, como los cascabeles van sonando...”

Índice

Resumen.....	2
Resum.....	4
Abstract.....	6
Résumé	8
Introducción.....	10

Capítulo I

Relevancia del problema de estudio

1.1. Antecedentes. Estado del Arte.....	20
1.1.A. Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios.....	20
1.1.B. El sentido de la Escuela. Análisis de las representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes.....	21
1.1.C. Aproximaciones y reflexiones emergentes del análisis de las Representaciones Sociales sobre la infancia de los/las maestros/as.....	22
1.1.D. Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y teoría.....	23
1.1.E. Análisis estructural de las Representaciones Sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar.....	23
1.1.F. El debate de las Representaciones Sociales en la psicología social.....	24
1.1.G. Representaciones Sociales sobre comunidad que tienen las agrupaciones pertenecientes al programa Mejorando la Empleabilidad y Condiciones Laborales de las Trabajadoras Jefas de Hogar del Servicio Nacional de la Mujer en la Región de Magallanes y Antártica Chilena.....	25

1.1.H. Homoparentalidad, Representaciones Sociales de universitarios del sur de Chile.....	26
1.1.I. Algunas reflexiones sobre las Representaciones Sociales y prácticas de los profesionales de Salud Escolar.....	26
1.1.J. Respeto del Género.....	27
1.1.K. Representaciones Sociales de Género, Generaciones e interculturalidad en textos escolares chilenos.....	27
1.2. Planteamiento del Problema de Investigación.....	28
1.2.1. Objetivos de la Investigación.....	29
1.2.1.1. Objetivo General.....	29
1.2.1.2. Objetivos Específicos.....	30
1.2.2. Hipótesis o respuestas anticipadas.....	30
1.2.3. Relevancia del Estudio.....	32

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Las Representaciones Sociales desde la mirada de diversos Autores.....	38
2.2. La Teoría de las Representaciones Sociales y su relación con otros Autores.....	40
2.3. Relevancia de la Cultura en el Conocimiento de las Representaciones Sociales.....	43
2.4. Las Representaciones Sociales y su Relación con las Representaciones Colectivas e Ideología.....	44
2.5. Aproximaciones Generales a la configuración del Género.....	54
2.5.1. Una Revisión General, desde una Visión Histórica.....	54
2.5.2. Principales Hechos Históricos Acontecidos respecto del Género.....	75
2.5.3. Sistematización respecto de las Teorías de Género.....	79
2.5.4. Las Mujeres en Latinoamérica.....	84

2.5.5. La Sociedad Chilena respecto del Género.....	93
2.5.6. La Mujer en el Sistema Educativo Chileno.....	98
2.5.7. El Género en el Sistema de Evaluación en Chile.....	104
2.6. Sujeto y Cultura. Aproximaciones a un concepto.....	112
2.7. Síntesis del Marco Teórico.....	122

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Diseño de la Investigación.....	132
3.2. Instrumento y Técnica de Recogida de Información.....	136
3.2.1. El Cuestionario.....	136
3.2.2. La Entrevista Semi-Estructurada.....	138
3.3. La Muestra. Criterios de Selección.....	141
3.4. Escenarios.....	142
3.5. Triangulación respecto de la Confección de los Instrumentos de Recogida de Información.....	145
3.6. Resguardos Éticos.....	148

Capítulo IV

Recolección y Análisis de la Información

4.1. Análisis y Resultados.....	152
4.1.1. Plan de Análisis.....	152
4.2. Análisis de los datos Cuantitativos.....	154
4.2.1. Análisis de datos cuantitativos por categorías.....	155
4.2.1.1. Presentación de Resultados Estadísticos.....	156
4.2.2. Representaciones Sociales de los Profesores.....	157
4.2.3. Sobre la definición de Género.....	169
4.2.4. Representaciones Sociales de los Docentes respecto del Concepto de Cultura.....	178
4.3. Análisis de los Datos Cualitativos.....	186

4.3.1. Análisis y recogida de la información Cualitativa.....	186
4.3.2. Metodología.....	188
4.3.3. Conclusiones preliminares del Análisis Cualitativo.....	196
4.4. Triangulación.....	198
4.4.1. Desde la mirada del Cuestionario.....	198
4.4.2. Desde la mirada de la Entrevista Semi-Estructurada.....	201
4.4.3. Desde la mirada de los documentos oficiales del establecimiento.....	202

Capítulo V

Conclusiones de la Investigación

5.1. Conclusiones respecto del Problema de Investigación.....	210
5.2. Consideraciones críticas acerca de los Objetivos de la Investigación.....	215
5.2.1. Conclusiones respecto del Objetivo General.....	215
5.2.2. Conclusiones respecto de los Objetivos Específicos.....	216
5.2.3. Conclusiones respecto de la Hipótesis de Investigación.....	217
5.3. Conclusiones y Reflexiones Finales.....	220
5.4. Aportes y Sugerencias.....	226
5.4.1. Aportes a la Disciplina.....	226
5.4.2. Aportes al Establecimiento y al Sistema Educativo chileno.....	227
5.4.3. Aportes al Conocimiento.....	228
5.4.4. Nuevas líneas de Investigación.....	229
Bibliografía	232
Anexos	254

Resumen

La pregunta de la presente investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las representaciones sociales que manifiestan docentes sobre género de sus alumnos y alumnas en un área del currículum de enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile?

El enfoque que se utilizó es un estudio mixto, desde el paradigma cuantitativo, y una profundización desde el paradigma cualitativo. La muestra de la tesis es intencional, con 21 participantes de ambos sexos, de diversas asignaturas y con diferentes años de servicio en educación.

Los instrumentos de recogida de datos corresponden a un cuestionario y a una entrevista semiestructurada, previamente validados y estimada su confiabilidad. También se revisaron documentos del establecimiento educacional.

La investigación se estructuró de la siguiente manera:

El primer capítulo trató sobre la relevancia del problema de estudio. El segundo definió el marco teórico. El tercero, el marco metodológico. El cuarto, la recolección y análisis de la información. El quinto, conclusiones de la investigación, aportes y referencias.

Dentro de las conclusiones, la de mayor relevancia nos demuestra que cuando los docentes contestan el cuestionario, manifiestan un discurso más o menos igualitario respecto del sexo/género de sus estudiantes, lo que es coherente con lo que se encuentra declarado en los documentos oficiales. Sin embargo cuando responden a la entrevista semiestructurada, las respuestas permiten visualizar a un sujeto que emerge con todas sus particularidades en cuanto sujeto-ciudadano.

Resum

La pregunta de la present investigació és la següent: Quines són les representacions socials que manifesten docents sobre gènere dels seus alumnes en una àrea del currículum d'ensenyança mitjana en els cursos d'un establiment educacional de la Regió Metropolitana de Santiago de Xile?

L'enfocament que es va utilitzar és u estudi mixt, des del paradigma quantitatiu, i una profundització des del paradigma qualitatiu. La mostra de la tesi és intencional, amb 21 participants d'ambos sexes, de diverses assignatures i amb diferents anys de servici en educació.

Els instruments de recopilació de dades corresponen a un qüestionari i a una entrevista semiestructurada, prèviament validats i estimada la seua confiabilitat. També es van revisar documents de l'establiment educacional.

La investigació es va estructurar de la següent manera:

El primer capítol va tractar sobre la rellevància del problema d'estudi. El segon va definir el marc teòric. El tercer, el marc metodològic. El quart, la recol·lecció i anàlisi de la informació. El quint, conclusions de la investigació, aportacions i referències.

Dins de les conclusions, la de major rellevància ens demostra que quan els docents contesten el qüestionari, manifesten un discurs més o menys igualitari respecte del sexe/gènere dels seus estudiants, la qual cosa és coherent amb el que es troba declarat en els documents oficials. No obstant, quan responen a l'entrevista semiestructurada, les respostes permeten visualitzar a un subjecte q' emergeix amb totes les seues particularitats en quant subjecte-ciudadà.

Abstract

The Research Question is: Which are the social representations that teachers manifest about their students' genre in an area of high-school curriculum in an educational establishment institution at in the Santiago metropolitan region?

A mixed study based on a quantitative paradigm and a deepening from qualitative paradigm were used. The sample is intentional, with twenty one male and female participants of both sexes, specialized on different subjects and having different years of experience in education. The instruments for collecting data correspond to a questionnaire and to a semi-structured interview, previously validated and reliability being estimated. At the same time, documents related to educational institution were analyzed documents of the educational establishment.

The research was followed through the next chapters:

Chapter One: Relevance of the Research Problem

Chapter Two: Theoretical Framework

Chapter Three Methodological Framework

Chapter Four: Gathering and analysis of the information. Research conclusions, contributions and suggestions.

Inside Within the conclusions, the most relevant one is the one referred to the fact that teachers manifest a similar discourse in relation to sex/genre of their students when they answered the questionnaire. This is coherent with the discourse established in official documents. However, at the moment of the semi structured interview, their answers allow us to visualize to a subject who emerges with all their particularities as a subject citizen.

Résumé

La question de cette recherche est la suivante : Quelles sont les Représentations Sociales qui montrent les enseignants sur le genre de leurs élèves à un programme d'études secondaires , dans les cours moyens d'un établissement d'enseignement de la Région Métropolitaine de Santiago du Chili?

L'approche utilisée est une étude conjointe du paradigme quantitatif et un approfondissement dès le paradigme qualitatif.

L'échantillon de la thèse est intentionnelle. Elle a vingt-et.un participants des deux sexes , de différentes disciplines et de différentes années de service dans l'éducation.

Les instruments de collecte des données correspondent à un questionnaire et à un entretien semi-directif, préalablement validés et fiabilité estimés. Des documents de l'établissement d'enseignement ont également été examinés.

La recherche a été structurée comme suit:

Chapitre 1: Pertinence du problème d'étude.

Chapitre 2: Cadre théorique.

Chapitre 3: Cadre méthodologique.

Chapitre 4: Collecte et analyse de l'information des données.

Chapitre 5: Conclusions de la recherche. Idées et suggestions.

Parmi les conclusions, la plus importante a à voir avec un discours égalitaire. Lorsque les enseignants répondent au questionnaire, ils montrent un discours plus ou moins égalitaire sur le sexe/genre de leurs élèves. Ce discours est cohérent avec ce qui est dit dans les discours officiels. Mais lorsqu'ils répondent à l'entretien semi-directif, leurs réponses laissent voir un sujet qui émerge avec toutes ses particularités en tant que sujet citoyen.

Introducción

Hace ya algunos años, durante el inicio de mi formación de posgrado, los estudiantes reflexionábamos guiados por nuestros profesores de epistemología acerca de si la educación era una ciencia. Leíamos a los autores propuestos por los académicos y llegábamos a la conclusión de que si fuese ésta una ciencia, en el sentido epistemológico, debiera reunir algunas condiciones como tener un objeto de estudio propio, un lenguaje específico. Pero lo que creíamos que era propiedad de la educación, como el aprendizaje, las estrategias, el niño y la niña, la sociedad, etc., era también compartido con otras ciencias. Con posterioridad comprendimos que la Educación pertenecía a un campo práctico, socialmente construido, y que sus problemas no son disgregables. Por tanto, nos apropiamos del concepto Teorías de la Educación, entendiendo a ésta como disciplina científica que cubre un sector del conocimiento científico perteneciente a las Ciencias Sociales y que los problemas de estatus científico que podíamos plantear respecto de la Educación son similares a aquellos de las otras ciencias sociales que no responden al modelo de las ciencias duras por la complejidad del objeto de estudio del que nos ocupamos.

En el año 1980 el filósofo científico argentino-español Mario Bunge expresaba que el método científico no se rompió cuando se estiró para que abarcara los problemas sociales y que tampoco se rompe si se lo aplica a otras disciplinas, en particular las humanistas. Su explicación, en tanto autoridad académica, nos tranquilizó.

Es desde aquí donde me sitúo para escribir: como profesora, mujer, latinoamericana y específicamente chilena. Me sitúo, por tanto, desde la Teoría de la Educación, en un campo de estudio en que tomaré como objeto las Representaciones Sociales, de aquí en adelante RRSS. Si bien éstas no pertenecen a la educación en particular, se las pedimos en préstamo a ciencias hermanas como la psicología y la psicología social.

Desde hace bastante tiempo comencé a pensar en la idea de mi investigación. Sin idea no hay investigación posible, referían los profesores de Metodología. Mi idea inicial era el tema de las mujeres, pero ¿cómo transformar esta idea primigenia en un problema de investigación? ¿cómo lograr que cumpliera con los requisitos de un correcto y delimitado problema de investigación? ¿cómo abordarlo? ¿se podría lograr someter a prueba empírica? ¿cómo? ¿a través de qué? Viví entonces lo que muchos investigadores e investigadoras experimentan al inicio de sus estudios: la dificultad de lograr una aproximación de la idea a la realidad objetiva. Recordé que hace algunos años me aproximé a las RRSS en un curso de Metodología de la Investigación cualitativa. Leí, releí, estudié las diversas posibilidades y se las plantee a mi Director de tesis que no dudó en proporcionarme toda su colaboración respecto del tema.

Como primer abordaje, debí asegurarme que lo que quería investigar era precisamente RRSS. Diversos autores –tales como Moscovici, Jodelet, entre otros- afirman que éstas se pueden confundir con mucha facilidad. Pasé por un cedazo las ideologías, los sistemas de creencias, las actitudes, la opinión, las imágenes, los estereotipos, los que están muy bien definidos en los documentos estudiados. Mis lecturas me condujeron a una autora que estudió en profundidad este problema, la Dra. Sandra Araya, quien llegó a la conclusión que todos éstos forman parte de un concepto mayor, emergiendo entonces las RRSS como un constitutivo de los conceptos anteriormente mencionados.

Los seres humanos tenemos percepciones, creencias, opiniones, imágenes, representaciones acerca de algo o de alguien. De nuestra infancia más temprana guardamos recuerdos que nos los representamos de una forma determinada. Ya adultos, al leer una novela, nuestra mente imagina los escenarios que nos presenta el narrador y los convertimos en figuras icónicas, en imágenes estructuradas que pueden ser diferentes de aquellas que el autor o autora pretende describir. Un número importante de estas imágenes han influido en la formación de nuestro pensamiento y aun en nuestra forma de conducirnos en el mundo. Pero éstas ¿son imágenes? ¿sistemas de creencias? A decir de Araya, todo este capital conforman las RRSS.

Castorina y Barreiro realizan un alcance significativo al respecto: las RRSS deben abordarse con absoluta precisión. Además expresan que la categoría conceptual que se debe utilizar es el nivel posicional, lo que significa que por más que un sujeto se encuentre aislado no deja de pertenecer a un grupo social, y el modo en que éste comprende el mundo no es independiente de su identidad social. Así el estudio de las RRSS se ha transformado en una teoría. Me aproximaré a la Teoría de las RRSS desde Moscovici y Jodelet tratando de dilucidar su origen y esencia, ambos creadores de la teoría. Revisaré sus conexiones con otros conceptos tales como ideologías, creencias, pensamiento; no sería factible su estudio sin realizar esta conexión. Desde la sociología, de la psicología y de la antropología citaré a Vigotsky, Durkheim, Lévy-Bruhl y a Piaget, entre otros.

Para la elaboración de mi marco teórico he tomado una cantidad abundante de tiempo en lecturas, búsqueda de autores y autoras, investigaciones acerca de género. Comencé a profundizar en esta construcción social puesto que consideré que lo que yo conocía al respecto era solo la punta del iceberg de un océano profundo y aun así, creo que me falta bastante por conocer. Mi opción académica es averiguar, con rigor científico, acerca de la representación que tienen ciertos sujetos participantes del proceso educativo acerca de un tema actual en nuestra sociedad: el género. Al leer la prensa, ver la televisión y/o escuchar las noticias, nos cercioramos que a diario ocurren acontecimientos relacionados con esta construcción cultural. Y algunas de estas nos sobrecogen. ¿Qué ocurre entonces con aquellos sujetos que son fundamento del proceso educativo, las profesoras y los profesores? ¿qué podemos hacer nosotros, en tanto profesionales de la educación inmersos en la escuela? ¿podemos hacer algo al respecto, sin conocer cuáles son nuestras representaciones? ¿dónde situamos nuestras representaciones? ¿qué son? Preguntas que intentaré responder en el desarrollo de esta investigación.

Cada sociedad, cada grupo humano y cada persona tiene su propia concepción acerca del género, o su representación acerca de éste. Es parte de nuestra visión de mundo, de nuestra historia, de nuestras tradiciones. La concepción de género se enlaza con otras visiones que constituyen las identidades culturales y las de cada persona en particular. De esta manera se componen las diversas formas de concebir el mundo respecto del género, de lo social y de lo

personal. En Chile conviven varias culturas; es probable que cada una de éstas se represente el género de una determinada manera y es diferente a cómo nos lo representamos la mayoría. Y aun así, existen diferencias notorias dependiendo de la condición socio-política cultural de cada grupo humano. Las ideas, prejuicios, valores, representaciones, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres componen la forma particular de ver el mundo y de interpretarlo desde el género. Además, cada persona se identifica con la visión del mundo en la sociedad que le corresponde vivir, y dichas cosmovisiones relacionadas con este concepto son de origen milenario, se generaron hace siglos, y se van combinando con acontecimientos recientes. Entre los que han irrumpido y determinado fuertemente las sociedades contemporáneas es preciso nombrar las tecnologías de la información y del conocimiento. La televisión ha significado una enorme influencia en la construcción actual de estas cosmovisiones. En la actualidad este papel lo están jugando cada vez con mayor fuerza las redes sociales: facebook, twitter, instagram, blogs, entre las más conocidas.

Asimismo he tomado la opción de introducirme en las representaciones que tienen los docentes acerca del género, específicamente acerca de la mujer. Y es la mujer, y no los homosexuales, ni los transexuales, ni los mismos hombres. La fundamentación de esta elección es que la mujer ha sufrido y sigue sufriendo la discriminación a diario, a pesar de los ingentes esfuerzos que pueden ser visualizados a través de la institucionalidad estatal, particularmente la chilena, lo que puede terminar por construir unas expectativas que no pueden ser resueltas, o por contrario, pensar que la solución pasa necesariamente por esos caminos y, por lo tanto, que estos temas están solucionados. Por otro lado, mi opción tiene que ver con estudiar a los y las docentes ya que permanecemos muchas horas del día con nuestros alumnos y muchas veces nuestras opiniones son importantes para ellos, por tanto, nuestra postura frente a los temas de género deben tener alguna influencia en la conformación de sus propias representaciones. Intentaré conocer de manera empírica la forma en que ellos se representan el género, la configuración de su propia cosmovisión, y el modo en que ellos y ellas transfieren a los y las jóvenes a los que enseñan.

A continuación, presentaré al lector el contenido de los capítulos que darán forma al estudio:

Capítulo 1, El problema y su importancia: expondré aquí el Estado del Arte, Planteamiento del Problema, el Objetivo General y los Objetivos Específicos, los Supuestos e Hipótesis.

Capítulo 2: presentaré el Marco Teórico. Profundizaré acerca de los autores y autoras que sustentan este trabajo, tanto desde la perspectiva de las RRSS como del Género, junto a las principales teorías feministas. De la misma forma, explicaré la situación por la que atraviesa el género en los principales países de occidente, de América Latina y también en Chile, además de introducirme en los conceptos de sujeto y cultura.

Capítulo 3: corresponderá al Marco Metodológico. Se dará cuenta del enfoque metodológico elegido, el diseño con sus respectivos pasos metodológicos, escenarios y muestra seleccionada; categorías o variables, técnicas de recolección de datos finalizando con el plan de análisis del estudio.

Capítulo 4: participaré acerca de la recolección de la información con las categorías respectivas terminando con la descripción general de la investigación. La estructura del trabajo se divide en tres etapas, siendo la primera la que refiere a la aplicación de un cuestionario a los docentes del establecimiento educacional seleccionado. La segunda etapa correspondió a una entrevista semiestructurada aplicada a una submuestra de 12 sujetos, 5 docentes de aula (hombres), 5 docentes de aula (mujeres), y dos docentes directivos. La tercera etapa dice relación con la lectura y análisis de los documentos propios del establecimiento (PEI, manuales, etc.).

Capítulo 5: comunicaré las conclusiones de la tesis, dando respuesta al Problema de Investigación, a los Objetivos e Hipótesis o Supuestos. Además de los aportes y sugerencias. Al ser esta investigación de carácter eminentemente descriptivo, no precisa de comprobación estadística de hipótesis, sino que estas pueden verificarse a través de los análisis de los diferentes datos recogidos. En referencia a lo cualitativo, se analizó la entrevista

semiestructurada realizada a los 12 sujetos docentes, y finalmente con el análisis y lectura de los documentos propios del establecimiento se pudo configurar una mirada cruzando tres perspectivas diferentes.

CAPÍTULO I
RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Antecedentes. Estado del Arte

Desde hace un tiempo, después de Durkheim, las Representaciones Sociales (RRSS) han sido objeto de estudio tanto de la psicología social como de la sociología. En el ámbito de la educación, las indagaciones no han abordado este concepto en forma abundante, por lo que las investigaciones que han servido de sustento a esta tesis provienen de distintos campos disciplinares. Me ha parecido importante referir inicialmente algunas de las investigaciones que han servido de punto de partida de tal forma de permitir visualizar el estado de la cuestión en lo referido a las RRSS y posteriormente configurar el marco teórico.

1.1.A. Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios (Benegas. M., y Fornasero. S., 2000).

Las autoras expresan que, como agentes sociales comprometidos en el proceso formativo, se plantean como objetivo del presente trabajo analizar las representaciones sociales de alumnos y docentes universitarios del profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, y su correspondencia con diversos modelos pedagógicos vigentes en el proceso de formación docente. En este estudio se trabajó con una población de setenta y seis alumnos que cursaban esa materia y seis docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de otros Departamentos que prestan servicios en la carrera. Metodológicamente se emplearon encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad (una muestra al azar del 5%).

Los docentes en general, brindaron respuestas breves, en contraste con los alumnos que se explayaron en extensión y profundidad en cada concepto abordado. Las representaciones docente-alumno, enseñanza y aprendizaje están marcadas por una fuerte tendencia pedagógica tradicional. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para transmitir con claridad y orden dichos contenidos. El conocimiento del profesor se concibe más como una acumulación de los productos de la ciencia y su tarea docente, como la exposición clara y ordenada de los

componentes fundamentales de las disciplinas del saber. Del análisis de las representaciones de los alumnos infieren la presencia principalmente de dos modelos pedagógicos. El tecnicista, al reducir los conceptos de pedagogía y educación a la instrumentalización del saber didáctico, y el tradicional en la concepción de los roles del docente y de los alumnos, con pasividad marcada en el estudiante. En definitiva, en las representaciones de los alumnos y de los docentes coexisten distintos modelos pedagógicos: tradicional - academicista, constructivista y tecnicista, con amplio predominio de este último.

1.1.B. El Sentido de la Escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá (Hernández, O. 2007).

El autor expresa que esta investigación busca establecer el sentido que un grupo de jóvenes escolarizados, pertenecientes a clases medias de la población de Bogotá, atribuyen a la escuela. Manifiesta Hernández que desde una perspectiva cualitativa-interpretativa y acudiendo al enfoque procesual en el estudio de las Representaciones Sociales, se lograron establecer tres nociones que permiten aglutinar el conjunto de sentidos asignados: cómo una institución garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro; cómo una institución permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y cómo en un escenario se consolidan relaciones de amistad con diversos grados de profundidad.

Concluyó que no existe un sentido único para la escuela, sino que existe una diversidad de sentidos que cuestionan su homogeneización, que la escuela no es representada por los estudiantes tan sólo como un lugar de preparación para la vida, sino que allí hacen gran parte de su niñez y de su juventud, y que los jóvenes se representan la escuela como condición imprescindible para el éxito o fracaso, no solamente en ámbitos académicos sino de toda su vida.

1.1.C. *Aproximaciones y reflexiones emergentes del análisis de las representaciones sociales sobre la infancia de los/las maestros/as (Asprella, G., Graziano, N., Ramos, M y Caldo, M., 2010).*

Eje temático: Tres cruces interdisciplinarios entre filosofía, literatura y ciencias sociales. La investigación es de carácter exploratorio y tiene por objetivo indagar en las representaciones sociales sobre la categoría de infancia de los y las maestros/as de los niveles inicial y primario en ejercicio.

En relación al aspecto metodológico, el estudio triangula técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo con la finalidad de combinar la riqueza de los estudios en profundidad con el relevamiento de tendencias globales. La muestra está conformada por 99 maestros y maestras en ejercicio y se constituye con docentes de diferentes tipos de establecimientos educativos. En más del 60% de los encuestados aparece la caracterización de la infancia como “una etapa de la vida” circunscrita a una determinada franja etárea y el 50% de ellos considera que es una etapa del desarrollo psicológico, biológico o social, con una importante incidencia en la adultez. En muy pocos casos aparecen referencias a otros (adultos o pares), o a instituciones que de alguna manera tengan relevancia durante este periodo. No aparecen ni la escuela ni los adultos como referentes propios de la infancia.

La pregunta de investigación dice relación con que si las representaciones de los y las maestras conservan algún grado de peculiaridad con respecto a las que pueden tener otras personas que no se dediquen profesionalmente a la enseñanza, lo que plantearía una línea de investigación sobre el impacto que la formación y la práctica profesional tiene sobre las concepciones del sentido común.

El lugar que la institución escuela detenta para la infancia pareciera no ser un lugar significativo para el desarrollo de esta etapa de la vida, las cosas del aprender se desvinculan de la infancia. Las aproximaciones e interrogantes iniciales quedarán, junto a las que emerjan de un análisis más profundo, como tarea de una segunda etapa de la investigación que

indagará a través de entrevistas en profundidad a algunos de los maestros encuestados, prometen los investigadores.

1.1.D. *Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y teoría (Moñivas, A. 1994).*

Uno de los aspectos que me parecen interesantes, es el que dice relación con que la relevancia de la teoría de las RRSS es la de haber aglutinado en un solo concepto sistemas colectivos de significado tales como actitudes, atribuciones, creencias, opiniones, estereotipos, teoría implícita de la personalidad. Además el autor señala que desde la aparición del conductismo, la representación ha sido la característica distintiva de la psicología cognitiva. La característica distintiva de la representación es estar en el lugar de otra cosa. Es necesario sí, recomienda, tomar en cuenta el contexto cultural en el que la RRSS tiene lugar. Desde la óptica psicosocial la representación es un mecanismo de cognición y un mecanismo de socialización y de comunicación a lo largo del desarrollo humano. Además es preciso considerar que las RRSS se han constituido en el aporte más importante de la psicología social a las ciencias sociales puesto que se han convertido en objeto central de éstas además de constituirse como tal, forman parte del eje central de una psicología del conocimiento. No obstante lo anterior, es una teoría no exenta de críticas.

1.1.E. *Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar (Urrutia de la Torre, 2003).*

Este trabajo presenta un análisis de las RRSS de maestros y directores de escuelas públicas de la Ciudad de México, que atienden con buenos resultados a niños en situación de pobreza, respecto a la dirección de sus establecimientos educativos. El objetivo de dicho análisis es la construcción del modelo cultural que subyace a las representaciones y acciones de los directores y los docentes con relación a la gestión de las escuelas.

El enfoque que orienta a este estudio es el método de Análisis Estructural que se propone para la construcción de modelos de códigos, categorías y relaciones que den cuenta de las opiniones y demandas de los actores relacionados con el campo educativo. Dicha aproximación cualitativa parte de la identificación de las unidades básicas de sentido y de las relaciones de oposición y equivalencia que las estructuran, para posteriormente dar cuenta de la dinámica que impulsa dichas relaciones por medio de un modelo de acción. Para recoger los datos se utilizó la entrevista no estructurada y la muestra estuvo constituida por tres directores de escuela y cinco docentes que trabajaban en dos escuelas. También se realizaron grupos focales donde participaron cinco maestras que ejercían en dos escuelas. Posteriormente se elaboraron ejes, códigos y estructuras semánticos.

El análisis estructural, según el autor, puede ofrecer pistas relevantes para encontrar elementos de respuesta a preguntas tales como ¿qué hay detrás de una escuela con buenos resultados cuando se esperaría que el rendimiento de sus alumnos fuera relativamente bajo? La valoración que aquí se hace del aporte del análisis estructural en el terreno del análisis y la formulación de políticas públicas en educación intenta dar cuenta de la profundidad de una propuesta metodológica. Propone el autor profundizar en el terreno estudiado, acotado éste a pocas escuelas y actores así como también identificar las representaciones culturales que son compartidas por número considerable de profesionales de la educación en México, y que puedan iluminar la formulación de políticas en términos de pertinencia, viabilidad y eficacia.

1.1.F. El debate de las Representaciones Sociales en la psicología social. (Rodríguez Salazar, T., 2003)

El artículo de Rodríguez presenta un mapa general sobre la discusión del concepto de representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social. Revisa las críticas elaboradas por los propios exponentes de la teoría de las representaciones sociales y las formuladas por los teóricos de la psicología discursiva. Hace un recorrido considerando los fundamentos epistemológicos, el carácter social de las representaciones sociales, el problema individuo sociedad y la vinculación de las teorías sociales con las prácticas.

1.1.G. Representaciones Sociales sobre comunidad que tienen las agrupaciones pertenecientes al programa Mejorando la Empleabilidad y Condiciones Laborales de las Trabajadoras Jefas de Hogar del Servicio Nacional de la Mujer en la Región de Magallanes y Antártica Chilena. (Tejoux, M., 2010).

¿Cuáles son las Representaciones Sociales sobre Comunidad que tienen las agrupaciones pertenecientes al Programa Mejorando la Empleabilidad y condiciones laborales de las trabajadoras jefas de hogar del Servicio Nacional de la Mujer en la Región de Magallanes y Antártica Chilena? La metodología de esta investigación tiene un carácter cualitativo y toma como referencia teórica a los autores Taylor y Bogdan (1992). Es de diseño emergente, abierto, descriptivo y analítico-relacional. La muestra está compuesta por mujeres integrantes de agrupaciones de trabajadoras jefas de hogar, pertenecientes al programa Mejorando la Empleabilidad y Condiciones Laborales de las Trabajadoras Jefas de Hogar del Servicio Nacional de la Mujer en la Región de Magallanes y Antártica Chilena. El énfasis en esta recogida de datos se ha puesto en la información que se obtenga y no en la cantidad de personas seleccionadas. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad y un grupo focal.

Conclusiones: dentro de los hallazgos más significativos se destaca la emergencia de representarse a la comunidad como la búsqueda del sentido, de ser valorada, de ser escuchada, de generar ingresos. Lo anterior es respaldado por los autores seleccionados para la realización del marco teórico.

1.1.H. *Homoparentalidad, Representaciones Sociales de universitarios del sur de Chile* (Méndez. C., Mardones, K., 2014).

El objetivo de la investigación es describir y comparar las RRSS que elaboran mujeres y hombres universitarios sobre la homoparentalidad. Como técnica de análisis se utilizan las Redes Semánticas Naturales. Éstas ofrecen un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes.

La muestra corresponde a ciento doce estudiantes, cincuenta y seis mujeres y cincuenta y seis hombres que cursan los dos últimos años de las carreras de Psicología, Trabajo Social y Derecho. Entre los resultados se encuentra que tanto hombres como mujeres comparten RRSS de familia y amor. La homoparentalidad es un tipo más de familia, caracterizada por lo afectivo.

1.1.I. *Algunas reflexiones sobre las Representaciones Sociales y Prácticas de los profesionales de Salud Escolar* (Molineri, Esmoris, García; et al., 2009).

El objetivo de estudio es describir las RRSS sobre la propia práctica y de los profesionales de los equipos de Salud Escolar y la relación entre éstas y su quehacer cotidiano. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo de tipo cualitativo. Se realizaron once entrevistas semidirigidas a profesionales de distintas disciplinas pertenecientes al programa.

El objetivo de esta presentación es describir y analizar las tensiones que subyacen a las RRSS que los profesionales entrevistados poseen de su práctica, considerando los atravesamientos institucionales que las determinan. En las conclusiones se presentan las ideas que tienen y presentan respecto de su tarea distintas zonas de tensión entre prevención y asistencia, entre lo clínico y lo comunitario, entre cantidad y calidad y entre abordaje disciplinario e interdisciplinario.

1.1.J. *Respecto del género* (Acker, S., 2003).

Ofrece un claro análisis del contenido de tres revistas de Sociología, estudiando los artículos sobre educación y buscando temas relacionados con el género o referencias explícitas al género y, específicamente, sobre la mujer. Explica la autora que revisó 184 artículos y que de estos, la gran mayoría (143) informaba de algún trabajo empírico. Sus muestras se codificaban en mixtas, todas con varones o todas con mujeres. Acker no encontró investigaciones concernientes específicamente al estudio de la mujer. Si bien la autora nos comenta de sus hallazgos realizados a fines del S.XX en Inglaterra, daremos cuenta en el marco teórico de la situación en que se encuentra en la actualidad el tema de género.

1.1.K. *Representaciones Sociales de Género, Generaciones e interculturalidad en textos escolares chilenos.* (Duarte. C., compilador, 2010)

El estudio fue realizado por los núcleos de Investigación en Juventudes y Género, a solicitud del Ministerio de Educación chileno. Éste tuvo como eje central el análisis de los textos escolares de los niveles pre-básico, básico y medio en Chile entre los años 2008 y 2009, bajo la mirada de las RRSS en tres ámbitos: género, generación e interculturalidad. En cuanto a la metodología de la investigación, ésta fue cualitativa y utilizaron el acercamiento ofrecido por el Análisis de Contenido y las RRSS. Al leer las conclusiones y sugerencias, me doy cuenta que -aunque no es explícito- existen bastantes lagunas entre el ser y el deber ser de los textos escolares. Se pueden leer y analizar las múltiples conclusiones y sugerencias que los autores proponen.

1.2. Planteamiento del Problema de Investigación

Debo entonces, contextualizar mi problema de investigación. Me sitúo desde mi misma: profesora, mujer, comprometida con la sociedad en que vive, latinoamericana, chilena y santiaguina. Por tanto, la cuestión que me ocupa se sitúa aquí y ahora. El escenario es el liceo, un liceo como existen tantos otros en mi ciudad y en mi país; donde van todos los días jóvenes de ambos sexos en la búsqueda del conocimiento y de sus amigos y amigas con los que supuestamente, han creado lazos afectivos. También van los docentes; hombres y mujeres que cada día acuden a compartir sus saberes con quienes acuden a las aulas. En este espacio ocurren variadas experiencias a diario. Algunas buenas, otras no tanto. Hay experiencias compartidas entre los actores. ¿Qué tipo de experiencias? ¿qué piensan los jóvenes acerca de sus profesores? ¿qué piensan los docentes acerca de sus estudiantes? Como explicaré más adelante, me situaré no desde el pensamiento, ni desde la opinión de los docentes sino mucho más allá, desde las Representaciones Sociales que tienen estos y estas docentes acerca del género de sus estudiantes. ¿Privilegian a un género sobre el otro? ¿son ecuanímenes en cuanto al modo en que se dirigen al estudiantado? Quienes pertenecemos a la docencia hemos estudiado, o leído al menos el efecto halo que se produce en nuestra relación con nuestros estudiantes, también del efecto Pigmalión. ¿Estaremos afectados en nuestras representaciones sociales?

Debo aclarar además que no siempre utilizaré los dos géneros en la redacción. Los y las lectores/as entenderán que se trata solamente de una forma de no parecer tediosa, pero siempre que escriba acerca de los docentes, por supuesto que estoy incorporando -y cómo no- a la mujer. Cuando escriba acerca de los alumnos, quisiera que se entendiera que las alumnas tienen una gran relevancia para quien relata. Así, la redacción de mi pregunta de investigación, o problema de investigación quedará de la siguiente forma:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que manifiestan docentes sobre el género de sus alumnos y alumnas en un área del currículum de Enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile?

Corresponderá a una investigación que se realizará en un establecimiento educacional de la zona oriente de Santiago de Chile, durante los años 2014 y 2015. Debo precisar además que el clima que se vive en nuestra ciudad y en nuestro país actualmente, es cuantioso respecto de acontecimientos que se enmarcan en una serie de reformas prometidas por el segundo mandato de la Presidenta Bachelet. Especialmente en relación a la reforma tributaria y la educacional. Son portada de los periódicos en forma habitual. Por ello me parece de gran relevancia explorar acerca de lo que pasa hoy con nuestros actores de la educación, y acercarme a comprobar cuánto tenemos que ver los docentes en la conformación o valoración del género de nuestros estudiantes.

1.2.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos en una investigación serán las guías referenciales para todo el trabajo que se desarrollará de aquí en adelante, considerando que el núcleo será siempre la pregunta a partir de la cual se construye el Objetivo General, siendo los Objetivos Específicos pequeños logros que tienen por función arribar al primero.

1.2.1.1. Objetivo General

Del problema o pregunta de investigación desprenderemos el Objetivo General cuya función será la de guiar el presente estudio. En consecuencia, éste quedará redactado de la siguiente forma:

Develar las representaciones sociales que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas en un área del curriculum de enseñanza media chilena, en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

1.2.1.2. Objetivos Específicos

Del objetivo general, desprenderemos los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Distinguir las representaciones sociales que manifiestan los docentes respecto del género en sus alumnos y alumnas.
- 2.- Identificar las representaciones sociales que manifiestan los docentes como factores de igualdad de género.
- 3.- Identificar las representaciones sociales que manifiestan los docentes como factores contrarios a la igualdad de género.

1.2.2. Hipótesis o respuestas anticipadas

Éstas corresponden a las respuestas tentativas que planteo previamente respecto de la respuesta al problema de investigación. Serán mis conjeturas acerca del fenómeno que estoy estudiando y no corresponden a ideas pre-concebidas ni a juicios anticipados en función de la investigación.

Daré cuenta de estos supuestos o hipótesis al final del estudio para comprobar, de cara a los resultados, si éstas serán aceptadas o refutadas, y debe precisarse que éstas no corresponden a hipótesis estadísticas, sino que a conjeturas respecto al fenómeno que se procederá a estudiar. Propongo hipótesis y supuestos porque me situaré desde un enfoque mixto adoptando métodos cuantitativos y cualitativos. Según Hernández, Fernández y Bapstista (2010) los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. También esto está avalado por Moscovici.

Según S.J. Taylor y R. Bogdan (1987, págs. 15 y 16) la metodología cualitativa es descrita como fenomenológica y plantean que ésta posee una larga historia tanto en la filosofía como en la sociología. El fenomenólogo, explican, quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, pretende conocer lo que piensan y dicen los actores.

Por tanto, la elección del enfoque mixto se debe a que al aplicar una metodología cuantitativa lo que queremos es explorar acerca de las Representaciones Sociales de los y las docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas. Y al aplicar la metodología cualitativa, queremos llegar a niveles más profundos de información acerca de lo que dicen y piensan los docentes seleccionados respecto del género de sus estudiantes.

Las hipótesis o supuestos de este estudio son los siguientes:

- 1.- Las representaciones sociales de los docentes acerca del género de sus alumnos y alumnas tienden a favorecer a los varones de su clase.
- 2.- Las representaciones sociales de los docentes acerca del género de sus alumnos y alumnas tienden a favorecer a las mujeres de su clase.
- 3.- Las representaciones sociales de los docentes acerca del género de sus alumnas y alumnos son equitativas tanto para los varones como para las mujeres.

1.2.3. Relevancia del Estudio

El tema de la presente investigación surge a partir de la inquietud e interés que han guiado mis vivencias muy tempranas así como las encontradas a lo largo de mi propia historia como profesora. A través de la lectura he ido encontrando temas que me han apasionado y que he tratado de estudiar y de transmitir a mis estudiantes.

Por otra parte he encontrado en la práctica educativa un desconocimiento impresionante en nuestros futuros docentes acerca del género. He tomado conciencia acerca de que podemos influir tanto positiva como negativamente en nuestros alumnos respecto del tema. Los docentes deberíamos tener meridiana claridad en relación a esta construcción cultural, puesto que cuando observamos la práctica de los futuros profesores encontramos que una gran cantidad de actividades que son realizadas en el aula con los niños conducen a la separación entre los sexos. Esto se puede observar desde la educación pre escolar y, si nos adentráramos un poco más en este argumento, desde el nacimiento de cada persona. Bastante literatura existe al respecto. A modo de ejemplo puedo citar los textos de Françoise Héritier (2007), Rosa Cobo (2006), Rossana Cassigoli (2008), Carlos García (2004), entre otros.

Además, los resultados de mediciones tanto nacionales como internacionales, el género aparece disminuido en perjuicio de las mujeres. Esto invita a preguntarme acerca de lo que podría estar pasando al interior de las aulas. Bien sabemos que los profesores somos curriculistas y como tales, aplicamos un determinado curriculum dentro de nuestra sala de clases, el que también está mediado por nuestras propias representaciones sociales. La investigación realizada por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, demandada por el Ministerio de Educación nacional, ha sido muy reveladora. Pese a nuestra historia reciente, narrada en mi marco teórico, aún existen y perduran grandes diferencias entre lo masculino y lo femenino en desmedro de este último género. Incluso en los textos escolares que son la brújula para miles de nuestros niños chilenos.

Considero además que esta investigación es relevante por la situación que corresponde vivir a tantas mujeres en el mundo y nuestro país no está exento de esas dificultades. Las mujeres las vivimos diariamente. A veces no es evidente y no tenemos cómo denunciarlas. La discriminación ocurre en la calle, en el cine, en el teatro, en los ambientes de trabajo, en las oficinas de atención al público, entre otras situaciones. Observamos que los puestos de trabajo de mayor responsabilidad los ocupan los hombres. Al elegir una directiva de un curso, son los varones los elegidos. Ocasionalmente las mujeres.

El peso de la cultura patriarcal ha sido y es inmenso. Lo que han escrito nuestros filósofos a través de la historia ha sido crucial. Lo que explican los libros sagrados y los discursos de los santos, son cuantiosos en perjuicio de la mujer. Al leer la literatura existente al respecto, nos preguntamos si algún día será posible lograr que hombres y mujeres puedan mirarse de frente y valorarse mutuamente, sin pensar que el género femenino va a seguir siendo desvalorizado.

A continuación presentaré el marco teórico. Éste proporcionará el adecuado *passerpartout* al tema que estamos abordando. Tomando en cuenta lo anterior he considerado necesario comenzar por las Representaciones Sociales, dado que son lo sustantivo de la presente investigación, y –desde Moscovici- definidas como un corpus organizado de conocimientos que se vehiculizan en una práctica y, por ende, se arraigan profundamente en el sistema cognitivo. Desde ahí su complejidad. Luego abordaré el tema del género tanto desde su historia, de sus teorías hasta conocer cuál es el estado actual. Me ha parecido interesante acercarme a la historia del género en un continente tan diverso como es el nuestro: América Latina. De la misma forma me aproximaré a lo que sucede al respecto en nuestro país y en nuestra escuela en relación al tema. He estimado conveniente indagar asimismo acerca de los conceptos de cultura y sujeto, concepciones que entiendo relevantes para comprender al ser humano en el mundo actual, desde la perspectiva de autores calificados y facultados para referirse a tales temas.

Es posible que en esta breve revisión de las principales aportaciones al tema de estudio falten algunos pensamientos, ideas, escritos de otros tantos autores que se han referido a los diferentes aspectos que abordaré, no obstante pienso que he elegido a aquéllos que han provocado en mi un sentido en lo profesional así como en las diferentes áreas del conocimiento a las que me he acercado durante mis etapas de estudio.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Las Representaciones Sociales desde la mirada de diversos Autores

Casi siempre creemos que las representaciones, las imágenes, las ideas, los pensamientos, las ideologías, son conceptos casi sinónimos. Plantea Castorina (2012) que los términos “cultura” y “representación social” incluso se han utilizado sin mayores aclaraciones por parte de los investigadores. Si bien puede haber alguna similitud, existen algunas diferencias sobre las que se hace necesario ahondar. Esto me permitirá delinear la definición del concepto que utilizaré como fundamento para mi estudio, como es el de Representación Social (RRSS). Llegaré a la definición de este concepto a través de lo que expresan diferentes autores, como lo he expuesto en la Introducción. Al entrar en lo medular de esta noción voy determinando, además, que hay matices entre éstos, y a veces los matices son profundos. ¿Cómo definir, entonces, las RRSS? Argumentaré que es un esquema mental, aunque pareciera significar bastante más que esto.

Existen dos teóricos -Sèrge Moscovici y Denise Jodelet- que se han dedicado a estudiar las RRSS en forma rigurosa; a estos autores acudiré para definirla con mayor claridad. La idea RRSS tiene alguna relación con el concepto de pensamiento (así como el de cultura), temas ampliamente estudiados por Vigotsky; del mismo modo tiene una vinculación con lo social, estudiado en la teoría del Aprendizaje Social, desarrollada por el autor ruso a principios del siglo XX. En consecuencia, se debe hacer una referencia de forma obligatoria a Vigotsky, tal como lo hicieron los autores que comenzaron a pensar en tales conceptos, ideas que fueron desarrollando hasta llegar a formular una teoría.

Uno de los rasgos distintivos a la especie humana, tanto hoy como ayer, ha sido el estudio del desarrollo del pensamiento. En la educación se usan programas desarrollados por psicólogos que tienen por fin último *enseñar a pensar*. El *Programa de Enriquecimiento Instrumental* de Reuven Feuerstein -quien basa su teoría fundamentalmente en Vigotsky- comienza cada capítulo de sus lecciones con la imagen de un niño apoyando la cabeza en una

de sus manos y que dice a sus profesores (o mediadores): “Un momento...déjame pensar”, lo que manifiesta que se trata de un acto de suma complejidad e importancia para el ser humano. La escuela, del mismo modo, ha invertido múltiples recursos en enseñar a niños y niñas a pensar. Pero el pensamiento no es lo mismo que una representación, ni que una RRSS. Vigotsky y Piaget, autores que están en la base de la conformación del pensamiento y de los procesos superiores, no han ubicado en el mismo sitio de nuestro cerebro pensamiento y representación.

Por otra parte existe cierta conexión entre las RRSS y la lingüística estructural: Ferdinand de Saussure propone en sus conferencias, las que dieron origen a un libro escrito por sus discípulos (*La Lingüística General*) que el signo lingüístico se compone de un significante y de un significado. El significante es el plano de la imagen que tenemos en nuestra mente y el significado es el plano del contenido, es decir, el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente a un significante concreto. Por tanto, la representación se localiza en nuestra mente (significante) y corresponde a una imagen acerca de algo (significado). En el estudio que me ocupa este papel lo juega el género.

2.2. La Teoría de las RRSS y su relación con otros Autores

Los educadores hemos estudiado a Piaget y también a Vigotsky dentro del campo de la educación, como el de la psicología, psicología social e incluso desde la sociología. Son autores clásicos que los docentes chilenos debemos conocer y compenetrarnos en sus teorías de aprendizaje. Incluso nuestra Reforma Educacional chilena, post dictadura, declaraba que el curriculum nacional se apoyaba, desde su pilar psicológico, en la escuela de estos dos autores.

Vigotsky otorga una enorme importancia a la cultura. Justifica la premisa filosófica del dualismo ontológico-epistemológico (propuesto por Emile Durkheim y Lévy Bruhl). Sin embargo postula una posición relacional. El autor ruso integra en un proceso dinámico lo que consideramos opuestos: procesos mentales/cultura; la conciencia/vida orgánica; el individuo/sociedad. Por tanto, al igual que Moscovici, rechaza la dicotomía entre individuo y sociedad. Tenemos ya la primera vinculación entre ambos autores, al rechazar ambos la noción de dualidad.

Me parece de relevancia comprender lo anterior para continuar vinculando al autor de las Representaciones Sociales (Moscovici) con el autor ruso (Vigotsky). Relacionamos lo que comparten Vigotsky y Moscovici, con la ruptura epistemológica acaecida desde siglos anteriores, entre los autores que sostenían el dualismo entre individuo y sociedad, mente y cuerpo, espiritualidad y corporeidad. Dualismo donde el individuo corresponde al agente y la sociedad corresponde a los instrumentos.

Vigotsky sostiene la existencia de los procesos superiores en la mente del ser humano y los relaciona fuertemente con el lenguaje, la escritura y nociones matemáticas ya existentes. Lo que quiso saber y demostrar el psicólogo ruso era cómo los procesos socio-culturales derivaban en subjetividad. Dicho en otras palabras, de la posibilidad de mayor o menor acceso a la conciencia de cada sujeto y su forma de enunciarlas principalmente a través del lenguaje.

De acuerdo a los planteamientos de Vigotsky, la cultura se internaliza, involucrando la actividad de cada uno; es lo que él llama “la individuación”. Según esto, cada individuo, en este caso cada uno de nuestros alumnos y alumnas, y cada uno de nosotros como profesores, tenemos procesos únicos respecto de algún objeto presente en la cultura; sin embargo, según Castorina (op.Cit) es pertinente preguntarse acerca de cuál es la dinámica de los aprendizajes de los conocimientos sociales en el aula y cómo se puede articular el conocimiento individual con las prácticas sociales.

De acuerdo a Merleau-Ponty (1975) el pensamiento moderno ha ocultado las relaciones de los sujetos con el mundo y con los otros, y además ha dejado fuera las vivencias asociadas a la acción y a la existencia corporal. También gracias a la fenomenología se dio el gran giro en el análisis de los fundamentos del conocimiento versus la confianza sostenida hasta ahora sobre la autoridad del saber transmitido. En ese momento la búsqueda de certezas se dirigió hacia la subjetividad del ser humano, que ha permitido a las nuevas generaciones introducirse en el estudio tanto del pensamiento como en la forma de adquirir el aprendizaje; en los procesos cognitivos y metacognitivos y las habilidades de pensamiento de orden superior. Por tanto podemos argumentar que Merleau-Ponty legitima lo que hemos expuesto anteriormente en relación a que el sujeto no se puede escindir, y que su relación con el mundo, es decir con las prácticas sociales, es lo que permite realizar su proceso de cognición. Observo, por tanto, una segunda coincidencia entre nuestros dos autores de referencia, Vigotsky y Moscovici: el sujeto no se puede escindir, no se puede desglosar. Éste es, como decía Neruda, *más ancho que el mar y sus islas*.

Vigotsky otorga importancia especial a las prácticas sociales y, desde ahí, debemos introducirnos obligatoriamente al concepto de cultura. Tal vez si saliéramos a la calle a entrevistar a personas acerca de lo que significa para ellos este constructo, obtendríamos, al igual que respecto de las representaciones, una diversidad de respuestas. Pues bien, para las ciencias que tienen como objeto de estudio o unidad de análisis la cultura, no ha sido fácil ir determinando su definición conceptual. Por lo pronto podríamos exponer que hay una conexión muy compleja respecto de la cultura y el pensamiento psicológico de Vigotsky y el

de Moscovici, dado que responden a tradiciones diferentes. Esta idea nos posiciona en la convicción de que tanto la época como las tradiciones tienen una influencia extraordinaria en los procesos cognitivos de los seres humanos, que es donde podemos situar las Representaciones Sociales. Por tanto, ya podríamos aventurar que las RRSS estarían situadas dentro de nuestros procesos cognitivos.

2.3. Relevancia de la Cultura en el Conocimiento de las RRSS

La cultura, según algunos autores tales como Piaget y Vigotsky, está en la base de los fenómenos psíquicos y por tanto debemos introducirnos en dicho fenómeno.

Propone Castorina (op.Cit) que en nuestras sociedades posmodernas la cultura adquiere el significado tanto de la vida en común (las creencias espontáneas y aquéllas con las que el ser humano se comporta en sociedad), así como las artes. Y que al hablarse de cultura, estamos interpretando la diversidad y el conflicto de las creencias grupales, lo que da lugar a la problemática del multiculturalismo.

Al hacer referencia al fenómeno del multiculturalismo, estoy adentrándome en uno de los fenómenos más actuales, dado que en todos los países (mas bien occidentales) se está presentando esta situación, la que obliga a los ciudadanos a ser cada vez más flexibles para convivir en esta cultura global, produciéndose al mismo tiempo graves conflictos por la urgencia de esta misma exigencia. Un mundo donde exista el respeto entre los individuos, sobre todo respeto a las diferencias, en donde la intimidad de cada ser humano sea considerada; parafraseando a Augé, *el ideal de toda educación digna de este nombre*.

En Chile, desde hace algunos años, estamos conviviendo con culturas tan diversas como peruana, boliviana, argentina, ecuatoriana, china, japonesa, coreana y, ahora último, caribeña y europea entre otras, una situación más bien novedosa que puede ser comparable a la acaecida en España en los años 90. Y tal situación se visualiza en mayor medida en la escuela, la que deviene por tanto en un cruce de culturas y lugar donde convergen multiplicidad de sujetos. En ese sentido la escuela emergerá como una institución clave en la manera en que se aborda este conflicto, puesto que en ella se fragua la idea de cultura que se hará presente en el futuro y, por ende, exige a ésta una responsabilidad adicional.

2.4. Las RRSS y su Relación con las Representaciones Colectivas e Ideología

Comenzaré con las definiciones de ideología otorgadas por diversos diccionarios. En primer término la RAE nos señala que el término ideología refiere a una doctrina filosófica centrada en el estudio del origen de las ideas. Además nos indica que es un conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época de un movimiento cultural, religioso, político, etc. Por otra parte el Diccionario Enciclopédico Vox nos informa que estamos hablando de un conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, una colectividad, una doctrina o una época; que es un conjunto de ideas que caracterizan a una escuela o a un autor. En la filosofía marxista es un conjunto de elaboraciones de la mente, como la religión, el derecho y la moral entre otros aspectos. La sociología la plantea como un conjunto sistemático de representaciones, valores y creencias, reflejando la forma en que los miembros de una formación social viven sus condiciones de existencia y las justifican o rechazan.

Entendemos, por tanto, el concepto de ideología como una característica compartida por ciertos grupos y que se reproduce a través del discurso. Tiene que ver con los sistemas de creencias y RRSS compartidas.

Es preciso tomar como punto de partida las definiciones otorgadas por diversos diccionarios ya que éstas son las que constituyen el primer nivel de acercamiento de los lectores con el léxico. Enseguida presentaré lo que exponen diversos teóricos respecto del concepto de ideología, basándome en la investigación desarrollada al respecto por Castorina (2006).

Existe el sentido descriptivo del término, es decir, el adoptado por los sociólogos sociales y los teóricos de la sociedad. Ambos grupos hablan de sistema de creencias o de concepciones de mundo, pero sin hacer grandes distinciones sobre todo respecto de su función

legitimadora de la dominación social. Por el contrario, las concepciones críticas de la ideología asumen que tales producciones sirven para sustentar y ocultar el orden social dominante (Thompson). Por otra parte, hay versiones que entienden a las ideologías en términos positivos y negativos. Si nos detenemos en el sentido positivo, veremos que son concebidas como un proyecto compartido, más o menos utópico, que orienta el cuestionamiento de la realidad social y la construcción de otra sociedad, y en este planteamiento encontramos coincidencias con autores de gran relevancia tales como Adorno y Horkheimer. Por su parte Eagleton advierte que existe una diversidad de definiciones, quizás insalvables para arribar a una sola caracterización.

Del mismo modo encontramos a los autores situados desde una perspectiva crítica. Zizek propone tres formas para entender el trasfondo de creencias de las que se extraen las RRSS. En primer término considera las RRSS como falsa conciencia, siguiendo a Marx y Engels, luego las define como las prácticas corporales e institucionales que las materializan. También como ciencias implícitas que participan de la reproducción de la sociedad, siguiendo la tesis del fetichismo de la mercancía en Marx y la doxa de Bourdieu. Por tanto la definición de este constructo va a depender de la perspectiva o de la teoría en la que nos situemos. Y su carácter explícito e implícito solamente podremos enunciarlo desde esta óptica. Así se les puede considerar como falsa consciencia, desde Habermas, o bien relacionarla con el concepto de hegemonía de Gramsci, o a la idea expresada por Althusser. Esta última no se refiere al mundo social sino a la relación imaginaria con aquél. Del mismo modo aludimos a Bourdieu quien propone que la doxa se presenta en la vida cotidiana y que dependen de los habitus encarnados en el sujeto. Habitus que son creencias tácitas y serían el efecto de la violencia simbólica en una relación de dominación. Por último, Marková expresa que la ideología involucra un compromiso explícito con un sistema de ideas que representa a sectores que detentan el poder. La ideología se puede entender como uno de los elementos constitutivos de las RRSS, en tanto está conformada por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo y que se inscriben dentro de las creencias generales (opiniones, conocimientos, valores, estereotipos, sistemas de creencias, valores y normas), las que según Araya (2002) conforman las RRSS.

Éstas tienen su base en las representaciones colectivas y la noción de “representación colectiva”, que luego de haber sido el fenómeno más notable de la Ciencia Social en Francia ha sufrido un eclipse que ha durado casi medio siglo, constituyéndose en un gran enigma para quien estudie el futuro. Incluso la noción habría caído en desuso sin una escuela de historiadores que conservara las huellas en el transcurso de investigaciones efectuadas sobre las mentalidades.

Es a principios de los años sesenta cuando Moscovici retoma el estudio de las RRSS, así como también suscita el interés por el tema de un pequeño número de psicólogos sociales, haciendo revivir la noción. Ellos han visto la posibilidad de abordar los problemas de su disciplina en un nuevo espíritu. Estudiar los comportamientos y las relaciones sociales sin deformarlas ni simplificarlas, obteniendo así resultados originales. Las representaciones les han permitido dedicarse a los problemas de la cognición y de los grupos los que se tendía cada vez más a descuidar.

Moscovici y Jodelet esperaban que esta convergencia desembocara en una comunicación y colaboración más estrechas, lo que redundaría en una fecundidad de los trabajos. De este modo, se llegará a hablar de una “edad de las representaciones sociales”. Pero en ese momento postulaban que era muy temprano para saberlo, ya que desde el momento de su nacimiento como el de su resurgencia, el concepto de representación colectiva ha sufrido metamorfosis que le han conferido una forma diferente.

Argumenta Jodelet que si bien hubo aportes de Simmel y Weber, el verdadero creador del concepto de representaciones colectivas es Durkheim (1968), cuando fija los contornos reconociéndoles el derecho de explicar los fenómenos más variados en la sociedad. Él los define como una doble separación: primero, las representaciones colectivas se separan de las representaciones individuales, como el concepto de las percepciones o de las imágenes. Estas últimas, propias de cada individuo, son modificables y transportadas en una onda ininterrumpida. El concepto es universal, fuera del futuro e impersonal. Las representaciones

individuales tienen por sustrato la conciencia de cada uno y las representaciones colectivas, la sociedad en su totalidad. Éstas no son el denominador común de aquéllas, pero su origen corresponde “a la forma en la cual este ser especial que es la sociedad piensa las cosas de su propia experiencia” (Durkheim, op. Cit). Para Durkheim lo común a todos es la obra de la comunidad. Es decir, que las representaciones colectivas son más estables que las representaciones individuales. Con Durkheim se comprende tal vez que una representación sea homogénea y compartida por todos los miembros de un grupo. Tiene por función preservar el lazo entre ellos, prepararlos para pensar y reaccionar de una manera uniforme. Es por esto que es colectiva y también porque perdura a través de las generaciones e influye sobre los individuos, rasgo común a todos los hechos sociales.

En Durkheim, la representación designa una vasta clase de formas mentales, de opiniones y saberes sin distinción. La noción es equivalente a la de idea o sistema, no siendo especificados sus caracteres cognitivos. Tiene una cierta fijación tratándose de un concepto y una objetividad ya que es compartida y reproducida de manera colectiva lo que le da el poder de penetrar en cada individuo, como desde fuera e imponerse. Durkheim opone las representaciones colectivas a las representaciones individuales por un mismo criterio, como es el de la estabilidad de la transmisión y de la reproducción de las unas, lo modificable o el carácter efímero de las otras.

Moscovici por su parte, presenta un estudio que aparece pertinente y novedoso, dado que parte de la historia de las representaciones colectivas, su relación con las diferentes ciencias y la propuesta acerca de una ciencia en la cual el objeto de estudio corresponderá exactamente a las RRSS. Su trayectoria comenzó como representación colectiva pero su connotación fue cambiando para llegar a ser lo que el autor propone: representaciones sociales, objeto de estudio de la psicología social, con las precisiones que el autor realizará al respecto.

No menos interesantes son las aproximaciones que realiza a través de los estudios de Piaget y de Freud, con el fin de dar una nueva orientación a las RRSS, camino que parece

haber surgido a partir de los estudios de Lévy-Bruhl. Dicha aproximación otorgada por las sugerencias de la psicología del niño y por la psicología clínica, servirían para diseñar una psicología social de las representaciones. Se trataría de una línea bastante actual dentro del campo de esta ciencia, puesto que con argumentos consistentes, se estaría perfeccionando las anteriores ideas al respecto, como son las concepciones clásicas de Durkheim y de Weber. El hecho de poner la mirada no en sociedades hechas sino en sociedades haciéndose, de comprender no solo la tradición sino la innovación, son propuestas que en el campo de la sociología rompen con el esquema tradicional respecto del tema. Llama la atención el carácter moderno que se le otorga a la RRSS reemplazando así los mitos, las leyendas, las creencias.

Comparto la idea propuesta por Moscovici en el sentido de que toda vez que un saber es generado y comunicado pasa a formar parte de la vida colectiva y, por tanto, no podemos quedar exentos de tales sucesos. Se transformaría de este modo en una RRSS, hecho que debería ser estudiado por una ciencia en particular y, como el autor propone, debería serlo de la psicología social, con las recomendaciones que a ésta se le hacen desde las diferentes perspectivas.

Podemos entonces definir las RRSS desde el modelo de Moscovici como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación.

Por tanto, para Moscovici las representaciones vienen de las interacciones entre los sujetos, el sujeto construye la realidad social inserto en ella y lo social no es interno ni externo, sino dialéctico. Lo externo tiene fuerza y sentido pero es construido y deconstruido (op. Cit).

Para nuestro autor las representaciones tienen tres niveles: el cognitivo, el núcleo estructural y un nivel de coacción. Las distinciones dispersas tienen un núcleo o estructura organizadora que es distinta a la racionalidad cognitiva de las distinciones. La estructura no es solo racional, no es argumentativa. El nivel de coacción es fundamentalmente ético, posee obligaciones afectivas a las representaciones. Esta coacción puede ser autorregulada individualmente o forzada colectivamente, los grupos castigan marginando a quienes se alejan de lo que se considera aceptable.

Para el padre de las RRSS éstas tienen un carácter comunicacional. Se conectan con el mundo a través de la comunicación. También pueden cambiar y este cambio es un proceso continuo que va desde la periferia hasta los núcleos. Puede tener un fundamento biológico u orgánico, como por ejemplo la maduración pero siempre estará mediada por la comunicación desde una perspectiva socioafectiva.

El poder estará siempre presente en las RRSS, como veremos más adelante, en las Conclusiones.

Para Jodelet (1998) el concepto de RRSS designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales, socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las RRSS constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto tales, presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y de la lógica. Desde esta perspectiva el lenguaje no es visto como un mero vehículo de transmisión. Es un elemento simbólico que permite reconstruir ciertas categorías, es un recurso para llegar a las representaciones al otorgarle un sentido y significado por tanto las RRSS serían un conjunto de códigos.

Podemos hacer un paralelo entre las RRSS y los códigos de Bernstein (2001):

- El lenguaje, tendría que ver con que la transmisión de los códigos consiste en aprender dispositivos diferentes de producción para provocar distinciones. Las distinciones tienen que ver con el lenguaje.

- La comunicación, tendría que ver con la enmarcación.

- El poder lo podemos relacionar con la clasificación, estructura social (las que son incorporadas mediante los códigos) y códigos, que son dispositivos de reproducción cultural.

En lo que se refiere al concepto de desarrollo de una teoría, podemos relacionarla con la teoría del aprendizaje social: formulación general de los códigos en términos de clase social, poder, la división social del trabajo, control social, principios de comunicación, importancia del contexto regulados tanto por la orientación cognitiva como por la clase.

Una vez realizado un pequeño recorrido desde las representaciones colectivas a las RRSS, haciéndome eco principalmente de los postulados de Moscovici y Jodelet, daré paso a otros autores que han sido fundamentales en la comprensión de esta teoría.

Castorina y Barreiro (2006) cobran sentido en mi tesis en lo referente a los niveles de análisis del conocimiento del sentido común y los conceptos constituyentes de las RRSS. Ya hemos definido el concepto de ideología. De acuerdo con lo que expresa Araya (op.Cit) definiremos los conceptos sistemas de creencias, actitudes, opinión, imágenes, estereotipos.

La autora define actitud como una estructura particular en la orientación en la conducta de las personas. Es la orientación global, positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción

emocional acerca del objeto o del hecho. Se encuentra siempre, aunque los otros elementos estén ausentes. La actitud se sitúa en el polo de las respuestas e implica la existencia de un estímulo “ya constituido” hacia el cual se reacciona.

Los estereotipos, en tanto, son definidos como categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez y son el primer paso en el origen de una representación.

La opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.

La imagen es el concepto que más se utiliza como sinónimo de RRSS, señala la autora. No obstante la imagen es una reproducción pasiva de un exterior en un interior y se relaciona con los mecanismos perceptivos.

Finalmente las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes inferidas de lo que las personas dicen o hacen. Son aquellas cosas que damos por ciertas y no se nos ocurriría cuestionarlas. Forman una parte esencial de nuestra estructura mental y se desarrolla a partir de las propias convicciones y los valores morales.

Estos conceptos son los más relevantes entre los que conforman las RRSS. Me apropiaré de éstos para identificar los componentes de las RRSS de los sujetos ya que éstas no pueden ser observadas en forma directa.

Es adecuado el alcance que realizan Castorina y Barreiro (op. Cit) acerca de la precisión con que deben ser abordadas las RRSS. La categoría conceptual que utilizo es exactamente la que ellos proponen: el nivel posicional. Lo anterior se debe a que coincido con su planteamiento que dice que por más que un sujeto se encuentre aislado no deja de

pertenecer a un grupo social y el modo en que éste comprende el mundo no es independiente de su identidad social.

Mi estudio se basa entonces, en lo que sigue:

Toda RRSS se refiere a un objeto. Mi objeto de estudio son las RRSS que poseen los docentes de asignaturas científico-humanistas acerca del género de sus estudiantes. Es un fenómeno relevante porque pone el énfasis en la mujer y la identidad social de los sujetos que lo interpretan está definida: profesores de enseñanza media de las áreas científico-humanista de un liceo mixto de una comuna de la Región Metropolitana de Chile.

En la constitución del objeto de mi investigación he accedido a una serie de lecturas y toma de decisiones hasta que logré confirmar, como dicen Castorina y Barreiro, el universo propio de la vida cotidiana en un problema propio de la ciencia. No es lo mismo –dicen los autores- hablar del fenómeno que del objeto de investigación. Si bien el objeto y el fenómeno pueden coincidir, el primero se encuentra en el plano conceptual y el segundo en el plano operacional, es decir, la persona que investiga debe hacer que el objeto de investigación sea comprensible para poder someterlo a prueba empírica, esto es contrastar la hipótesis con la realidad. Es lo que realicé antes de confeccionar el instrumento de recolección de datos. Defino operacionalmente, entonces, las RRSS como creencias o significados que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizados de manera directa. Se trata de una construcción significativa que se vuelve inteligible en la práctica.

Como explican a cabalidad los autores señalados, hay que tener muy en cuenta el contexto socio-cultural y en el caso del presente estudio éste está constituido por las prácticas de los docentes, sus redes de interacción y la institución misma.

Expone Araya (2002) que las RRSS constituyen sistemas cognitivos que incluyen a los estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas las que suelen tener una orientación actitudinal en el sentido de presencia o ausencia del atributo. Se constituyen en sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias que se transforman en principios orientadores e interpretativos de las prácticas que definen la conciencia colectiva. Y ésta no es otra cosa que la forma en que los seres humanos actuamos en el mundo. La autora estudia, además, las posiciones de Lévy-Bruhl, Durkheim, Piaget, Freud, Heider, Berger y Luckmann, Elejabarrieta y por supuesto, Moscovici.

También Araya aclara los conceptos de objetivación y anclaje, entendiendo por anclaje la forma en que los saberes y las ideas acerca de algo o alguien entran a formar parte de las RRSS de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. La objetivación se refiere a la forma en que las estructuras sociales inciden en la formación de las RRSS y cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de la nueva RRSS. Los textos de Castorina y Barreiro comprenden una forma didáctica de asegurarse efectivamente que lo que queremos investigar son las RRSS y no otra cosa. Es un ejercicio aclaratorio para quienes deseen aproximarse al estudio de las RRSS.

2.5. Aproximaciones generales a la configuración del género

2.5.1. Una Revisión General, desde una Visión Histórica

Chile ha vivido en recientemente, una singular situación política. Por primera vez en sus más de doscientos años de historia republicana: dos mujeres han competido por ocupar el sillón presidencial: la expresidenta Michelle Bachelet y la representante de la centro derecha, Evelyn Matthei. Bachelet postulaba así a un segundo periodo presidencial tras haber encabezado ONU Mujeres, desde las Naciones Unidas. Ambas candidatas tuvieron probabilidades de llegar al Palacio Presidencial de La Moneda.

Este peculiar escenario, que podría dar luces sobre un supuesto equilibrio entre géneros, por lo menos en lo político, se contrapone, sin embargo, con las cifras sobre igualdad entre los hombres y las mujeres en el país.

Michelle Bachelet escribía en el diario El País -mientras dirigía ONU Mujeres- con motivo de la celebración del día Internacional de la Mujer, que en nuestro país hay un refrán, y que ella lo habría escuchado desde pequeña: quién te quiere te aporrea, lo que quiere decir algo así como “quien te quiere te trata mal”¹(El País, 25 de noviembre de 2011), frase que según Bachelet, se ha convertido en un silencio cómplice de lo que ocurre en la actualidad en relación a la mujer.

Lo que expresa Bachelet aun ocurre en pleno siglo XXI en Chile, pero también en otras sociedades. Y no es casual. Qué ocurre con las mujeres en el mundo, por qué esta infravaloración si somos tan inteligentes como los varones. Pienso en la situación de Malala Yousafzai, la niña (y que hoy de dieciocho años es un icono contra el integrismo) que a los trece años luchó por la educación de las niñas, y que ha sido cruelmente baleada en su país. Hoy podemos ser testigos de la obtención del Premio Nobel de la Paz convirtiéndola así, en la

¹ Diario El País, 25 de noviembre de 2011.

galardonada más joven, y al mismo tiempo leo acerca de los acontecimientos mundiales - atroces- que afectan a la mujer. Extenso sería de citar aquéllos. Solamente haré una mención muy general a lo que sucede a las mujeres de la República Democrática del Congo, a la mayoría de las mujeres de los países islámicos, a ciertos países de África, a las mujeres de la India, a las mujeres latinoamericanas en especial a las guatemaltecas, que habitualmente son portada de periódicos en gran parte del orbe, y no por asuntos positivos, la gran mayoría de las veces.

Existen hechos concretos en relación a lo que sucede actualmente en nuestra sociedad chilena específicamente en el ámbito social y los estudios dicen que las diferencias de género son enormes. Así lo indican los recientes estudios, de 2012 y 2013, como son las mediciones hechas por Social Watch² y el Foro Económico Mundial³. Éstos demuestran que las desigualdades de género son abismales en nuestro país y que en vez de disminuir por el contrario, la brecha se amplía cada vez más en algunos índices.

Las mujeres han jugado papeles significativos en la historia, como relata Sennett (1997):

El gran motín del pan de octubre de 1789 comenzó en París la mañana del día 5 en dos lugares, en el distrito obrero de Saint-Antoine, al este de la ciudad, y en los almacenes de alimentos del centro. Se inició cuando una mujer se negó a pagar el precio de venta del pan de ese día-16 sueldos-, que había subido por la escasez en el suministro de grano. Entonces, otras mujeres incitaron a la multitud a ocupar la calle, masas de mujeres de París que tenían que calcular con cuidado qué podían permitirse para comer. (p. 299).

² Social Watch es el organismo que se encarga desde 2007 a desarrollar el Índice de Equidad de Género.

³ Foro Económico Mundial. (WEF) fundación sin fines de lucro con sede en Ginebra. Involucra a líderes empresariales, políticos, intelectuales y sociales de todo el orbe.

Escribe Perrot (op. Cit):

Las mujeres de París, que venían de la Halle, donde faltaba el pan, llegaron a la Asamblea nacional (sic), que sesionaba en Versailles , a exponer las dificultades del Pueblo. El 6 de octubre llevaron allí “al Rey, la Reina y al pequeño vástago”. Esta irrupción de las mujeres en la política, según su rol tradicional de amas de casa guardianas del pan, tuvo consecuencias decisivas. “Nadie, antes que ellas, tuvo la idea de ir a buscar al rey”, escribe Michelet, que ve en ellas el corazón palpitante del Pueblo (p. 69).

Este motín permitió sublevar a la población y bien sabemos qué aconteció luego de aquello: la Revolución Francesa y sus repercusiones tanto para los pueblos europeos como para los americanos.

En relación a la vida de las mujeres en épocas anteriores existe una investigación periodística, publicada como novela. Caso (2005) nos ilustra acerca de la vida de varias mujeres, todas artistas, que vivieron entre el siglo XI (Hildegarda de Bigen) y el siglo XVIII (Rosalba Carrier), que tuvieron la suerte de tener algún tipo de reconocimiento por parte de sus coetáneos, pero “la historia las borró de sus índices”.

Desde el punto de vista histórico, según nos relata la Enciclopedia *Ver para Saber* lo que se sabe acerca de las mujeres no solo proviene desde los hechos narrados. Es interesante introducirse en el tiempo y el periodo neolítico tiene algo que relatarnos al respecto.

Recordemos que este periodo sigue, en la línea de la historia, al periodo paleolítico el que se ubica aproximadamente antes del siglo VIII a.C. Por tanto el Neolítico estaría situado entre los siglos VII y el III a.C. época llamada también de la piedra pulida (o piedra pulimentada a diferencia de la piedra tallada de la época anterior) se conoce como el periodo en que el ser humano elige el sedentarismo como forma de vida, por tanto nace la agricultura y

crea técnicas para el cultivo de los suelos además de la domesticación de animales que le aportan su alimentación. En este momento histórico es que aparecen las divisiones de las tareas, es decir, la división del trabajo: el hombre va a la caza y a la pesca en tanto que las mujeres se dedican a la casa y a los trabajos domésticos. Se dan cuenta que los granos sirven no solo crudos sino que saben mejor cuando están cocidos. Nace la cocina. Desde ahí hasta nuestros días la historia y la civilización han evolucionado en forma considerable.

La civilización etrusca, que se desarrolló en Etruria, en el centro de Italia entre los siglos VIII y I a.C. (según Heródoto hacia el siglo XIII, para otros historiadores fue en el siglo VIII a.C.), tuvo su esplendor en el año 500 antes de nuestra era y las mujeres habrían tenido un papel preponderante, hasta el punto de que los griegos y romanos, sin enaltecer mucho a esta civilización, creyeron que habían instaurado un auténtico matriarcado. Tuvieron, de acuerdo a los relatos, gran importancia las diosas Madres quienes aseguraban la fertilidad para sus campos y la fecundidad para ellos y a cambio de los sacrificios ofrecidos los seres humanos; luego de su muerte podían acceder a una eternidad bienaventurada.

La mujer etrusca, a diferencia de la mujer romana o griega, no habría sido marginada de la vida social; ella participaba en forma activa en los banquetes, en los juegos gimnásticos y además ayudaba en las labores de la vida pública. Los griegos y romanos, contemporáneos de los etruscos, consideraban que aquello no era propio de la mujer y que el hecho de gozar de tales libertades era considerado escandaloso y sus contemporáneos las juzgaron como livianas y promiscuas.

En tanto, los griegos desarrollaron un pensamiento en torno al calor del cuerpo humano que tal vez ya antes hubieran desarrollado los egipcios e incluso los sumerios. Es en la época de los griegos (Sennett, 1997) que la división de los cuerpos se basaba en el calor de éste como factor clave de su fisiología. Quienes dominaban su calor, no necesitaban aun de ropa y esta concepción griega tenía que ver incluso con la diferenciación de los sexos; se pensaba que las mujeres eran una versión fría de los hombres, así este continuum iba desde un hombre fuerte y de cuerpo cálido hasta la mujer, caracterizada ésta por la frialdad de su cuerpo. Por

tanto la fuente del orgullo corporal procedía de creencias relacionadas con este aspecto. Así se consideraba que los fetos, que al inicio del embarazo hubieran recibido más calor de la madre se convertían en varones y viceversa, los que hubieran recibido menor calor, daban origen a una mujer. Esta creencia fue avalada tanto por Aristóteles como por Hipócrates. Según el filósofo, el varón posee el principio del movimiento y de la generación, mientras que el de la mujer posee el de la materia, lo que significaba un contraste entre las fuerzas activas y pasivas del cuerpo. Por su parte el médico, desarrollando un argumento distinto, llegó a más o menos las mismas conclusiones; suponía que en los fluidos seminales y vaginales de los seres humanos había dos clases de esperma, una fuerte y una débil, por tanto el origen del sexo se debía a la preponderancia de una sobre la otra: si ambos miembros de la pareja producen una esperma fuerte resulta un varón; si ambos producen una esperma débil, nace una niña. Esta idea habría perdurado durante la mayor parte de la historia occidental, por tanto la fisiología del cuerpo humano iba de lo más caliente a lo más frío. También condujo a creencias valóricas puesto que iba de la mano con una escala de dignidad, donde los hombres eran seres superiores a las mujeres ya que éstas estaban en el lado descendente de tal escala.

Sennett cita a la historiadora contemporánea Giulia Sissa quien observa que “cuando lo femenino se vio incluido en la misma esfera que lo masculino [...] el resultado no fue un reconocimiento generoso de la igualdad sino el rechazo de lo femenino como obviamente inferior a lo masculino”, entonces tenemos ya un acercamiento a la idea que la mujer era considerada a nivel del esclavo en esa sociedad, situación comparable a lo que sucedería siglos más tarde en la sociedad norteamericana (y que daría pie a los más movimientos sociales en la vida moderna). El papel femenino en la Grecia clásica era de sometimiento y sumisión, al mismo tiempo que sus genitales eran considerados como testículos invertidos. Más tarde, la Antigüedad y luego la Edad Moderna, fueron herederas de estos conocimientos médicos a través de la obra de Galeno (130, d.C.) *Ars Médica*, la que fue traducida y enseñada en una gran cantidad de centros europeos.

La Era Cristiana habría otorgado dignidad a la mujer mediante la imagen de María, la Madre de Cristo, y de Eva, basados en la Biblia. Sin embargo habría que hacer un recorrido por los escritos de Duby y Perrot (1992), que expresan que su tarea al escribir esta obra, debiera consistir en preguntarse si la investigación histórica se ha preocupado verdaderamente por la manera en que han vivido las mujeres, en un país y en una situación dadas, de auge o de recesión económica, de abundancia o de estancamiento demográfico. Relatan que los hombres tienen la palabra. No todos, por cierto:

La inmensa mayoría guarda silencio. Los clérigos, los hombres de religión y de la Iglesia, son quienes gobiernan el dominio de la escritura, quienes transmiten los conocimientos, quienes informan a su época, y más allá de los siglos, de lo que hay que pensar de las mujeres, de la Mujer.

Pocos relatos existen (y los que hay han sido escritos por hombres) acerca de cómo se desarrolló la vida de estas mujeres en la Europa antigua. Además es preciso recordar que no había escritura. Entre algunos de estos escritos tenemos los de Cristina de Pisán y los del amor cortés, donde la mujer es casta, prudente, trabajadora, callada, hermosa. Y sobre todo capaz de entretener y sorprender a su caballero. La mujer cristiana es virtuosa a los ojos del mundo. Esta idea se extendió en la Edad Media y podemos conocer la existencia de conventos a los que iban mujeres destacadas como aquéllas que hemos señalado ya en este marco teórico. Cabe destacar que las mujeres más privilegiadas eran las monjas porque tenían acceso a la cultura y a los libros.

Sin duda alguna el tema de la mujer comienza a ser abordado de una manera más formal desde la Ilustración. Este es el siglo en que despierta la conciencia femenina, sin dejar de lado a todos quienes precedieron. En la actualidad debido a los estudios que se han realizado, a las investigaciones, a los aportes sociales, somos concientes más que nunca de la situación que ha debido enfrentar la mujer a través de los siglos y podemos tomar conciencia que cualquier problema que afecta a la mujer, afecta a la mitad de la humanidad. Por tanto los problemas que afectan a ésta debieran ser considerados tanto por hombres como por mujeres, con la atención

necesaria que requiere un tema de tal magnitud. Valcárcel (2004) expone que Poullain de la Barre, un racionalista discípulo de Descartes, ya señalaba en el s.XVII con toda claridad la herida presente en cualquier pretensión de imparcialidad; que el sexo castiga a la mitad de la humanidad a una minoría de edad perpetua. Y esto ha sido expresado en la época en que más se proclamaron las consignas de Libertad, Igualdad y Fraternidad.

Uno de los autores más relevantes de esta época es sin duda Jean-Jacques Rousseau. Respecto de éste, la autora contemporánea Amelia Valcárcel (op. Cit.), expone que:

[...] Rousseau inauguró el modo de hacer filosofía política que triunfaría en el s.XIX, y en lo referente al sexo, fue muy concluyente (...) las mujeres son la parte de la naturaleza que está introducida en la vida espiritual (que es la política), y deben ser a ellas conducidas si intentan salirse. Porque si se salen producirá un desorden generalizado en la política. La idea de igualdad, la restringe solo a un grupo: el de los varones. (p. 58).

Una de las obras importantes del filósofo para considerar desde el feminismo es "Emilio", publicada en el siglo XVIII. Sennett (op. Cit.) explica que contribuyó a conformar el ideal materno a través de Sofía. Ella era virtuosa, lo que se expresaba a través de sus grandes pechos, sin concederle mayores méritos ya que el filósofo francés expresa que los hombres son capaces de subsistir sin mujeres, no ocurriría lo mismo al contrario. Sofía no poseía la libertad de un ciudadano, las mujeres poseían una virtud que era doméstica y privada. Éstas, mientras tanto, no se quedaron en la pasividad. Respondieron a Rousseau, quien se convirtió así en la chispa que hizo nacer el movimiento feminista. Mary Wollstonecraft, conocida admiradora de Rousseau según Sennett (op. Cit.) escribe "Vindicación de los derechos de la mujer" y, desde la primera línea escrita, establece un diálogo crítico con la Ilustración, exponiendo con un coraje extraordinario la decepción -que desde el punto de vista de la situación de las mujeres- trajo consigo la Modernidad. La aplaudida Ilustración excluyó a las mujeres de libertad, igualdad y fraternidad, por tanto, el contexto filosófico ilustrado y el contexto político revolucionario proporcionaron a Mary Wollstonecraft -y a otras mujeres de la época que

habían recibido con expectación la Revolución Francesa- nuevos referentes de su situación. La intelectual inglesa no solo critica al filósofo sino que extiende lúcidamente esa crítica a la apropiación histórica de la razón por parte de los hombres. Compara el modo en que los hombres se comportan con las mujeres con la conducta de la aristocracia respecto del pueblo. Así, ella arremete contra la clase masculina que condenó a las mujeres a la ignorancia.

Entre los otros filósofos influyentes para los estudios de género, es indiscutiblemente Hegel. Entre sus múltiples ideas el filósofo del espíritu indica que la base del conocimiento humano varía de generación en generación y, agrega, las ideas son correctas dependiendo de la época en que se vive. Al referirse al ciudadano, lo hace desde un universal dejando fuera a las mujeres. Éstas, al sentirse excluidas del discurso hegemónico, darán inicio al desarrollo de sus posturas.

Desde Hegel, podemos hablar de la historia de la Humanidad, sin existencia de ninguna verdad eterna. Desde la época moderna nuestra manera de pensar está determinada por las condiciones que han vivido generaciones pasadas, más las condiciones actuales. Así se determina nuestra manera de pensar, es decir, es preciso reconocer a las mujeres que con sus discursos y sus modos de actuar, han incidido no solo en nuestra realidad sino que, además, en los discursos feministas que hoy día conocemos.

Otra mujer de la época, Olympe de Gouges (1748-1793) escribió “Declaración de los derechos de las mujeres y de la ciudadanía”, en 1791. Ella difundió la igualdad entre el hombre y la mujer en todos los aspectos de la vida y redactó una adaptación de los Derechos del Hombre y la Ciudadanía cambiando el sustantivo hombre por el de mujer. Fue una mujer muy adelantada en su época, puesto que ya en ese lejano siglo, hablaba de temas como la supresión del matrimonio, la instauración del divorcio, contrato anual renovable entre concubinos, entre otros. Temas que hasta nuestros días, en muchos países, no son incluso reconocidos.

En esta época hubo presencia de otros pensadores que a través de sus escritos potenciaron el naciente movimiento feminista. Condorcet escribe en 1790 el artículo “Sur l’admission des femmes au droit de la cité” (Acerca de la admisión de las mujeres al derecho de la ciudad, traducción de la autora). En este artículo Condorcet se refiere a la ciudadanía de las mujeres en un proyecto general de una sociedad, entre civil y político (citado por Fraisse, 2003); Olympe de Gouges (1791) con Declaración de los Derechos; Flora Tristán, en La Unión Obrera (1844) son nombradas como escritoras de su época, considerando las dificultades propias de sobresalir en un contexto adverso; en 1870 Richter y Deraismes fundan Le droit des Femmes (El derecho de las Mujeres, trad. de la autora). Este libro introduce entonces “la ley de la mujer”, dicha ley se modificará durante la Tercera República Francesa. Pese a ello, las mujeres francesas solamente obtuvieron el derecho a voto después de finalizada la segunda guerra mundial.

Es poco probable aplicar el pensamiento hegeliano a nuestras propias condiciones históricas -las ideas son correctas dependiendo de la época en que se vive- ya que sus posiciones referidas a la mujer están construidas desde su propio contexto y es éste quien debe juzgarle. Pero al plantear en sus escritos profundas tesis en relación al rol de la mujer en lo político, instará a realizar estudios y a proporcionar respuestas muy fuertes por parte de las feministas. Desde el filósofo alemán, podemos afirmar que una idea determinada no será correcta para siempre, sino más bien, lo sería solamente para la época y lugar en que se encuentra. Dicho en otras palabras, las verdades son en relación a un determinado contexto histórico por tanto el conocimiento del ser humano está en constante ampliación; de esa manera progresa el conocimiento sustentando las nuevas ideas en las anteriores.

Sin embargo, no podemos dejar fuera el s. XIX, en que destacaron los movimientos norteamericanos. Este siglo, desde la mirada del feminismo, ha sido considerado como liberal o moderado y las mujeres debieron acomodarse dentro del marco patriarcal, sin embargo algunas de sus ideas van a ser las antecesoras del feminismo radical, así las mujeres norteamericanas tuvieron circunstancias históricas que les fueron favorables para la obtención de derechos tales como a la educación y al trabajo, mucho antes que sus semejantes europeas.

Las norteamericanas tuvieron la oportunidad de asentar sus inicios en otros movimientos sociales de la época, tales como los del abolicionismo y de reforma moral. De este modo, al encontrarse con realidades diferentes a las europeas, plantearon sus reivindicaciones no de manera autónoma sino como un medio para otros fines, amparadas por el republicanismo de su sociedad que difería de las tradicionales monarquías. Sus dificultades surgieron en la Declaración de Independencia (We the People). Surge la cuestión acerca de quién es considerado “pueblo”. No lo eran las mujeres, ni los esclavos, ni los nativos. Pero las mujeres fueron favorecidas por el asociacionismo, el movimiento religioso y el abolicionista, y debutaron en espacios que les permitieron desarrollar sus dotes para el discurso, para la acción política y la adquisición de una conciencia de género. Y es en 1833 el momento en que se abre la educación superior para ellas, a través de Oberlin College en el estado de Ohio, mientras que en 1837 se fundaría en Massachusetts la Mount Holyoke, la primera universidad femenina, mientras que en Europa hubo casos muy aislados del acceso a la mujer a la educación superior, como en Alemania cuando en 1754 una mujer pudo ingresar a la Universidad de Halle, pero para el resto de sus congéneres sería recién un siglo después. Poco después de las norteamericanas, se abren las puertas de la Universidad a las mujeres, sobre todo en la carrera de medicina en París, Zurich, Inglaterra, Noruega, Italia, España, Bélgica, Dinamarca Italia y Rusia. En América Latina sería solo a finales del siglo XIX.

Junto con el abolicionismo, que apelaba a la igualdad de todas las personas, las mujeres empiezan a apelar al derecho a voto. Pero además, como se expresa en Beltrán et al. (2005):

El lenguaje y el discurso que el abolicionismo utilizó permitieron la extensión de los temas que planteaba la situación de las mujeres. De esta manera no solo se habló del derecho al sufragio, sino que salieron a la luz temas como la autoridad patriarcal - por extensión de la autoridad de los amos sobre los esclavos- o el abuso físico y la violencia sexual de los maridos sobre las mujeres. Era en definitiva un universalismo que afectaba a la concepción de la ciudadanía y cuya consecución se plasmaría en la Constitución de Estados Unidos con la incorporación de sucesivas enmiendas que irían ampliando los sujetos de la ciudadanía. (p. 40-41).

Destacadas mujeres de esta época fueron las hermanas Grimké, Angelina y Sara. Esta última escribió *Cartas sobre la Igualdad de Sexos y la Situación de la Mujer* (1837-1838). Es en esta época que se comienza a escuchar el concepto de esclavitud moral que niega a una clase de personas su condición de sujetos de derecho, manifestando *que lo que es moralmente justo para un hombre, lo es también para la mujer*. (op.Cit). Muy pronto los hechos les demostrarían que los prejuicios del sexo son más poderosos que los prejuicios de la raza.

Luego, en 1848 tendremos el Discurso de Seneca Falls y no menos importante es el de la esclava negra liberada del estado de New York, Sojourner Thrut, en el año 1850, y en la Primera Convención Nacional de los Derechos de la Mujer en Worcester (fue la primera mujer negra en asistir) y luego, al año siguiente en la Convención de Akron, donde pronuncia un discurso de reivindicación-inclusión y enuncia su conocida pregunta *¿Acaso no soy yo una mujer?* Es así como abre la puerta no a la diferencia, sino a la inclusión, entrecruzando la raza y el género.

Esta situación sería solamente superada luego de la aprobación de la Enmienda Decimonovena, en 1920: tanto las mujeres blancas como negras obtuvieron el derecho a voto. Aunque fue en 1869, en los estados del oeste norteamericano, más precisamente en el territorio de Wyomyng que la mujer norteamericana obtuvo por primera vez el derecho al sufragio; aunque es preciso manifestar que éste aparece como un medio para salvaguardar la vida familiar.

El filósofo inglés que haría también una enorme contribución al despertar de las mujeres fue John Stuart-Mill a través de su obra *The Suybjection of Women* escrita entre 1860 y 1861, que para las sufragistas norteamericanas significó el apoyo de un prestigioso intelectual. Su obra fue traducida a diferentes idiomas. Mill, a diferencia de Rousseau, iguala al hombre y la mujer, estableciendo como única diferencia y origen de la subordinación la inferioridad física femenina. El varón ejerce poder, o tiene la posibilidad de ejercerlo sobre la mujer, como todo individuo varón jefe de familia. Insiste Mills que este poder se ejerce tanto en lo doméstico como en lo público sin importar la situación social.

Otro suceso importante en este siglo es la emergencia de la mujer trabajadora, la mujer obrera. Así entonces se observa en Europa que el asunto de la emancipación del feminismo estuvo ligada al socialismo que propugnaba que en la sociedad socialista del futuro, el trabajo estaría organizado según los intereses de las personas y que las tareas domésticas y del cuidado de los hijos serían realizados en conjunto. Es la sociedad socialista la que acabará con la situación en que la mujer es un mero instrumento de producción y significará nuevas relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.

El siglo XX ha marcado una época trascendente en relación a los acontecimientos que se relacionan con nuestro tema: a finales del s.XIX la conciencia feminista es ya claramente internacional. Existen esfuerzos por institucionalizar en otros países esa conciencia que habían alcanzado las mujeres.

Según Sánchez Muñoz (en Beltrán et al, 2005),

Entre las organizaciones internacionales de mujeres que se establecieron en ese momento cabe destacar el International Council of Women (1888), creado en Washington, la Alianza Internacional para el Sufragio Femenino, en 1904 y presidido por Carrie Chapman Catt, la Internacional Socialista de Mujeres (1907), creada y presidida por Clara Zetkin, o la Women's International League for Peace and Freedom, ya en 1915 (p. 64).

Estas intenciones por institucionalizar internacionalmente esa conciencia común han sido los precedentes, además de otros por supuesto, para la puesta en marcha de grandes hitos que han existido en el s.XX: las Cuatro Conferencias Internacionales en torno al tema de la mujer, y que han sido auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Estas Conferencias, efectuadas entre 1975 y 2000 admitieron un cambio radical en cuanto a la forma de realización de los espacios, estrategias, redes informales, entre otros para los movimientos de mujeres. Permitieron el derecho a la conformación de ONGs y de redes informales con el fin de acceder a las exigencias económicas y políticas de los Estados y las instituciones

supranacionales, se subrayó la importancia que las mujeres participaran plenamente en la toma de decisiones y que los puntos de vista de éstas fuesen incorporadas en las discusiones y documentos que fueran aprobados.

Importante es referirse a estas cuatro conferencias ya que han significado un avance en los temas de género. Primero, porque se ha logrado reunir a la gran mayoría de los países en torno a un tema que debe afectar a toda la humanidad, y luego porque han permitido evaluar los itinerarios que éstas se han propuesto.

La primera de estas cuatro Conferencias, se realizó en México en 1975, y giró en torno a los temas Igualdad, Derecho y Paz. La materialización de esta Primera Conferencia Mundial significó el comienzo del diálogo del mundo para saber qué estaba pasando con las mujeres e inició un nuevo momento de esfuerzos de altura mundial para conocer en profundidad este fenómeno. Esta Conferencia indicó tres objetivos que se convertirían en la base de la labor de las Naciones Unidas en beneficio de las mujeres:

- 1.- La igualdad de género y la eliminación de la discriminación por motivos de género.
- 2.- La integración y plena participación de las mujeres en el desarrollo.
- 3.- Una contribución cada vez mayor de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial.

La Segunda Conferencia Mundial se celebró en Copenhague en el año 1980 y versó sobre Educación, Empleo y Salud. Los 145 Estados Miembros se reunieron para evaluar el plan de acción de 1975 y se centraron en tres esferas para alcanzar las metas de igualdad, desarrollo y paz:

1.- La igualdad de acceso a la Educación.

2.- Las oportunidades de empleo.

3.- Servicios adecuados de atención a la salud.

La Tercera Conferencia Mundial se efectuó en Nairobi en 1985 y es considerada como el nacimiento del feminismo a nivel mundial. Se le denominó Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz. Los informes presentados al interior de esta Conferencia, fueron de gran impacto: los datos reunidos develaban que los progresos en la situación social y jurídica de la mujer y las voluntades para disminuir la discriminación habían beneficiado solamente a una pequeña minoría de las mujeres, es decir, los logros fueron marginales y no se habían alcanzado los objetivos previstos.

Además esta Conferencia sentó nuevas pautas que fueron aprobadas por consenso por los 157 gobiernos participantes y se reconoció que la intervención de la mujer en la adopción de decisiones y la gestión de los asuntos humanos no solo constituían su derecho legítimo sino que se trataba de una necesidad social y política que debía incorporarse en todas las instituciones de los países.

Fueron identificadas tres categorías:

1.- Medidas constitucionales y políticas.

2.- Igualdad en la participación social.

3.-Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.

Fue en el seno de esta Conferencia que los participantes se dieron cuenta ampliamente que la situación de las mujeres no había cambiado y que los hombres seguían tomando las decisiones que afectaban a la vida de todas las personas. Mas, fue solamente en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, que se puede hablar efectivamente del inicio de un nuevo capítulo en la lucha por la igualdad de los géneros.

Se concibió un cambio que representó una ratificación firme de que los derechos de la mujer eran derechos humanos y que la igualdad entre los géneros era un asunto de interés mundial y de beneficio para todos.

La Conferencia aprobó por unanimidad la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing que se trataba de un programa para la potenciación del papel de la mujer y que significa un anticipo de la mujer del s.XXI. Consideraron, entonces, doce esferas de especial preocupación:

- 1.- La mujer y la pobreza.
- 2.- La educación y la capacitación de la mujer.
- 3.- La mujer y la salud.
- 4.- La violencia contra la mujer.
- 5.- La mujer y los conflictos armados.
- 6.- La mujer y la economía.
- 7.- La participación de la mujer en el poder y la adopción de decisiones.

8.- Los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer.

9.- Los derechos humanos de la mujer.

10.- La mujer y los medios de comunicación.

11.- La mujer y el medio ambiente.

12.- La niña.

La Conferencia de Beijing ha sido considerada como un gran éxito para la lucha de las mujeres por la igualdad.

Posteriormente a la Cuarta Conferencia de Beijing, los Estados Miembros de la ONU, mediante la Declaración Política adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en el marco de su vigesimotercer periodo extraordinario realizado en junio de 2000, acordaron examinar periódicamente la Aplicación de la Plataforma de Acción de Beijing con el fin de reunir a todas las partes involucradas en la evaluación de los avances y considerar nuevas iniciativas y diez años más tarde la Comisión consideró dos temas de gran relevancia:

1.- El examen de la aplicación de la Plataforma de Beijing y los resultados del periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General titulado “La Mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el s. XXI” y,

2.- “Los retos actuales y estrategias orientadas hacia el futuro para el adelanto y la potenciación de las mujeres y las niñas” .

El año 2015 es el indicado por la ONU para efectuar la quinta Conferencia Mundial en torno al tema de la mujer. Hasta este momento, el lugar donde ésta se llevará a efecto no ha sido informado.

Es a mediados del s.XX cuando se dio inicio a lo que posteriormente sería ONU Mujeres. Su nacimiento se originó desde la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, que se reunió por vez primera en Lake Success, New York. Corría febrero de 1947.

La Conferencia de Beijing destaca que la comisión se centró en establecer normas y formular convenciones internacionales que cambiaran las leyes discriminatorias y aumentarían la sensibilización mundial sobre asuntos de la mujer. Entre sus contribuciones a la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Comisión respaldó con éxito la necesidad de suprimir las referencias a “los hombres” como sinónimo de humanidad y logró incorporar un lenguaje más inclusivo.

El s.XX fue una época de grandes transformaciones sociales y en forma especial para el movimiento feminista. En Francia, en 1945 las mujeres conseguían el derecho al sufragio. Coexistió este evento con la publicación de la filósofa gala Simone de Beauvoir (*El Segundo Sexo*), otra de las importantes obras que influirían en el pensamiento de la mujer. En la década siguiente sería en Estados Unidos de Norteamérica el lugar donde se producirían grandes acontecimientos en relación al género, con la participación de destacadas mujeres tales como Betty Friedan, Kate Millet, Shulamith Firestone, Juliet Mitchell y Sheila Rowbotham. Sería Friedan (1921-2006) quien escribiría un libro fundamental para la llamada Segunda Ola del Feminismo: *Mística de la Femenidad*. Es decir, las Conferencias Mundiales en torno al género, tenían bastante de qué nutrirse en relación a lo que entregó el s.XX.

El concepto de género no siempre ha estado muy claro entre nuestras sociedades del siglo XXI. Simone de Beauvoir (2005) expone a través de su lapidaria y recordada frase, que la mujer no nace, sino se hace; o bien, como ella lo expresa: no se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la

sociedad la hembra humana, expresa De Beauvoir. Es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto al que se califica de femenino. Lo anterior da cuenta de un significado completamente cultural para el sexo femenino. La autora gala hace uso de ejemplos para graficar dichos conceptos, de una forma extraordinaria. La obra de la filósofa francesa abunda en datos para darnos a entender que de esa forma vamos construyendo nuestra identidad de género, lo que ha implicado críticas de autoras contemporáneas, pero es innegable el aporte de la filósofa francesa.

Además, se continúa discutiendo a nivel de autores, la diferencia y/o similitud entre los conceptos de género y sexo. Al buscar autoras que estuvieran en el fondo de la discusión teórica encontramos en Tubert et al. (2003) la historia del concepto de género. Las autoras citadas nos señalan al mismo tiempo que la naturaleza de esta noción es problemática y polémica puesto que en las últimas décadas su uso se ha extendido de una forma abusiva. Identificamos en textos de diferente naturaleza una sustitución de sexo por género. Con este uso se estaría encubriendo, entre otras, las relaciones de poder entre los sexos. Incluso se habla de violencia de género en vez de decir violencia de los hombres hacia las mujeres; así se estaría ocultando, de acuerdo a la autora, la dominación masculina. El lenguaje no es inocente, posee una carga simbólica y construye realidad.

Expresa De Beauvoir en la obra citada que el sexo tiene relación con lo biológico del ser humano y que el género es producto de la construcción socio-cultural. No obstante para las autoras recientemente nombradas (Tuber, op. Cit) esta polaridad no haría más que reproducir el dualismo cuerpo-mente que ha caracterizado el pensamiento occidental desde sus orígenes.

Investigadoras femeninas, como las citadas, han destacado las dificultades que presenta el uso indiscriminado del concepto de género, entre ellas Judith Butler (en Tubert, op.Cit.).

Esta autora sostiene que la diferencia sexo/género sugiere una discontinuidad radical en los cuerpos sexuados y los géneros culturalmente construidos. Al mismo tiempo el supuesto de un sistema binario de géneros conserva implícitamente la creencia en una relación mimética

del género con el sexo. La filósofa norteamericana nos induce a reflexionar planteando que el sexo no es otra cosa que una construcción cultural en la misma medida que el género y, por tanto, la diferencia sexo/género perdería su significación. No tendría sentido definir al género como la interpretación cultural del sexo porque este mismo se entendería como una categoría del género.

Otras autoras como Jane Flax y Nancy Chodorow (citadas en Tubert, op.Cit.) han replanteado sus concepciones acerca del género, la primera desde la filosofía y el psicoanálisis mientras que la segunda desde la psicología y el psicoanálisis. La filósofa Rosi Braidotti (Tubert, op. Cit) filósofa y feminista italo-australiana, da un paso más y expresa que la noción de género se halla en un punto de crisis en la teoría y la práctica feministas tanto por su inadecuación teórica como por su naturaleza políticamente amorfa y desenfocada. Joan Scott (2003) parte de la acepción que género se utiliza generalmente como sinónimo de mujeres, suavizando de este modo y haciendo más neutral el vocablo mujeres; género no lleva implícita una declaración necesaria de desigualdad así como tampoco nombra al bando oprimido. Esta autora nos señala que hablar de mujeres, sería conflictivo por un tema tanto político como social y que sería por ello que se ha aceptado con mayor facilidad el concepto género, que sería más neutral y menos polémico. Scott entonces, propone una definición al manifestar que el género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos y también es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Genéviève Fraisse (2003) por su parte, afirma que el pensamiento norteamericano ha inventado el concepto de género a falta de un instrumento adecuado para expresar el pensamiento sobre los sexos y que en otras lenguas el significado de género es extensible a otros conceptos. Por ejemplo, en francés, el concepto género se utiliza tanto para definir el género gramatical, como también la denominación de la especie. Agrega la filósofa que la gramática nos puede proporcionar una forma de mantener en equilibrio tanto los sexos biológicos como el sexo social. De ahí se deriva otra controversia acerca de si el género se utilizaría solo como una pantalla, puesto que no habría un sitio para el sexo en tanto sexualidad.

Nos aclara también Fraisse acerca de la importancia política que se ha asignado al término y cita a la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en el año 1995 y a la que ya hemos hecho referencia, que hizo cambiar la expresión “derechos de la mujer” por género. Desde esa época, entonces, es cuando se produce una transferencia lingüística de “mujer” a “género” (y no solo de sexo a género). Existe, pues, una diferencia cuando se refiere a la mujer, y cuando se refiere al género. Por tanto, Fraisse expresa que el concepto de género, al que atribuye un carácter encubridor y reductor, no podría sustituir a expresiones utilizadas por la filosofía, tales como “diferencia sexual” y “diferencia de los sexos”.

Por su parte Linda Nicholson, en Tubert (op. Cit.) destaca la contradicción que existe entre los diversos usos del género y que cada vez más se ha ido empleando este concepto cuando nos referimos a cualquier construcción social relacionada con lo femenino/masculino. La autora emplea en sus discursos la categoría de “mujer” o “mujeres” en vez de género.

Neus Campillo (en Tubert, op. Cit.) desde el discurso filosófico también cuestiona el reemplazo del concepto de “sexo” por el de “género”. Plantea que aquello que fue introducido como un concepto clarificador de la construcción cultural del sexo ha devenido en su sustituto. Así pues, ya no hablamos de “violencia sexual” sino de “violencia de género”, y que la noción de “relaciones entre los sexos” ha sido reemplazada por la de “relaciones entre géneros”. Dice la autora que no se trata de eliminar el término “género”, sino de no generalizarlo sustituyendo a “sexo”.

Las autoras feministas continúan investigando en la dirección de redefinir las relaciones entre sexo y género. Consideran que el énfasis en las diferencias de género o en su superación no son solo posiciones teóricas sino también políticas.

El intento de redefinición de la relación entre sexo y género por parte de la teoría feminista transcurre por caminos diversos y a veces incluso opuestos. Es por ello que debo situarme desde una de estas perspectivas para la realización de la presente investigación. No

obstante, es preciso tener en cuenta que no existe un consenso respecto de la utilización de uno u otro concepto y que éste va a depender desde la teoría en que nos situemos y que, tal como nos dice Nicholson, nuestras afirmaciones acerca de las mujeres no se basan en una realidad dada, sino que emergen en nuestra propia posición en la historia y la cultura, como argumentaba Hegel. Éstas son actos políticos que responden a nuestros propios contextos.

Pero hay que recordar que las tesis de Hegel han obtenido críticas rotundas por parte del feminismo -Carole Pateman en “El Contrato Sexual” (1995); Nancy Fraser, “Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión de Género” en “Teoría Feminista y Teoría Crítica” (1986). En la época en que Hegel escribió acerca del tema ya habrían existido estudiosos que sostenían otras posiciones respecto del rol de la mujer. Ya nos hemos referido a Poullain de la Barre (1647-1725) y otros. Sin embargo, tanto Hegel (1770-1831) como Rousseau (1718-1831), grandes pensadores de la Ilustración, dejaron plasmado lo que razonaron en torno a la mujer. Hegel escribía: “el hombre tiene su verdadera vida esencial en el estado, en las ciencias y en los demás conocimientos, en el combate y en la lucha con el mundo exterior y consigo mismo”.

Las declaraciones de Hegel no pudieron más que haber sido extraordinariamente decisivas en los ambientes intelectuales de esa importante etapa de nuestra historia y, sin duda alguna, ha sido uno de los discursos reconocidos más influyentes en el pensamiento de la época y que indiscutiblemente perdura en gran parte hasta nuestros días. Por su parte, el filósofo franco-suizo que criticó agriamente el Antiguo Régimen, Rousseau, arremetió contra algunas ideas centrales de la Ilustración, como la de progreso o la de razón, pretendiendo agregar moral donde solo había ciencia y sentimiento donde solamente existía razón. También decidió poner igualdad donde había desigualdad, convirtiéndose en uno de los más grandes críticos de una de las ideas centrales del siglo de las Luces: la idea de progreso. Por tanto, la idea de individuo para el ginebrino constituyen dos grandes temas: el individuo como sujeto moral y como sujeto político. “El estado de naturaleza masculino se constituirá en soporte del espacio público y el femenino en fundamento del privado” (Cobo, 1995). Por tanto, estamos frente a las ideas centrales que explican el pensamiento actual en relación al tema de la mujer.

Éste es un aspecto interesante de destacar ya que, de acuerdo a lo expuesto, el sujeto se forma desde la exclusión (dado que cuando se define lo masculino también se define lo femenino). Los discursos de Hegel -así como también los de Rousseau y Kant- parten desde un universalismo en que el cien por ciento de la cuota es para los varones. Aun así, la mujer ya comienza a hacerse visible.

Siempre han existido mujeres destacadas pero al parecer a algunas de estas mujeres, que tenían como escenario la Revolución Francesa, no les resultaba fácil admitir las ideas del filósofo alemán. Al sentirse excluidas, habrían comenzado el arduo camino al reconocimiento hacia la “visibilidad” que desde el ámbito de las ciencias le era negada. Por tanto, uno de los contextos que posibilita repensar a Hegel desde un “otro lugar”, es el propuesto por la filosofía política feminista, que ha encontrado los espacios y fuentes para articular una renovada forma de hablar de las mujeres desde la filosofía.

2.5.2. Principales Hechos Históricos Acontecidos respecto del Género

En el año 2006, el Foro Económico Mundial nos sorprendía con una fotografía. En un periódico chileno nuestro país no salía airoso en el tema de género. Se titulaba “Chile, entre los peores en Igualdad de género” y en la bajada de título, se señalaba que en América Latina el país se encuentra en el puesto quince y solo supera a Ecuador y Bolivia. El dato anterior contrastaba casi con la totalidad de los rankings económicos internacionales. En aspectos económicos, Chile aparece liderando a distancia a nivel regional al resto de los países latinoamericanos. Otro de los datos que aportaba esta información es que nuestro país estaba ubicado en el puesto 78 entre 155 países, respecto a un estudio que incluía datos sobre oportunidades económicas de la mujer, nivel educacional o salud y esperanza de vida.

La peor evaluación -de acuerdo a esta información- estaba en la igualdad de oportunidades y participación económica. Chile se situaba en el puesto 90, mientras que en salud y esperanza de vida aparecía en el número uno, compartiendo este lugar con otros 33

países; señala además el estudio que pese a ser en ese momento el único país de la región que, a la fecha, era gobernado por una mujer, en poder político femenino se ubica en el lugar 56⁴.

El diagnóstico del mismo Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF) sobre la simetría entre los sexos (dado a conocer a mediados de mayo de 2005) fue simplemente lapidario: en su primer índice para medir la desigualdad entre hombres y mujeres en 58 países, Chile ocupó el lugar 48 (al alcanzar una calificación de 3,46 en una escala de 1 a 7).

El estudio evaluó cinco aspectos a la hora de las comparaciones: el acceso al mercado laboral, la educación, la salud, los puestos de toma de decisiones y la participación económica (desigualdad de salarios frente a un mismo trabajo). El resultado fue contundente: en ninguno de ellos Chile pasó de la posición número 20.

El mejor resultado se obtuvo en el ítem “acceso al mercado laboral”, en el que nuestro país se situó en el número 20. El ítem “participación económica”, sin embargo, se ubicó entre los siete peor evaluados de todo el estudio, quedándose con el puesto número 52. La brecha salarial entre hombres y mujeres es aún considerable (en ese momento, frente a un mismo trabajo, cuando un hombre chileno recibía 100, una mujer percibía 38).

Estos magros resultados no solo se quedaron ahí para nuestro país. En “igualdad de acceso a la educación” Chile ocupaba el lugar 40, en circunstancias que otros países de América Latina, como Uruguay y Argentina, están entre los tres mejores de todas las naciones estudiadas (alcanzando el lugar dos y tres respectivamente). En “acceso a los puestos de trabajo”, en tanto, el estudio también da cuenta de la inmensa brecha entre los géneros: paradójicamente, aun cuando ya una mujer se había convertido en Presidenta de la República, el estudio señaló que el porcentaje de mujeres que integraba en ese momento el Parlamento levemente superaba el 10%, mientras que el promedio mundial era de 15,2 y en los países nórdicos, se elevaba hasta el 40%.

⁴ Datos del año 2005

Los datos no han ido mejorando en el tiempo: en información difundida por la prensa nacional, el día 24 de octubre de 2012 se leía que Chile muestra una fuerte caída en ranking global de igualdad de género. El último estudio anual realizado por el Foro Económico Mundial (WEF), mostró un fuerte descenso de la posición de Chile en el ranking que midió la brecha de género global.

El documento dado a conocer por el organismo internacional, correspondiente a 2012, muestra a este país en el lugar 87 de la clasificación. Ello implica una importante caída con respecto al estudio realizado en 2011, en el que ocupó el puesto 46. Los datos del WEF señalan que si solo se consideran en el ranking los países incorporados en el estudio del año 2012, Chile ocupa el sitio 84. El “score” (puntaje que mide las variables relacionadas con la brecha de género) obtenido por este país en 2012 fue de 0,6676, frente a 0,7030 reportado en 2011. Esa cifra es inferior a la que lograron Nicaragua (que se ubicó entre los diez primeros) Cuba (19), Costa Rica (29), Bolivia (30), Argentina (32) Ecuador (33) Panamá (40) Venezuela (48) Brasil (62) y Colombia (63) entre los países latinoamericanos, y entre los factores que pesaron en mayor medida en la caída experimentada por Chile se contaron la baja presencia femenina en cargos relevantes en el ámbito gerencial y en la actividad política.

También tuvo influencia la brecha salarial entre ambos sexos: los varones chilenos muestran un ingreso per cápita estimado que dobla al de las mujeres. (US\$ 23.127 anuales frente a US\$ 11.256, según el organismo). Respecto de la cesantía, el 2 de octubre de 2013, se dio a conocer el índice de cesantía en el país. Existen más mujeres cesantes que hombres. Una información actualizada al respecto (11 de abril de 2015) expresa que las mujeres ganan un 26% menos que los hombres.⁵

En el subíndice relacionado con la participación en la economía y las oportunidades para las mujeres, del total de países Chile se ubica en el sitio 110. Solo supera a El Salvador, México y varios países islámicos, entre otras naciones, que mostraron bajo desempeño en este aspecto.

⁵ Encuesta CASEN. www.latercera.cl

*Social Watch*⁶ publica el 28 de enero de 2013 que Chile sigue como el país latinoamericano con el mejor comportamiento en términos de logro de las Metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de acuerdo con la Red Gubernamental Milenio. Este nivel de logro, que el propio informe estima en alrededor de un tercio del establecido como meta para el año 2015, contrasta con un profundo malestar social. Este malestar social se manifiesta masivamente en las calles durante los últimos años. Los temas candentes son el estado de la educación y la salud públicas, la depredación ambiental por parte de las grandes corporaciones y, sobre todo, la evidente profundización de la brecha de la desigualdad. Estas cuestiones plantean interrogantes con respecto a lo que ello significa en la práctica de la vida cotidiana. Se reclama la falta de acceso igualitario a una educación pública gratuita y de calidad, un sistema de salud público que garantice atención oportuna a todas las personas tanto a empleos y salarios decentes. La falta de participación efectiva de la ciudadanía en los procesos de evaluación de proyectos ambientales también son exigidos. Son todos los aspectos que forman parte de un modelo de desarrollo que no está centrado en las personas ni en sus derechos, sino en el crecimiento económico y la explotación de recursos naturales. En 2015 una de cada cinco personas seguirá viviendo con ingresos por debajo de US\$1,25 diarios, y no constituye una sorpresa conocer que la pobreza tiene rostro de mujer y de niños. Lo que afecta a la mujer también afecta a los niños.

La existencia de los problemas tales como la distinción entre lo público y lo privado, la ciudadanía, la identidad y la sociedad civil son tópicos relevantes en cada época. Han sido y siguen siendo objetos de replanteos motivados por un contexto intelectual, de conversaciones y discusiones de problemas de investigación. Y existe una preocupación intelectual por las formas democráticas de convivencia y de justicia social. Esta discusión cobra pertinencia en sociedades conservadoras, en particular la chilena, en donde las categorías hegelianas tales como las de familia y sociedad civil, son el sustento de políticas y discursos conservadores que son el eje de lo que podríamos denominar las “asignaturas pendientes”, tales como el reconocimiento de las minorías, el desarrollo de la anticoncepción, entre otros.

⁶ <http://www.socialwatch.org/es/node/15684>

Judith Butler (citada por Tubert, 2003) deja una huella trascendente respecto del tema de las mujeres al otorgarle un lugar significativo en el debate académico y político actual. Su discurso se enmarca en la discusión sobre las alternativas al neoliberalismo, que es un sistema fuertemente arraigado en nuestra sociedad chilena, y la lucha por el reconocimiento de los nuevos movimientos sociales. Es un tema de gran relevancia actualmente en Chile. Butler se pregunta acerca de la existencia de una nueva forma de política que emerge cuando la identidad como una base común ya no constriñe el discurso de la política feminista. Visualizar la política feminista desde esa perspectiva abre una oportunidad inmensa para una política democrática. Esta política aspira a la articulación de las diferentes luchas contra la opresión, en donde emerge una ciudadanía entendida como el espacio donde se articulan diferentes posiciones de sujeto. Si comparamos los hechos que ocurren en nuestra sociedad actual respecto de este tema, observamos que actualmente existe un reconocimiento mucho más evidente a la diversidad. Lo que emerge, entonces, es “la posibilidad de un proyecto de democracia radical y plural” (Mouffe, 1999). En Chile ese papel lo han jugado las mujeres de diferentes épocas, desde los inicios del s.XX (nacimiento del MEMCH)⁷. De forma destacada además, durante los años de post dictadura militar, se dio la oportunidad de articular un nuevo discurso democrático, discurso que llega hasta nuestros días.

2.5.3. Sistematización respecto de las Teorías de Género

Ha sido relevante desde el punto de vista de la mayoría de las disciplinas científicas el periodo de la Ilustración. En este capítulo nos encontraremos de nuevo con alguno de los autores y /o personajes ya nombrados. Esto no obedece a una casualidad. Se trata de dar una línea coherente al tema que me ocupa aquí: la teorías de género. Habitualmente alguien piensa que surgen espontáneamente en el s.XVIII, otros comparten la idea de la existencia de sociedades matrísticas como lo señala Eisler (2005).

Las teorías de género, emanadas fundamentalmente de la filosofía, de la historia, del psicoanálisis y que tal como las conocemos en la actualidad, han tenido claros precedentes.

⁷ MEMCH: Movimiento de Emancipación de las Mujeres Chilenas

Mujeres tales como Christine de Pizan, s.XVI-XVII, y aquellas que formaron parte del debate conocido como La Querelle des Femmes: en el libro escrito por Christine de Pizan (1364-1430) “La Ciudad de las Damas”, cuyo título original es “Le Livre de la Cité des Dames” y que se convirtió en una de las primeras manifestaciones del debate conocido como “La querelle des femmes”. Lo situamos en Europa entre los siglos XV al XVIII. Es preciso destacar que de Pizan hablaba en nombre de las mujeres excelentes, es decir, virtuosas y que aceptan las leyes estamentales.

Señalaba Christine de Pizan en una de sus páginas:

[...] me preguntaba cuáles podrían ser las razones que llevan a tantos hombres, clérigos y laicos, a vituperar a las mujeres, criticándolas bien de palabra bien en escritos y tratados [...] no hay texto que esté exento de misoginia. [todos] parecen hablar con la misma voz para llegar a la conclusión de que la mujer, mala por esencia y naturaleza, siempre se inclina hacia el vicio. (p. 26).

¿Qué contiene la *querelle des femmes*? Es un debate provocado por un jurista, André Tiraqueau, quien dio inicio a este movimiento y que nació como respuesta a la proposición de aquél en relación a una nueva forma de contrato de matrimonio. En dicho contrato afirmaba claramente la superioridad del hombre sobre la mujer y por supuesto que se opusieron mujeres intelectuales tales como Marguérite de Navarre, hermana de François Ier, que había tenido una férrea preparación intelectual gracias a su madre, y Paule de Vigueur, rica cortesana que abrió el paso a otras mujeres intelectuales de la época. Si bien la *querelle des femmes* apareció durante el primer tercio del siglo XVI en Francia, podemos visualizar que ya se estaba haciendo el camino para lo que sería la época de la Ilustración.

En aquella época es el pueblo el titular de la soberanía y los derechos ya no serán los de la persona sino los del ciudadano, y se redacta en 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (En Beltrán et Alt., 2005) Hay preguntas que se plantean en la Ilustración acerca de la naturaleza de las mujeres, si ésta es igual que la de los hombres, si por

naturaleza están incapacitadas para la vida política y uno de los más relevantes ideólogos de la idea de naturaleza ilustrada es Rousseau. En su Declaración de Derechos (1789), citada en Beltrán et al. (op.Cit.) excluye a las mujeres como sujetos del pacto político y por tanto de ciudadanía, y en su *Discurso sobre el Origen y los Fundamentos de la Desigualdad entre los Hombres* (1789) establece que la naturaleza de las mujeres es definida por sus funciones sexuales y reproductoras y en ella se encuentra el origen de la desigualdad y de la falta de autonomía de éstas.

Las mujeres aparecen como seres dependientes. De esta manera la familia patriarcal se establece como modelo de familia, en el que a las mujeres se les asigna un espacio, considerado un espacio privado, y en el que quedan en una posición de subordinación en relación al varón, que es quien sale al mundo exterior, al espacio de lo público. La obra “Emilio o la Educación”, importante para el estudio del género (1762) y concebida como un tratado de educación del buen ciudadano, el autor prescribe modelos de masculinidad, representado en la figura de Emilio, luego dedica el capítulo V a la educación de las mujeres, representada por Sofía. El modelo de varón se basa en su autonomía moral, mientras que el de Sofía se basa en la sujeción. Un párrafo señala:

“[...]la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útil, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que, desde su niñez, se les debe enseñar [...]”. (Rousseau, 1762, citado en Beltrán et al. P.24.)

Las ideas rousseauianas han calado profundo tanto en la sociedad de la época como en la actual. Si bien hoy día existe algo más respecto un discurso declarativo claro en relación del comportamiento del varón hacia la mujer, éstas perciben y sienten cada día la mirada machista del hombre. El peso de la religión, de la historia, de la filosofía, de la política ha sido enorme, de tal manera que a las mujeres les resulta extenuante esta lucha diaria que deben

sostener tanto en lo privado como en lo público. Éstas lentamente han ido despertando y reaccionando frente a situaciones desproporcionadas desigualdades entre los sexos.

Estos fueron algunos de los tantos aportes que hemos recibido desde las épocas anteriores. En la actualidad las filósofas del género no han dejado de reflexionar, escribir, estudiar las ideas precedentes. Es la filósofa norteamericana Nancy Fraser (1992) quien estudió, a fines de los años noventa la situación del movimiento feminista. Así distingue en el movimiento feminista actual tres períodos: el período de la diferencia de género, el de las diferencias entre las mujeres y el de las múltiples diferencias que lo intersectan.

Estos periodos son los que se citan:

La Primera Ola del Feminismo habría comenzado en el momento mismo de la Ilustración, cuando las mujeres comienzan a hacer sus primeras vindicaciones. Mary Wollstonecraft, ya referenciada en esta tesis, sería quien asimile las consignas ilustradas utilizadas por los revolucionarios para impugnar el Antiguo Régimen. Se reapropió de éstas para reelaborarlas e interpelarlas por su incoherencia desde la mirada de la diferencia de los sexos. La autora inglesa cree que la educación es de suma importancia para que las mujeres alcancen la plena realización de su racionalidad y escribe en apenas seis semanas “Vindicación de los derechos de las mujeres” (1792). Con esta obra se ponen las bases del feminismo del s.XIX. Se plantea una vindicación de la individualidad de las mujeres y de la capacidad de elección de su propio destino. Critica el hecho de que hayan sido excluidas de los bienes y de los derechos. En esta obra la autora inglesa denuncia las constricciones a las que son sometidas las de su sexo y explica que las asimetrías no son debidas a la biología sino a una educación deficitaria así como a la socialización; considera que tanto las mujeres como los hombres son similares en inteligencia; que es el papel de “ángel del hogar” el que pone límites a las mujeres; que tanto la autonomía como la independencia se pueden alcanzar a través de la educación y que las madres no tienen por qué adoptar un papel pasivo sino que ellas pueden ser perfectamente bien las educadoras de sus hijas y de sus hijos.

Durante el siglo XIX surgen movimientos en distintas sociedades en que las mujeres comienzan a luchar por su emancipación y por el derecho a voto. Ya hemos mencionado en otro acápite los movimientos en los que participan para obtener tal derecho cívico. Es en esta época en que las universidades comienzan a abrir espacios para las mujeres, aunque tímidamente. Sin embargo, fueron enormes las dificultades para titularse en sus respectivas carreras y luego para ejercerlas.

El propósito de Mill en su ensayo “La sujeción de las mujeres” (1860-1861) es demostrar que la sujeción legal de las mujeres a los varones es una lacra que ha de ser sustituida por una absoluta igualdad entre los sexos. La discriminación contra la mujer, y el consiguiente sometimiento que la subordina al hombre, es un hecho universal basado principalmente en la circunstancia de que el varón es superior en fuerza física. En este ensayo pide el derecho a voto para ellas en el parlamento británico; también reclama la igualdad de derechos defendiendo que el verdadero desarrollo de sus potenciales pasa por el derecho a la educación y por primera vez según Cobo (2002) se desbarata ideológicamente los prejuicios sobre la inferioridad de las mujeres. Pese a lo anterior, sabemos que estas demandas se centran en las mujeres de raza blanca.

Si bien los autores coinciden en su mayoría al afirmar el origen ilustrado de la teoría feminista y que éste se sitúa en los planteamientos de la modernidad (aunque estos planteamientos fueron escritos en masculino), conjuntamente con los debates sobre ciudadanía, Valcárcel (Beltrán et Alt., 2000) nos recuerda la importancia de esa vindicación ilustrada aunque agrega que la primera ola del feminismo no habría nacido con las demandas relativas al sufragio, como han destacado los estudios feministas anglosajones, sino más bien corresponde a la primera oleada de argumentación y activismo feminista. De esta manera y basándose en los discursos de la Ilustración y el s. XIX, se irá configurando el discurso en que no solo se van a reclamar derechos, sino que también se expondrán las demandas de individualidad, la exigencia a ser reconocidas como sujetos autónomos y racionales capaces de ser dueñas de su propio destino. Así se irá configurando el escenario de los grandes temas del s.XX (la identidad de las mujeres, la percepción de la diferencia o la sexualidad).

Entre los años 70 hasta principios de los 80 es que podemos distinguir tres líneas principales en el feminismo: la radical, la socialista y la liberal, que se ven entrecruzadas por las tendencias del feminismo de la igualdad y de la diferencia. El feminismo de la diferencia comparte muchas ideas con el feminismo radical y se contrapone al de la igualdad aunque reconoce en dicho movimiento las fuentes de sus raíces ilustradas y el sufragismo. Comenzaría entonces, de acuerdo a la clasificación realizada en relación al movimiento feminista, la Segunda Ola del feminismo, donde emergen etapas y tendencias de acuerdo a su conceptualización del sexo/género, entre los conceptos de igualdad versus desigualdad, etc. Es desde aquí que Fraser lanza su clasificación de los tres periodos del feminismo. Podemos encontrar diferencias profundas entre las dos posturas tales como que el feminismo de la igualdad postula a que en la sociedad se produzca una integración de las individualidades, toda vez que se hubieran superado los estereotipos de sexo/género y el feminismo de la diferencia va más allá y pretende buscar la esencia femenina. Dicen que el camino hacia la libertad surge de la diferencia sexual y plantean la igualdad entre hombres y mujeres pero no la igualdad con los hombres, cuestionan el modelo social y plantean que lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Sin embargo las dos tendencias nacen del feminismo radical de los años 70 y las dos comparten la idea de liberar a las mujeres del segundo plano en el que ha permanecido hasta ahora.

La Tercera Ola del feminismo en tanto, habría cobrado vida en el año 1992, cuando un grupo de mujeres estadounidenses se congregó para convencer a los jóvenes a que participen en las elecciones. Este movimiento ya se habría estado generando entre las mujeres de los países pobres pertenecientes a diferentes clases sociales, religiones, culturas y formación. Su intención era la de romper con el statu quo femenino y reorganizar los roles de ama de casa y cuidado de los hijos. Las mujeres se dan cuenta que son diferentes y que cada una debe enfrentar los retos de acuerdo a su propia condición, así como su pretensión de destruir conceptos a su juicio erróneos respecto del feminismo. Plantean que su postura es ser iguales a los hombres, aunque diferentes dentro de las complejidades del género. Luchan en pro de la igualdad mientras elogian la diversidad cultural, la heterogeneidad y han adoptado nuevas áreas en las que puedan participar.

Recientemente la filósofa Nancy Fraser, en Seminario dictado en la Universidad Diego Portales en Santiago de Chile⁸ exponía que el concepto de igualdad es muy controvertido, lo compara a un laberinto conceptual. Hoy día ella aboga por el concepto *paridad de participación*, que está inserto en una época de gran crisis a la que nos ha llevado una nueva forma de capitalismo, y que es una alternativa a visiones liberales más radicales. La paridad de participación, explica, es el resultado de un periodo multifacético, es una interpretación de la igualdad radical. Respecto de la clasificación que ella proponía, hoy día dice que en esos momentos históricos el movimiento feminista estaba más dedicado a estudiar lo que pasaba al interior de éstos, por tanto, se daba solamente dentro del movimiento feminista. Critica que el movimiento feminista estaba tan encerrado en lo interno que fue poco cuidadoso con lo externo, lo que luego fue capturado por el neoliberalismo, modelo económico que impera ampliamente en nuestras sociedades del s.XXI, y que ha sido implantado con mucha fuerza en Chile.

2.5.4. Las Mujeres en Latinoamérica

En el Informe Final de la Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades Educativas de las Jóvenes y Mujeres de América Latina y el Caribe, realizada en Panamá en 1983, se decía:

[...] notoria es la omisión de la mujer y su condición minoritaria en las lecturas como protagonistas de cuentos, biografías, descripciones y narrativas sobre historia y sociedad contemporánea (...) la visibilidad y la superioridad del varón en los libros fomenta en la mente de los lectores la importancia y el predominio del sexo masculino.

Si bien es indiscutible que las puertas para el género femenino habían quedado medianamente abiertas con las intelectuales de la Ilustración, debemos mencionar un hecho que nos hace retroceder en cuanto mujeres en los exiguos espacios adquiridos como fue el Código Civil Napoleónico (1804). Éste recogió los avances sociales obtenidos durante la

⁸ Conferencia “¿Puede la sociedad ser una mercancía siempre?”, 25 de septiembre de 2014. UDP, Santiago de Chile.

Revolución Francesa, pero denegó a las mujeres los derechos civiles reconocidos para los hombres e impuso leyes discriminatorias tales como definir el hogar como ámbito exclusivo para las mujeres. Se estableció un derecho civil homogéneo en que las mujeres eran consideradas menores de edad, es decir, hijas o madres en poder de sus padres, esposo e incluso, hijos. Se fijaron delitos tales como el adulterio y el aborto. Al mismo tiempo, la instauración de un curriculum educativo excluía a las mujeres de los tramos de educación medios y superiores. Por primera vez desde que Constantino I el Grande (274-337 d.C.) abrazara el cristianismo (312 d.C), el Derecho pasó a estar fundado exclusivamente por bases laicas y racionales y no religiosas siendo adoptado por muchos países, incluso por sus enemigos. Nuestros países latinoamericanos no están ausentes de ello.

Explica Perrot. (op.Cit)

En la familia del Código de Napoleón, célula base de la sociedad civil, la mujer sólo es una menor. Miembro subordinado de la familia, no tiene acceso a la individualidad ni a la ciudadanía. El padre, pilar de la ciudad, maneja y representa a la familia. Notemos, de paso, el descrédito en que quedaba el soltero. Por eso, la obtención de la igualdad civil era la clave de la ciudad. p. 114.

El s.XIX, por tanto, contempla en sus albores este suceso no muy afortunado para la historia del género, pues la República no estaba dispuesta a reconocer otra función a las mujeres que no fuera la de madres y esposas. Sin embargo suceden algunos hechos históricos que contribuyen a que la mujer juegue roles que le ayudarían a destacarse. Presentaré las influencias y/o controversias que los hechos acontecidos en Europa y en los Estados Unidos tuvieron para nuestro continente y sobre todo para las mujeres. América Latina es un continente muy joven, sin embargo antes de la llegada de los conquistadores existían culturas que han sido ignoradas perdiéndose ante la hegemonía de éstos.

Las mujeres de los Estados Unidos lucharon por la independencia de su país en conjunto con los hombres uniéndose posteriormente a la causa de los esclavos. Estos movimientos tuvieron su origen en los movimientos protestantes, formas religiosas que

propugnaban una regeneración moral de la sociedad y el abolicionismo. En 1848 durante el Congreso Antiesclavista Mundial realizado en Londres, se impidió a las mujeres de la delegación de Estados Unidos participar. Su presencia escandalizó a los hombres del Congreso, que no las reconocieron como delegadas y las obligaron a seguir las sesiones tras unas cortinas. Estas mujeres, al regresar a su país humilladas e indignadas, centraron su lucha en el reconocimiento de sus propios derechos: los derechos de las mujeres. Redactaron entonces un documento que entre sus párrafos más destacados dice lo siguiente (Beltrán et al. Op. Cit, p. 43 y ss):

La historia de la humanidad es la historia de las repetidas vejaciones y usurpaciones por parte del hombre con respecto a la mujer y cuyo objetivo directo es el establecimiento de una tiranía absoluta sobre ella. Para demostrar esto someteremos los hechos a un mundo confiado. El hombre nunca le ha permitido que ella disfrute del derecho inalienable del voto. La ha obligado a someterse a unas leyes en cuya elaboración no tiene voz. Le ha negado derechos que se conceden a los hombres más ignorantes e indignos, tanto indígenas como extranjeros. Habiéndola privado de este primer derecho de todo ciudadano, el del sufragio, dejándola así sin representación en las asambleas legislativas, la ha oprimido desde todos los ángulos. Si está casada la ha dejado civilmente muerta ante la ley. La ha despojado de todo derecho de propiedad, incluso sobre el jornal que ella misma gana. Moralmente la ha convertido en un ser irresponsable, ya que puede cometer toda clase de delitos con impunidad, con tal de que sean cometidos en presencia de su marido. (Declaración de Séneca Falls, 1848)

Gran compromiso pusieron en ello Lucrecia Mott y Elizabeth Cady Stanton, y fue considerado el texto fundacional del sufragismo en los Estados Unidos.

Tal vez pensemos que este potente discurso habría de cambiar el curso de la historia de la mujer, sin embargo acontecieron otros hechos históricos que hicieron que estas demandas retrocedieran, tal como la XIV enmienda de la Constitución estadounidense⁹ que otorgaba el derecho a voto a los esclavos negros liberados, no obstante deniega este derecho a las mujeres. La esclavitud fue abolida en el año 1865 en los Estados Unidos pero recién las mujeres estadounidenses pudieron acceder a su derecho al sufragio en 1965, es decir, un siglo después.

Esta época se caracterizó por su lucha en dos frentes, el derecho a voto y el derecho a la educación. La educación humaniza y contribuye a la formación de la conciencia crítica como lo expuso Mary Wallonstonecraft en el siglo anterior, que mientras más educación tenía y tiene la mujer, más conciente se hace de sus derechos. Así adquieren el derecho a voto en Alemania y Suecia en 1919, en Reino Unido en 1928 (desde el año 1918 sólo podían votar las mujeres de más de 30 años), en España en 1931, en Francia en 1944, en Italia en 1945, en Chile en 1949 (desde el año 1935 solamente podían votar en las elecciones municipales), Ecuador fue el primer país latinoamericano en aprobar el voto femenino en 1929, Brasil en 1961, Argentina en 1947, México en 1947, Belice en 1954, Bolivia en 1938, Colombia en 1957, Costa Rica en 1949, Cuba en 1934, Guatemala en 1946, Nicaragua en 1955, Panamá en 1941, Puerto Rico en 1936, Uruguay en 1927, Perú en 1955 y Paraguay en 1961. Países que mantienen una extensa lucha para lograr estos derechos.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el año 2010, presenta los siguientes datos respecto de mujeres en escaños parlamentarios: Argentina, 38,5%; Bolivia, 25,4%; Brasil, 9,6%; Chile, 14,2%; Colombia, 12,7%; Costa Rica, 36,8%; Cuba, 43,2%; Ecuador, 32,3%; Guatemala, 12%; Haití, 4,2%; Honduras, 18%; México, 26,2%; Nicaragua, 20,7%; Panamá, 8,5%; Paraguay, 12,5%; Perú, 27,5%; República Dominicana, 15,2%; El Salvador, 19,1%, Uruguay, 18%; Venezuela, 17%. (Fuente, PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2011).

⁹ Ratificada el 8 de abril de 1913. www.cato.org/pubs/constitution/amendments_sp.html

No es fácil elaborar un estudio completo acerca del tema de movimientos femeninos en esta región: se trata de un continente cuyo contexto es pluriétnico, multicultural y gran parte de su territorio es plurilingüe. Shira (2004) expone que en algunos países latinoamericanos, tales como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México la población indígena es mayoritaria y en otros países existe una gran diversidad de grupos indígenas, pero con poca población en relación a la población nacional, como Colombia, Argentina y Venezuela. Chile también forma parte de este grupo. Según Shira en Colombia, por ejemplo, con una población de 38 millones de habitantes, sólo el dos por ciento es indígena aunque hay sesenta y cuatro lenguas distintas y más de ochenta y dos grupos étnicos diferentes diseminados por todo el país. Existe también un gran número de pueblos indígenas que comparten diversas fronteras nacionales. Los wayúu están en Colombia y Venezuela; los mayas, en México y Guatemala; los ticunas en Brasil, Colombia y Perú; los quechuas en Bolivia, Perú y Ecuador. Por tanto, se hace difícil establecer un relato acerca del contexto latinoamericano, pero estamos en condiciones de exponer que el problema de la mujer indígena es el de la exclusión y de la invisibilidad, así como también lo es el de la mujer latinoamericana.

Maurial (2004) expresa que los procesos históricos que vive cada pueblo van construyendo sus propias respuestas a las preguntas acerca de la construcción de los modelos propios, y en esta misma línea argumental, Richard (2001) acota que la visión de un pueblo que contiene el discurso de las mujeres activistas pone en tela de juicio el discurso oficialista y reduccionista basado en derechos individuales de equidad, representado en las instituciones gubernamentales, siendo en Chile la institución más relevante el Servicio Nacional de la Mujer¹⁰.

En otro país latinoamericano, Guatemala, donde las dificultades de género se encuentran entrelazadas fuertemente con las de las mujeres indígenas maya, aparece la manifestación explícita de violencia tanto intrafamiliar como contra las mujeres. Además en ello ha influido la guerra civil en el país centroamericano de treinta y seis años de duración (1960-1966), cuyas repercusiones afectaron con vehemencia al pueblo indígena. Dificultad que está tratando

¹⁰ SERNAM: Servicio nacional de la mujer.

de subsanarse a través de programas realizados en espacios institucionales específicos en dicho país junto con México y Ecuador con el fin de lograr una educación bilingüe intercultural. Sin embargo la creación de estos espacios no ha propiciado la asunción de la inter o multiculturalidad por el conjunto del sistema educativo; mas bien pareciera consolidar la idea de que la diversidad es una cuestión indígena (Maurial, 2004).

Por otra parte Barrig (referenciado en Shira, comp. 2004) toca un tema no menos sensible como es la situación de las mujeres indígenas de Perú. Esta situación contrasta con la de las mujeres feministas que son en la mayoría de las veces sus propias empleadoras. Así el autor sostiene:

[...] porque si la desigualdad está marcada por posiciones diametralmente opuestas en el espacio cautivo de una casa y con relaciones contractuales ambiguas, la diferencia con esa otra mujer -el soporte de la proyección profesional y activista de las mujeres de los sectores medios- suele estar en su origen andino, en sus rasgos raciales y culturales, que en el Perú condensan la inferioridad del y de lo indígena [...] (p. 101-102).

Similar situación es la que corresponde vivir a las mujeres de la etnia mapuche en nuestro país y en la mayoría de los países de América Latina.

Por su lado Molyneux (2003) explica que la extensa bibliografía sobre el Estado en América Latina del s.XX, no ha utilizado el género como categoría de análisis. Además señala que el principal descubrimiento feminista ha sido en el ámbito privado o reproductivo. Es en el terreno social en el que se constituyen las divisiones y desigualdades de género. Éste se sitúa en la frontera entre el estado y la sociedad civil. En este tema la influencia del pensador francés Michel Foucault ha sido notable, especialmente en lo que se refiere al desplazamiento de los conceptos de autoridad y poder desde el Estado a la sociedad civil. Su obra ha influido en el pensamiento feminista de América Latina.

Molyneux (op. Cit.) confirma que como corriente de pensamiento y movimiento social, el feminismo surge en Argentina, México, Brasil, Perú, Costa Rica y Chile a finales del s.XIX, donde coexistían socialistas, anarquistas y liberales que luchaban en forma activa en diferentes países. No podemos olvidar que en la mayoría de los países latinoamericanos existía como premisa el derecho patriarcal inspirado fuertemente en el Código Civil Napoleónico, que restringió derechos a la mujer -al que ya se ha hecho mención - Código cuya influencia perdura hasta nuestros días.

Una gran cantidad de países latinoamericanos han tenido un crecimiento notable de acuerdo a los datos de 2010. De acuerdo a la información emanada en el informe “Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe” en su capítulo IV (Autonomía de las Mujeres e Igualdad de Género) el aumento de la representación parlamentaria se referiría en gran medida a la adopción de medidas relacionadas con los sistemas electorales proporcionales, las que conocemos como leyes de cuotas, que rige en Argentina, Costa Rica, Bolivia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Brasil, Panamá y Paraguay. (En Venezuela las cuotas fueron derogadas tras una corta vigencia). Es relevante el crecimiento de Argentina (10,9%); Costa Rica (17,5%); Ecuador (27,1%); México (8,8%); Perú (16,7%). Al parecer, esta sería una de las formas de acortar la brecha de las diferencias de la desigualdad de los géneros, entre otras. Las mujeres hemos obtenido logros en los últimos 15 años, aunque no los suficientes. Es un desafío regional y global generar medidas de acción tendientes a incluir más mujeres en los parlamentos, sobre todo en América Latina y el Caribe.

Las dificultades que es necesario solucionar en el tema de género en Latinoamérica son vastas. Solamente y a modo de resumen, por nombrar algunos, indicaremos la desigualdad en la educación, en los salarios, en la relación entre niños y niñas en la enseñanza, la situación de las mujeres indígenas, la violencia de género, el acceso al empleo remunerado, entre muchas otras.

A este respecto, Pablo Gentili (2012) afirma que de acuerdo al nuevo Informe sobre el Desarrollo Mundial 2012 – Igualdad de Género y Desarrollo, emanado por el Banco Mundial, pese a que en los ámbitos educativos las distancias entre géneros se han acortado visiblemente (para Gentili, la universidad latinoamericana es femenina), esto no se ha traducido necesariamente en igualdad de trato a nivel profesional. Como afirma el mismo Gentili, y como podrá verificarse posteriormente en los capítulos venideros, “pareciera ser que a las mujeres les va mucho mejor en la escuela que en el mercado de trabajo” (op. Cit.). Es posible inferir que tanto la escuela como la universidad sean instituciones que acogen rápidamente los discursos oficiales a través de la producción de una reglamentación que en principio es propia, pero que no puede dejar de representarse como parte de una superestructura. Estos logros conseguidos por los movimientos sociales a favor de equidad de género no se ven materializados en el campo laboral, donde a decir del mismo Dr. Gentili, “el mercado despliega su misoginia con sorprendente eficacia y las recompensa con más desigualdad respecto a los hombres, no con menos”.

Bonder (1994) explica que todos aquellos que trabajamos a favor de la igualdad social de las mujeres, sabemos que se trata de una tarea que requiere de paciencia. También señala que los organismos regionales -como la CEPAL¹¹- y muchos gobiernos, empiezan a considerar el papel que debe cumplir la educación para asegurar un desarrollo productivo con equidad y asegurar a todos los sectores sociales el acceso a un estándar mínimo de calidad educativa. Narra que en América Latina ha habido, en los últimos años, una enorme expansión de la educación formal. La tasa de escolarización general aumentó entre la década de los 80 y los 90, alcanzando un 63,3 % para la población femenina y un 64,3% para la masculina. Sin embargo agrega que habría que considerar que la mayor igualdad de oportunidades se produjo en los niveles altos, manteniéndose las mayores discriminaciones en los grupos rurales pobres. Tal discriminación ha persistido en la diferencia entre las muy educadas y las analfabetas.

¹¹ CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

2.5.5. La Sociedad Chilena respecto del Género

Salazar (1992) fundamenta que si se leen los textos de la historia tradicional u oficial de Chile o se escuchan los discursos de los grandes políticos, uno queda convencido de que la Nación, la Patria, el Estado y la fama del país han sido, más o menos heroicamente erigidas por hombres (que para estos efectos se llaman próceres). Los historiadores, que en su mayoría son hombres –aunque no próceres- , han persuadido al público en general que eso ha sido y siempre será así. Añade Salazar que con aquello, han dejado invisible a la otra mitad de la historia, es decir, a la mayoría de las mujeres chilenas y a todas las mujeres de lo que él llama “bajo pueblo”. Tan solo se ha permitido a algunas inscribirse en las páginas de la Historia de Chile como a las “dignas esposas” de algunos afortunados próceres, perspectiva realmente histórica, y que de esta manera sería imposible perfilar nuestra identidad social verdadera. Con dificultad podemos reconocer la forma específica en que el sistema social dominante las ha estado discriminando por el hecho de ser mujeres. O bien se les discrimina por ser mujeres proletarias, o profesionales o marginales. Tampoco podremos determinar las bases reales sobre las cuales será posible desenvolver un efectivo movimiento de mujeres. Afirma que los pocos estudios que han emergido con posterioridad a la dictadura tratan de temas como aquéllos de base estadística “sobre problemas generales de género” o bien de testimonios mas bien subjetivos de lo que ha significado vivir bajo dictadura, e incluso de “ensayos expresivos” de tono mas bien filosófico acerca de los problemas que afectan a las mujeres de la clase media. Referencia que después de tantas luchas y reivindicaciones la Constitución de Chile de 1925 no dejará ningún espacio para las mujeres del bajo pueblo. Explica que fueron las mujeres con apoyo de las organizaciones obreras, quienes indujeron la formación de “ligas de arrendatarios”. Las mismas mujeres que asociadas a mutuales filarmónicas, protagonizaron enormes huelgas entre los años 1914 y 1925 e hicieron que con la presencia de ellas y de sus hijos, se transformaran esas huelgas en movilizaciones populares de familias proletarias. En palabras del Premio Nacional de Historia, fueron únicas en su género. Entre 1925 y 1938, el Gobierno y el Congreso disolvieron los movimientos sociales de todo tipo. Relata el historiador que después del año 1925 y hasta aproximadamente el año 1957, la mujer del bajo pueblo fue perdiendo su identidad tradicional y las mujeres fueron perdiendo con esta

identidad toda su sociabilidad de género. Cuando la educación cobró relevancia, a mediados del s.XX, las oportunidades se abrieron para niños y jóvenes y éstos fueron más importantes que sus propias madres.

Resulta sorprendente que hoy día, en plena segunda década del s.XXI, exista tan abundantemente esta misma forma de pensar. Relata la actual Senadora Lily Pérez (del Partido Renovación Nacional, de centroderecha), en un libro de publicación reciente en nuestro país, lo siguiente:

Los partidos (políticos) en Chile son tremendamente machistas [...] aunque digan todo lo contrario siempre ponen a una mujer en la foto [...] y lo hacen para adornar, como los mismos políticos hombres lo reconocen [...] la mujer les gusta en la medida que se quede callada, que encuentre buenas sus ideas (de los hombres) y no se las discutan. Pero en la medida que hay un liderazgo y voz (por parte de las mujeres) no les gusta nada. Creo que hay un tremendo doble estándar incluso en las organizaciones y en los partidos (Sánchez, 2014, p. 91 y ss).

No deja de sorprender que pese a la ardua lucha de las mujeres en Chile, en nuestros días ocurra lo que narra la Senadora chilena. Sin embargo, no se trata sólo de un problema local. Como expresa Perrot (op.Cit.)

El ingreso de las mujeres en política no es normal en ninguna parte, se trate de partidos, del poder legislativo o del ejecutivo. La política es asunto de hombres, está concebida y organizada en masculino. Hay ritos, ritmos, horarios, formas de sociabilidad y presentación, lo que configura la expectativa de un público que puede decepcionarse si está representado por una mujer, pues tiene la sensación que se lo devalúa, de que se lo representa peor. Aunque en esto ha ocurrido una considerable evolución. La opinión avanza más rápido que los partidos, que siguen siendo la llave de apertura de las puertas. Y las mujeres sólo lo ingresan al ejecutivo de modo marginal. De Gaulle se oponía: “¿Y por qué no creamos un ministerio del tejido?”, respondía a las críticas que le hacían en ese sentido. (p. 131 y 132).

De acuerdo a lo que expresa Tubert (2009) la perspectiva de género ha puesto de manifiesto que la sociedad patriarcal se basa en la subordinación de las mujeres, en la explotación y apropiación de su capacidad generadora, y en su confinación al ámbito doméstico, donde su trabajo no es reconocido como tal. Además que las propias representaciones de la mujer y del proceso por el que éstas se construyen y que dichas representaciones patriarcales de la mujer suelen ser peyorativas o falsas.

Nuestro país tiene una historia particular respecto del tema de género, que es coincidente con la de los otros pueblos latinoamericanos y es que dicho tema es de interés solo a nivel personal o para algunas mujeres. En el pasado ocurría lo mismo que en la actualidad, puesto que en Chile no existe un cuerpo único en relación al estudio de género. Lo que existe responde a algunos intereses personales y no hay un clamor único como sociedad, y éste es mínimo incluso entre las propias mujeres.

Dentro de esos esfuerzos individuales nos podemos encontrar con varias mujeres destacadas de nuestra historia: en 1873 una intelectual chilena, Martina Barros Borgoño, ya abogaba fervorosamente por el derecho de la mujer a su pleno desarrollo intelectual. Había traducido y prologado la obra “La esclavitud de la mujer” de John Stuart Mill, publicando más tarde numerosos artículos sobre éste en “La Revista de la Mujer”, creada en 1877. En noviembre de 1875, según relata el diario El Ferrocarril de la ciudad de La Serena, “ocho mujeres, algunas de ellas casadas, se presentaron ante la Junta Calificadora de Electores para expresarles sus deseos de ejercer los derechos políticos”. La Constitución de 1833, vigente entonces, no se refería en ninguno de sus acápites a la mujer. Éstas no fueron escuchadas pero su ejemplo fue imitado lo que llevó a que en 1884 se dictara una ley electoral que explicitaba el derecho a voto como exclusivo de los varones.

Desde el punto de vista de la educación chilena en lo que a mujeres se refiere, habría que partir desde el primer decreto sobre educación de las niñas en tiempos de la Independencia de Chile. En 1812, durante el gobierno de José Miguel Carrera, se dictó un decreto ordenando

que cada monasterio “[...]en su patio de fuera destine una sala para la enseñanza de las niñas”. (Santa Cruz et al. 1978).

A partir de la promulgación de este decreto, según relata la educadora Olga Poblete, la educación de la mujer se enmarcó en el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para ser una buena ama de casa. En 1875, Isabel Lebrun fundó un colegio secundario que llevaría su nombre. Dicho establecimiento contó con una academia literaria y otras actividades para los estudiantes. Fue únicamente el 3 de diciembre de 1891, durante el gobierno del Presidente José Manuel Balmaceda, cuyo Ministro de Instrucción Pública firmó el Decreto que creó el primer liceo fiscal de niñas de Valparaíso. En 1893, se fundó el primer liceo fiscal de niñas en Santiago de Chile, con el nombre de una mujer. Así nació el Liceo de Niñas N° 1, Javiera Carrera, que existe hasta nuestros días y donde han estudiado destacadas mujeres de nuestro país, entre las que podemos mencionar a doña Michelle Bachelet Jeria, dos veces Presidenta de Chile y ex Secretaria General adjunta de Naciones Unidas, Directora Ejecutiva de la recién creada ONU Mujeres.

Durante el primer gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2005-2009) se impulsó una agenda de equidad de género que tendió a acabar con las discriminaciones. Instauraba un sistema de protección social basado en derechos ciudadanos, sin embargo el país tiene innumerables tareas pendientes encaminados al logro de la valoración de hombres y mujeres sin importar su sexo. Hoy día, el peso de la actividad doméstica, el cuidado de los hijos, la responsabilidad con adultos mayores y personas con discapacidad en la familia, recae sobre las mujeres. Es necesario transmitir a nuestros alumnos que las mujeres no somos naturalmente inferiores, por naturaleza, a los hombres. Tenemos un sitio en la estructura del poder, tanto político como en la toma de decisiones incluida nuestra propia vida.

Las mujeres líderes chilenas que han relatado su experiencia (Sánchez, 2014) explican que las cifras mundiales en conjunto con las Naciones Unidas, evidencian que en el mundo solo el veintidós por ciento de los parlamentarios son del sexo femenino y de los ciento cincuenta y dos jefes de Estado, solo nueve son mujeres. ¿Hay tiempos nuevos en Chile, ya

que por primera vez tenemos un número importante de mujeres en puestos de poder? (Michelle Bachelet, Presidenta de la República en su segundo periodo; Lily Pérez, Senadora de la República; Isabel Allende Bussi, hoy día electa como la primera mujer presidenta del Partido Socialista y expresidenta del Senado; Camila Vallejos, Diputada y líder estudiantil; Bárbara Figueroa, Presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores). Estas destacadas líderes conversan acerca de sus estilos de liderazgo, del machismo en la sociedad chilena, la influencia que han recibido tanto de sus padres, madres como de la escuela, su percepción acerca de lo que ocurre al interior de sus equipos de trabajo así como en los partidos políticos. Ellas explican en sus discursos reconocer cuánto les ha costado llegar al lugar donde se encuentran, y sobre todo, mantenerse. Explican el costo que ha significado en su vida familiar, y cómo han sido tratadas por sus pares masculinos. Respecto de su estilo de liderazgo, la Presidenta Bachelet explica que “ destaca la importancia del diálogo (...) es uno más horizontal que vertical, y que privilegia el trabajo en equipo”. La excandidata a la Presidencia de la República y senadora Evelyn Matthei señala que se dio cuenta en algún momento de su vida que “si eres mujer y estás en puestos de poder, te tienen que tener miedo (...) si no has pegado unos buenos gritos, y gritos fuertes y duros, te pasan por encima”. Por su parte la Senadora Lily Pérez argumenta que la mujer debe mantener un liderazgo desde la conciencia de género. “El liderazgo de una mujer que no tiene conciencia de género, no es liderazgo” acota. Isabel Allende Bussi reconoce la importancia de tener un apellido, en nuestra sociedad chilena: “En política es imposible que te llames Isabel Pérez, la gente te mira y sabes que eres Isabel Allende y eso es afuera y dentro de Chile. Negarlo sería absurdo”. (p. 138).

Respecto del machismo en la política, expresan “cuando las parlamentarias hablan, los otros conversan, miran los celulares, en fin”. Y luego les dicen que anda vestida bonita, “pero nada respecto del aporte que hicieron”. Explican que hay muchos trucos para hacer que las mujeres pospongan sus candidaturas. En definitiva que en los partidos políticos hay un machismo muy fuerte, las decisiones no se sabe cuándo, ni cómo, ni quién las toma. Y “el hecho de que existan mujeres líderes no es sinónimo de que se hayan producido cambios culturales” reflexiona la Presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores, la profesora de filosofía Bárbara Figueroa. Y lo que acontece a esta pequeña muestra de mujeres, acontece a diario en nuestros sub sistemas sociales.

2.5.6. La Mujer en el Sistema Educativo Chileno

En el s.XXI, la mujer no tiene el mismo status que el hombre, tal como lo han estudiado y lo han expresado los diversos autores seleccionados para la elaboración del presente marco teórico. Esta desigualdad se manifiesta en diferentes grados y niveles dependiendo del tipo de sociedad en que esté inserta. Va acompañada de discriminación, explotación, opresión y represión. Discriminación, ya que carece de las mismas oportunidades en el campo económico político y social. Explotación, pues su trabajo, en la mayoría de los ámbitos, tiene un valor o bien distinto al de los hombres, bien menor e incluso sin valor, tanto en el ámbito público como en el privado. Opresión, dado que difícilmente puede desarrollarse como ser autónomo y con cierta independencia. Finalmente represión, puesto que no siempre puede decidir libremente en relación a su propio cuerpo.

Al respecto, bien vale exponer que Chile es uno de los cinco países de la región donde el aborto está penalizado en todos sus supuestos, junto con El Salvador, Honduras, República Dominicana y Nicaragua. No siempre tuvo esta legislación restrictiva: desde 1931 existía el derecho al aborto terapéutico, pero seis meses antes de que terminara la dictadura de Augusto Pinochet, en septiembre de 1989, se dictaminó su prohibición. Actualmente, se estima que cada año se producen 70.000 abortos provocados, según un informe de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales (UDP). Por su parte, Ramiro Molina, académico de la Universidad de Chile y fundador del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente, calcula que estos podrían llegar a los 140.000. Como está tipificado como un delito, sin embargo, no existen cifras confiables ni del sector público ni del privado, sólo estimaciones. El objetivo de Bachelet es despenalizarlo en tres supuestos: cuando peligra la vida de la madre, en caso de malformación fetal y de violación. Cada cierto tiempo se abre el debate ante casos de alta connotación pública, con la fuerte oposición de la Iglesia Católica, que en Chile tiene gran influencia. Debo expresar que hace apenas dos semanas, a fines de agosto y principios de septiembre de 2015, el tema ha quedado zanjado. Se ha despenalizado el aborto en estas tres causales, aunque falta la ratificación del Senado de la República.

Prácticamente en todas las sociedades existe o ha existido una diferenciación de los papeles asignados tanto al hombre como a la mujer, con connotaciones diversas. El mayor problema se presenta cuando esta diferenciación se materializa en una profunda desigualdad en relación a las oportunidades de desarrollo personal que tiene un sexo en relación al otro y la posición diferenciada frente al contexto social, político y económico. Tal desigualdad aún se visualiza fuertemente, tal como lo evidencia Melissa Sepúlveda, actual Presidenta de la FECH¹² en entrevista otorgada a Sánchez (2014):

El espacio de la escuela es un reproductor social de las desigualdades, donde se repite el mismo sistema de dominación y donde también hay espacios de resistencia. En mi caso, esos espacios estuvieron dados por ciertos profesores que permitían desarrollar algunas áreas del conocimiento que no estaban directamente ligadas a la PSU¹³, ni con determinada carrera, sino con conocer la historia o conocer los propios procesos que vivían no solo el país, sino que la región, la zona del carbón, Lota, Coronel¹⁴. (p. 38 y ss).

Simón Romero, ex director de la Oficina Regional de la UNESCO en la década de los 80, señalaba que una de las discriminaciones fundamentales que engendra otras muchas, causa a la vez tantas desigualdades, es la que limita el acceso de las jóvenes y las mujeres a la educación. El conocimiento, durante mucho tiempo ha sido privativo de los hombres, aunque actualmente el saber popular dice que las mujeres hemos avanzado y alcanzado mayores conquistas. El autor sostiene que de acuerdo a las estadísticas emanadas de los organismos internacionales, un alto porcentaje de los analfabetos a nivel mundial son mujeres.

Como en los países altamente industrializados el analfabetismo está prácticamente eliminado, este porcentaje se encuentra básicamente en los países en desarrollo. Son las mujeres de las zonas rurales y marginales las que tienen cerrados los caminos que le podrían

¹² FECH. Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

¹³ PSU: Prueba de Selección Universitaria. La deben rendir todos los estudiantes que accederán a la Educación Superior en Chile.

¹⁴ Ciudades mineras que se ubican en la VIII Región de Chile.

permitir participar más adecuadamente en la sociedad. Según Sánchez (2014, op. Cit.), “el hecho de que tengamos mujeres líderes hoy día no es sinónimo de que se hayan producido los cambios culturales que den cuenta de la necesidad de incorporar la mirada de género en los debates”

La igualdad de oportunidades en la educación está totalmente reconocida por ley. Desde mediados del presente siglo se ha consagrado la obligatoriedad de la educación para los dos sexos, tanto a nivel mundial como en Chile (1920). Sin embargo en la práctica aparece que el ejercicio efectivo y universal al derecho a la educación se ha transformado en un derecho difícil de alcanzar en su total plenitud. Las posibilidades de quedarse en la base de la pirámide son mayores que las de llegar arriba. Y para las mujeres esta realidad es bastante conocida.

Lo que era antiguamente la enseñanza secundaria fiscal (equivalente en la actualidad desde el séptimo año de Educación General Básica al cuarto año de Enseñanza Media) para la mujer comenzó a funcionar a comienzos del s.XX y solo en algunos establecimientos educacionales. Existían planes de estudio distintos para ambos sexos. En 1887 se autorizó a las mujeres a incorporarse a la educación superior, luego de grandes polémicas y su participación en este nivel durante un largo tiempo fue muy limitada. Hoy día se afirma que la matrícula femenina crece significativamente durante la década de los 60 y, actualmente, esos logros tenderían a mantenerse estables, que la participación femenina en el nivel medio de la educación ha mantenido su superioridad sobre la matrícula masculina durante los últimos 40 años y en la actualidad el porcentaje sobrepasaría el 50 %.

Ésa ha sido la trayectoria de la mujer en el sistema educativo, sobre todo en el universitario. Mediante documentos elaborados en la década de los 80 conocemos informaciones que demuestran que la matrícula a nivel universitario “exhibe una tendencia a la estabilidad, aunque en los últimos dos años se constata un descenso débil. Sin embargo, esta matrícula ha oscilado en torno al 41 por ciento, desde hace varios años y los porcentajes de los años ochenta y ochenta y uno así lo confirman”, según el Informe de la Tercera Conferencia Regional sobre la Integración al Desarrollo Económico y Social de América Latina y El

Caribe (CEPAL). Manifiesta con respecto a la participación de la mujer en educación que la escuela primaria es accesible a todos los niños, pero no se logra asegurar para todos un período completo de educación básica. La situación de América Latina entonces -en este nivel de enseñanza- solo se podría comparar con la que tenían los países europeos a comienzos del siglo, es decir, una distancia de aproximadamente ochenta años. Este mismo informe nos señala que la matrícula femenina ha aumentado en casi todos los países; mas en la mayoría de ellos la tasa de escolarización femenina ha sido inferior a la masculina.

La realidad en Chile durante la mayor parte del s.XX era que los estudiantes de los grupos sociales bajos quedaban prácticamente excluidos del sistema. En la enseñanza básica los varones eran mayoritarios, pero ellos debían retirarse por razones de orden económico. En el nivel de enseñanza media, el número de mujeres igualaba e incluso sobrepasaba al de los hombres. Con respecto al nivel de educación superior, otra vez las mujeres volvían a quedar fuera del sistema, ahora por múltiples razones, además de la económica. El informe ya citado plantea que para ciertos grupos hay un proceso creciente a la igualdad, mientras que otros grupos sociales no pueden tener acceso al sistema.

Con el nacimiento de las universidades privadas ingresa gran número de estudiantes al sistema universitario, no considerando las plazas de trabajo que existirán cuando egresen, lo que ha provocado grandes cambios en la sociedad chilena, que no son el objeto de esta tesis.

Según el mismo estudio de la CEPAL, en los institutos y colegios de enseñanza media a las adolescentes se les inclinaría veladamente por actividades que están adscritas al rol sexual que les ha asignado la sociedad: las labores de esposa y madre. En consecuencia, sus relaciones de tipo laboral y profesionales se orientan hacia los aspectos sociales. Así, cuando ellas se incorporan a estudios universitarios o al campo de trabajo lo hacen en aquellas especialidades en las cuales pueden desplegar su rol “expresivo”. Por tanto, como se ha de suponer, en el momento de elegir profesiones, ellas se inclinarán hacia el campo humanístico-social tales como enfermería, servicio social, pedagogía.

En la educación universitaria, existían y existen grandes barreras entre los sexos, como menciona el informe citado:

[...]las mujeres se canalizan hacia carreras con menos status social y generalmente más débil componente científico-técnico, debido a la internalización de las limitaciones que la sociedad le ofrece para el desempeño de profesiones en las que se reclutan elementos directivos de la misma, a la vez que buscan ejercicios ocupacionales que sean compatibles con los roles familiares futuros. Se orientan a la formación de actividades asalariadas y de horario limitado como por ejemplo, la docencia.

Las mujeres líderes a las que ya he hecho mención, expresan que sus pares masculinos realizan las reuniones de toma de decisiones fuera de los horarios de trabajo, que ellas ni se dan cuenta cuándo y cómo han tomado dichas decisiones y que “...los hombres tienen una capacidad infinita para ponerse de acuerdo tomándose una cerveza...” (Sánchez, op. Cit. p. 57). Esto concuerda plenamente con lo que manifiesta Perrot. (op.Cit.).

Una solución posible para que exista un cambio social al respecto, podría ser la escuela coeducadora. En Chile no se ha generalizado este tipo de educación. Sí se practica en la enseñanza parvularia (niños y niñas entre 0 a 6 años) y en la enseñanza de educación general básica (EGB), pero aún existen escuelas tanto privadas como municipalizadas segregadas por sexo.

Afirma Poblete (1982) que la coeducación se considera “un instrumento importante para transformar los estereotipos femeninos y masculinos, pues se supone que éstos difícilmente pueden perdurar cuando hay una relación directa entre individuos estereotipados especialmente si ésta se establece desde temprana edad”.

Al contrario, la escuela con su organización, normas, reglamentos, textos escolares, contenidos curriculares y métodos, contribuye al reforzamiento de los roles que deben

desempeñar los jóvenes de acuerdo a su sexo. Durante el proceso de socialización los individuos hacen suyas no solo las normas, valores, costumbres y tradiciones, sino también los prejuicios, creencias, imágenes, estereotipos y representaciones. Las pautas y patrones de toda la sociedad están determinados por la ideología, valores y actitudes que son socialmente compartidas. El proceso de socialización es complejo y se efectúa a través de diferentes agentes y tienen como función garantizar el statu-quo. La familia, la escuela, los padres y madres y docentes, son agentes básicos de socialización y ejercen influencia en el aprendizaje de las pautas de conducta. Los niños son los seres más permeables de la sociedad y las pautas de conducta con el devenir de los años les servirán como marco de referencia de sus comportamientos adultos. La escuela tiene una función que va más allá de sus objetivos pedagógicos; no sólo transmite saberes, sino también saber hacer y saber ser. La escuela es un agente de socialización y como tal tiene un impacto enorme en la formación de las generaciones. La educación es el método fundamental del progreso y la reforma social, (Dewey, 1897), es decir, la escuela juega un papel decisivo en transformar la sociedad.

En Chile existen algunos estudios al respecto. Georgina Narbona (1999) indagó mediante una investigación-acción, los modos en que se aborda el género en la cotidianeidad educativa del nivel terminal de la educación parvularia. Afirma que: “la dimensión de género se aborda en la forma tradicional, lo que significa que en esas maneras existe una tendencia a considerar colores, acciones, modos de relacionarse, demarcadas como femeninas o masculinas. De esta forma predomina en el curriculum oculto, una serie de restricciones y discriminaciones que afectan tanto a niñas como a niños, los que van forjando y/o fortaleciendo los estereotipos que son inculcados dentro de la familia”. Se estima que las personas somos seres educables, con posibilidad de cambiar y mejorar. Significaría modificar las prácticas pedagógicas, que están cargadas de preconceptos, para así mejorar los modos de convivencia.

Otro estudio de género (Reyes, 2004) refleja que la desigualdad existente entre hombres y mujeres comienza en la escuela y por tanto se hace necesario replantear las prácticas docentes. Por ello plantea “determinar la percepción de académicas y académicos de

carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Valparaíso) hacia las diferencias/desigualdades sociales de género existentes y el papel que desempeñan las agencias y agentes educacionales en su reproducción”. Para ello realizó entrevistas en profundidad focalizadas a once profesoras y nueve profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los académicos percibieron diferencias de género. Observaron que los aspectos causantes son los roles asignados a cada sexo que ubican en primer lugar deberes y obligaciones de las mujeres en el espacio doméstico. También en actividades que son una extensión del espacio doméstico en el ámbito masculino, o sea en lo público. Las mujeres, producto de la socialización impuesta, poseen estructuras mentales diferentes frente a los acontecimientos de la vida cotidiana.

Una tercera investigación fue realizada por el Colegio de Profesores y el Sernam (2009). Se trata de una investigación cualitativa desde una perspectiva de género. A través de dichas investigaciones se pretendía ir generando espacios para que los profesores participen en la construcción de un pensamiento pedagógico crítico y puedan plantearse el fortalecimiento de una educación pública de calidad para los niños.

Alguna de las conclusiones dicen relación con que la familia y el grupo de iguales conforman el principal agente socializador en el ámbito de los roles referidos al sexo.

2.5.7. El Género en el Sistema de Evaluación en Chile

El año 2013 el Ministerio de Educación chileno informaba a la ciudadanía acerca de los resultados del SIMCE (Sistema de medición de la Calidad de la Educación) que se realiza periódicamente en el país.

Este sistema implementado en Chile sostiene unos propósitos declarados que dicen relación con monitorear el sistema educativo en el ámbito nacional, regional e internacional y orientar decisiones de política educativa; orientar y apoyar el diagnóstico, planificación y

prácticas pedagógicas en el establecimiento y por último, rendir cuentas de los docentes, directivos y sostenedores, e involucramiento de los padres y apoderados. Vale la pena mencionar que el "sostenedor" es una figura existente en Chile y que corresponde a un particular que es propietario de un establecimiento y que recibe fondos del Estado. El "apoderado", por su parte, corresponde a la nominación de la persona responsable del alumno y/o alumna en su proceso de educación formal. Puede corresponder al padre, a la madre, a un familiar y en caso de ausencia de estos, a alguna persona autorizada por los organismos pertinentes.

Entre los desafíos declarados por el SIMCE se mencionan la expansión del sistema de medición, la optimización de la entrega de información a padres y apoderados; profundización de la entrega de información a docentes, directivos y sostenedores; desarrollo de metodologías y provisión de indicadores para la rendición de cuentas de los establecimientos educacionales y fortalecimiento institucional¹⁵.

Otro sistema encargado de supervisar la evaluación de los aprendizajes es El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SAC). Éste nace a partir de la promulgación de la Ley N° 20.529. La ley busca garantizar una educación de calidad, para que todos los niños y jóvenes del país tengan un acceso más equitativo a mejores oportunidades futuras. El SAC está compuesto por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y dos nuevos organismos: la Superintendencia de Educación Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación.

En este contexto, la Agencia de Calidad de la Educación es la institución encargada de evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y de las oportunidades educativas.

¹⁵ www.cepchile.cl

Para cumplir con el objetivo de evaluar logros de aprendizaje, la Agencia utiliza, entre otros instrumentos, las pruebas SIMCE, que le permiten evaluar el cumplimiento de los estándares de aprendizaje de cada establecimiento del país. Entendiéndose por esto último los referentes que describen aquello que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar en las evaluaciones SIMCE determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo vigente¹⁶.

La siguiente información fue publicada a través de los medios de comunicación, enviada a los establecimientos educacionales, además de estar disponible en la página web del Ministerio de Educación chileno: durante el año 2012 se aplicaron las siguientes pruebas SIMCE Comprensión de Lectura en 2º año básico; Comprensión de Lectura, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 4º año básico; Escritura, en 6º año básico; Educación Física en 8º año básico; Comprensión de Lectura y Matemática en II año medio e Inglés en III año medio. Además el año 2013, se sumó en 6º año básico, las pruebas SIMCE en Comprensión de Lectura y Matemática, lo que permite entregar al sistema educativo y a la comunidad en general, mayor información respecto de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes y, por primera vez, se realizará la prueba de Discapacidad Sensorial, la que será aplicada a todos los estudiantes con discapacidad sensorial que cursen el 6º año básico. Este avance en inclusión, continúa señalando el documento, permitirá ampliar los resultados de aprendizaje existentes hasta 2012 en esta área y entregar un panorama más acabado de los aprendizajes alcanzados y de su contexto, en la modalidad de educación especial en Chile para estas discapacidades.

Esta modalidad de medición de la Calidad de la Educación no ha estado exenta de críticas. Nos damos cuenta que, de acuerdo a sus resultados, son nuevamente los colegios particulares pagados los que obtienen las mejores evaluaciones. Atrás quedan los establecimientos con subvención compartida y al final, aparecen las escuelas municipalizadas. La prensa nacional da cuenta de innumerables situaciones de discriminación. A alumnas y alumnos menos dotados se les recomienda no asistir a clases el día de la rendición de las

¹⁶ www.curriculumnacional.cl

pruebas porque podrían incidir en los resultados que obtendrá la escuela. Los padres, madres y apoderados al intentar matricular a su hijo o hija, preguntan en primer lugar por los resultados que ese establecimiento educacional ha obtenido en el SIMCE, lo que da origen a profundas desigualdades puesto que aquellos niños que escapan hacia el lado negativo de la curva normal, no son, simplemente, aceptados. Por otra parte, estos centros de educación toman exámenes de admisión inclusive para ingresar a los primeros cursos, lo que genera angustia tanto al niño como a sus familias.

A continuación expondremos a modo de ejemplo, la información de cada prueba aplicada el año 2012 y sus principales resultados, especialmente en lo referente a género, de acuerdo al documento emanado del Ministerio de Educación.

La prueba SIMCE en 2° año básico fue contestada por 218.472 estudiantes que se distribuyen en 7.741 establecimientos que representan al 98,5% de los establecimientos que imparten 2° básico en el país y evaluó las habilidades de comprensión lectora correspondientes a 1° y 2° año básico que están presentes en las Bases Curriculares 2012 y que coinciden con el Marco Curricular. Los puntajes promedio fueron de 282 puntos para los colegios particulares pagados, 253 puntos para los particulares subvencionados y 239 puntos para los establecimientos municipalizados.

En relación al género las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, evidenciando una diferencia significativa de diez puntos.

La prueba SIMCE de 4° básico comprendió las pruebas de Comprensión de Lectura, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y fueron contestadas por 228.272 estudiantes que se distribuyen en 7.753 establecimientos que imparten 4° básico en el país.

Respecto del género, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en la prueba de Comprensión de Lectura, evidenciando una diferencia significativa de 11 puntos. En las otras pruebas, los resultados de mujeres y hombres no muestran diferencias significativas.

La prueba SIMCE de 6° básico 2012 evaluó los contenidos comunes entre las nuevas Bases Curriculares 2012 (Decreto N 439 de 2012) y el currículo anterior (Decreto N 256 de 2009). De este modo, el rendimiento demostrado por los estudiantes en esta prueba se relaciona con las habilidades de producción escrita que se espera que un estudiante desarrolle entre primero y sexto básico en la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el eje de Escritura. Fue contestada por una muestra significativa de 20.091 estudiantes que se distribuyen en 218 establecimientos. Esta prueba tuvo un carácter exploratorio, es decir, es la primera aproximación para evaluar la producción de textos escritos por estudiantes de sexto año básico.

En relación al sexo, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, evidenciando una diferencia significativa de cuatro puntos.

La prueba SIMCE de Educación Física evaluó la condición física de los estudiantes de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Física, para el segundo ciclo básico. Las pruebas aplicadas fueron estimación del índice de masa corporal, perímetro de cintura, abdominales cortos, salto largo a pies juntos, flexo-extensión de codos, flexión tronco adelante, Test de Cafra y Test de Navette. Estas fueron aplicadas a una muestra representativa de 25.125 estudiantes. Los estudiantes evaluados se distribuyen en 662 establecimientos que imparten octavo básico en el país.

Respecto del sexo, la evaluación del índice de masa corporal se observa un mayor porcentaje de hombres que se encuentran en un rango normal y al comparar las evaluaciones 2012-2011, se aprecia una disminución significativa de las mujeres que se encuentran en rango normal.

En la evaluación de la razón cintura-estatura, las mujeres muestran mayor riesgo cardiovascular y metabólico que los hombres, sin diferencias significativas entre la evaluación 2012 y la anterior.

En la evaluación de los aspectos estructurales de la condición física no se observa diferencia significativa respecto de la evaluación 2012.

En la evaluación de los aspectos estructurales de la condición física, se observa un porcentaje más bajo de mujeres, en comparación con los hombres, que logran un nivel satisfactorio.

Entre las evaluaciones 2011 y 2012, en los aspectos funcionales de la condición física, el resultado de los hombres muestra una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio. Otro dato importante es que los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados presentan resultados similares tanto en los aspectos estructurales como funcionales de la condición física, mientras que los estudiantes de establecimientos particulares pagados evidencian mejores resultados en ambos aspectos.

Las pruebas SIMCE 2012 en II medio evaluaron los Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios que se establecen para I y II medio en el Marco Curricular vigente en su Actualización 2009 (Decreto N 254, 2009), en Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura y en Matemática. Las pruebas aplicadas fueron en Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura y Matemática, fueron contestadas por 211.594 estudiantes que se distribuyen en 2.771 establecimientos, que representan al 94 % de los establecimientos que imparten II medio en el país.

Respecto del sexo, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en la prueba de Comprensión de Lectura, evidenciando una diferencia significativa de diez puntos. En Matemática, los hombres logran un puntaje promedio más alto que las mujeres, con una diferencia significativa de ocho puntos.

La prueba SIMCE de Inglés se aplicó a terceros años de Enseñanza Media y fue elaborada por Cambridge ESOL Examination y evaluó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios correspondientes al sector Idioma Extranjero Inglés del Marco Curricular vigente, en Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba están relacionados con los niveles del Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas (CEFR) en donde el nivel B1 corresponde a aquellos estudiantes que obtengan entre 90 y 100 puntos; Nivel A2 a los que obtengan entre 70 y 89 puntos; Nivel A1 a aquellos que obtengan entre 45 y 69 puntos y Bajo nivel A1 entre 0 y 44 puntos. Los estudiantes que alcancen los niveles A2 y B1 recibirán un certificado que acredita su nivel de inglés, el que es entregado por Cambridge ESOL Examination.

Las pruebas de Inglés fueron contestadas por 186.385 estudiantes quienes se distribuyen en 2.688 establecimientos, que representan el 99,3% de los establecimientos que imparten III medio en el país.

En relación al sexo, tanto en Comprensión Lectora como en Comprensión Auditiva las mujeres obtienen cuarenta y ocho puntos y los varones alcanzan cuarenta y nueve puntos y en relación al porcentaje de estudiantes certificados según sexo, las mujeres alcanzan un 17,2 % y los hombres un 18,4%.

Como se puede observar, las mujeres obtienen resultados casi similares e incluso mejores que los varones, salvo en algunas pruebas como Educación Física, Inglés y Matemática, sin embargo pocas acceden posteriormente, a representaciones importantes a nivel de cúpula en las diferentes organizaciones de la vida del país.

Las pruebas tomadas en los dos años posteriores a este análisis, no demuestran cambios significativos en las evaluaciones.

Es aquí donde situamos nuestro punto de inflexión y relacionamos con lo que ya hemos desarrollado en este marco teórico. La situación social de la mujer, donde tan pocas acceden a carreras técnicas, a las Ingenierías Civiles en las distintas universidades, a puestos de representación política o a cargos que implican toma de decisiones. Por qué nuestro país es el cuarto país con más casos de femicidio en América Latina y el Caribe¹⁷, información otorgada por el último informe de Igualdad y Género de América Latina y El Caribe (OIG) perteneciente a la Cepal. Manifiesta el documento emanado por este organismo que sólo es superado por República Dominicana, Colombia y Perú. Hay bastante que hacer al respecto y la escuela algo puede aportar.

¹⁷ Fuente: www.latercera.cl, publicada el domingo 2 de junio de 2013

2.6. Sujeto y Cultura. Aproximaciones a un Concepto

Es preciso situar en un contexto cultural tanto a los alumnos como a los docentes. Para ello, se hace necesario que nos detengamos en el concepto mismo de cultura. ¿Qué es? Hoy día en particular, se hace muy difícil arribar a un concepto generalizado. Entendemos mejor la ocurrencia de este fenómeno al indagar lo que nos dicen los estudiosos del tema. Para ello hemos abordado a algunos tales como Bauman (2013), Lipovetsky (2012), Augé (2012), Zemelman (2011), Martuccelli (2010), entre otros.

Muñoz Molina (2013) dice que estamos viviendo diariamente diversas realidades, pero que nuestros ojos no acaban de percibir dichos fenómenos. Se pregunta ¿cómo podríamos denominar la cultura existente en New York, más precisamente en Manhattan, cuando diariamente se cruzan centenares de razas? Hizo el experimento de preguntar en las calles a algunas personas de qué lugar provenían. No dejó de sorprenderse con tal variadas respuestas. Provenían de diversos lugares del orbe.

Por su parte Edgar Morin (1992) en su búsqueda del sujeto hace una analogía con el experimento realizado por Niels Bohr cuando explica la contradicción entre la partícula y la onda. Así el filósofo y sociólogo galo declara la misma relación entre individuo y sociedad, pero que el individuo jugaría dos papeles, el de producto y productor debido a la existencia del ciclo vital. De esta manera, la sociedad sería el producto de las muchas interacciones entre individuo y sociedad, y serían estas interacciones las que crearían una organización con cualidades propias que no serían otras que el lenguaje y la cultura. Dicho de otro modo, la cultura viene a ser una de las cualidades propias de una organización creada por las múltiples interacciones entre los individuos lo que da origen a la sociedad. Esclarece el pensador francés que es de esta manera como podremos comprender la autonomía del individuo aunque, como el mismo expone, “de una manera relativa y compleja” (op. Cit.).

Para revelar su concepción de sujeto, Morin hace un análisis de la noción de individuo. Realiza un acercamiento al significado de la organización viva y tal como lo hiciera para esclarecer las nociones de individuo, sociedad, lenguaje y cultura, emplea ejemplos similares para exponer la noción de sujeto a través de los principios de identidad, de la dimensión cognitiva, de la computación, del cómputo, del principio de exclusión, en fin, explica que solo partiendo de estos principios se podrá adaptar el concepto de sujeto como fenómeno. Solo haciendo uso de un pensamiento complejo, podremos hacer emerger la noción de sujeto, de lo contrario, revela Morin, “sólo seguiremos disolviéndolo o trascendentalizándolo, y no llegaremos a comprenderlo jamás”.

Otro de los conceptos que atraviesan todas las sociedades y los estados es la globalización, fortalecida sobre todo por las empresas comunicacionales, lo que hace que el tiempo y el espacio se compriman. Fenómeno ampliamente conocido y abordado desde diversas disciplinas sobre todo por la sociología. Sí es preciso comentar acerca de las consecuencias que estos fenómenos han implicado para el análisis del concepto de cultura. Existe del mismo modo, otro concepto que se ha venido acuñando en los últimos años, denominado desglobalización. Fue el núcleo de una conferencia dictada en Santiago de Chile por Ngaire Woods, Decana de la Escuela de Gobierno de la Universidad de Oxford (5 de septiembre de 2013). Los orígenes de este concepto, señala la expositora, fueron las crisis de los mercados financieros acaecidas desde 2008. Se ha subrayado que las políticas de una economía determinada puede afectar a todo el mundo. Además Woods señala que es papel de los gobiernos contener los posibles riesgos. Hoy día se observan declaraciones pero no acciones y las consecuencias de aquello las estamos visualizando a diario (Siria, Egipto entre otros, y recientemente Francia y Bélgica que han sufrido horribles atentados). Woods pone el énfasis en la educación, sobre todo la de los gobiernos, las políticas públicas, en el trabajo con filósofos, la participación de la ciudadanía en los gobiernos, cooperación para producir un bien colectivo, así como tener organizaciones que tomen decisiones rápidas ante los peligros y sobre todo respetar los Derechos Humanos.

Otro de los intelectuales actuales, Martuccelli (2010) expone que los cambios sociales son tan amplios que ya resulta imposible seguir razonando de la forma que lo hacíamos antes: hemos ingresado a una realidad destradicionalizada, un espacio en el que ni la tradición ni los hábitos heredados nos permiten desenvolvernó en el mundo contemporáneo, y que hoy en día es preciso recrear la imaginación sociológica desde el individuo y sus experiencias propias pues cada persona es un conjunto singular de disposiciones y en las sociedades coexiste una pluralidad de modelos de individuo. Significa entonces que ninguna teoría agota la riqueza de la realidad ya que cada una de éstas describe la perspectiva que tiene tal realidad. Ya describíamos esta noción de individuo desde Morin, aunque el autor francés declara que es necesario pasar por la noción de individuo para llegar al concepto de sujeto. Coinciden los autores en que la noción de sujeto es excesivamente controvertida.

En ese mismo sentido Zemelman (2011) caracteriza nuestra época postulando que hay situaciones que cada vez se están perdiendo. Cita la trascendencia moral, el deseo de aventurarse, el soñar sin que sea reducido a éxito y logros materiales. Debido a esto invita a aprender de las experiencias, a liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, y a no perder nuestra visión de humanidad que es la única que da significado a la condición de hombre. Añade el mismo Zemelman (2010) que ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún sujeto y que, pese a revestir tanta importancia, no deja de ser tremendamente compleja su comprensión; pero que para entender la realidad es preciso tener una lectura adecuada del movimiento constituyente de los sujetos, aceptando el carácter inacabado de estos. Por tanto, los tres autores han coincidido en declarar la dificultad de definir la noción de sujeto.

Si analizáramos en profundidad los fenómenos recientemente acontecidos en Europa, no podríamos dejar fuera un libro que en estos momentos cobra una enorme actualidad. En su obra, Amara Fadela (2006) relata lo que ocurre en sus barriadas. Cómo los jóvenes no tienen acogida en la sociedad a la que llegaron sus padres y/o abuelos, y ellos ya son o segunda o tercera generación en el país, por tanto poseen dicha nacionalidad. Sin embargo, ha nacido una

nueva forma de individuo, que de alguna manera se siente marginado del lugar elegido por sus predecesores, seguramente para otorgar a sus familias de un buen pasar y un mejor porvenir.

En relación a la noción de cultura, infero que es un concepto tan difícil de definir como el de sujeto. Sin embargo, refiero a Lipovetsky (2012), quien pone el énfasis en el control ejercido sobre el ser humano, entre otros aspectos. Señala que “nace una nueva forma de control de los comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una imprecisión sistemática de la esfera privada [...] una nueva fase del individualismo occidental”. De esta manera, se va perdiendo la identidad cultural de los pueblos, al pretender seguir el patrón que este tipo de forma de control que se nos impone. Pensemos en la publicidad y lo que ésta significa en nuestra cotidianidad y seguro que también podríamos establecer relación con los acontecimientos recientemente ocurridos en Francia.

Bauman (2012) por su parte sostiene que estamos viviendo en una sociedad moderna líquida. Se trata de aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y rutinas, los que precisan de tiempo para ser instalados. Los cambios son tan rápidos, que no alcanzamos a habituarnos a ellos cuando ya existen otros nuevos. Ya no se puede aprender de la experiencia, puesto que lo que anteriormente era válido ha dejado de serlo, e incluso sostiene que dichos cambios son, muchas veces, impredecibles. No se podría, y no es aconsejable, extrapolar hechos del pasado con el objeto de predecir tendencias futuras. Agrega el autor, que la vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante y que la vida en una sociedad moderna líquida no puede detenerse. Constantemente hay que estar modernizándose. Los individuos que habitan esta sociedad no conocen el tiempo ni el espacio, son individuos modernos versus los rezagados. Y pregunta el autor: ¿quién querría ser rezagado? Entendiéndose por rezagados los individuos que han perdido el tren del progreso en lugar de subirse a él, aquellos que no se han actualizado y que por ello reciben “bombardeos” de toda índole. Es necesario actualizarse para presumir, dice el autor polaco. Bauman agrega también qué deberíamos entender como “modernizarse”, el hecho de “desprenderse”. Todo tiene fecha de caducidad, incluso los seres humanos.

Sin embargo, pese a todo ciframos nuestras esperanzas en la educación. El mismo Bauman lo enfatiza en sus conversaciones con Mazzeo (2013) donde nos expresa la posibilidad de una revolución cultural. Por muy escaso que pareciera el poder de la escuela, (pues también está sujeta al mundo del consumismo, y nuestra nación es un evidente ejemplo de aquello y de todas las consecuencias de la globalización) posee un poder para lograr esta revolución.

Hace historia Bauman al señalarnos que el concepto de “cultura” fue acuñado en el tercer cuarto del siglo XVIII como un modo abreviado de referirse a la gestión del pensamiento y el comportamiento humanos. Posteriormente se fue introduciendo en nuestro vocabulario como forma de designar una actividad “deliberada”. Se concibió dentro de la familia de términos como “cultivación” y “crianza”, tal como lo dice el término “culture” que en francés significa “cultivo”.

Bauman explica (2010) que la cultura es uno de los temas que más interés suscita entre los científicos sociales. El autor pretende clasificar los significados de la cultura distinguiendo entre la cultura como estructura y la cultura como praxis. Relata:

[...] la cultura es la única faceta de la condición humana y de la vida en la cual el conocimiento de la realidad y el interés en el perfeccionamiento y la satisfacción propias se funden en una sola. El conocimiento cultural es el único que no se avergüenza de su partidismo y de su consiguiente sesgo. Es el único conocimiento lo suficientemente audaz para ofrecer al mundo su significado en lugar de aceptar crédulamente (o pretender que se acepta) que el significado está ahí fuera, prefabricado y completo esperando ser descubierto y aprendido, por tanto la cultura es el enemigo natural de la alienación. Cuestiona constantemente la sabiduría, la serenidad y la autoridad atribuidas a lo real. (p. 74 y ss.).

A partir de lo expuesto por Bauman, podemos inferir que el concepto de cultura no estaría claro y él, por tanto, busca una solución a la imprecisión de la concepción del término, sin olvidar los significados preexistentes. El autor insiste en la conexión e interdependencia entre el plano contextual y el plano del significado puesto que, expone, son inseparables dado que ambos se constituyen mutuamente.

De acuerdo al sociólogo polaco, la cultura se hereda o adquiere, el carácter del ser humano se puede modelar y enmarcar, pero que a la vez se puede dejar desatendido. Hay una distinción, advierte, entre lo “salvaje”, “refinado”, “ordinario”. Enfatiza en el poder de la educación, como ente regulador de quienes poseen cultura, donde se puede canalizar o institucionalizar y así definir quienes pueden formar parte de una comunidad.

Nuestras sociedades han evolucionado en forma muy rápida. Como expresa Bauman, muchas situaciones que actualmente ocurren no hubieran ocurrido cincuenta años atrás. Hay que subirse al tren del progreso, enfatiza.

Respecto de la rapidez de las comunicaciones, Kenneth Gergen (1997) puntualiza que en el pasado las dos más grandes dificultades que afrontaron las comunicaciones y las relaciones establecidas en grandes distancias fue la lentitud y el costo. Esta situación se había visto mejorada con el telégrafo: “En las últimas décadas, los medios electrónicos han rebasado rotundamente esos obstáculos y los avances actuales hacen tambalear la imaginación...y todos estos avances (computadores, correo electrónico, satélites, etc.) están recién en sus comienzos” (op. Cit.). Dice el autor que, por obra de las tecnologías, aumenta constantemente la cantidad y la variedad de las relaciones que establecemos; la frecuencia potencial de nuestros contactos humanos, la intensidad expresada en dichas relaciones y su duración. Los fenómenos descritos deben, de alguna manera, haber influido en la conformación de nuestra cultura. Y no podemos dejar de lado los enormes avances en el campo de las ingenierías y de la medicina.

Touraine (1997) citando a Beck, expresa que nuestras sociedades necesitan de mayor reflexión para que no se produzca lo que el autor alemán llama la reflexividad inconsciente y no intencional. Es decir, la capacidad que deben tener las sociedades de exponerse a riesgos que pueden conducir a su destrucción. Podemos mencionar las innumerables crisis que nos aquejan. En similar línea, Bauman (2013) evoca al escritor portugués Saramago, quien antes de morir expresara que todos, gobiernos y ciudadanos, sabemos lo que se necesita para salir de la crisis. Se hace referencia a la crisis económica, sin embargo tener la voluntad de aplicarlo está lejos de ser fácil (ideas similares a las expuestas por Woods). Por tanto reunimos los pensamientos de ambos autores para expresar que al lado de la reflexión debe ir también la puesta en práctica de dicha reflexión. Seguramente uno de los espacios donde se puede ir construyendo lo anterior podría ser la escuela. Los grandes cambios en el campo de la medicina y de las ingenierías, deberían ir acompañados de profundas reflexiones en torno a la ética. Y el lugar donde confluyen hasta hoy niños y jóvenes, no es otro que la institución escolar.

En una conferencia dictada en Santiago de Chile el 4 de diciembre de 2012, Gianni Vattimo señalaba que las crisis no son sistémicas sino individuales. Considera que el capitalismo es un sistema que necesita de las crisis; se cierran fábricas, se crean desigualdades en forma artificial y eso no lo produce el sistema. Expresa que tanto las políticas de izquierdas como de derechas se equiparan mediante sus programas de gobierno.

Si, como dice Vattimo, las crisis son individuales, tenemos mayores razones para repensar al sujeto desde la escuela.

Bauman, al expresar su convencimiento acerca de que por muy limitado que parezca el poder del sistema educativo actual (puesto que él mismo se encuentra sujeto cada vez más al juego del consumismo) tiene aún suficiente poder de transformación para que se pueda contar entre los factores prometedores de esta revolución. Bauman es realista diciéndonos que existe en estas sociedades opulentas, un menosprecio al trabajo docente, puesto que se trata de una inversión a muy largo plazo.

Touraine (1997) nos advierte que una cultura no es una visión de mundo, una ideología o un libro sagrado. Es la asociación de técnicas de utilización de recursos naturales, modos de integración a una colectividad y referencias a una concepción del sujeto, religiosa o humanista. Touraine (2000) sugiere no adoptar tan rápido el vocabulario de la sociedad de la información, que hace las cosas más difíciles. Nos insta a partir primero de un término neutro. Considera que el sujeto no es un alma presente en el cuerpo o en el espíritu de los individuos, sino que se trata de una búsqueda que se emprende desde el individuo mismo, en las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. La idea que nos presenta el sociólogo galo es la de un sujeto que no está sujetado de forma absoluta, no es algo “dado” sino que posee una capacidad generadora de subjetividad. Se siente autorizado a acceder a posiciones emancipatorias frente a los órdenes extremos, que pretenden negarlo y manipularlo. De acuerdo a Touraine y Khosrokhavar, 2000, “La notion de sujet remplace l’idée de citoyenneté propre à notre passé récent et celle de sainteté propre aux religions de salut, comme ce qui donne sens à la vie. Le sujet n’est plus extérieur, il n’est plus la société idéale” (La noción de sujeto reemplaza a la idea de ciudadanía propia de nuestro pasado reciente y a aquella de la santidad propia de las religiones de salvación, como la que da sentido a la vida. El sujeto no es ya exterior, ya no es más la sociedad ideal).

La cultura y lo privado se han hecho públicos. Los debates en la actualidad tienen que ver con ese mundo que alguna vez fue privado. Las demandas feministas, el aborto, la convivencia de vida en pareja que alude a las relaciones homosexuales, la presentación de la vida privada en televisión así como las relaciones que se dan en la escuela. Citemos, además, las múltiples relaciones que mantienen niños y niñas de culturas diferentes, sumado a lo que ha venido sucediendo con mucha fuerza en los últimos tiempos, el espionaje a las vidas privadas e inclusive a gobiernos.

Debemos considerar la idea de Modernidad y Postmodernidad que tiene relación indiscutible con la conformación del sujeto en este siglo XXI. Es preciso recordar las dos posturas existentes en torno al tema, por una parte los postmodernistas, entre los que se encuentran Jean-François Lyotard (1979), Gianni Vattimo (1989) y Jean Baudrillard (1983),

quienes sostienen la tesis del fin de la Modernidad. Estos tres autores afirman que ésta es un proyecto acabado. Los modernistas como Habermas (2008) sostienen que la Modernidad es un proyecto inacabado y que como tal, habría que recuperarlo desde la crítica.

Ricoeur (1996), en su Filosofía del sujeto, presenta una propuesta superadora de la polémica Modernidad / Posmodernidad. Se sitúa más allá de estas filosofías. Se sitúa la disputa del cogito. Según este autor el siglo XX estaría caracterizado por un sujeto humano quebrado, sin sentido, sin anclaje.

Ya con anterioridad, Descartes había logrado superar la ilusión de la cosa con la afirmación del cogito; luego Nietzsche con su afirmación de la muerte de Dios lograba superar la ilusión de la consciencia en cuanto fundamento último de la realidad, abriendo así la etapa más nihilista del pensamiento europeo. El filósofo alemán, referenciado en Penella (2011) sostiene que el hombre debe superarse a sí mismo. Éste es una cuerda tendida entre el animal y el superhombre que se eleva por encima del hombre, nos propone no una fuente de valoración real, sino lo que vale y nada más. Proclama al hombre creador, el hombre superior, el hombre bien logrado, el hombre noble de nacimiento, un sujeto exento de compasión pues solamente la puede tener en tanto es un hombre superado. Un hombre que puede imponer una causa, tomar una decisión, mantenerse fiel a un ideal, retener a una mujer, castigar y abatir a un insolente, un hombre valioso, la bestia más entera, en suma, un hombre que por naturaleza es un señor. Todo esto como fundamento de su filosofía moral. El modelo de hombre bien logrado para el mago de la superación no fue otro que Napoleón. En su obra *Ecce Homo* (1888) el filósofo alemán expresa que la palabra superhombre designa un tipo de constitución inmejorable. En el *Anticristo* (1894) dice que ya es hora de que nos preguntemos acerca del tipo de hombre que debemos educar, querer, como tipo más valioso, más digno de vivir. En *Genealogía de la Moral* (1887) hace un llamado a los filósofos, a los filólogos (él mismo lo era), a los médicos y a los psicólogos a que le ayuden a perfilar una escala de valores que favorezca la creación de un hombre más fuerte. Nietzsche andaba en la búsqueda de un hombre completo. Y nos invita a soñar con un hombre superior, pleno, rico, grande y entero. También a tener una idea superior de ser humano para no caer en la barbarie y a aspirar a

elevarnos para no caer en la incapacidad. Esta es, entonces, la propuesta de sujeto de Nietzsche, sin incluir en ello a la mujer.

Según Ricoeur (op. Cit.), Descartes había logrado superar la ilusión de la cosa con la afirmación del Cogito, Nietzsche con su afirmación de la muerte de Dios lograba superar la ilusión de la consciencia en cuanto fundamento último de la realidad.

Si consideramos las posturas planteadas y las relacionamos con el sujeto, tal vez podríamos tomar partido por la tesis que expresa que el sujeto seguiría reconstruyéndose y podríamos argumentar que la educación -y por ende, la escuela- tendría un rol fundamental al ayudar a formar seres humanos que se pregunten por sí mismos y su papel en el mundo. Retomando la idea de Touraine, nuestra colaboración sería de hacer que nuestros alumnos se pregunten acerca de ellos mismos y de los otros.

Decíamos que Ricoeur reconoce que el sujeto de hoy corresponde a un sujeto humano quebrado, sin sentido sin “anclaje”. Por tanto el autor francés se ubica entre los que intentan recuperar y reconstruir al sujeto en una nueva subjetividad. Desde ahí recupera el “cogito”, el que él adjetiviza como “el cogito quebrado”, coincidiendo con Touraine (1998). Este último ha expresado que “intelectual o no, ningún ser humano viviente en Occidente de fin del siglo XX escapa a la angustia de pérdida de todo sentido, al desvanecimiento de la vida privada”.

2.7. Síntesis del Marco Teórico. Interrogantes planteadas

He iniciado este marco teórico con los estudios acerca de las RRSS, escogiendo autores relevantes que me han permitido profundizar en mi objeto de estudio.

Aparte de las interrogantes que me he propuesto, a medida que he ido sumergiéndome en esta investigación, van surgiendo otras, tales como ¿por qué no se ha investigado con mayor profundidad acerca de las RRSS? ¿Por qué si es una teoría fundamental en las Ciencias Sociales no se adopta como objeto de estudio en las investigaciones en Educación? Me ha resultado de gran interés volver a estudiar a Durkheim desde esta otra perspectiva. También a Moscovici y Jodelet, y los aportes de Araya. ¿Tendrán las RRSS incidencia acerca de cómo aprendemos?

Para Moscovici las RRSS se refieren a una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. Es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las que los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación.

La definición operacional, es decir, aquella que se deriva de la definición de Moscovici y que he utilizado para efectos de la presente investigación, queda redactada de la siguiente forma: para efectos de esta investigación se entenderá como RRSS a las creencias o significado que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizadas de una manera directa. Considero además el contexto socio-cultural, que en este caso está constituido por las prácticas de los docentes, sus interacciones y la institución misma. He considerado además los conceptos de objetivación y anclaje.

Respecto del género, su inclusión genera una multiplicidad de preguntas, sobre todo en relación a la escuela: ¿por qué los docentes permanecemos algo distanciados de aquello que nos compete a todos? ¿qué ocurre para que incluso personas que están en el vértice de la pirámide permanezcan desinformadas al respecto? ¿cuál es nuestra responsabilidad como actores agentes, en el decir de Touraine, de involucrarnos más en los temas relativos a la mujer? Es lo que he encontrado en las investigaciones revisadas en torno al tema de la mujer. La situación de ésta en el mundo es de gran dificultad. Eso incluye a Chile.

He presentado la historia de la mujer desde que se tiene información al respecto, para develar que ésta ha sido objeto de análisis históricos: desde los etruscos, pasando por los griegos, Edad Media, Ilustración, hasta llegar a nuestros días. Preciso que entre los sucesos acontecidos, llamaron mi atención fundamentalmente las luchas dadas por las mujeres para lograr su visibilización, sobre todo las de las mujeres de la Revolución Francesa, los movimientos norteamericanos, la influencia del pensamiento de los filósofos hasta llegar al siglo XX, siglo en que tuvieron lugar las cuatro Conferencias en torno al tema femenino (1975, 1980, 1985 y 1995).

Respecto de las Teorías de Género, he advertido que éstas tienen una extensa historia y que no podemos señalar que tienen su origen en un momento preciso. Sí que ha habido sucesos que han sido facilitadores para su desarrollo. Señalo entre estas teorías las formuladas por Fraser (1992) de las diferencias de género, de las diferencias entre las mujeres y de las múltiples diferencias que lo intersectan. Además de las tres líneas, la Radical, la Socialista y la Liberal. Fraser estaría en la actualidad, abogando por la paridad de participación, según ella misma lo expresara.

En relación al concepto de género, encontré en las diversas lecturas que éste ha pasado por diferentes etapas y superaciones desde que en los años setenta el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender*, para diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. Las diferentes ciencias sociales tienen su propio punto de vista respecto de este concepto, o construcción social. Su propia naturaleza es problemática y se

deja ver que se ha ido sustituyendo sexo por género, lo que sería menos polémico en las sociedades de hoy porque género sonaría más neutral.

Scott propone una definición de género: es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones de poder.

La siguiente definición pertenece a Butler: es el resultado del proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos. Es un proyecto tácito para renovar la historia cultural.

Para efectos de esta investigación entenderemos por género a una categoría que abarca lo bio-socio-psico-económico y cultural. Esta categoría abarca también la identidad, la afectividad y la subjetividad. Esta definición se basa en las lecturas de Lagarde (1990). En cada cultura, explica la autora mexicana, la oposición hombre/mujer pertenece a una trama de significaciones determinadas y ésta marca a los seres humanos con el género.

Luego de mis lecturas he concluído que no podía dejar fuera dos conceptos tan relevantes como sujeto y cultura. Sobre todo para contextualizar mi objeto de estudio. Todo sujeto se da dentro de una cultura determinada, donde también se encuentran las RRSS y los aspectos que la componen. Cuando profundicé acerca de estos temas, encontré que existe gran dificultad de parte de los teóricos seleccionado para lograr una conceptualización unánime acerca de ambos. Ninguna teoría agota la riqueza de la realidad (Martuccelli, 2010).

Respecto de cultura, se puede deducir tras las lecturas de los teóricos citados que son muchas las que se entrecruzan a diario y que lograr una definición al respecto sería de mucha complejidad, puesto que cada individuo tendría su propia forma de ver estas realidades. Hemos referido a Touraine (1996), quien explica que la cultura no es una visión de mundo, ni una ideología o un libro sagrado, sino que es la asociación de técnicas de utilización de

recursos naturales, modos de integración a una colectividad y referencias a una concepción de sujeto. Bauman (2010) por su parte nos ha hablado acerca de una cultura moderna líquida que forma parte de una sociedad con esas características. Ésta está caracterizada por la incertidumbre y la imprecisión. Zemelman (2011) explica que ninguna realidad social puede entenderse sin la presencia de algún sujeto y su comprensión es muy compleja. Lenguaje y cultura son conceptos propios de la sociedad, argumenta Morin; y que ésta es producto de múltiples interacciones entre individuo y la misma sociedad. Back, hace un llamado a la reflexividad.

El sujeto es un concepto propio de la Modernidad. A partir de Descartes se ha comenzado a definir y acudo en primer lugar a la definición otorgada por el diccionario de la RAE, que aclara que etimológicamente proviene del latín *subiectus*, participio pasado de *sublicere* que significa poner debajo o someter. Desde el punto de vista de la filosofía, encontramos que se trata de un espíritu humano considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o conocimiento y también en oposición a si mismo como término de conciencia.

Pero no es de tan fácil definición. He debido recorrer diversos autores partiendo del propio Kant hasta llegar a autores más contemporáneos como Ricoeur, Morin, Zemelman, Touraine , Martuccelli entre otros.

Decía Kant, referenciado en Penella (2011), que mientras los animales viven en lo que es, lo que nos distingue en tanto seres humanos es vivir entre lo que se es y lo que se podría llegar a ser. Paul Ricoeur en tanto, presenta una propuesta superadora de la polémica Modernidad-Posmodernidad y el sujeto en la actualidad está caracterizado por un sujeto humano sin sentido, sin anclaje. Intenta recuperar al sujeto en una nueva subjetividad. Su pensamiento se caracteriza por filosofar el presente, como Kant filosofó la Ilustración, dando un giro hacia el lenguaje.

Gianni Vattimo, citando a Wittgenstein, explica que todo depende del lenguaje. Éste es la casa del ser y la denomina “la langue qui nous parle” (la lengua que nos habla). Vattimo expresa que las crisis son individuales.

Nietzsche dirá que o el hombre se supera a sí mismo o retrocederá hasta quedar convertido en un simple animal. El hombre o es el infraanimal o el superanimal, anotaba en uno de sus cuadernos. Según el filósofo alemán, se constituye en el mago de la superación. El filósofo andaba detrás de la idea de un hombre completo.

Desde la sociología, Martucelli fundamenta que el eje de esta ciencia pasa desde la sociedad al individuo. Plantea que lo social funciona de manera distinta a como funcionó ayer, lo que significa que habría que darle una mayor atención a las experiencias individuales y que toda visión de sujeto está ligada a una tradición moral y a una tradición histórica y que entendiendo al individuo, entendemos la sociedad. Uno de los grandes desafíos que nos hereda el s.XX, explica, es la complejidad de los sujetos.

Morin fundamenta que el ser humano no se realiza como ser plenamente humano más que por y en la cultura, que está constituida por el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber hacer, saberes, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se perpetúan de generación en generación, se reproduce en cada individuo, genera y regenera la complejidad social. La sociedad está en el interior de los individuos imprimiéndoles su cultura desde su nacimiento. La cualidad del sujeto, asegura, es la autonomía del individuo.

“Je pense, alors je suis” declaraba Descartes inaugurando así la Modernidad y la emergencia del sujeto, el mismo que hoy día se disuelve. La definición de sujeto supone la autonomía, dependencia del individuo, aunque no se reduce a esto. El sujeto es cualidad fundamental propia del ser vivo ligado al hombre y a la cultura. Debemos hacer una construcción conceptual en cadena para concebir la idea de sujeto y ésta se concreta cuando a este organismo se le encuentra ligado al lenguaje y a la cultura.

Para Touraine, el sujeto debe entenderse como la búsqueda permanente del individuo para constituirse en protagonista de su propia historia y Zemelman trabaja la noción de sujeto desde su misma construcción histórica. Éste es aquel que es capaz de valorar las circunstancias que lo rodean en su condición histórica, en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad.

Puedo proponer, por tanto, una definición operacional de sujeto a partir de lo que nos señalan los autores: para efectos del presente estudio entenderemos por sujeto algo más que el individuo, es la esencia del ser humano. Aquella que no cambia, incluso ante el paso de los años y al recambio celular permanente. Es una noción individual ligada a una tradición moral e histórica, por tanto a la cultura y al lenguaje. Al mismo tiempo es una búsqueda permanente del individuo para llegar a ser el protagonista de su propia historia.

Mi definición operacional sobre cultura, para efectos de esta investigación, refiere a que son los modos de integrarse a una colectividad con reseñas a una concepción de sujeto determinada. Corresponde al conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber hacer, valores, mitos que se perpetúan de generación en generación, se genera en cada individuo y regenera la complejidad social.

En relación al objeto de mi tesis, las RRSS, he presentado en el estado del arte las diferentes formas en que han sido abordadas. Si bien hay aportes realizados por diversos autores en su definición conceptual, he tomado la decisión de apropiarme de la definición misma dada por Moscovici, enriquecida con los aportes de Jodelet y los no menos interesantes aportes de Araya.

Queda todavía mucho que investigar en el tema de las RRSS y la educación. A partir de la revisión de la teoría y de una búsqueda de información tanto teórica como empírica, constato que es una ciencia nueva, a la que habría que enriquecer con mayor investigación al respecto. Propondré al finalizar este estudio y con los datos empíricos ya analizados, nuevas investigaciones que se derivarán de éste.

Finalizando con esta síntesis, vislumbro una mayor claridad de mi parte en torno a los temas elaborados. He dedicado un ingente esfuerzo a cada uno de estos conceptos y teorías, así como de los autores. Queda por hacer, es evidente, pero es necesario proponer un punto final, al menos momentáneo, para manifestar los hallazgos, análisis y conclusiones que se generarán a partir de lo elaborado.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la Investigación

El acceso al conocimiento de las RRSS se realiza por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos. Focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven. Privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; luego, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para lograr mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. La naturaleza del objeto de estudio que se pretende aprehender por esta vía se refiere a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico (Araya, 2002).

El principal objetivo de esta tesis es develar las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas en un área del curriculum de enseñanza media chilena, en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Me he inclinado por un enfoque mixto, partiendo desde una mirada cuantitativa, recurriendo a la estadística descriptiva debido a que las variables que se han seleccionado son cualitativas o categóricas, cuyo nivel de medición es nominal. Por tanto, mi objetivo es medir dichas variables categóricas y mostrar ordenadamente los resultados de tal medición, en relación a lo que ha respondido la muestra seleccionada. El análisis corresponde a los porcentajes de distribución. Este atisbo es complementado con la técnica de recogida de datos cualitativa, (entrevista semi-estructurada, ver Anexo 2 y 3)) con el fin de profundizar respecto de las respuestas arrojadas por los cuestionarios. (ver Anexo 1).

Se trata de un estudio transversal, puesto que la recogida de datos se realiza en un momento dado del tiempo, y es denominado no-experimental al no existir manipulación de variables.

Además, tomando en consideración lo expresado por Araya, he tomado la opción de considerar los conceptos que dicha autora propone en relación a los componentes de las RRSS. Dice Araya que las RRSS son más que los sistemas de creencias, los estereotipos, la opinión, la imagen y la actitud. Y más aún, las incluye como parte de su constitución.

Para esto, he definido operacionalmente estos conceptos con el fin de realizar un análisis diferente, que complemente el estudio original.

Estas definiciones son las que expongo a continuación:

Sistema de creencias: son proposiciones simples, conscientes o inconscientes inferidas de lo que las personas dicen o hacen. Son aquellas cosas que damos por ciertas y no se nos ocurriría cuestionarlas. Forman parte esencial de nuestra estructura mental y se desarrolla a partir de las propias convicciones y los valores morales. Las preguntas dos, cuatro, cinco, ocho, diecisiete, diecinueve y veinticuatro dan cuenta de aquello.

Estereotipos: son definidos como categorías de atributos específicos a un grupo que se caracteriza por su rigidez y son el primer paso en el origen de una RRRR. Hay una pregunta asociada, la número veintinueve.

Opinión: es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales y cuyo interés es compartido por el grupo. Las preguntas del cuestionario que he asociado a este concepto son la seis y la nueve.

Imagen: es el concepto que más se utiliza como sinónimo de RRSS. No obstante la imagen es una reproducción pasiva de un exterior en un interior y se relaciona con los mecanismos perceptivos. Las preguntas del cuestionario asociadas al concepto son la siete, diez, trece y quince.

Actitud: es una estructura particular en la orientación en las conductas de las personas. Es la orientación global, positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Expresa el aspecto más afectivo de la RRSS es la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Se encuentra siempre, aunque los otros elementos estén ausentes. Se sitúa en el polo de las respuestas e implica la existencia de un estímulo ya construido hacia el cual se reacciona. He vinculado a este concepto la pregunta N° 21.

Para la elección de la metodología me he basado en lo que Moscovici denomina politeísmo metodológico. No se trata, expresa el autor, del “todo vale” sino que de seleccionar las herramientas requeridas para la recogida de los datos. Esta opción me permite diseñar las técnicas adecuadas para la consecución de este proceso.

El cuestionario ha sido realizado desde las lecturas y planteamientos teóricos, tomando en cuenta las definiciones operacionales de cada concepto, como son las RRSS y el género. Posterior a mis lecturas, he considerado los conceptos de cultura y sujeto puesto que considero que para efectos de la presente investigación no incluirlos podría significar un déficit en este estudio. Por otra parte, y considerando lo que dicen los diferentes autores, las RRSS no pueden ser observadas en forma directa, he optado, por tanto, en considerar cinco de los aspectos por los que están compuestas dichas RRSS. ¿Por qué cinco y no más? Porque considero que a través de estos aspectos, las RRSS pueden ser visualizadas con mayor facilidad en la práctica misma. Entonces, si las RRSS no se pueden observar directamente, he realizado preguntas que indirectamente me conducirán a lo que los docentes manifiestan en relación a las RRSS.

En relación a lo que he expuesto, elaboré el cuestionario. Éste fue validado mediante juicio de expertos. La confiabilidad fue estimada mediante el test-retest. De acuerdo a lo que estos profesionales me sugirieron, procedí a la construcción definitiva del instrumento. (Ver Anexo N°1).

Con el cuestionario ad portas de ser aplicado, acudí al establecimiento educacional seleccionado. Ya me había reunido previamente con el Director quien me autorizó la entrada al liceo. Me derivó al Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, que es el profesional que dirige la instancia que se relaciona directamente con los docentes. Este directivo docente me comunicó que el instrumento lo aplicarían ellos mismos durante las reuniones que realizan con los profesores los días viernes de cada semana. Es el momento en que los profesores se reúnen por departamentos de asignatura.

Fui a dejar los cuestionarios (75) acompañados de una carta dirigida a los docentes, explicando los objetivos de esta aplicación y agradeciéndoles su colaboración. El cuestionario fue aplicado los días 9 y 27 de marzo de 2015.

La recogida de los cuestionarios la realicé en dos oportunidades: la primera vez reuní diez cuestionarios respondidos y la segunda vez fueron once. Me explicó una profesora integrante de la Unidad Técnico-Pedagógica que es difícil lograr esta información porque los docentes argumentan tener poco tiempo incluso para sus propias labores profesionales.

De cara a las respuestas obtenidas de los cuestionarios, realicé las preguntas de las que se compuso la entrevista. Ésta fue respondida por doce profesores: siete hombres y cinco mujeres (que ya habían respondido el cuestionario) a los que se sumaron el Director y el Jefe de UTP del liceo. (Ver Anexo 3).

Finalmente, en la metodología me he situado desde el nivel que Moscovici denomina posicional, lo que significa que en el estudio de las RRSS se considera que por más que un individuo se encuentre aislado no deja de pertenecer a un grupo social y el modo en que éste contempla el mundo no es independiente de su identidad social. En el caso del estudio esto corresponde a la Institución misma y a su relación con la sociedad.

3.2. Instrumento y Técnica de Recogida de Información

3.2.1. El Cuestionario

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en la recogida de datos cuantitativo. Consiste en un conjunto de preguntas respecto de lo que queremos medir y debe ser congruente con el problema de investigación y la (las) hipótesis del estudio. Hernández y otros (2010) sugieren para su realización las respuestas abiertas y cerradas. En el caso de la presente tesis he optado por respuestas abiertas y cerradas ya que en varios casos las respuestas debían ser personales y, en lo posible, podrían aportarme mayor información. Cuando las preguntas eran dicotómicas se solicitó fundamentar para profundizar en lo que respondía la muestra.

Elaboré el cuestionario basándome en cuatro grandes categorías que están absolutamente interrelacionadas: las RRSS, el sujeto, la cultura y el género.

En el inicio de mi investigación, creí oportuno tomar solo dos grandes categorías: la categoría sustantiva que se refería a las RRSS y la adjetiva que se refería al género. Sin embargo, luego de mis lecturas, logré darme cuenta que tendría que considerar cuatro categorías que son inseparables: las RRSS, el sujeto, la cultura y el género. De esta forma, configuré las preguntas del cuestionario pensando que cada gran categoría (o variable) estaría configurada por su definición conceptual, su definición operacional, indicador y reactivos. Por tanto, el cuestionario quedó configurado por 29 preguntas

Como expresan los autores que sustentan el marco teórico, las RRSS no pueden ser observadas directamente, por tanto construí preguntas que me ayudaran a inferir acerca de éstas. Entendemos por RRSS creencias o significados que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizadas de una manera directa. El contexto socio-cultural, en este caso está constituido por las prácticas de los docentes, sus interacciones y la institución misma.

Consideré entonces que las preguntas tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, diez, trece, catorce, quince, dieciséis, veinte, veintidós, veintitrés y veinticuatro nos darían señales acerca de las RRSS de los docentes en forma general.

La categoría RRSS está unida indiscutiblemente a sujeto. La definición operacional de *sujeto* la he elaborado a partir de lo que dicen los autores a los que me he referido: el sujeto es más que el individuo, es la esencia del ser humano. Aquélla que no cambia, incluso ante el paso de los años y al recambio celular permanente. Es una noción individual ligada a una tradición moral e histórica, por tanto a la cultura y al lenguaje. Al mismo tiempo es una búsqueda permanente del individuo para llegar a ser el protagonista de su propia historia. Las preguntas número ocho, doce, diecinueve y veintiuno fueron elaboradas para inferir el tipo de *sujeto* que se representan los docentes respecto de sus estudiantes.

He expuesto que no puedo prescindir del concepto de cultura. La definición operacional del concepto de *cultura* quedó redactada de la siguiente forma: son los modos de integrarse a una colectividad con referencias a una concepción de sujeto determinada. Corresponde al conjunto de hábitos, prácticas, saber hacer, valores, mitos que se perpetúan de generación en generación, se genera en cada individuo y regenera la complejidad social. Las preguntas del cuestionario que me darán luces acerca de las RRSS que los docentes tienen de la *cultura* de sus estudiantes son la número nueve, once, diecisiete, dieciocho, veintiuno, veinticinco y veintiséis.

Finalmente, nuestra categoría que forma parte explícitamente tanto del problema de investigación, como del objetivo general y de la hipótesis, es el *género*. Éste lo he definido operacionalmente como una categoría que abarca lo bio-socio-psico-económico y cultural. Esta categoría abarca también la identidad, la afectividad y la subjetividad. Las preguntas del cuestionario que me darán luces acerca del género son similares a otras ya enunciadas. Lo anterior debido a que es muy difícil aislar cada una de las categorías o variables de la matriz como son las RRSS, la cultura, el sujeto y el género. Para estos efectos, he elegido las

preguntas número tres, cuatro, cinco, nueve, diez, doce, diecinueve, veintiuno, veintitrés, veinticuatro, veintisiete y veintinueve.

Una vez construido el cuestionario, debí estimar su confiabilidad y validez. Para estimar la validez, consideré el Juicio de Expertos o Criterio de Jueces. Solicité la colaboración de cuatro profesionales expertos en metodología quienes corrigieron, eliminaron e hicieron sugerencias respecto de las preguntas redactadas.

Para estimar la confiabilidad, solicité la colaboración de profesores que están en su último año de formación. Ellos respondieron las preguntas, verificaron su comprensión, sugirieron cambios en algunas de ellas y estimaron el tiempo que ocuparon en responder. Éste no superó los 35 minutos.

Ahora el cuestionario estaba preparado adecuadamente para ser aplicado a la muestra. (Ver Anexo N° 1).

3.2.2. La Entrevista Semi-estructurada

La entrevista consiste en una técnica de recogida de información que comprende según Goode y Hatt (2008) en la obtención de precisión, enfoque, confiabilidad y validez de otro acto social corriente que es la conversación.

Flik (2007) explica que las entrevistas semi-estructuradas, en particular, han suscitado interés y se utilizan bastante. Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de una forma relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario. El autor indica que existen varias sub-divisiones de la entrevista semi estructurada. Pero lo común a todas, fundamenta Flik, es que traigan a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista. Se espera que el

entrevistado responda a ellas libremente. El entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas. Que una pregunta no se haya respondido y sea posible dejarla fuera sólo se puede decidir en el transcurso de la entrevista. Por su parte, Hernández, Fernández y Batista (op. Cit.) explican que las entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

En el caso de este estudio, las preguntas a los entrevistados se realizaron de acuerdo a una pauta predeterminada. La realicé de acuerdo a los temas que más llamaron mi atención en relación a las respuestas del cuestionario y quedó constituida por ocho preguntas a las que los sujetos debieron responder. Ésta fue sometida a juicio de dos especialistas en educación y en investigación. Hubo que corregir al menos dos preguntas. (Ver Anexo 2).

Una vez calibrado el instrumento, éste fue aplicado a los diez sujetos de la muestra, que ya habían respondido al cuestionario previamente.

La entrevista semi-estructurada fue aplicada los días 29, 30, de marzo, el 1, el 8 y el 10 de abril de 2015. El jefe de UTP fue la persona encargada de gestionar las reuniones y se realizaron en las horas acordadas con los docentes.

Los sujetos de la muestra respondieron a la entrevista en un tiempo que osciló entre 15 y 25 minutos. Gran parte de ellos dijo tener muy poco tiempo para esta actividad. Las razones eran que pronto tendrían una clase, que tenían que preparar material y/o que tenían que recibir a padres y madres de sus alumnos. El jefe de UTP me asignó para esta actividad una sala donde se pudo conversar tranquilamente con los profesores.

Una vez realizadas las entrevistas, éstas fueron transcritas y luego analizadas. Al finalizar la etapa de entrevistas y, al mismo tiempo que yo revisaba los informes del mismo

liceo, me di cuenta que los tres docentes directivos de mayor rango dentro de la institución eran varones. Aún me faltaba realizar la entrevista a los dos directivos seleccionados (Director y jefe de UTP, quienes me recibieron al inicio del proceso de recogida de información en este establecimiento) por tanto, decidí agregar para ellos una pregunta adicional que quedó redactada de la siguiente manera: en alguna ocasión, los docentes a su cargo ¿han manifestado su extrañeza ante el hecho que la Dirección esté compuesta solo por hombres? ¿En qué momento?

Para efectos de los análisis he considerado las mismas categorías ya señaladas (RRSS, cultura, sujeto y género), además de las que según Araya, constituyen las RRSS (Sistemas de creencias, estereotipos, opinión, imagen y actitud).

3.3. La Muestra. Criterios de Selección

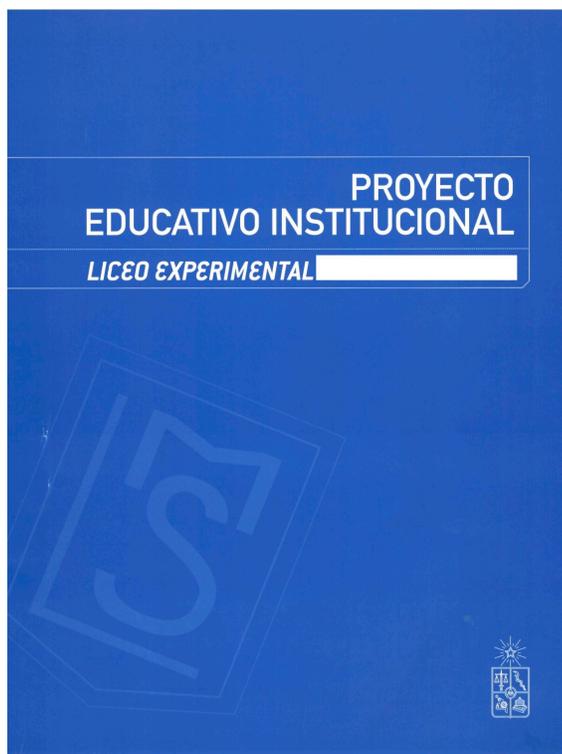
Respecto de la selección de la muestra, tomé la decisión que estaría compuesta por profesores de enseñanza media de un liceo científico-humanista de la Región Metropolitana de Santiago, porque corresponde al objeto de estudio determinado para la presente investigación. No demandé ni años de servicio ni formación académica. Tanto la selección del universo (liceo de alguna comuna de la Región Metropolitana de Santiago) como de la muestra (profesores de enseñanza media científico-humanista) fueron absolutamente intencionadas, es decir, seleccionadas de manera no probabilística. Solamente solicité a los docentes directivos del establecimiento que para efectos de la entrevista, seleccionaran a cinco mujeres y cinco hombres que ya hubieren respondido al cuestionario.

Destaco que el universo corresponde a 152 docentes en todo el establecimiento. La muestra correspondió a los profesores que atiende la enseñanza media (75 sujetos). Apliqué el cuestionario a 21 docentes, quienes voluntariamente respondieron; para la entrevista semi-estructurada fueron diez docentes seleccionados de los que anteriormente habían respondido al cuestionario.

Para seleccionar la muestra debí solo proponer estos requerimientos mínimos debido a la gran dificultad que tenemos las personas que investigamos para lograr ingresar al campo de estudio, en este caso a los establecimientos educacionales. Explican los docentes-directivos que no hay tiempo y, tal como explica Gimeno Sacristán, los tiempos escolares son diferentes a los tiempos del diario vivir.

Por la razón expuesta, logré que me devolvieran 21 cuestionarios respondidos, lo que corresponde a un 30% de la muestra total. Los diez docentes seleccionados para responder a la entrevista corresponde a un 14% de la muestra total. Contabilizando a los dos docentes directivos este porcentaje ascendería a un 16%.

3.4. Escenarios



El escenario de mi investigación corresponde a un liceo ubicado en una comuna del sector oriente de la Región Metropolitana de Chile. Imparte enseñanza preescolar, básica y media. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por la Ley N° 19.820 de agosto de 2002, que establece su dependencia orgánica de una Universidad perteneciente al Consejo de Rectores. La matrícula es de, aproximadamente, 1580 alumnos, mixto, y el número de docentes que atiende a estos estudiantes corresponde a 152.

El Director es la máxima autoridad del liceo y le corresponde la conducción de éste, en el marco de las atribuciones que le confiere el Reglamento y de los lineamientos generales establecidos por las autoridades universitarias superiores y del Consejo Universitario.

Según la visión del establecimiento, éste imprimirá un sello indeleble en las futuras generaciones de estudiantes que habiten este espacio formativo y de convivencia plena. Año tras año, expresa en su PEI,¹⁸ el liceo entregará al país personas preparadas para convertirse en ciudadanas y ciudadanos que aportarán al desarrollo de una sociedad abierta, pluralista, democrática, más justa y solidaria. Expresa el documento que de acuerdo al mandato de la institución, responderán a las cambiantes demandas de la sociedad chilena y del mundo actual en materia de educación, retomando así el liderazgo que históricamente les ha caracterizado. Lo anterior en relación a la generación de aprendizajes, experiencias y recursos y, sobre todo, de relaciones significativas en el seno de una cultura de excelencia educativa, que es lo que distingue a la Universidad de la que son parte. (Ver Anexo 8).



Respecto de su Misión, manifiestan que el liceo entrega a sus estudiantes una formación de calidad, de manera que sus egresados sean portadores de atributos cognitivos, socio-afectivos y expresivo-motores, integrados e integrales, que los faculten para iniciar un recorrido formativo a lo largo de su vida, permitiéndoles el acceso a estudios superiores, ya sean estos universitarios, profesionales o técnicos y a inserciones laborales, de acuerdo a sus proyectos de vida.

¹⁸ PEI. Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educacionales chilenos.

La formación que reciben sus estudiantes, expresan, se sustenta en la excelencia de un proceso educativo integral que es conducido y materializado por personas de reconocida ética y competencia profesional, promueve el aprendizaje autónomo y un ejercicio progresivo de la autodisciplina. Los dominios valóricos con lo que la institución se identifica son la autonomía, el respeto y el liderazgo.

El equipo directivo está compuesto por siete docentes (cinco hombres y dos mujeres) cuyos títulos y grados académicos corresponden a Magister y Licenciados en Educación.

Opera también un consejo asesor que está integrado por dos representantes del Rector de la Universidad, dos representantes docentes del Liceo, elegidos por sus pares, un representante de los funcionarios no docentes, elegido por sus pares, dos representantes de los padres y apoderados del liceo elegidos por el Centro General de Padres y Apoderados, el presidente del Centro de Alumnos del liceo, una persona externa a la comunidad del liceo destacada por su relevancia y experiencia en temas académicos, artísticos y /o científicos.

El PEI integra además los Principios Educativos, los Objetivos Estratégicos y las Actividades Seleccionadas, desglosadas ampliamente y que dan cuerpo al documento descrito.

Es un liceo que no hace diferencias étnicas y explican que no hay deserción escolar. (Ver Anexo 8).

3.5. Triangulación respecto de la Confección de los Instrumentos de Recogida de Información

Los investigadores que optemos por el proceso de indagación cualitativa debemos realizar un trabajo de calidad que cumpla con los criterios de rigor de la metodología de la investigación. Los autores que respaldan teóricamente esta metodología, han optado por considerar cuatro criterios que otorgarán el rigor que requieren estas investigaciones.

Dicen Hernández, Fernández y Baptista (op. Cit.) que siempre que los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En este caso, he optado por recoger los datos a través del instrumento de recogida de información (cuestionario) y de una técnica cualitativa (entrevista semi-estructurada). Además de los documentos oficiales del establecimiento. El objeto de estudio, entonces (RRSS) fue observado desde estas tres perspectivas.

Dependencia: es una especie de “confiabilidad cualitativa”. Guba y Lincoln (1989) la denominaron consistencia lógica. Otros autores tales como Mertens (2005) consideran que equivale más bien al concepto de estabilidad. Se define como el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes.

En el caso de este estudio, quien escribe es la persona que ha realizado las entrevistas en forma personal. He tomado, por tanto, otros resguardos, con el fin de asegurar la dependencia:

- Evitar que mis creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos.

- No establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados.

- Considerar todos los datos.

- Explicar con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recoger los datos.

- Describir los métodos de análisis empleados.

- Especificar el contexto de la recolección y cómo se incorporó en el análisis.

- Realizar las mismas preguntas para todos, en el mismo orden, en el mismo lugar y utilizando un lenguaje corporal neutro.

- Todas las entrevistas fueron grabadas.

- Hubo honestidad en las respuestas.

Credibilidad: se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema. Mertens (2005) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos relacionados con el planteamiento del problema y la manera cómo el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Con el fin de responder a este criterio, realicé los siguientes pasos:

- Mis creencias y opiniones no han afectado la claridad de las interpretaciones de los datos.

- Consideré todos los datos.

- Los participantes fueron tratados por igual, sin hacer diferencias entre ellos.
- Se consideró la triangulación en este caso entre los datos emanados del cuestionario y de la entrevista semi-estructurada. Además de los documentos oficiales del establecimiento educacional. (Ver Anexos 1, 2, 3 y 8).

Transferencia: dicen los autores que es muy difícil en investigación cualitativa que los resultados se puedan transferir a otro contexto. Pueden sí contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno estudiado y a establecer algunas pautas para futuros estudios relacionados con el tema. La transferencia no la hace el investigador, sino el usuario o lector del estudio. Para ello el investigador debe describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, materiales, momento del estudio. La transferencia nunca será total pues no hay dos contextos iguales. Esto es lo que se ha realizado en la presente investigación respecto de la transferencia, teniendo la certeza que mis descripciones serán comprendidas a cabalidad por los/as lectores/as.

Confirmación o confirmabilidad: este criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que se ha minimizado los sesgos y tendencias del investigador. Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos. La triangulación, la reflexión sobre los prejuicios, creencias y concepciones del investigador, nos ayudan a proveer información sobre la confirmación.

Admito, por tanto, que he respetado los cuatro criterios de rigor en la metodología cualitativa. Considero que la información presentada ha sido realizada bajo la forma de un trabajo cuidadoso que permite otorgar lo que en el paradigma cuantitativo se conoce como confiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos.

3.6. Resguardos Éticos

Debo estipular que no mantengo contacto alguno ni académico ni de amistad o parentesco con los sujetos del estudio. Mi llegada al establecimiento fue por trámites realizados por una académica de Metodología de la Investigación de una destacada Universidad chilena.

Se cuidó de no pedir nombres a los docentes participantes tanto en relación al cuestionario como a la entrevista. Al mismo tiempo, no daré los nombres ni del Liceo así como de ninguna de las personas participantes en esta recogida de datos.

Lo que en este trabajo de tesis se indica, ha sido realizado de acuerdo a lo que se ha declarado: confección del cuestionario, elaboración de la entrevista semi-estructurada, lectura acuciosa de los documentos oficiales del liceo, además de resguardar la validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de la información. Toda información es absolutamente fidedigna.

CAPÍTULO IV
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

4.1. Análisis y Resultados

El capítulo que se ofrece a continuación presenta la recogida y análisis de información obtenidos desde los datos recolectados de acuerdo a los propósitos de este estudio. Presentaré los datos cuantitativos, recogidos mediante el cuestionario, posteriormente los cualitativos, es decir, aquéllos que permitieron arribar a niveles más profundos de información, finalizando con la triangulación.

4.1.1. Plan de análisis

Para analizar las respuestas emanadas del cuestionario, se utilizó el programa de análisis de datos cuantitativos SSPS; PC, realizando un análisis descriptivo, dado que no he buscado establecer correlaciones ni tampoco obtener mayores informaciones que emanen de la estadística. Los datos fueron agrupados de acuerdo a las cuatro categorías seleccionadas según el criterio establecido -ya referido en los capítulos anteriores- y basándome en la teoría que sustenta la presente investigación. Posteriormente, para completar el estudio, analicé los conceptos que según Araya son algunos de los que constituyen las RRSS. Para realizar lo ya expuesto se utilizó un modelo estadístico matemático, y para arribar a este modelo debí transformar las respuestas del cuestionario a números (Ver Anexo N° 6). Posteriormente se realizó el análisis mencionado (Ver Anexo N° 7) del que daré cuenta en las conclusiones.

A continuación expondré la forma en que analicé los datos.

En una primera etapa se procedió a la tabulación de los datos cuantitativos, realizándolos de una forma meramente descriptiva, sin usar aún el programa estadístico. Enseguida, a partir de estos resultados, realicé la entrevista semi-estructurada. La apliqué a

diez sujetos de la muestra cuya particularidad demandada fue que participaran cinco hombres y cinco mujeres docentes que imparten asignaturas científico-humanistas del liceo seleccionado. Posteriormente estas entrevistas fueron transcritas. Como la mayoría de los docentes directivos eran hombres, agregué dos preguntas en relación al tema. Destaco que estas preguntas no fueron realizadas a los docentes sujetos de la muestra, porque mi observación respecto de aquello fue a posteriori de la aplicación del cuestionario.

4.2. Análisis de los datos Cuantitativos

A continuación, presentaré el análisis de los datos cuantitativos. Éstos serán mostrados a través de los porcentajes de cada distribución.

Para proporcionar una lectura más cómoda a quienes leerán esta investigación, presentaré de nuevo el Problema de Investigación, los objetivos y supuestos o hipótesis del estudio.

Problema de Investigación:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que manifiestan docentes sobre el género de sus alumnas y alumnos en un área del curriculum de enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile?

Objetivo General:

Develar las RRSS que se manifiestan en docentes respecto del género de sus alumnas y alumnos en un área del curriculum de enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Objetivos específicos:

OE1. Distinguir las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas respecto del género de sus alumnos.

OE2. Identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores de igualdad de género.

OE3. Identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores contrarios a la igualdad de género.

4.2.1. Análisis de datos cuantitativos por categoría. Representaciones Sociales y Género

Para efectos de esta investigación entenderemos por RRSS creencias o significados que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizados de manera directa. Destaco que este análisis dará respuesta al objetivo específico N°1. Lo que pretendí fue obtener una respuesta generalizada acerca de las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas. El sujeto de la muestra responderá sin tener los datos duros a la vista, por lo que sus respuestas serán acerca de sus creencias o significados que se vehiculizan en su práctica y que no son verbalizados de manera directa.

El instrumento cuestionario fue aplicado a una muestra de 21 profesores y profesoras de un establecimiento educacional de Santiago. Esta muestra corresponde a un 30% de los profesores que se desempeñan en educación media en dicho establecimiento.

La muestra estuvo constituida por 9 personas de sexo masculino y 12 personas de sexo femenino. En cuanto a su experiencia profesional, participan 5 profesores noveles con cinco o menos años de experiencia, 6 profesores con experiencia media entre 6 y 15 años y 9 profesores con experiencia consolidada superior a 15 años. Se trata de profesionales de la educación secundaria que trabajan con grupos de 30-35 estudiantes. En términos de sexo, se trata de grupos mixtos, en el caso de 18 consultados. En tres casos se trata de profesores que trabajan con grupos de un sólo sexo.

4.2.1.1. Presentación de Resultados Estadísticos

A continuación se presentan los principales resultados derivados de la aplicación del cuestionario. Estas respuestas han sido agrupadas de acuerdo a las definiciones operacionadas de las variables del estudio, es decir, definición de representaciones sociales, de sujeto, de cultura y género.

La lógica de este capítulo es presentar una breve descripción de los resultados de cada pregunta unido a una presentación visual de ellos, tabla de datos o gráfico y finalizar con una síntesis de las tendencias que se visualizan para cada una de las tres variables consideradas.

4.2.2. Representaciones Sociales de los Profesores

El concepto de representaciones sociales ha sido operacionalizado como las creencias o significados que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizadas de una manera directa. Se considera el contexto socio-cultural que está constituido por las prácticas de los docentes, sus interacciones y la institución misma. Al respecto, el cuestionario se concentró en esta variable, por lo que hay 13 preguntas que la abordan, y son las que ya hemos mencionado.

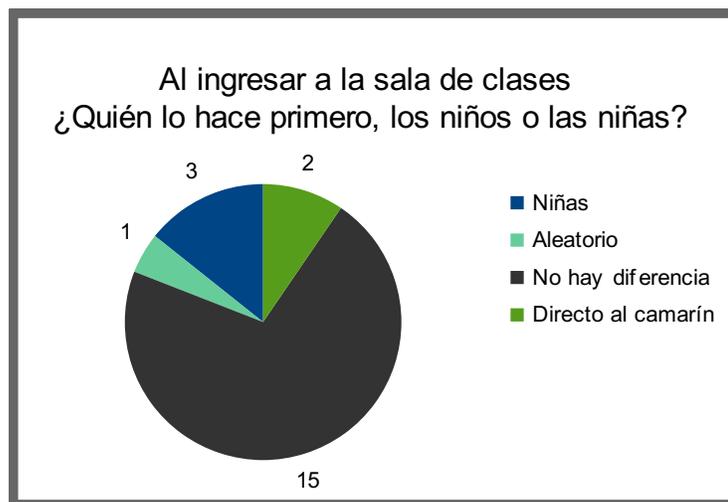
En relación a las representaciones sociales, los y las entrevistados manifiestan que:

Gráfico N°1. ¿Existe Separación física entre niños y niñas en el aula?



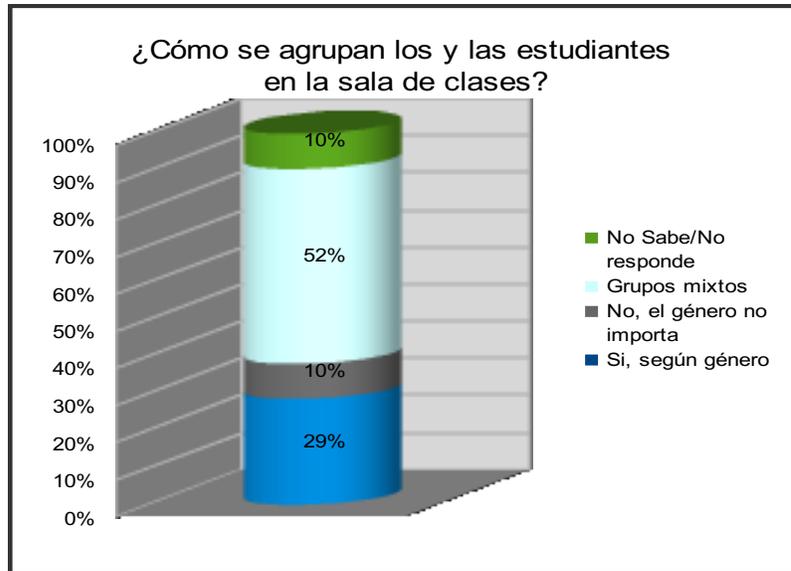
- Se consultó acerca de la existencia de separación física entre niños y niñas en el aula. Los participantes del estudio se inclinaron preferentemente por la opción No, lo que implica que no perciben que exista separación física entre niños y niñas en el aula, de hecho el 66% (14) manifiesta no ver que esto suceda. No obstante hay un 29 % (6) que sí visualizan separación, cuestión que no es menor en tanto constituyen casi un tercio de la muestra.

Gráfico N° 2. Al Ingresar a la sala de clases ¿Quién lo hace primero?



- La consulta sobre diferencias en el ingreso a la sala de clases se visualiza en el gráfico N° 2, donde una mayoría importante, 15 de los 21 entrevistados/as plantea que no percibe diferencias en el ingreso a la sala. Niños y niñas ingresan al aula sin distinción de ningún tipo.

Gráfico N°3 ¿Cómo se agrupan los y las estudiantes en la sala de clases?



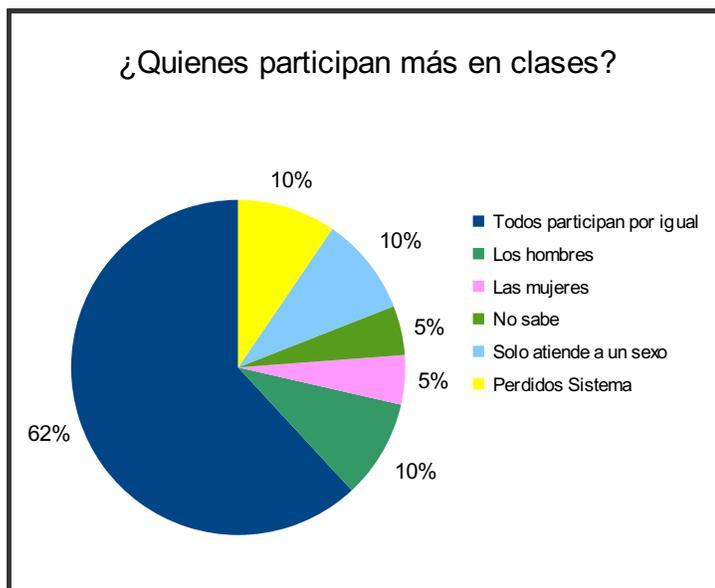
- En la pregunta acerca de ¿Cómo se agrupan los y las estudiantes en la sala de clases? El gráfico N°3 nos permite señalar que las respuestas se distribuyen fundamentalmente en dos categorías, a saber, el 52% considera que predominan los grupos mixtos, en la contraparte, un 29% asegura que se agrupan según género, el 20% restante se distribuye en partes iguales entre quienes no contestan y quienes consideran que el género no importa.

Tabla N°1 ¿Quiénes presentan mayor ausentismo a clases, los niños o las niñas?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Se da por igual	10	47,6
No se ha fijado	5	23,8
No responde	3	14,3
Las niñas	1	4,8
Los niños	1	4,8
Solo atiende a un sexo	1	4,8
Total	21	100

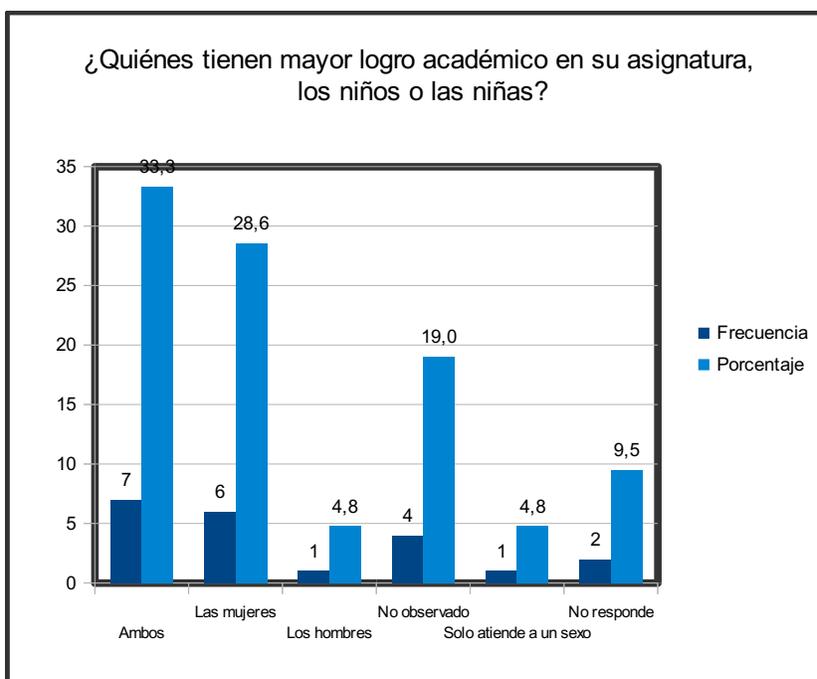
- También se preguntó sobre quienes presentan mayor ausentismo a clases, si los niños o las niñas. En la tabla N°1 podemos ver que casi la mitad de los encuestados (10) considera que no hay diferencia, el ausentismo se da por igual en niños y niñas. La categoría “no se ha fijado” es la segunda respuesta más recurrente, representada en un 23,8%, equivalente a 5 personas.

Gráfico N° 4 ¿Quiénes participan más en clases?



- La participación en clases es un indicador muy relevante, en términos que refleja la percepción de los y las docentes sobre quienes están atentos a los contenidos, tienen opinión y están aprendiendo, al respecto más de la mitad de los/as entrevistados/as (13 casos equivalente al 62%) considera que no hay diferencias de género en la participación en clases, que lo hacen por igual niños y niñas.

Gráfico N°5. ¿Quiénes tienen mayor logro académico en su asignatura, los niños o las niñas ?



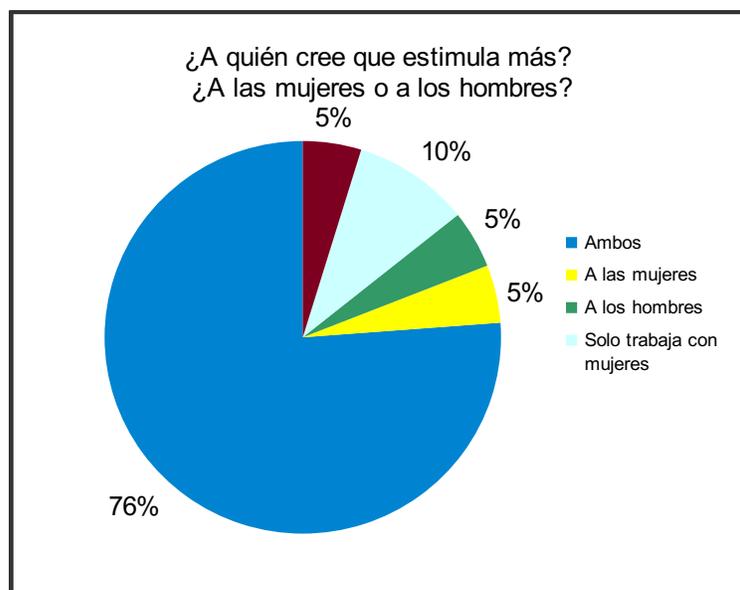
- El logro académico es el indicador fundamental en la escuela, pues expresa el aprendizaje de lo enseñado, es expresión y símbolo de éxito escolar. En términos de representación social, las respuestas dadas al cuestionario se dividen en torno a dos afirmaciones: un 33% de la muestra plantea que el logro escolar se manifiesta en estudiantes de ambos sexos por igual, mientras un grupo semejante, equivalente (28%) indica que éste se concentra en estudiantes de sexo femenino. Esta última representación otorga mayor éxito escolar a las niñas.

Tabla N° 2 En su clase, escoge usted ¿Sólo a quiénes piden la palabra?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	4,8
No	16	76,2
A Veces	3	14,3
No responde	1	4,8
Total	21	100,0

- La relación docente-estudiante en el espacio del aula, expresada en la pregunta sobre a quienes otorgan la palabra, considerando la posibilidad de darla sólo a quienes la piden. Los docentes señalan que otorgan la palabra no sólo a quienes la piden (16 casos de un total de 21, ver Tabla N°2), esto nos indica que en la labor docente, los profesores por una parte tienen conciencia de la existencia de estudiantes que piden la palabra, no obstante se preocupan de incentivar, también, la participación de los que no la solicitan.

Gráfico N°6. ¿A quién cree Ud. que estimula más? ¿A las mujeres o a los hombres?



- También en función de la relación docente-estudiante, se preguntó sobre a quienes se estimula más. El Gráfico N° 6 nos muestra que 16 de los consultados, equivalentes al 76,2% de la muestra contesta que estimula de igual manera a estudiantes de ambos sexos. Sólo un 5% (1 caso) responde que estimula más a estudiantes de uno u otro sexo

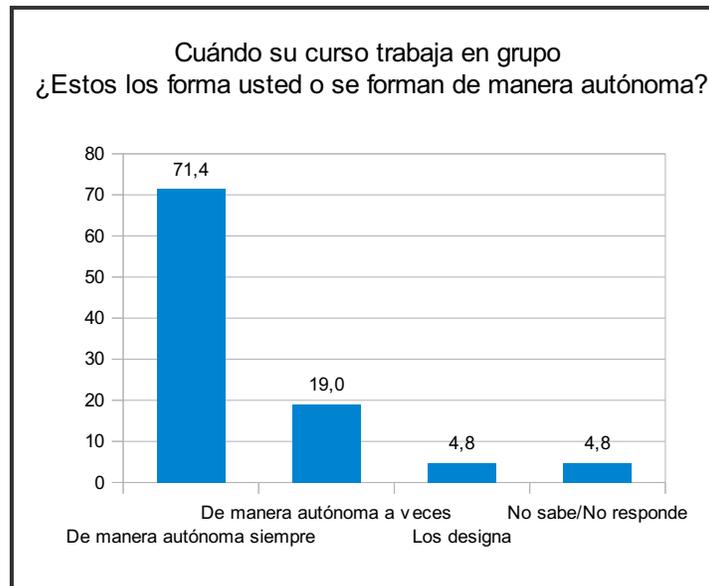
Cabe aquí hacer la salvedad que dentro de los/as entrevistados/as existe 2 personas que desarrollan sus labores docentes con estudiantes de un solo sexo -femenino- por tanto se abstraen de contestar las preguntas que discriminan por sexo.

Tabla N°3. ¿Con quién cree usted que mantiene mayor contacto visual, con las mujeres o con los hombres?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	14	66,7
Trabajo con un género	3	14,3
Depende de la clase	1	4,8
No observado	1	4,8
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

- En la Tabla N°3 observamos que sobre el tema de la comunicación entre docente y profesor/a, 14 participantes del estudio (66,7%) plantean que en el desarrollo de la clase mantienen contacto visual con estudiantes de ambos sexos por igual. En el otro extremo sólo un sujeto responde que no lo ha observado.
- Sin embargo, no tienen igual conciencia sobre lo que transmiten a través del lenguaje corporal, prueba de ello es que ante la consulta ¿Qué mensaje transmite usted con su lenguaje corporal? ninguna respuesta concentra una idea precisa, de hecho la respuesta con más menciones, son 3 personas que señalan transmitir seguridad, todos los demás dan respuestas es totalmente individuales, es decir corresponden a la mención “otros”.

Gráfico N°7 Cuando su curso trabaja en grupo. ¿Estos los forma usted o se forman de manera autónoma?



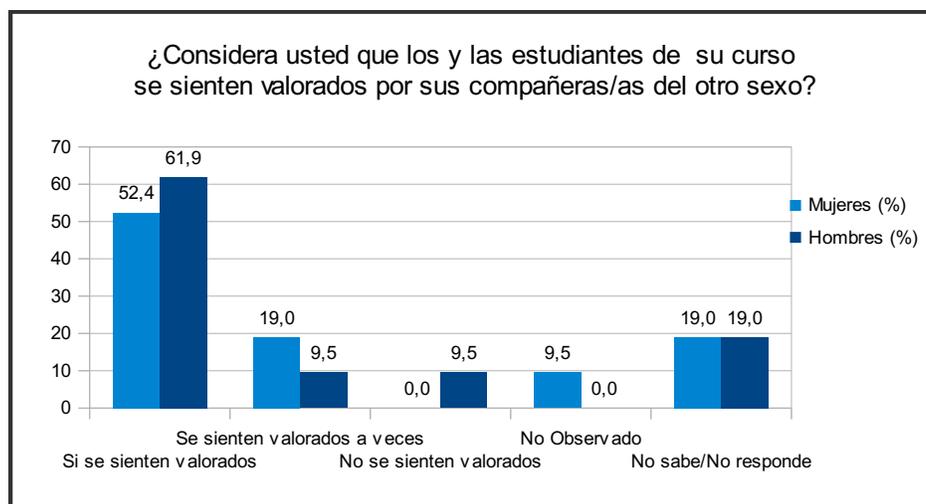
- Acerca del cómo se constituyen los grupos para el trabajo de aula, el Gráfico N°7 muestra que los entrevistados/as mayoritariamente (71,4% equivalente a 15 casos) dicen que éstos se organizan “*de manera autónoma siempre*”, a lo que se suman un 19,0% (4 casos) más que dicen que los grupos se organizan “*de manera autónoma a veces*”; sólo un entrevistado/a plantea que designa los grupos. Es decir 90% de los participantes declara que en relación a la constitución de grupos, promueve la organización autónoma de los y las estudiantes.

Tabla N°4. ¿A quién cree que se interrumpe más cuando están preguntando o dando una opinión?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
A ambos	12	57,1
A las mujeres	3	14,3
A los hombres	3	14,3
No sabe/No contesta	3	14,3
Total	21	100,0

- Ante la pregunta ¿A quién cree que se interrumpe más cuando están preguntando o dando una opinión?, en la Tabla N°4 las respuestas son: en 12 casos (57,1%) los docentes creen que a ambos sexos se interrumpe por igual, 4 casos consideran que los hacen más a las mujeres y 2 que lo hacen más a los hombres.

Gráfico N°8 ¿Considera Ud. que los y las estudiantes de su curso se sienten valorados por sus compañeros/as del otro sexo?



- El gráfico N°8 nos muestra las respuestas de mujeres y hombres sobre la valoración académica. En la situación de estudiantes mujeres se consultó a los profesores de la muestra ¿Cree usted que las mujeres de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros hombres? Las respuestas afirmativas fueron 11 de 21, es decir 52,4%, en 4 casos (19%) señalaron que las estudiantes perciben esta valoración a veces y ninguno de los docentes respondió que no eran valoradas por sus compañeros.
- A la inversa, si los varones se sienten valorados académicamente por sus compañeras. El 61,9 % de los consultados opinan que sí se sienten valorados; sólo 1 caso contestó que se sienten valorados a veces y en 2 casos, equivalentes al 10% creen que los hombres de su curso no se sienten valorados por sus compañeras.
- En una visión comparativa, es posible señalar que los varones tienden a sentirse más valorados por sus compañeras que éstas por los hombres.

4.2.3. Sobre la definición de género

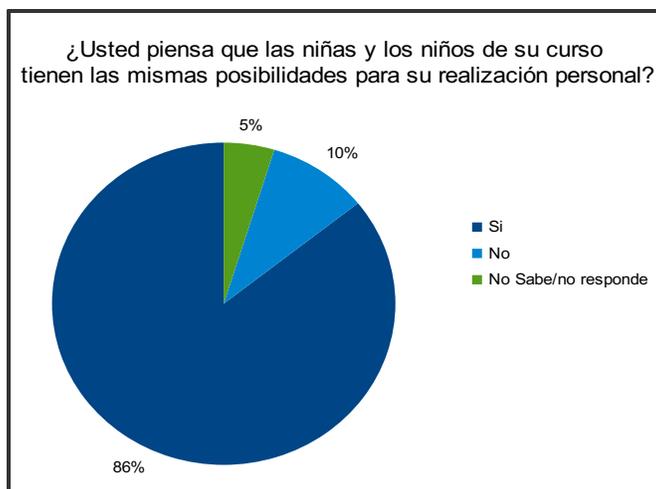
En el presente estudio se entenderá operacionalmente el concepto de género como una categoría que abarca lo bio-socio-psico-económico y cultural. Que considera la identidad, la afectividad y la subjetividad. En el cuestionario aplicado se incluyeron algunas preguntas específicas respecto de cómo los encuestados entienden este concepto.

Tabla N°9. ¿Cómo definiría género?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Características Sociales	11	52,4
Sexo	8	38,1
No Sabe/No responde	2	9,6
Total	21	100

- Consultados acerca de ¿Cómo definiría género? La tabla N°9 indica que un 52,5% (11 casos) considera que éste se define a partir de características sociales; en la vereda contraria un 38,1 (8 casos) creen que éste se define según el sexo de la persona.

Gráfico N°14. ¿Ud piensa que las niñas y los niños de su curso tiene la mismas posibilidades para su realización personal?



- Luego, en relación a la pregunta ¿Ud. piensa que las niñas y los niños de su curso tiene la mismas posibilidades para su realización personal? El gráfico N°14 muestra que la gran mayoría, del orden de un 86% (18 casos) de los profesores consideran que el conjunto de sus estudiantes gozará de semejantes oportunidades, que no habrá desigualdad según sexo.

Tabla N°10. ¿En que carreras visualiza Ud. a las mujeres y a los hombres?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Separadas por Sexo	2	9,5
Iguals por Sexo	17	81
No sabe/no responde	2	9,5
Total	21	100

- Posteriormente, los resultados de la pregunta ¿En que carreras visualiza Ud. a las mujeres y a los hombres? Se indican en la Tabla N° 10 donde se evidencia que un 81% de los encuestados considera que hombres y mujeres de su curso pueden estudiar las mismas carreras, sólo en 2 casos visualiza a las mujeres en carreras separadas por sexo.
- Lo más destacado es que los encuestados manifiestan que el concepto de género se define a través características sociales y no sólo por el sexo. En cuanto a sus estudiantes manifiestan grandes y esperanzadoras expectativas, creen que sus estudiantes de ambos sexos tendrán las mismas oportunidades, que no habrá desigualdad según sexo. En igual perspectiva se inscribe la idea que hombres y mujeres compartirán en el estudio de carreras mixtas.

A modo de resumen de tendencias:

Las preguntas referidas a distancia entre los estudiantes hombres y mujeres, parece no ser representada por los encuestados, por ejemplo la mayoría no se representa que exista separación física entre niños y niñas en el aula, tampoco perciben diferencias en el ingreso a la sala. Niños y niñas ingresan al aula sin distinción de ningún tipo. Sin embargo, también hay un tercio de los encuestados que sí se representa diferencias según sexo de sus estudiantes.

Luego en relación con el acercamiento, en relación a la constitución de grupos dentro de la sala de clases, para la mayoría de los encuestados predominan los grupos mixtos. En cuanto a la participación en clases para más de la mitad de los/as entrevistados no hay diferencias de género en la participación en clases, que lo hacen por igual niños y niñas. En relación al logro académico las percepciones se expresan más dispersas, un tercio cree que el logro escolar se manifiesta en estudiantes de ambos sexos por igual, mientras un grupo semejante, equivalente, indica que éste se concentra en estudiantes de sexo femenino.

Sobre la relación docente-estudiante en el espacio del aula, los docentes consideran que incentivan la participación de todos, no sólo de quienes quieren opinar. En la misma línea la mayoría de los docentes declara que estimula de igual manera a estudiantes de ambos sexos. En el ámbito de la comunicación, la mayoría señala que mantiene contacto visual con estudiantes de ambos sexos por igual. No obstante en cuanto a su lenguaje corporal, no existe acuerdo en las respuestas. Acerca del cómo se constituyen los grupos para el trabajo de aula, los entrevistados/as mayoritariamente dicen que éstos se organizan “*de manera autónoma siempre*” o “*de manera autónoma a veces*”.

Por último, para los encuestados consideran que existe una valoración académica que es recíproca entre estudiantes hombres y mujeres, inclinándose levemente por la mayor valoración a los hombres.

En términos operacionales, para efectos de la presente investigación se entiende que sujeto es más que el individuo, es la esencia del ser humano. Aquella que no cambia, incluso ante el paso de los años y al recambio celular permanente. Es una tradición individual ligada a una tradición moral e histórica, por tanto a la cultura y al lenguaje. Búsqueda permanente del individuo para llegar a ser protagonista de su propia historia. En función de este concepto, en el cuestionario se aplicaron 4 preguntas referidas al uso de diversos lenguajes. Los resultados son los siguientes:

Tabla N°5. ¿Usan medios electrónicos sus estudiantes en la sala de clases?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	81,0
No	3	14,3
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

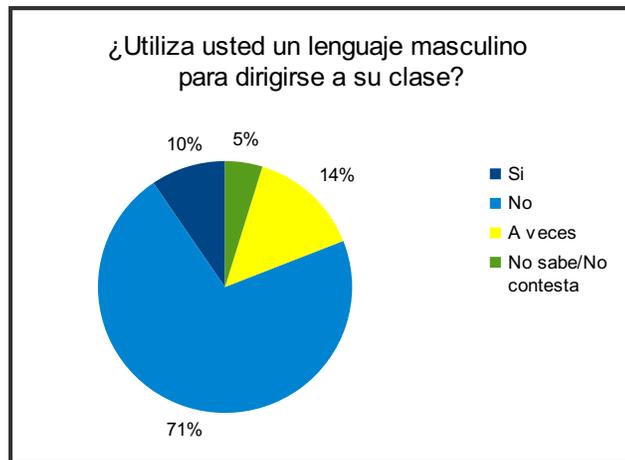
- En relación al uso de dispositivos electrónicos sus estudiantes en la clase, la tabla N°5 nos muestra que el 81% (17 casos) de los consultados consideran que los estudiantes sí usan medios electrónicos en la sala de clases, en 3 casos los usan a veces y 3 profesores plantearon que no los usan.

Tabla N°6. ¿Cree usted que en los libros de texto las mujeres asumen un rol tradicional?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No responde	16	76,2
No asumen roles tradicionales	5	23,8
Total	21	100

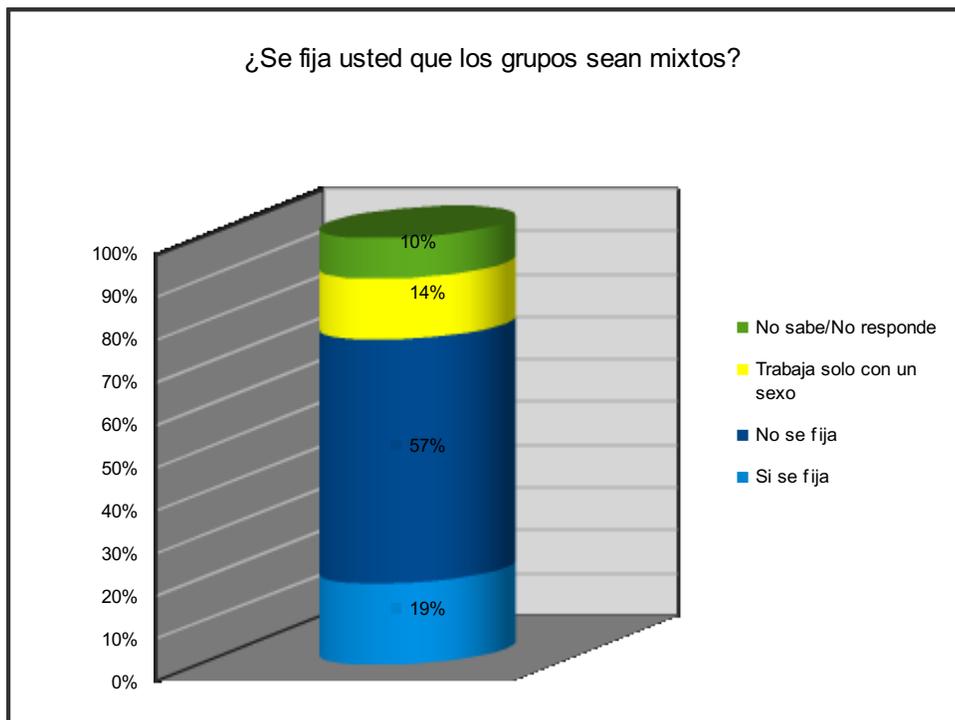
- La opinión acerca de como son presentadas las mujeres en los libros de texto, del rol con el que son identificadas. En la Tabla N°6 se evidencia que los entrevistados no tienen una opinión fundada, prueba de ello es que en 16 casos, equivalentes al 76,2% declaran que no saben. Sólo 5 personas (23,8%) creen que no son presentadas en roles tradicionales.

Gráfico N°9. ¿Utiliza usted un lenguaje masculino para dirigirse a su clase?



- Sobre sí mismos/as, se consultó ¿Utiliza usted un lenguaje masculino para dirigirse a su clase? En el gráfico N°9 se visualiza que el 71,4% (15 casos) de los/as docentes plantean que no utilizan un lenguaje masculino para dirigirse a su clase. En tres casos reconocen que lo usan a veces y sólo 2 (10%) reconocen que sí utilizan un lenguaje masculino para dirigirse a su clase.

Gráfico N°10 ¿Se fija usted que los grupos sean mixtos?



- En cuanto a la pregunta ¿Se fija usted que los grupos sean mixtos? Es decir desarrollar una práctica de promoción y confirmación de la constitución mixta de los grupos de trabajo académico. El Gráfico N°9 nos muestra que una mayoría del orden del 57% de los encuestados señala que no se fija (12 casos), en 4 casos plantean que sí confirman. En 3 casos trabajan solo con un sexo y en 2 casos indican no saber. Es decir hay cierta consistencia con la autonomía en la constitución de grupos, planteada anteriormente.

En términos de definiciones del sujeto, tiene relevancia conocer acerca del uso de dispositivos electrónicos, para una mayoría casi unánime, del orden del 81% (17 casos) de los consultados consideran que los estudiantes sí usan medios electrónicos en la sala de clases. Luego, en relación a las estudiantes mujeres y el rol de la mujer en los libros de texto, los encuestados no tienen una opinión fundada, la mayoría declara no saber. Vale la pena referir a este respecto lo planteado por San Martín (2009) en lo referido a las TIC y el género, por cuanto hace una diferenciación entre el acceso al aparato electrónico y su uso. “El hecho que en la escuela se apueste por la eliminación de cualquier forma de discriminación, no quiere

decir que en las prácticas se camuflen comportamientos, actitudes y acciones claramente sexistas” (p. 57, op. Cit.). Los alcances de la pregunta realizada en este cuestionario están direccionados a indagar en la percepción del docente respecto del acceso de tecnologías, atendiendo al primer estadio de discriminación que sería el acceso, pero no profundiza respecto de los usos por parte de los y las estudiantes, en donde efectivamente pueden alojarse prácticas discriminatorias.

Sobre sí mismos como profesores en su práctica de aula, la mayoría declara no usar un lenguaje masculino para dirigirse a su clase. En la misma línea declaran no fijarse ni comprobar que los grupos de trabajo de los estudiantes sean mixtos.

4.2.4. Representaciones Sociales de los Docentes respecto del Concepto de Cultura

Para efectos de esta investigación, el concepto de cultura refiere a los modos de integrarse a una colectividad con referencias a una concepción de sujeto determinada. Corresponde al conjunto de hábitos, prácticas, saber hacer, valores, mitos que se perpetúan de generación en generación, se genera en cada individuo y regenera la complejidad social.

En el cuestionario aplicado se consideraron siete preguntas referidas las representaciones sociales de los docentes acerca de la cultura de sus estudiantes, entre ellas consultas sobre uso de medios electrónicos.

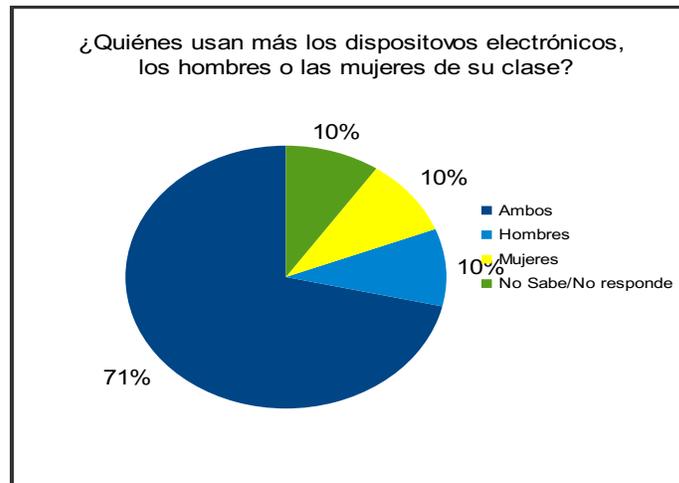
Los principales resultados de estas preguntas son los siguientes:

Tabla N°6 . ¿Usan medios electrónicos en la sala de clases o en su casa?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	81,0
No	3	14,3
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

- Sobre las posibles diferencias en el uso de los medios electrónicos según sexo, en la Tabla N°6, el 81% de los/as consultados/as responde que los estudiantes sí usan medios electrónicos en la sala de clases, sólo en 3 casos la respuesta es negativa. Y uno de los encuestados declara no saber.

Gráfico N°11. ¿Quiénes usan más los dispositivos electrónicos, los hombres o las mujeres de su clase?



- Luego, sobre la pregunta ¿Quiénes usan más los dispositivos electrónicos, los hombres o las mujeres de su clase? El Gráfico N°11 muestra que el 71% de los casos responde que cree que los estudiantes de ambos sexos usan por igual los dispositivos electrónicos. Sólo suman 2 casos, equivalentes al 10%, las categorías de respuesta: los hombres los usan más, las mujeres los usan más y no sabe o no responde.

Gráfico N°12 ¿A quiénes se dirige más con su lenguaje corporal?



- En cuanto a la pregunta ¿A quiénes se dirige más con su lenguaje corporal?, el gráfico N°12 indica que 13 de los consultados consideran que su lenguaje corporal se dirige por igual a estudiantes de ambos sexos. Sólo en un caso reconoce que se dirige más a los hombres. En 3 casos se trabaja con estudiantes de un sexo y en 4 casos se declara no saber.

Tabla N°7. ¿Existen normas en su sala de clases?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si existen	19	90,5
No existen	2	9,5
Total	21	100,0

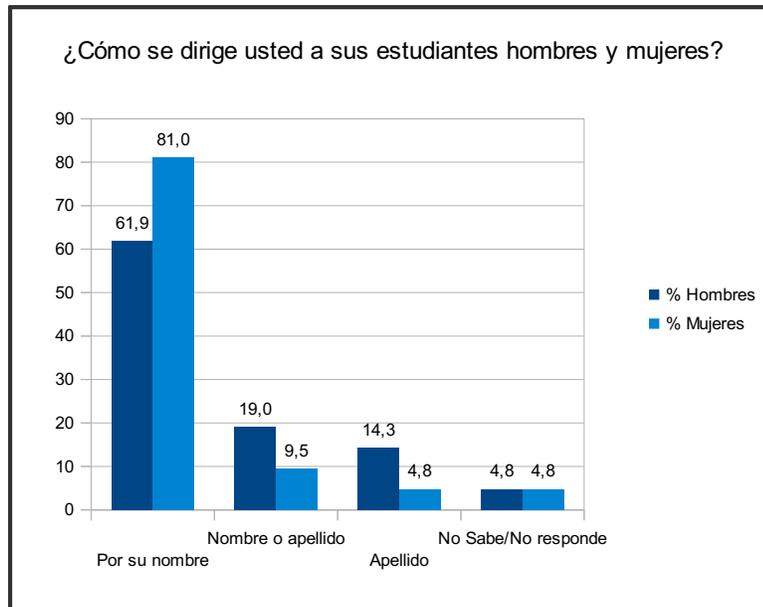
- En el ámbito de lo normativo, 19 consultados, que equivalen al 91% reconocen que existen normas en su clase, y sólo 2 plantean que en su clase no existen normas. Ambas respuestas requieren de cierta interpretación, en tanto las normas son parte de la institucionalidad de la escuela, entonces quienes responden afirmativamente no están diciendo que tienen normas propias para su asignatura, por el contrario quienes reponden negativamente lo que dicen es que sólo aplican las reglas propias del establecimiento. (Ver Anexo 8).

Tabla N°8. ¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si se fija	4	19,0
No se fija	12	57,1
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100

- Sobre la pregunta ¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?, se han presentado los resultados en una variable anterior: no obstante, es interesante indicar que en la Tabla N°8 destaca el hecho de que 12 casos responden que no se fijan en que los grupos sean mixtos, los dejan ser. Sólo en 4 casos si se fijan y en 2 casos no saben o no responden. Es decir no es de su interés el cómo se constituyen los grupos.

Gráfico N°13 ¿Cómo se dirige usted a sus alumnos hombres?



- Ante la pregunta ¿Cómo se dirige usted a sus estudiantes hombres y mujeres? ¿Por su nombre o por su apellido? En el Gráfico N°13 observamos que las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: en el caso de los hombres el 61,9% (13 casos) declara que llama a los estudiantes hombres por el nombre, en cambio en el caso de las mujeres, el uso del nombre se eleva al 80%. El uso del nombre o apellido indistintamente, en el caso de los hombres se usa en un 19% , en el caso de las mujeres se utiliza sólo en un 9,5%, otro ámbito de diferencia es que un 14,3% (3 casos) a los hombres se les llama por el apellido, en cambio este uso sólo es declarado por un 4,8% en el caso de las mujeres.

En cuanto al concepto de cultura y respecto del uso de dispositivos, las tendencias indican: la mayoría de los consultados tiene conciencia de que sus estudiantes usan dispositivos electrónicos en clases y en su vida. Este uso cultural es compartido por hombres y mujeres por igual.

Desde la cultura docente, los encuestados señalan que su lenguaje corporal se dirige por igual a estudiantes de ambos sexos. En su mayoría reconocen que establecen normas para su clase. En relación a cómo tratan a sus estudiantes, se evidencia diferencias de género, pues prevalece más el uso del apellido con los hombres y del nombre con las mujeres.

Como advertíamos anteriormente, he tomado la opción de analizar los conceptos que, según Araya, componen las RRSS: he optado por considerar solamente cinco de entre estos: sistemas de creencias, estereotipos, opinión, imagen, actitud. La definición de estos conceptos están en el apartado del diseño de la presente investigación.

Lo que pretendí averiguar en esta variante del diseño, fue cuál de estos conceptos prevalecían en las RRSS de los/as docentes de acuerdo a sus respuestas al cuestionario. Por tanto, debí transformar todas las respuestas en números (ver Anexo N° 6) y desde ahí asociarlas a las preguntas y respuestas del instrumento.

Se trata de una tabla de doble entrada. En las columnas se ubicaron los números correspondientes a cada docente que respondió al cuestionario y en las filas, en número correspondiente a las preguntas.

En las tres primeras columnas se ubican “sexo”, “años de servicio”, “área en que se desempeña”, “número de alumnos por curso”, etc. Seguido todo esto del resto de las preguntas del cuestionario. Las respuestas se codificaron con los números 1, 2 y 3.

Posteriormente, a partir de lo anterior, se confeccionó un modelo estadístico/matemático donde se consideró a las RRSS como factor cognitivo. El objetivo de este análisis es detectar cuál de los sub-factores impacta con mayor fuerza al factor cognitivo. Estos sub-factores son el sistemas de creencias W1, estereotipos W2, opinión W3, imagen W4 y actitud W5.

La solución de este problema, a nivel de estimación, queda localizada a sectores de características equivalentes al universo del cual se extrae la muestra y la calidad de la técnica de muestreo empleada, como al test construido que genera las respuestas que materializan los estados caracterizadores de los factores en estudio.

- El sub-factor W1 es definido por once respuestas a las preguntas del test.
- El sub-factor W2 es definido por cinco respuestas a las preguntas del test.
- El sub-factor W3 es definido por seis respuestas a las preguntas del test.
- El sub-factor W4 es definido por seis respuestas a las preguntas del test.
- El sub-factor W5 es definido por una respuesta a las preguntas del test.

Estimación 1

Para este grupo de individuos los sub-factores “sistemas de creencias” y estereotipos tienen aspectos positivos en la variación del factor cognitivo. El efecto lineal que produce el mayor incremento en el factor cognitivo se atribuye al sub-factor “sistema de creencias”. También se detecta que la “opinión”, “imagen” y “actitud” tienen un efecto lineal negativo.

Estimación 2

Para este grupo de individuos, los “sistemas de creencias”, los “estereotipos” y la “opinión” tienen efectos positivos en la variación del factor cognitivo. El efecto lineal que produce el mayor incremento en el factor cognitivo, se atribuye nuevamente al sub-factor “sistema de creencias”. También se detecta que “imagen” y “actitud” tienen linealmente efecto negativo.

Cabe destacar que no existe valor inferencial puesto que el estudio no pretende establecer generalizaciones.

4.3. Análisis de los Datos Cualitativos

Para el análisis de los datos cualitativos, he utilizado el programa para análisis de datos cualitativos Atlas. ti 7. El cuestionario fue el punto de partida para la realización de la entrevista semi-estructurada. Al analizar las respuestas del cuestionario me he podido dar cuenta que las respuestas que las y los profesores/as reportan, se refieren más que todo a un discurso ideal, que corresponderían tal vez a un curriculum prescrito. Es por esta razón que las preguntas redactadas para la entrevista fueron enfocadas hacia los temas que me provocaban cierta inquietud. Se redactaron ocho preguntas (ver anexo 2) a las que los doce docentes respondieron en su totalidad.

4.3.1. Análisis y recogida de información cualitativa

Uno de los temas de mayor relevancia en el área de la educación es el reconocimiento de la igualdad de género como una estrategia en la construcción de ciudadanos, para una sociedad diversa, igualitaria, justa y democrática. En la actualidad el concepto diversidad está inserto en los discursos sociales, políticos, económicos y educativos. Estas perspectivas implican una mirada a la diferencia sexual como construcción cultural, la utilización del término propone una alternativa a las tradicionales interpretaciones de las identidades masculinas y femeninas al considerarlas como producto social y no desde el punto de vista biológico que hacen referencia a la noción de sexo, sólo considerando aspectos fisiológicos. El reconocimiento de la igualdad de género plantea la igualdad entre hombres y mujeres. Denuncia que el dominio de género produce la opresión y obstaculiza las construcciones sociales; el dominio y la opresión están vinculadas con las relaciones de poder institucionalizadas que forman parte de hegemonías para legitimar su poder y su liderazgo en la transmisión de patrones culturales.

La educación constituye uno de los pilares claves en la transmisión de patrones culturales de género, pero también de la transformación de ellos, entendiendo los espacios

educativos como espacios sociales relevantes para articular en su seno transformaciones educativas y sociales deseables: es este marco se posiciona la siguiente investigación, que pretende develar las representaciones sociales que se manifiestan en docentes sobre el género de sus alumnos y alumnas en un área del curriculum de enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales que se manifiestan docentes sobre el género de sus alumnos y alumnas en un área del curriculum de enseñanza media en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile?

La importancia de develar sus representaciones sociales, entendidas como creencias o significados que se vehiculizan en una práctica y que no siempre pueden ser verbalizadas de manera directa incluye también el contexto socio-cultural, que en este caso está constituido por las prácticas de los docentes, sus interacciones y la institución misma, dado que en los docentes se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos socialmente; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la igualdad de género.

Desde las representaciones de identidad de género en los discursos docentes abordaré el papel preponderante de la escuela como reproductora o transformadora de los discursos y prácticas sociales; estudios señalan la existencia del uso de marcadores lingüísticos preferenciales para los varones al interior de las aulas y que la estructura tradicional de género femenino a la que las niñas siguen sujetas, es devaluada en la escuela, este estudio pretende distinguir las representaciones sociales (RRSS) que manifiestan los docentes respecto de sus alumnos y alumnas; identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores de igualdad de género e identificar las representaciones sociales que manifiestan los docentes como factores contrarios a la igualdad de género.

4.3.2. Metodología

La metodología propuesta para la recogida de la información, corresponde a análisis de discurso crítico (ACD), de 12 entrevistas realizadas a los docentes. Se analiza utilizando programa ATLAS. ti 7, la transcripción se analiza entendiendo el discurso en su sentido más amplio, según van Dijk (2003) de “acontecimiento comunicativo” que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados.

El presente trabajo analiza entrevista de 12 docentes, 7 de sexo masculino y 5 de sexo femenino de un establecimiento educacional de Chile, que atiende a un segmento de estrato económico medio de la sociedad chilena.

Para análisis del discurso (ADC), se organizaron las RRSS, en dos dimensiones discursivas emergentes del análisis macrolingüístico de los docentes, éstas son: RRSS sobre género y RRSS sobre identidad de género, organizadas de la siguiente manera:

DIMENSIONES DISCURSIVAS / CATEGORÍAS	
GÉNERO (GG)	ASPECTO FISIOLÓGICO
	ASPECTO BIOPSIOSOCIAL
	ASPECTO BIOPSIOSOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL
IDENTIDAD DE GÉNERO	CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA
	CONSTRUCCIÓN SOCIAL
	IGUALDAD

En Chile la discriminación y la desigualdad de género en la educación se pueden describir mediante datos censales de la población escolar y por medio de las representaciones de identidades de género en los discursos que se construyen y utilizan las instituciones educativas. Es precisamente del análisis de discurso que se desprenden estas dimensiones y categorías de representaciones sociales e identidades de género, organizadas según las siguientes representaciones sociales, entendiendo para efectos de esta investigación el género como una categoría que abarca lo bio-socio-psico-económico y cultural, esta categoría abarca también la identidad, la afectividad y la subjetividad.

La identidad de mujer u hombre depende de las formas en que los individuos han sido socializados y de la identidad asignada por los progenitores. De esta manera se establece diferencia entre: sexo, rasgos fisiológicos y biológicos, ser macho o hembra, herencia y género, construcción social de las diferencias sexuales, cuestiones que se adquieren a través del aprendizaje cultural.

La clasificación de géneros naturales se refiere a las clasificaciones realizadas en el ámbito de las ciencias biológicas; un individuo pertenece a una especie y clase de acuerdo con las características en común con otros miembros de su colectividad. El género funcional tiene como eje nuestra vida cotidiana y se determina según nuestras prácticas con respecto a la conducta ordinaria, intereses y modos de organizar la vida, determinando los rasgos esenciales de los miembros de una clase. Los estereotipos culturales de género son una descripción esencial de lo que sea ser “varón” o “mujer”. Son objetos culturales resultado de las prácticas, conductas, intereses y modos de organizar la vida. Cada cultura elabora de manera distinta lo que es un hombre y una mujer, a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos cada individuo. Así, ser un hombre o mujer es resultado de un aprendizaje que enseña a asumir roles y actitudes que les son propios e interpretarse a sí mismos según ello.

Para el análisis se procedió a identificar elementos que constituyen la RRSS sobre género, considerando a este último como una construcción social y cultural de las diferencias sexuales. Los elementos identificados emergen del discurso realizando la siguiente diferenciación, entre:

SEXO	GENERO
Biológico	Cultural
Innato	Aprendido
Inmutable	Mutable
Universal	Variable

Para el análisis del discurso docente en relación a la identidad de género se consideraron tres categorías que emergen de:

- **Construcción simbólica:** distinción naturaleza/cultura para explicar las diferencias entre hombres y mujeres, las mujeres se asocian a la naturaleza, por su función reproductora. El hombre se asocia a la cultura relacionado con la creación de símbolos y la tecnología, esta distinción relaciona a la mujer al espacio doméstico, ligada a actividades, tales como: crianza de los niños y la reproducción cotidiana.
- **Construcción social:** la preocupación está relacionada con lo que hacen las mujeres y los hombres, las mujeres en todas las sociedades tienen una contribución económica sustancial, su status y posición depende de su acceso a los recursos, entendiendo la identidad de género desde esta representación social, podemos caracterizar a mujeres y hombres:

Mujer	Hombre
Vestimenta: Rosado, encajes, cintas, pinches, aros.	Vestimenta: Celeste, sobrio, pantalón
Elección de juguetes y juegos: Muñecas – tacitas Cuidado / servicio Afectos / Sentimientos	Elección de juguetes y juegos: Autos – pistolas Competencia / Poder Ideas / Pensamientos
Espacio privado	Espacio público
Espacio Reproducción	Espacio Producción
Sin Remuneración	Remunerado
Menos valorado socialmente	Menos valorado socialmente

Considerando categorías de RRSS sobre género e identidad de género, se construye la siguiente matriz para codificación y análisis de primer orden:

CATEGORÍAS		CÓDIGOS	
RRSS	GÉNERO (GG)	ASPECTO FISIOLÓGICO	(GAFF)
		ASPECTO BIOPSICOSOCIAL	(GAPS)
		ASPECTO BIOPSICOSOCIAL, ECONÓMICO Y CUTURAL	(GAPC)
	IDENTIDAD DE GÉNERO	CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA	(IGSI)
		CONSTRUCCIÓN SOCIAL	(IGSO)
		IGUALDAD	(IGII)

El diseño metodológico se basó en la articulación de dos procesos analíticos de análisis de contenido y de análisis crítico del discurso como el método más apropiado para analizar las entrevistas.

Los datos que se producen consisten en descripciones verbales sobre RRSS de género e identidad de género. El análisis cualitativo ofrece información profunda que puede complementar la información que enriquece el conocimiento de la realidad, analizada por medio de matrices y representaciones reproducidas mediante el discurso y que permitirían interpretar el discurso pedagógico como una forma de práctica social.

Para un segundo nivel de análisis se pretende utilizar categorías de ideología de género, tales como:

- Estereotipo por sexo con el uso de ideas generalizadas de atributos, roles, valores, adjetivos, cualidades, ocupaciones, entre otras como si fueran de un solo sexo.
- Segregación por sexo al separar o clasificar por sexo de roles, actividades, ocupaciones, conductas o privilegios
- Prejuicio lingüístico en el uso selectivo del pronombre masculino como genérico, omisión de la voz femenina o masculina en el discurso, uso de expresiones peyorativas tales como diminutivos.
- Selectividad de los temas y los problemas relacionados con los hombres o con las mujeres.

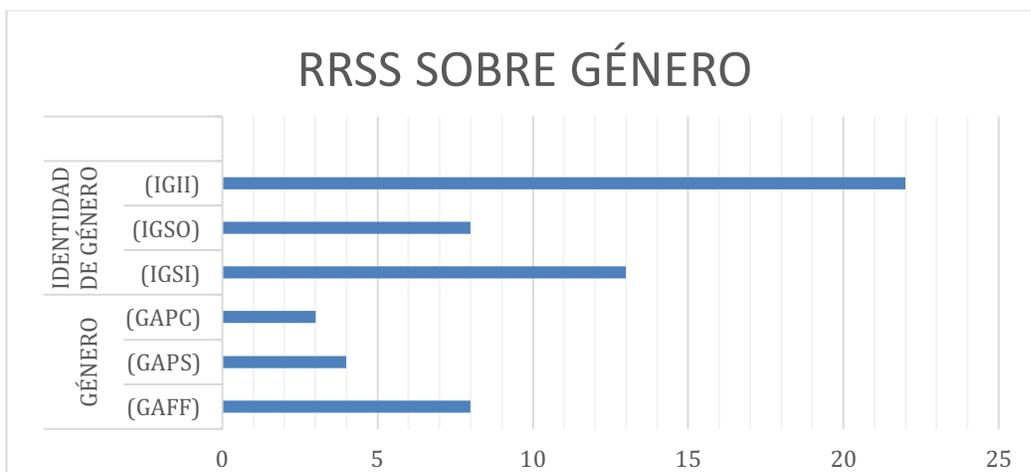
A lo largo de su historia las sociedades han construido representaciones sociales que legitiman los roles y actividades asignados a sus miembros según su sexo, las diferencias sexuales determinan la vestimenta, los juguetes, las expectativas que se establecen a su alrededor y las proyecciones sobre su futuro. Los juegos en la primera infancia, relevantes en procesos de socialización, y su posterior ingreso al sistema escolar -entre otras acciones- determinan que niñas y niños construyan un mundo socialmente asignado, preestablecido y aceptado.

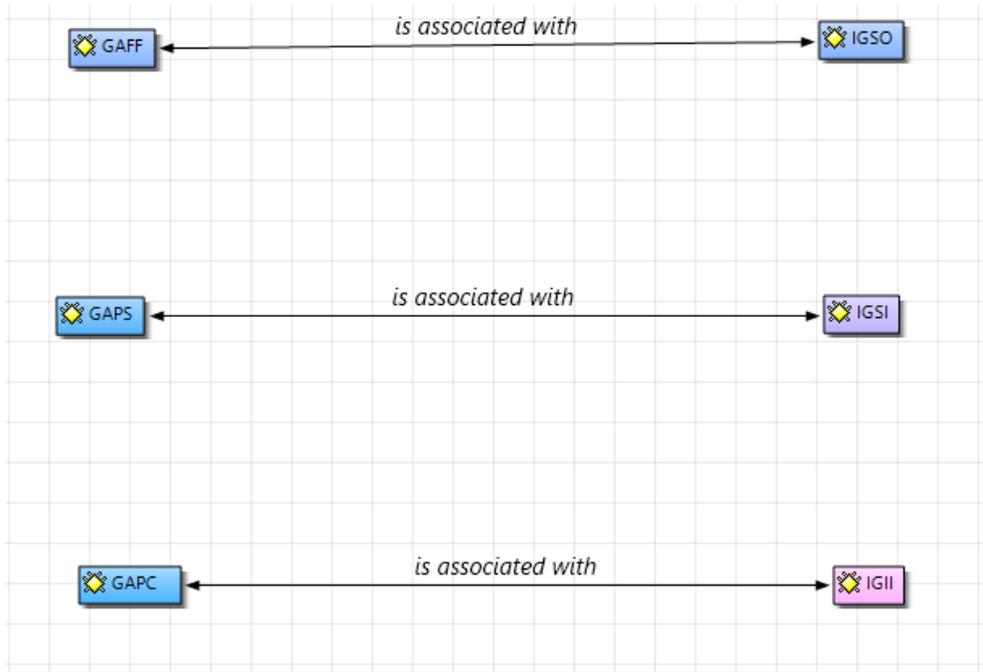
La mujer asociada al ámbito doméstico hace que la esfera de sus actividades se mueva en relaciones intra e interfamiliares, en oposición al hombre que se mueve en el dominio público y político de la vida social.

Las niñas han sido representadas asociadas a la naturaleza, a lo bello, al ámbito doméstico y a los lugares cerrados, las niñas son buenas y los niños son traviesos; mientras ellas son coquetas, ellos juguetones; mientras ellos nobles, ellas amistosas y mientras ellos felices ellas estudiosas. Ellos son espontáneos, imaginativos.

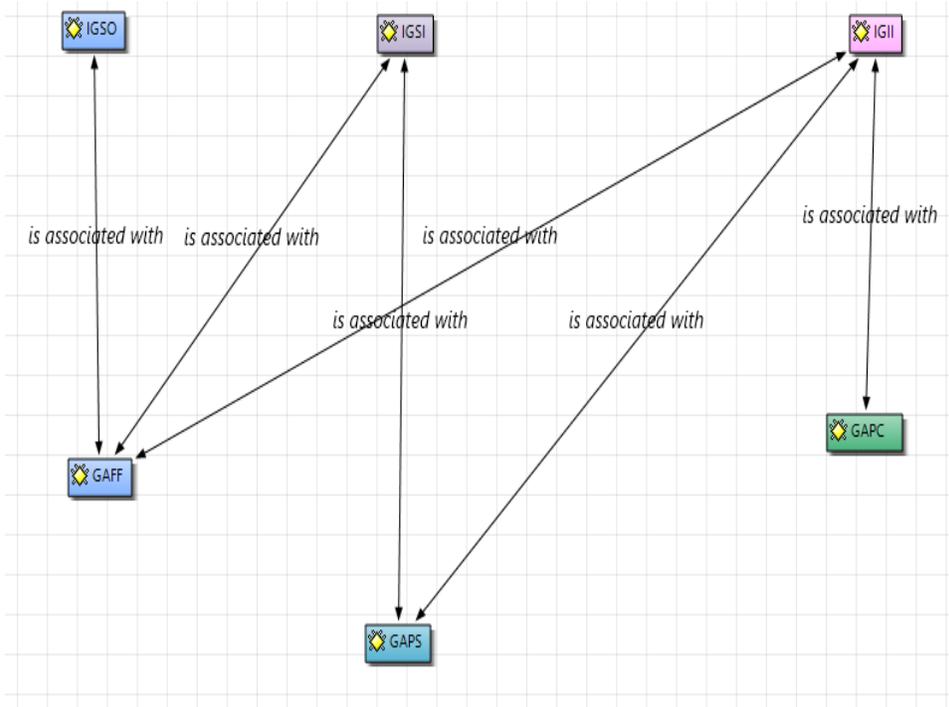
La siguiente matriz de análisis de primer orden datos del discurso docente, representa la frecuencia:

CATEGORÍAS	CÓDIGO	FRECUENCIA
GÉNERO	(GAFF)	8
	(GAPS)	4
	(GAPC)	3
IDENTIDAD DE GÉNERO	(IGSI)	13
	(IGSO)	8
	(IGII)	22





RED SEMÁNTICA ANÁLISIS MACROLINGÜÍSTICO.



4.3.3. Conclusiones preliminares del Análisis Cualitativo

La educación constituye un pilar fundamental en la transmisión o transformación de patrones culturales de género, constituyen espacios sociales y educativos relevantes para articular en su seno transformaciones educativas. Los docentes se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la equidad y participación por género mediante los discursos pedagógicos. La perspectiva de género y análisis del discurso emanados de las entrevistas semiestructuradas tuvieron como propósito describir y analizar la manera en que se construyen los discursos en torno a las RRSS sobre género que transmiten información sobre patrones de conducta, cultura, valores sociales, políticos y económicos.

El lenguaje refleja una determinada representación social, muchas veces sexista que debe ser superada en los discursos pedagógicos que contribuyen a consolidar, principalmente, los estereotipos del hombre como centro de poder y de control, y el estereotipo de mujer como esposa, madre y encargada de las tareas del hogar y la segregación. Los discursos docentes no han evolucionado hacia un discurso de perspectiva de género sino que continúan partiendo desde perspectivas y enfoques sobre el género masculino y femenino, el análisis cualitativo devela que los docentes asocian esencialmente las RRSS sobre género a una visión sólo fisiológica (GAFF), asociado a la sexualidad, lo que propiciaría una construcción discursiva desde una perspectiva sexista y androcéntrica, a través de representaciones culturales formuladas mediante arquetipos populares de masculinidad y feminidad. Este discurso se asocia además a una RRSS de identidad de género posicionada desde una construcción simbólica (IGSI).

Es evidente la desigualdad entre la representación que producen y reproducen, predominando la visión de mundo desde la perspectiva masculina, el discurso androcentrista. Los docentes cuyo discurso se asocia a RRSS de aspecto biopsicosocial, económico y cultural (GAPS)- (GAPC), se relacionan con una identidad de género como construcción social (IGSO) e igualitaria (IGII). Las estructuras discursivas reflejan y determinan la forma que

reproducen la construcción del discurso de género, ideologías representadas mediante el prejuicio lingüístico por el uso selectivo del pronombre masculino como genérico. Además encontramos que a pesar de expresar RRSS de identidad de género igualitarias, su RRSS sobre género se asocia sólo a representaciones incompletas, donde existe una mayor representación de ideologías de roles del hombre en los espacios sociales públicos y espacio privados asociado a roles de la mujer que se traduce en el círculo de la familia y el hogar. Se reproducen nociones de género asociadas a construcción simbólica (IGSI) y construcción social (IGSO).

Es necesario precisar que en sus discursos los/as docentes manifiestan que asocian el género a diferencias fisiológicas, sexo masculino y femenino. Se repite ocho veces esta representación. Por otro lado, en trece ocasiones han expresado que son partidarios de una identidad de género y en veintidós referencias se manifiestan partidarios de una construcción igualitaria respecto del sexo/género. (Ver Anexo 2).

Por otra parte se puede evidenciar que a través del lenguaje, se puede llegar a niveles más profundos de información. En el cuestionario se evidencia una equivalencia entre lo que los/as docentes responden y lo que está explícito en los reglamentos del establecimiento. (Ver Anexo 8). Podría deberse a que en el discurso del profesorado, a partir de los años setenta, se ha instalado una suerte de temor a expresar lo que verdaderamente piensan. Si bien son capaces de expresar que provienen de familias de izquierdas, en ningún momento se dice explícitamente que ellos/as puedan ser militantes. Podría deberse además a que las respuestas al cuestionario permanecen por escrito en los discursos, mientras que a través de una conversación pueden expresar sus pensamientos más profundos y tal vez de una forma más libre.

4.4. Triangulación

4.4.1. Desde la mirada del cuestionario

Esta triangulación corresponderá a dar una mirada a los resultados del cuestionario (Ver Anexo 1), de la entrevista en profundidad (Ver Anexo 2) y de los documentos propios del establecimiento (Ver Anexo 8).

De acuerdo a lo que los docentes responden en el cuestionario, llama la atención que sus RRSS de acuerdo al género de sus estudiantes, en la mayoría de sus respuestas éstas son igualitarias en relación a los hombres y a las mujeres.

Respecto de la separación física entre hombres y mujeres en el aula, una mayoría de los encuestados dice que no hay separación física no obstante un grupo que no puede ser considerado menor, expresa que sí visualiza esta separación.

En relación a la conformación de grupos, en general predominan las respuestas acerca de la conformación mixta aunque un 29% expresa que se agrupan según sexo. Otro grupo de iguales dimensiones dice que el género no es importante para esta actividad o no sabe o no responde.

Con respecto al ausentismo a clases según género las respuestas siguen siendo las que se da por igual en hombres y mujeres. Es importante señalar que algunas respuestas señalan que “no se ha fijado”, lo que podría significar que el género no sería un tema de relevancia para ellos.

El logro académico es el indicador fundamental en la escuela y se puede observar por el nivel de participación de los estudiantes. Las respuestas expresan que ambos sexos participan por igual; sin embargo, hay un grupo semejante que manifiesta que son las mujeres quienes más participan. Esta representación otorga mayor éxito a las niñas.

Las RRSS de los docentes expresan que promueven la organización autónoma de los grupos, éstos se conforman en general de manera mixta, aunque hay algunos que lo hacen por sexo.

Sus RRSS en relación a quién se interrumpe más cuando están exponiendo o dando una lección, manifiestan que lo hacen por igual, aunque hay una leve inclinación a que se interrumpe más a las mujeres.

Respecto de las RRSS de los docentes en función de las valoraciones entre sexos, es posible deducir que los hombres tienden a sentirse más valorados por sus compañeras que éstas por ellos.

Se puede deducir en este ítem que las RRSS que manifiestan los docentes de la muestra tienden a ser igualitarias en relación al género de sus estudiantes, no obstante también se observa un número de docentes, aunque menor, que sus RRSS respecto del género tienden a ser menos igualitarias.

En el ítem confeccionado para develar con mayor especificidad las RRSS en relación al género se puede observar lo siguiente:

- No existe una opinión unívoca respecto de la definición de género. Aún existe un grupo menor de la muestra que lo define en relación al sexo masculino y femenino. Sí se visualiza un grupo que lo define a través de características sociales.

- En general la muestra no percibe diferencias entre el éxito académico de las mujeres y de los hombres.

- Por tanto, para la mayoría de la muestra seleccionada existiría igualdad tanto para hombres como para mujeres, sin embargo llama la atención la poca claridad que existe en torno a la definición de género y específicamente en la elaboración de su discurso pedagógico.

En el ítem confeccionado para inferir el tipo de sujeto que subyace para la muestra, observamos lo siguiente:

- En lo concerniente a usos de dispositivos electrónicos, los docentes expresan en su mayoría que tanto hombres como mujeres los utilizan por igual.

- Cuando opinan acerca de cómo son representadas las mujeres en los libros de texto, un porcentaje mayor declara no saber.

- Respecto del lenguaje utilizado para dirigirse a sus alumnas y alumnos la mayoría manifiesta que su lenguaje no es masculinizante, aunque hay un porcentaje no menor que expresa que sí lo utiliza y otro grupo señala que “a veces”.

- Por tanto respecto de sus RRSS acerca del sujeto, para los docentes existiría un sujeto estudiante, donde no percibe mayores diferencias entre hombres y mujeres además de representárselo como un sujeto activo, que participa de la época que le corresponde vivir.

- Declaran los docentes de la muestra que sus estudiantes son sujetos relacionados con su cultura. Respecto de las normas, comunican que sí existen las normas. Al revisar los documentos oficiales del Liceo (PEI y Manual de Convivencia, ver Anexo 8) nos percatamos que sí existen normas al interior del establecimiento y que la comunidad educativa debe acatar.

Es preciso destacar que en nuestro país en general y en la escuela en particular, tanto a los hombres como a las mujeres se les llama por el apellido. Pareciera ser que en el liceo de la muestra este hábito es menor, lo que significaría que se está estableciendo una cultura más igualitaria también desde el lenguaje. Lo anterior querría decir además que los docentes de la muestra comprenden que la sociedad es mixta y que nuestra cultura tendería a integrar más a la mujer como sujeto protagonista de su propia historia.

4.4.2. Desde la mirada de la entrevista semi-estructurada

El discurso pedagógico proveniente de los doce docentes pertenecientes al liceo seleccionado para la realización de este estudio pone de manifiesto el lenguaje empleado por las/os docentes que evidencia una determinada RRSS muchas veces sexista que debiera ser superada en la elaboración de sus propias reflexiones.

Se puede evidenciar que sus razonamientos no han evolucionado hacia un discurso de perspectiva de género sino que siguen partiendo desde perspectivas y enfoques sobre el género masculino y femenino.

El análisis cualitativo devela que los/as docentes asocian esencialmente las RRSS de género a una visión eminentemente fisiológica asociada a la sexualidad, construcción discursiva desde una perspectiva sexista y androcéntrica y las representaciones culturales mediante arquetipos de masculinidad y feminidad.

Este discurso se asocia a una RRSS de identidad de género posicionada desde una identidad simbólica y se hace evidente la desigualdad entre la representación que producen y reproducen de la visión de mundo desde la perspectiva masculina y androcéntrica.

El discurso de los/as docentes se asocia a una RRSS biopsicosocial, económico y cultural y se relacionan con una identidad de género como construcción social e igualitaria.

A pesar de que ellos/as se expresan acerca de una identidad de género igualitaria su propia RRSS sobre género se asocia solamente a representaciones inacabadas y que se observa una mayor representación de creencias de roles del hombre en los espacios sociales públicos y a la mujer al círculo privado.

Impresiona en el discurso de los docentes una cierta imprecisión en relación a lo que han expresado a través del cuestionario. Del mismo modo impacta el discurso poco evolucionado que manifiestan las/os docentes respecto de la perspectiva de género. Lo que se infiere es que los/as docentes relacionan el sexo/género solamente a una visión fisiológica y pese a expresar RRSS de género igualitarias, su propia representación se asocia a ideas incompletas, muchas veces anecdóticas y poco coherentes con una representación de género actualizada y en consecuencia, poco congruente con los aportes realizados por la teoría del género.

4.4.3. Desde la mirada de los documentos oficiales del establecimiento educacional

He tenido acceso tanto al Proyecto Educativo Institucional como al Protocolo de Seguridad del establecimiento (Ver Anexo 8). Del mismo modo he visitado su página web. Ésta impresiona debido a la gran agenda científico-humanista y cultural que se desarrolla en el liceo. Extenso sería nombrarlas, solo mencionaré las presentaciones musicales, obras de teatro, encuentros con personalidades destacadas cuya organización es realizada por la comunidad educativa.

Del documento del PEI he destacado lo siguiente:

“El aporte organizado de alumnos, profesores, padres y apoderados, directivos y personal no docente ha sido una contundente muestra de la posibilidad de construir mancomunadamente un espacio de identidad institucional”.

“...converge nuevamente en su rol frente al desafío de aportar al mejoramiento de la educación del país”.

“El Consejo Asesor del Liceo (...) es un órgano colegiado consultivo integrado por representantes de todos los estamentos de la comunidad...”

“El liceo imprimirá un sello indeleble en las sucesivas generaciones de estudiantes que habiten este espacio formativo y de convivencia plena”.

“Nuestros estudiantes sabrán encontrar su lugar en la construcción cultural de la sociedad del conocimiento”.

“Año tras año el liceo (...) entregará al país personas preparadas para convertirse en ciudadanas y ciudadanos que aportarán al desarrollo de una sociedad abierta, pluralista, democrática, más justa y solidaria”.

“...una cultura de excelencia educativa...”

“... el liceo entrega a sus estudiantes una educación de calidad, de manera que sus egresados sean portadores de atributos cognitivos, socio-afectivos y expresivo-motores integrados e integrales, que los faculten para iniciar un recorrido formativo a lo largo de la vida, permitiéndoles el acceso a estudios superiores...”

Respecto de los valores la institución declara:

“Tomando como marco las relaciones intra y extra personales de cada ser humano, se han identificado tres órdenes que se caracterizan según las relaciones del individuo consigo mismo, sus relaciones con los demás y su relación con el medio (...) se identifican tres grandes dominios valóricos referidos respectivamente a la autonomía, el respeto y el liderazgo”.

Dentro de la autonomía el PEI se refiere a la libertad, responsabilidad, honestidad y perseverancia. En el marco del respeto se refiere a la tolerancia, lealtad, solidaridad y participación. En lo que atañe al liderazgo, el documento indica que se expresa en la excelencia, proactividad y compromiso.

En relación a los principios educacionales el PEI expresa que en el establecimiento se adopta la Declaración Universal de los DDHH y los principios de la Convención Internacional de los DD del Niño como marco para la educación.

Comparten el consenso internacional y nacional en torno a los principios constitutivos de la educación en el siglo XXI: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”.

“El liceo es una comunidad educativa de carácter laico y pluralista cuya institucionalidad garantiza y promueve espacios de participación a todos sus estamentos, siempre en el marco del respeto y la tolerancia”.

“Valoramos, respetamos y atendemos de manera efectiva la diversidad, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la convivencia escolar”.

En lo que corresponde a los Anexos al Manual de Procedimientos de Convivencia Escolar, se puede encontrar lo siguiente:

“El objetivo esencial de estos protocolos es favorecer la seguridad e integridad de todos nuestros niños, niñas y jóvenes. El principio educativo fundamental que da sustento a estas normativas es que la seguridad de nuestros estudiantes es responsabilidad de toda la comunidad educativa: esto es, profesores, funcionarios y apoderados de la institución”.

El apartado ocho de estos Anexos del Manual de Convivencia del liceo, explica claramente cómo proceder ante situaciones de vulneración de los derechos de los estudiantes. El apartado nueve indica cómo proceder en caso de violencia o abuso sexual. El apartado diez corresponde a la actuación del personal ante casos de bullying o cyberbullying.

Llama la atención que en la página web del liceo, a lo que tradicionalmente se conoce en Chile como Reunión de Padres y Apoderados, se le llama en alguna ocasión Reunión de Padres, Madres y Apoderados. No se encuentra explícitamente ninguna referencia a temas de género.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones críticas acerca del Problema de Investigación

Señala Blanco (2001) que la escuela es una institución social importante en una compleja y dialéctica relación con la sociedad de la que es parte. Es aquí donde se construyen las identidades de los sujetos, y es por esto que la educación se convierte en un espacio referencial para la reconstrucción de la vida social, tanto en su aspecto reproductor como renovador. Es en este espacio donde hemos elegido a nuestro objeto de estudio, los y las docentes, porque como bien expresa Blanco son relevantes en este lugar de preparación de las nuevas generaciones para la construcción de un mundo mejor.

De esta forma, y desde la afirmación de Blanco, los docentes tendrían un papel fundamental tanto en el sostenimiento de la tradición (en tanto referencia a la historia, valores, sistemas simbólicos, etc.) como en la construcción del mundo que sobrevendrá, dado el papel que cumplen al interior de la escuela. Por lo mismo, es de nuestro interés indagar en la forma en que las RRSS de los sujetos-docentes pudiesen aparecer paralelamente a los discursos oficiales propugnados por la institución escolar, entendida en su más amplia definición. Entonces, y de acuerdo a las respuestas al cuestionario elaboradas según los datos aportados por la muestra seleccionada, los docentes responderían las preguntas sin tener los datos duros a la mano, por lo que sus respuestas darían cuenta de sus RRSS que, como lo manifiesta Moscovici, serían sus propias creencias o significados que se vehiculizan en su práctica y que no son verbalizados de manera directa, sino a través de sus respuestas más propias.

En relación directa con las RRSS, en general éstas son las siguientes, de acuerdo a las respuestas de la mayoría de la muestra consultada:

- *Los docentes manifiestan que no existe, en general, separación física entre hombres y mujeres en su aula, y no establecen diferencias para el ingreso a la sala de clases.* Aquí se puede visualizar la forma en que los saberes entran a formar parte de las RRSS (Anclaje) y cómo dichas estructuras sociales van a incidir en la formación de las propias RRSS (Objetivación) para continuar conformando otras RRSS.

- *Para realizar trabajos en aula los estudiantes se agrupan en forma igualitaria por sexos.* Cobra sentido lo expresado por Moscovici cuando se refiere a que las RRSS son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. Es una forma de pensamiento social de los docentes que responden a los instrumentos de recogida de datos.

- *El ausentismo a clases se da en forma equivalente, lo mismo que la participación en las clases.* Expresan los autores seleccionados que las RRSS son modalidades de pensamiento práctico, por tanto pareciera ser que los sujetos que responden no profundizan demasiado en sus respuestas. Tal vez si fuésemos a los libros de clase donde está registradas las inasistencias de los/as estudiantes por día, podríamos encontrarnos con más de alguna sorpresa al respecto, y que tal vez los datos registrados en este documento oficial no correspondan exactamente a lo que el sujeto docente expresa a través de sus respuestas. Acker (op. Cit.) ya lo advertía al expresar que generaciones de docentes no han tenido las posibilidades de ser alertados para que presten atención a los problemas de la desigualdad sexual en las escuelas y en la sociedad. (p. 61).

- *Los logros académicos son equivalentes.* Moscovici manifiesta que las RRSS tienen tres niveles: el cognitivo, el núcleo estructural y el nivel de coacción. Este último se refiere a lo ético. Otorga obligaciones afectivas a las RRSS y que esta coacción puede ser autorregulada tanto individual como colectivamente y que los grupos castigan marginando a quienes se alejan de lo que se considera aceptable. Como comprobamos al analizar los documentos oficiales del establecimiento, los discursos son coherentes con lo que los y las docentes

expresan al responder al cuestionario. Un/a docente que no esté de acuerdo con la línea del PEI, no sería un sujeto adecuado para ejercer la docencia en el establecimiento educacional.

- *Se interrumpen de modo semejante, aun cuando algunos docentes expresan que se interrumpe más a las mujeres (porque hablan más bajo, que hay más respeto a los hombres. En este caso se observa algún patrón de estereotipos respecto del sexo femenino).* Podemos argumentar más o menos lo mismo que lo que se ha expresado anteriormente. Agregaría que es muy difícil pensar que fuese de otra manera. Ya se afirmaba en el Marco Teórico que nuestro país está entre los peores evaluados en cuanto a la igualdad de género, según datos de mediciones internacionales. Estas RRSS de las y los docentes permanecen en el imaginario colectivo de los diferentes grupos sociales, además que en el caso del profesorado, podría haber alguna influencia del llamado efecto Pigmalión y/o del llamado efecto halo. Del mismo modo lo anterior podría estar determinado por la propia formación del sujeto docente.

- *Las mujeres de sus cursos se sienten valoradas por sus compañeros hombres, aunque se observa una diferencia cuando la pregunta se hace a la inversa: los hombres se sienten levemente más valorados por las mujeres que éstas respecto de ellos.* En el Marco Teórico hemos conocido el pensamiento del Premio Nacional de Historia chileno, Gabriel Salazar, que ha dedicado algunos de sus escritos al estudio de la mujer. Dice que Chile se caracteriza por tener un tipo de familia patriarcal basada en la subordinación de las mujeres. Asimismo, podemos observar una correspondencia con lo expresado en el Marco Teórico donde decíamos que el papel de la mujer ha sido históricamente de sumisión en una sociedad que ha privilegiado lo masculino sobre lo femenino. El peso de la historia es enorme y en Chile hay que sumar la gran influencia de la Iglesia Católica sobre nuestra sociedad. Igualmente Acker (op. Cit) contribuye a fundamentar esta situación al manifestar que durante siglos las contribuciones y conocimientos de las mujeres han sido ignorados o desestimados, a pesar de la resistencia de la mujer. (p. 73).

En relación con el tipo de sujeto que se representan, las creencias, pensamientos y/o significados que los docentes otorgan a sus estudiantes en cuanto a sujeto, serán las que presento a continuación:

- Zemelman (2011) expresa que ninguna realidad social puede entenderse sin la presencia de un sujeto y que pese a revestir tanta importancia, su comprensión no deja de ser compleja. En el caso que nos ocupa observamos que la mayoría de los docentes se representa a sus estudiantes tanto hombres como mujeres como sujetos integrados a la sociedad en la que viven y no establecen, aparentemente, diferencias para identificarlos. Ahora bien, entendemos que el sujeto alumno/a está siendo formado/a (yo digo co-formado/a) por sujetos que también tienen sus propios procesos subjetivos y que, a la vez, han sido formados/as (o co-formados/as) bajo otras reglas sociales, en tiempos que son muy diferentes a los actuales. Y en esos procesos formativos, a los que llamo duales, aparecen, desaparecen y vuelven a aparecer sus diversidades subjetivas.

- En relación al significado que los docentes otorgan a sus estudiantes en tanto sujetos que están integrados a su colectividad (según Bauman 2012, op.cit), existe conciencia de que éstos pertenecen a una cultura que debe estar constantemente modernizándose. La cultura es la única faceta de la condición humana y de la vida en la cual el conocimiento de la realidad y el interés en el perfeccionamiento y la satisfacción propias se funden en una sola. Los docentes asienten que los estudiantes están integrados a su comunidad.

- Respecto específicamente del género/sexo de los estudiantes, se puede inferir que los docentes se lo representan en forma equitativa, sin poder configurar una respuesta consensuada acerca de lo que entienden por el concepto. Al parecer, sus RRSS aparecen una gran cantidad de veces, en forma intuitiva. Relacionamos con lo que expresa Moscovici al definir las RRSS.

- En relación a lo que los docentes de la muestra expresan en relación al género, lo que me parece sustancial es que algunos docentes solamente lo relacionen con lo masculino y lo

femenino, aunque en la mayoría de los casos lo definen como construcción social o cultural. Respecto de la teoría, lo que más habría llegado a la sociedad es la definición de Simone de Beauvoir (op. Cit) quien fue la primera teórica que lo define como una construcción socio-cultural. Las autoras contemporáneas (Tubert y otras, op. Cit) expresan que es una noción problemática y que el sexo también es una construcción cultural en la misma medida que el género. Braidotti (op. Cit) expresa que la noción de género se encuentra en un punto de crisis en la teoría y prácticas feministas tanto por su inadecuación teórica como por su naturaleza políticamente amorfa y desenfocada. Se utiliza género incluso como sinónimo de mujer, puesto que es un concepto más neutral y menos polémico. Asimismo podría decirse, parafraseando a Acker (op. Cit) que el profesorado en la mayoría de las veces no reconoce o no acepta que exista el problema de género al interior de la escuela.

- Al intentar compenetrarme en lo que los docentes entienden por lo que efectivamente se les consulta, el género/sexo de sus estudiantes, percibo que sus respuestas apuntan a la sexualidad sea femenina o masculina y que tendría que ver con una condición sociológica y cultural, mezcla de muchos conceptos: es la identidad que relaciona a las personas en función de su sexo. En definitiva para ellos es todo lo que conforma al hombre y a la mujer. No visualizarían que existen múltiples subjetividades que no pueden dejar de estar influidas por el género. La polémica, determina Acker, estriba en determinar lo que significa el género. (op. Cit. p. 35). Nos damos cuenta que igualmente nos encontramos ante un concepto que no es fácil de definir.

5.2. Consideraciones críticas acerca de los Objetivos de la Investigación

5.2.1. Respeto del Objetivo General

El objetivo general de la presente investigación quedó redactado de la siguiente forma:

Develar las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas en un área del curriculum de la enseñanza media chilena, en cursos de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Con el fin de asegurarme con exactitud acerca del significado etimológico del verbo *develar*, según el Diccionario de la RAE éste proviene del latín *develare* que significa quitar o descubrir el velo que cubre algo; descubrir o revelar (algo oculto o desconocido); poner de manifiesto. Esto es lo que he tratado de realizar a través de este estudio. En primera instancia documentarme al máximo acerca del objeto de la investigación, las RRSS así como del fenómeno, el género. Posteriormente hube de realizar lo que he descrito ampliamente en los acápites anteriormente redactados.

He reflexionado y tomado decisiones, como por ejemplo, descomponer y relacionar las RRSS con conceptos que me parecieron significativos y fundamentales como fue vincularlas

con las concepciones de sujeto y cultura además del género, así como estudiar la composición de éstas y comprobar con qué conceptos se relaciona más en el presente estudio.

El objetivo general de esta investigación ha sido logrado. He quitado el velo acerca de las RRSS que manifiestan los docentes de un establecimiento educacional de Santiago de Chile. De aquéllos que atienden a sus estudiantes en las asignaturas científico-humanistas de este liceo en particular. Podríamos preguntarnos qué ha significado esto. Ha sido de gran relevancia correr el velo acerca de las RRSS de los/as docentes de un establecimiento educacional como el seleccionado. Éste goza de un prestigio especial dentro de los liceos no solo santiaguinos sino de Chile. Es considerado como uno de los liceos donde tanto los docentes como sus planes y programas van a la vanguardia en la educación chilena.

5.2.2. Conclusiones respecto de los Objetivos Específicos

Los objetivos específicos propuestos fueron tres:

1. Distinguir las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas.
2. Identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores de igualdad de género.
3. Identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores contrarios a la igualdad de género.

Para verificar que lo que me he propuesto es verdaderamente lo que quiero expresar he acudido nuevamente al diccionario de la RAE y buscado su definición etimológica. *Distinguir* proviene del latín *distinguere*. Separar, dividir. El diccionario refiere que es “caracterizar a alguien o algo”. Conocer las diferencias que hay de unas cosas a otras. Por su parte el verbo *identificar* etimológicamente proviene del latín *identitas*: hacer que dos cosas en realidad diferentes aparezcan y se consideren como una misma. Por tanto, considero que los verbos

empleados se refieren exactamente a lo que se ha pretendido realizar en la investigación al plantear correctamente sus objetivos específicos.

Se han identificado las RRSS que manifiestan los docentes respecto del género de sus alumnos y alumnas, según lo propuesto mediante el objetivo específico N° 1. En lo que atañe al objetivo específico N° 2, ha quedado clara la identificación de las RRSS que manifiestan los docentes como factores de igualdad de género. Y respecto del objetivo específico N° 3, hemos podido identificar las RRSS que manifiestan los docentes como factores contrarios a la igualdad de género.

Las preguntas del cuestionario que me condujeron al logro de estos objetivos específicos me permitieron al mismo tiempo contrastar lo que los/as docentes expresaron a través de sus respuestas, respecto de los documentos oficiales propios del liceo (Ver Anexo 8). Pude cerciorarme que sus respuestas están empapadas de ese discurso oficial expuesto en dichos documentos, y desde el cual es posible inferir que se ha conformado un discurso que las y los docentes deben necesariamente interiorizar y reproducir para cumplir con el papel (o rol) en tanto profesores. Por lo tanto, las RRSS de los sujetos siempre van a emerger, aún cuando la institución escolar necesite que de ellos emane una opinión relativamente alineada con el discurso oficial y, al mismo tiempo, sería posible pensar que la escuela no sólo tiene a sus educandos en tanto alumnos y alumnas, sino que de alguna forma, también en los docentes. Entonces, al relevarse la importancia de la escuela en tanto espacio de conformación de una multiplicidad de sujetos, también ha de considerarse la centralidad que ocupa ese discurso oficial en la formación de las y los docentes.

5.2.3. Respecto de la Hipótesis de Investigación

Considero necesario reconstruir mis hipótesis de investigación. Éstas estuvieron referidas a mis respuestas tentativas, o respuestas anticipadas, dadas al problema de investigación. Fueron planteadas en el momento del diseño del proyecto de tesis. Al redactar dichas hipótesis tuve especial cuidado que éstas fueran lo más objetivas posible a modo de conjeturas acerca del fenómeno estudiado y que no correspondieran a ideas pre-concebidas ni

a juicios anticipados en función del estudio. Las he planteado como guías complementarias al estudio puesto que en un estudio de tipo descriptivo y no experimental, éstas no son absolutamente necesarias.

1. Las RRSS de los docentes acerca del género de sus alumnos y alumnas tienden a favorecer a los varones de su clase.

2. Las RRSS de los docentes acerca del género de sus alumnos y alumnas tienden a favorecer a las mujeres de su clase.

3. Las RRSS de los docentes acerca del género de sus alumnas y alumnos son equitativas tanto para los varones como para las mujeres.

Por tanto y de acuerdo con los análisis provenientes de los registros de recolección de información, tanto cuestionario como análisis de documentación del establecimiento, estoy en condiciones de expresar que la hipótesis de investigación que se aceptó fue la número tres. Sin embargo debo precisar dos puntos: primero, que aquí cobra sentido la forma verbal *tienden*, ya que lo que se ha logrado es identificar la tendencia de las RRSS que manifiestan los/as docentes. Me parece que ésta es conducente a manifestar una igualdad de género respecto de sus estudiantes. No obstante, no queda absolutamente claro si lo que expresan tiene que ver con la esencia de sus RRSS o bien por la influencia y el deber de compartir lo expresado en los reglamentos institucionales. En ese sentido, y como un segundo punto a precisar, lo expresado por los/as docentes en la entrevista semi-estructurada no es completamente congruente con lo expresado en el cuestionario y la documentación del establecimiento, por lo cual hace valiosa esta investigación, por cuanto a través de este instrumento emerge su propia subjetividad, permitiendo considerar a los y las docentes en tanto sujetos biográficos y pedagógicos, como lo plantea Marina Fuentes-Guerra (en Blanco, op. Cit.).

Para comprender esta discrepancia podría ser de interés la historia del gremio de los docentes chilenos/as, ya que a partir del año 1973 el temor fue fuertemente instalado en su interior, el que sigue visualizándose hoy en día en los colegios, escuelas y aun Universidades chilenos. Podría ser éste también un interesante tema para futuras investigaciones.

Pese a lo anterior puedo estar en condiciones de manifestar que se refutan la número uno y la número dos: en definitiva las RRSS de los docentes de este establecimiento acerca del género de sus alumnas y alumnos tenderían a ser equitativas tanto para los varones como para las mujeres, desde lo expresado en el cuestionario y la documentación del establecimiento. Es decir, sus sistemas de creencias indicarían lo anterior, y desde esta perspectiva sería relevante profundizar en lo que ocurre efectivamente en el aula, lo que sería una interesante línea abierta para una ulterior investigación.

Sí, debo agregar, que a medida que se realizaba el estudio, y durante el trabajo de campo, surgieron categorías emergentes que sería necesario considerar. Fue en el marco de la entrevista semi-estructurada, en la conversación con los y las docentes que emergieron los temas siguientes: diversidad sexual, bisexualidad, lesbianismo, machismo, homosexualidad, aborto, movimiento civil gay, roles sexuales, transexualidad, género en la docencia, historia de la mujer y patriarcado. Lo que emerge de la propia investigación se presentará en las reflexiones finales y aportes al conocimiento.

5.3. Conclusiones y Reflexiones Finales

Continuando con la línea argumental anterior debo expresar lo siguiente:

El cuestionario permitió un primer acercamiento a la realidad del liceo y la entrevista semi-estructurada reconoció niveles más profundos de información. La revisión de los documentos oficiales del liceo nos comunica el discurso gubernativo de la institución. A través de las tres miradas he realizado una nueva triangulación, ahora respecto de las técnicas de recogida de investigación. Ha sido relevante, necesario y significativo abordar el problema de investigación desde estas tres perspectivas puesto que me permitió efectivamente dar respuesta a la pregunta central de este estudio.

Lo anterior me ha permitido identificar lo siguiente:

- A través de lo expresado por las/os docentes mediante sus respuestas al cuestionario, dan cuenta de un pensamiento más o menos igualitario de lo que ellos/as consideran que son sus RRSS respecto del género. Existen expresiones menos tendientes a la igualdad, aunque no pertenecen a las respuestas de la mayoría. Esto podría deberse a lo que dice Moscovici, respecto del nivel de coacción que poseen las RRSS.

- Se percibe una relación más o menos directa entre lo que expresan los documentos oficiales y las respuestas al cuestionario, lo que podría deberse a que en la mayoría de los establecimientos educacionales, además del currículum prescrito, los/as docentes deben considerar el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, además de los planes y programas propios de cada institución. Los/as docentes no podrían expresar ideas que no estén en sintonía directa con lo que dicen los documentos oficiales del liceo, y aquí se presenta la dificultad para el sujeto docente puesto que es también sujeto con procesos subjetivos propios. Es preciso considerar que la educación es la suma de múltiples educaciones; la escuela es manifestación de otros procesos educativos anteriores que tienen influencia sobre este sujeto docente. Es por ello que la formación de docentes debe tener un fuerte contenido valórico pensando que ése es el origen de una educación para la ciudadanía, y que tendría que ver con el verdadero/a ciudadano/a que se ha de ayudar a formar: los/as docentes deben ser un sujeto de opinión para co-formar sujetos de opinión.

- En los establecimientos educacionales se considera además, el perfil de docente que se requiere para cada institución, documento al que no se tuvo acceso en forma directa. Solo nos podemos referir a lo que se expone en el PEI. Es importante destacar lo que promueve el PEI: “Para asegurar la convivencia armónica que requiere el cumplimiento de nuestra Misión, el liceo promueve el diálogo y la comunicación fluida entre los distintos estamentos, y demanda de sus actores congruencia entre la palabra y los actos”. Es más o menos lógico pensar que los/as docentes actúan y piensan en coherencia con los documentos oficiales.

Se infiere que debido a lo anterior es que se ha podido lograr mayor información a través de lo que los/as docentes expresaron mediante las entrevistas. Dado que para efectos de esta investigación se entendió como RRSS a las creencias o significado que se vehiculizan en una práctica, en su definición se explicitó que éstas no siempre pueden ser verbalizadas de una manera directa, por lo cual el instrumento entrevista permitió un acercamiento no frontal hacia sujeto docente, permitiendo arribar al sujeto biográfico. Además se ha considerado el contexto socio-cultural, que en este caso está constituido por las prácticas de los docentes, sus interacciones y la institución misma, lo que igualmente se evidenció en forma más acabada

mediante el proceso de la entrevista. Como expresan los autores/as que dan vida al Marco Teórico, el lenguaje no es visto como un mero vehículo de transmisión, y en el entendido que la entrevista permite *el lenguajear* (neologismo acuñado por Humberto Maturana), se configura como un elemento simbólico que permite reconstruir ciertas categorías. Viene a ser un recurso para poder llegar a las Representaciones al otorgarles sentido y significado.

Considero necesario realizar algunas conclusiones generales en relación a los hallazgos y lo que desprendo a partir de éstos. He podido evidenciar que existe un discurso oficial que no es elaborado por el/la docente. Éste viene a ser un instrumento más en la cadena de representaciones de un discurso que tiene un carácter oficial. Esto quiere decir que ha sido elaborado a partir de nociones que deben obedecer a un curriculum nacional, por tanto son resultado de un ejercicio que claramente se vincula a nociones de poder. En otras palabras, existe un grupo que elabora esta discursividad que se ejercita en la escuela y donde el/la docente no es sino un mero instrumento de reproducción de ese discurso.

Ahora bien, el cuestionario de alguna manera da cuenta de cómo esos discursos se van poniendo en ejercicio pero al mismo tiempo, son puestos en ejercicio por un sujeto activo, es decir, el/la profesor/a no es solo profesor/a (sujeto pedagógico) sino al mismo tiempo es una persona corriente (sujeto biográfico) que tiene una vida fuera de la escuela y por tanto las respuestas que el individuo debe dar cada vez que se solicita su posición dentro de la institución, más bien tienden a ser concordantes con el discurso oficial, el que se ejercita y promulga al interior de la escuela. Lo que debemos pensar entonces es cómo ese discurso que es de carácter oficial se va a encontrar con aquéllos que el sujeto comporta y que proviene de un otro lugar. Este sujeto está también sujeto a otras condicionantes y él mismo es una representación de aquellas sujeciones. Por tanto, él no tiene ninguna manera de ejercitar aquellas elaboraciones propias dentro de la escuela porque ahí él siempre va a ser instrumento. Este espacio, la escuela, no está pensada para dar cuenta de discursos particularizados

discordantes respecto del sistema de creencias promulgado por la institución, en el entendido que la escuela tiene un carácter público.

Es lógico que aparezca esta contradicción entre sujeto docente y el sujeto biográfico. Los y las docentes son la conjunción de ambas concepciones de sujeto, integrando todas sus acciones. Podríamos entonces preguntarnos cómo este sujeto es capaz de reprimir o sublimar aquellos rasgos propios de la cultura, entendida en su máxima expresión y que se van a manifestar necesariamente en la escuela, con esas relaciones que lo conforman en tanto sujeto y que se van a manifestar en el ejercicio docente cuando tiene que asumir el papel de profesor/a.

El docente comporta una serie de actitudes, imágenes, estereotipos, sistemas de creencias -es decir, sus propias RRSS- y es tremendamente relevante la manera en que se produzca el tránsito entre lo particular y subjetivo que él porta, para poder ser y ejercer como docente. Esta es la gran pregunta que emerge de esta tesis: hay un discurso oficial que se superpone a un comportamiento subjetivo del docente, sujeto desde el cual es posible advertir -aún en su posicionamiento en tanto profesor- las RRSS que él comporta. La relación está, por tanto, en la contradicción, en la oposición o en el diálogo, que se produce en el encuentro entre las representaciones que el individuo comporta en tanto sujeto que vive en un contexto, y aquéllo que la institución ha planteado como discursividad de carácter oficial y que debe ser reproducido en colegios de carácter público.

Esta pregunta no puede ser contestada en este estudio, porque en esta tesis se plantea un diagnóstico, y este diagnóstico no es resolutivo. Éste emergió de las respuestas de los/las docentes al cuestionario y más aún, en las respuestas que dieron estos mismos docentes a la entrevista semi-estructurada. Es al interpretar los resultados de estos instrumentos de recogida de información que esta contradicción queda manifiesta.

Se pudieron evidenciar dos corpus: RRSS que son de carácter social y discursividad institucional, en términos de políticas educativas. El discurso que se le entrega al/ a la

profesor/a no puede ser vulnerado por una situación de carácter subjetivo. El/la docente no puede manifestar que está en desacuerdo con lo que se indica y menos aún en una situación tan vulnerable como es el género.

Existen en Chile leyes anti discriminación que hace dos años no existían y esto se pone en ejercicio con los grupos que han sufrido discriminación, aunque esto no quiere decir que esa no discriminación se pueda poner también en ejercicio también respecto de la mujer. Hay un momento de tensión respecto de la discriminación y no en el comportamiento, sino que éste comienza a aflorar en el ámbito del lenguaje en términos de la cotidianidad. Se está produciendo una situación interesante porque ya está anclada en los discursos oficiales, lo que Moscovici y Araya denominan el Anclaje y la Objetivación de las RRSS, discursos que tienden a bajar hacia los organismos de reproducción de ese discurso y que necesariamente se tiene que encontrar con sujetos que no han sido formados en ese sistema, sino en la educación tradicional.

Otra de las preguntas que emerge de esta tesis entonces es ¿cómo se forma un /a docente en este sistema? Es lógico pensar que existen instrumentos de proliferación de esos discursos oficiales (guías, lecturas, referencias) pero esto no quiere decir que este docente se haya formado en términos de sujeto en la producción de esa escala de valores. Surge entonces una tercera cuestión ¿como esa relación que se da entre profesores viene a encarnarse en el /la estudiante?

El cuestionario y del mismo modo la entrevista permitieron llegar a estos niveles de análisis y podemos decir que, desde esa perspectiva, ya son instrumentos exitosos pues permiten la emergencia de esas dos posiciones, la oficial y la subjetiva.

He admitido que me llamó la atención el hecho que las tres máximas autoridades del establecimiento (Director, Sub-director y Jefe de UTP) sean varones. Me sorprendió porque de

este liceo emblemático surgieron las mujeres del MEMCH¹⁹. Las mujeres que abrieron horizontes para sus congéneres chilenas, como Olga Poblete, ya citada en el Marco Teórico, así como muchas otras. Como ya lo expresé anteriormente, esta situación la conocí a cabalidad cuando ya estaba aplicando el cuestionario y realizando la entrevista semi-estructurada. Plantée la pregunta a los dos directivos docentes que gentilmente respondieron a la entrevista.

Dice Acker (op.Cit) que si consideramos la posición de hombres y mujeres, observamos que unos y otras enseñan asignaturas diferentes dentro de las escuelas y generalmente tienen diferentes oportunidades para conseguir el reconocimiento de la administración. Y Acker se pregunta ¿por qué las mujeres están en una posición subordinada en el sistema educativo? ¿podemos decir algo sobre las relaciones de género y autoridad en la escuela?, entre otras cuestiones.

La pregunta realizada a los docentes directivos fue: *¿Alguna vez los docentes de este establecimiento han manifestado algún tipo de pensamiento acerca de que los directivos sean sólo hombres?*

Reconocen la existencia de notables profesoras y dan sus nombres. Aunque expresan que si se mide la cantidad de años de existencia del liceo, una gran cantidad de éstos han sido dirigidos por mujeres. Aportan un dato significativo. Que “desde la llegada de la dictadura, de una veintena de directores, sólo dos han sido mujeres”. O bien que “*esto es circunstancial...quedamos solo tres de los que comenzamos el año 2009. Comenzamos cuatro mujeres y tres hombres y ahora somos cinco hombres y dos mujeres*”.

Es muy probable que lo ocurrido en este establecimiento tenga que ver con la impronta que dejó la dictadura (1973-1990) que impuso un ideal de mujer que consistía en ser esposa, madre y ángel de la casa. Dicho de otro modo, se ha podido observar un enorme retroceso en detrimento de la mujer que tanto había luchado por sus reivindicaciones.

¹⁹ MEMCH: Movimiento de emancipación de mujeres de Chile

5.4. Aportes y Sugerencias

5.4.1. Aportes a la disciplina

1. Considero que el principal aporte de esta tesis a la educación, es en primera instancia el empleo de la Teoría de las RRSS en la investigación educativa puesto que esta teoría es propia tanto de la psicología social como de la sociología social.

2. Desde el punto de vista metodológico se aportan dos instrumentos de recolección de datos, válidos y confiables, con el fin de seguir indagando en el ámbito de las RRSS de los/as docentes.

3. Éstos proporcionan, además, un diagnóstico efectivo respecto de lo que ocurre en la escuela en relación al género/ sexo de los/as estudiantes.

4. Me parece relevante el apartado concerniente a los factores que componen las RRSS y que fue analizado mediante un modelo matemático/estadístico.

5. El modelo matemático/estadístico me parece de gran importancia, y podría ser utilizado en futuras investigaciones.

5.4.2. Aportes al Establecimiento y al sistema educativo chileno.

1. Sugiero al establecimiento educacional la realización de actividades conducentes a sensibilizar a las/os docentes que tiendan a hacer proliferar los discursos oficiales como también su bajada al terreno de la escuela.

2. Retomar la vieja tradición que posee este establecimiento educacional, y desde ahí otorgar mayor poder a las docentes mujeres y así puedan volver a dirigir, al menos parcialmente, este liceo de tradición, de donde han surgido mujeres importantes que contribuyeron enormemente al estudio del género en nuestro país.

3. Abrir las puertas para la realización de investigaciones respecto de las RRSS desde la mirada de los/as estudiantes.

4. Organizar eventos que den a conocer a la comunidad escolar lo que ha sido la historia de la mujer a nivel mundial, pero también a nivel de lo que ocurre y ha ocurrido en nuestro país respecto del papel de la mujer en la sociedad.

5. En relación a los aportes al sistema educativo, son los mismos que he realizado al establecimiento educacional. Considero imperativo que tanto el Ministerio de Educación en conjunto con las Universidades formadoras de profesores/as aúnen esfuerzos con el fin de considerar las sugerencias anteriores.

5.4.3. Aportes al Conocimiento

1. En primer término, esta tesis ha permitido responder a la pregunta de investigación y ha logrado comprobar que los discursos oficiales no son necesariamente parte de las RRSS de los docentes y que, en cambio, éstos comportan su propia carga como sujeto y que, en ocasiones, su capital humano puede ponerse en contradicción con el discurso oficial propugnado desde la institución escuela. Los instrumentos construidos para objetivar esta realidad han permitido verificar la situación existente entre los docentes al confrontar, desde el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas, discursos no completamente coherentes en relación al tema planteado, por lo que debemos destacar el interés de esta metodología para hacer emerger la información en profundidad, superando así la reproducción por parte del docente de los principios propios del establecimiento y de la institucionalidad.

2. Considero que se ha abierto una línea de investigación respecto del estudio de las RRSS en relación al género. En Chile hace dos años no existían leyes respecto de la igualdad y esta situación se ha puesto en ejercicio con los grupos más discriminados socialmente, aunque no parece que esto se hubiera realizado con efectividad en la Escuela y menos aún, que hubiesen sido atingentes a la mujer.

5.4.4. Nuevas líneas de investigación.

A partir de esta investigación han quedado multiplicidad de preguntas que no se han respondido y que no son objeto de esta tesis, pero que podrían constituir nuevos horizontes para futuras investigaciones:

- ¿Qué ocurre con las propias RRSS que él/ella comporta y sus relaciones y tensiones en la escuela?
- ¿Cómo el sujeto docente puede sublimar aquellas situaciones que son propias de su realidad como sujeto?
- ¿Cómo supera el/la docente los momentos de tensión respecto de la discriminación en el ámbito del lenguaje?
- ¿Cómo se forman los nuevos profesores respecto de la igualdad de género? Estamos hablando de sujetos que tienen sus propias RRSS y que han sido formados desde su infancia

en un sistema tradicional. Sujetos que no han sido formados en términos de sujeto como se entiende en la presente investigación.

- ¿Cómo se dan las relaciones entre docente y estudiante en este nuevo discurso y cómo esta relación se encarna en el/la estudiante?

- Pudiera ser que existan diferentes RRSS del profesorado hacia la igualdad de género según la asignatura que imparte. Sería importante investigar acerca de este tema incorporando también el sexo y la edad.

BIBLIOGRAFÍA

ACEITUNO, R. (2001). *Identidades*. Santiago, Chile: Andros Ltda.

ACKER, S. (2003). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, España: Narcea.

AGACINSKI, S. (1998). *Política de sexo*. Madrid, España: Taurus.

ALBERT G., M. (2006). *La investigación educativa*. Madrid, España: McGraw Hill.

ALCÁNTARA, M.D., & Gómez García de SOLA, M. B. (2005). *Lenguaje en la educación/discriminación de las mujeres*. Málaga, España: CEDMA.

ÁLVAREZ M., Nuño, T., & Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid, España: Síntesis S. A.

AMARA, F. (2006). *Ni putas ni sumisas* (3ª edición ed.). Valencia, España: Cátedra.

AMEGEIRAS, A., & Jure, E. (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

AMORÓS, C. (2000). *Tiempo de feminismo*. Valencia, España: Cátedra.

AMORÓS, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... Para las luchas de las mujeres*. Valencia, España: Cátedra.

AMORÓS, C., & de Miguel, A. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización: De la ilustración al segundo texto*. Madrid, España: Minerva Ediciones.

ANDERSON, P. (1998). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona, España: Anagrama.

ARANEDA, P., GUERRA, J., & RODRÍGUEZ, M. (2000). *Lo femenino visible*. Santiago, Chile: Andros Ltda.

ASTELARRA, J. (1986). *Las mujeres podemos: Otra visión política*. Barcelona, España: Icaria.

AUGÉ, M. (2012). *Futuro*. (R. Molina-Zavalía, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

AUGÉ M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

BÁEZ, J., & DE TUDELA, P. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic.

BAQUERO, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. (2ª edición) Argentina: Editorial Aique.

BAUDRILLARD, J. (2001). *El otro por sí mismo*. Barcelona, España: Anagrama.

BAUMAN, Z. (2006). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.

BAUMAN, Z. (2010). *Vida Líquida*. Barcelona, España: Paidós.

BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.

BECK, U. (1999). *Hijos de la Libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago, Chile: LOM.

BELTRÁN, E. (2005). *Feminismos: Debates teóricos contemporáneos*. (S. Álvarez, V. Maquieira, & C. Sánchez, Edits.). Madrid, España: Alianza Editorial.

BENHABIB, S. (2005). *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona, España: Gedisa.

BENHABIB, SEYLA & CORNELLA (1990) *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, España: Ediciones Alfons el Magnanim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

BERGER, P. & LUCKMANN, Th. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BERNSTEIN, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.

BLANCO, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Andalucía, España: Akal S. A.

BOISANGER, F. (1981). *Le grand quid illustré*. Madrid: Ediciones Urbión.

BOSCH, E., & FERRER, V. (2002). *La voz de las invisibles: Las víctimas de un mal amor que mata*. Valencia, España: Cátedra.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, Trad.). Barcelona, España: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2001). *Contre-feux: Propos pour server à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. París, Raisons d'agir.

BUSTELO, M. (2007). *Políticas de igualdad en España y en Europa*. Valencia, España: Cátedra.

CAMPILLO, N. (2002). *Género, ciudadanía y sujeto político: En torno a las políticas de igualdad*. Valencia, España: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

CAMPILLO, N. (2013). *Hanna Arendt: lo filosófico y lo político*. Valencia: Universitat de València.

CAMPS, V. (2003). *El siglo de las mujeres*. Valencia, España: Cátedra.

CARRETERO, M., & CASTORINA, J. (2012). *Desarrollo Cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CARRETERO, M., & CASTORINA, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II: Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CASO, Á. (2005). *Las olvidadas*. Barcelona, España: Planeta.

CASSIOGLI, R. (2008). *Pensar lo femenino: Un itinerario filosófico hacia la alteridad*. Barcelona, España: Anthropos.

CASTELLANOS, R. (2005). *Sobre cultura femenina*. Ciudad de México, México: FCE.

CASTORINA, J. (2007). *Cultura y conocimientos sociales: Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

CASTORINA, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación: Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CASTORINA, J. A. & BARREIRO, A. (2006) *Las Representaciones Sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática*. Valencia: Boletín de Psicología N° 86, marzo.

CERRADA JIMÉNEZ, A. I., & SEGURA CRAIÑO, C. (2000). *Las mujeres y el poder: Representaciones y prácticas de vida*. Madrid, España: Gramar A. G.

CHIRIKBA, V. A. (2008). The problem of the Caucasian Sprachbund. In F. L. Linguistics. Abkhazia: CNWS Publications.

CHODERLOS, P. A. (2010). *La educación de las mujeres*. Madrid, España. Siglo XXI.

COBO, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno*. Valencia, España: Cátedra.

COBO, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, España: Catarata.

COFFEY, A. & ATKINSON, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Publicaciones, Universidad de Alicante.

COHEN, C. (2011). *Las mujeres de los orígenes*. Valencia, España: Cátedra.

COLE, M., BELL, R., AZCOAGA, J. E., & TSVETKOVA, L. (1998). *Vigotsky: A cien años de su nacimiento*. México, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

CORREA, S., FIGUEROA, C., JOCELYN – HOLT, A., ROLLE, C., & VICUÑA, M. (2010). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago, Chile: Sudamericana.

DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

DE BEAUVOIR, S. (2005) *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana.

DE PIZÁN, C. (2013). *La ciudad de las damas*. (M.-J. Lemarchand, Ed., & M.-J. Lemarchand, Trad.). Madrid, España: Siruela.

DE SEAUSSURE, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada

DE TORRES RAMÍREZ, I. (2005). *Miradas desde la perspectiva de género: Estudio de las mujeres*. Madrid, España: Narcea.

DÍEZ GUITIÉRREZ, E. J., TERRÓN BEÑUELOS E., & ANGUIA MARTÍNEZ, R. (2005). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona, España: Octaedro.

DOMINGO, C. (coord) . (2005). *Mujer y Desarrollo*. Valencia: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

DUBY, G., & PERROT, M. (2000). *Historia de las mujeres: Edad Media*. Madrid, España: Taurus.

DUCHENE, R. (2007). *Être femme au temps de Louis XIV*. Paris, Francia: Perrin.

EISLER, R. (2005). *El cáliz y la espada*. México, Mtoxico: Pax Editorial.

ESCOBAR GUIC, D., FLORES BERNAL, R., & RUIZ – TAGLE VENEROS, D. (2001). *Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género*. Santiago, Chile: Andros Ltda.

FEMENÍAS, M. L. (2003). *Judith Butler*. Madrid, España: Ediciones del Orto.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A., JULIANO, M. D., LÓPEZ, M., & MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª edición ed.). (T. d. Amo, Trad.). Madrid, España: Morata.

FLORES, R., & PALACIOS, L. (2000). *Las relaciones de género: Investigaciones de estudiantes de bachillerato (USACH)*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. París: Gallimard.

FOUCAULT, M. (15 de Septiembre de 1997). Problemas de Género. En *Archipiélago* (30), 140.

FREMY & BOISANGER (1981). *Le grand quid illustré*. Madrid, Ediciones Urbión

FRAISSE, G. (2003). *Los dos gobiernos: La familia y la ciudad*. Valencia: Cátedra.

GAMBA, S. et al.(2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Argentina: Biblos.

GARCÍA GONZÁLEZ, E. (2006). *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. México, México: Trillas.

GARCÍA SUÁREZ, C. I. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

GARCÍA, M. (2008). *El eco de las voces sinfónicas*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

GENTILI, P. *La persistencia de las desigualdades de género*. En Cuadernos del pensamiento crítico Latinoamericano. N° 52. CLACSO, abril de 2012.

GERGEN, K. (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paidós.

GIDDENS, A. (2006). *Las transformaciones de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Valencia, España: Cátedra.

GIDDENS, A., HABERMAS, J., JAY, M., MC CARTHY, T., RORTY, R., WELLMER, A., & WHITEBOOK, J. (1991). *Habermas y la modernidad*. Madrid, España: Cátedra.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. (2ª edición). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GODDARD, A., & PATTERSON, L. (2005). *Lenguaje y género*. (S. Molina, Trad.) Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla.

GOODE, W. & HATT, P. (1952). *Methods in Social research*. New York: Mc Graw - Hill.

GREEN, S. B., SALKIND, N. J., & ABEY T. M. (1997). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data*.

GUILEBAUD, C. (2002). *El principio de Humanidad*. Madrid, España: Espasa.

HABERMAS, J. (2008). *La modernidad, un proyecto incompleto*. Barcelona, España: Kayrós.

HEGEL, G. W. (2012). *Fenomenología del espíritu*. México, México: CFE.

HÉRITIER, F. (2007). *Masculino/Femenino: Disolver la jerarquía*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: El Comercio S. A.

HIRSI, A. (2006). *Yo acuso*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

IMBERNÓN, F. et al. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

JACKSON, P. W. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. (L. Wolfson, Trad.). Madrid, España: Amorrortu Editores.

JULIANO, D. (2006). *Excluidas y marginales*. Valencia, España: Cátedra.

LABARRERE, A. (1996). *Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

LIPOVETSKY, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona, España: Anagrama.

LIPOVETSKY, G. (2012). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.

LOMAS, C. (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*. Barcelona, España: Paidós.

LUHMANN, N. (1997). *Observaciones de la Modernidad*. Barcelona: Paidós.

LYOTARD, F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Cátedra.

MANNHEIM, K. (1969). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. (J. M. Echaverría, Trad.). México, México: CFE.

MAQUIEIRA D'ANGELO, V., FLOGUERO CRESO, P., GALLEGO MÉNDEZ, M. T., ROMERO, O., ORTEGA LÓPEZ, M., & PÉREZ CANTO, P. (2005). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, España: Graó.

MARTUCELLI. (2010). *Las sociologías del individuo*. Santiago, Chile: Lom.

MC DOWELL, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Valencia, España: Cátedra.

MERLEAU - PONTY, M. (1975). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard..

MOLYNEUX, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina*. Valencia, España: Cátedra.

MORA, C. (2013). *Desigualdad en Chile. La continua relevancia del género*. Santiago de Chile: Ediciones U.A.H.

MORIN, E. (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Valencia, España: Paidós.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta* (2ª edición ed.). Madrid, España: Nueva Visión.

MORIN, E. (2003). *El método: La humanidad de la humanidad y la identidad humana*. (A. Sánchez, Trad.). Madrid, España: Cátedra.

MOSCOVICI, S. (1986) *Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1991). *Des représentations collectives aux représentations sociales*. En Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. (1998). "The history and actuality of Social representations". En U. Flick (ed.). *the Psychology of the social*, Cambridge: Cambridge U.P.

MUÑOZ MOLINA, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Madrid, España: Seix Barral.

NARBONA, G. (1999) *El género en la educación parvularia. Las situaciones de género en el ultimo nivel de la educación parvularia, un estudio de casos en la comuna de San Felipe*. Tesis para optar al grado de Magíster. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

PALMA BORREGO, M. J. (2001). *Contra la igualdad: Historia del movimiento de liberación de las mujeres en Francia y crítica feminista al psicoanálisis y a la filosofía*. Cádiz, España: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Madrid, España: Anthropos.

PENELLA, M. (2011). *Nietzsche y la utopía del superhombre*. Barcelona, España: Ediciones Península.

PERROT, M. (1997). *Mujeres en la ciudad*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

PIAGET, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. España, Paidós.

PIGNA, F. (2011). *Mujeres tenían que ser*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.

PIZÁN, C. (2013). *La ciudad de las damas*. Madrid, España: Ediciones Siruela.

PUISSI, A. M., & MÉNDEZ, A. M. (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, España: Octaedro.

REBOLLO, M. Á. (2006). *Género e Interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid, España: La Muralla S. A.

RICHARD, N. (2013). *Crítica y política*. Santiago, Chile: Palinodia.

RICOEUR P. (1996). *Sí mismo como otro*. (A. Neira, Trad.). Madrid, España: Siglo Veintiuno.

RIVERA GARRETAS, M. M. (2006). *La cultura patas arriba: Selección de la revista Sottosopra (1973-1996)*. Madrid, España: Horas y Horas.

ROA, A. (1995). *Modernidad y postmodernidad*. Santiago, Chile: Andres Bello.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

ROUSSEAU, J. (2005) *Emilio o de la educación*. Madrid: Editorial Alianza.

SADLER, M., ACUÑA, M. E., & OBACH, A. (2004). *Nacer, educar, sanar: Miradas desde la antropología del género*. Santiago, Chile: Catalonia.

SÁEZ GODOY, L., & FLORES BERNAL, R. (2000). *Estudios de género*. Santiago, Chile: Andros Ltda.

SALTZMAN, J. (1989). *Equidad y género*. Valencia, España: Cátedra.

SAN MARTÍN, Á. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Colección “Comunicación Educativa”. Barcelona: Gedisa.

SÁNCHEZ, B. (2014). *Poderosas*. Santiago, Chile: Aguilar.

SANTA CRUZ, L., PEREIRA, T.& MAINO, V. (1978). *Tres ensayos sobre la mujer chilena*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

SAVATER, F. (2003). *Los caminos para la libertad*. Monterrey, España: Fondo de Cultura Económica.

SCHIEBINGER, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?* Valencia, España: Cátedra.

SCOTT, J. (2003). *Los dos gobiernos de la familia y la sociedad*. Valencia, España: Anhropos.

SCRUTON, R. (1999). *Filosofía moderna*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

SENNETT, R. (1997). *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, España: Alianza.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

SEVILLA, J. (2004). *Mujeres y ciudadanía: La democracia paritaria*. Valencia, España: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

SICHRA, I. (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, España: Ediciones Morata.

SULLIVAN, A. (2002). *Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?* Netherlands: Journal of Social Sciences.

STUART MILL, J. (2010). *El sometimiento de la mujer*. Madrid, España: Alianza Editorial.

STUART MILL, J., & TAYLOR MILL, H. (2001). *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Valencia, España: Cátedra.

STUVEN, A. M., & FERMANDOIS, J. (2010). *Historia de las mujeres en Chile*.(Vol.I). Santiago, Chile: Taurus.

STUVEN, A. M., & FERMANDOIS, J. (2013). *Historia de las mujeres en Chile* (Vol. II). Santiago, Chile: Taurus.

TAYLOR, S., & BOGDAN, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search form meaning*.

TOURAINÉ, A. (1974). *Pour la sociologie*. París: Éditions du seuil.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TOURAINÉ, A. (1998). *Crítica a la modernidad* (4ª edición ed.). Buenos Aires: CFE.

TOURAINÉ, A. (2000). *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*. París: Fayard.

TOURAINÉ, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.

TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

TUBERT, S. (1996). *Figuras de la madre*. Valencia: Cátedra.

TUBERT, S. (2003). *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Valencia: Cátedra.

VALCÁRCEL, A. (2004). *La política de las mujeres*. Valencia: Cátedra.

VALIENTE FERNÁNDEZ, C. (2006). *El feminismo de Estado en España: El Instituto de la Mujer*. Valencia: Institut Universitari d'Estudis de la Dona.

VATTIMO, G. (1989). *Le fin de la modernité*. Paris: Editions de Seuil.

VERA, H. *Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim*. Sociológica año 17, N° 50, septiembre-diciembre de 2002. Pp103-121.

VERGARA, QUINTERO. M.D.C. (2008). *The nature of social representations*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

VYGOTSKI, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, : Crítica.

WAJCMAN, J. (2004). *El tecno feminismo*. Valencia: Cátedra.

WOLLSTONECRAFT, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Ediciones Itmo.

ZEMELMAN. (s.f.). *Implicaciones epistémicos del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. México: Ciesas.

VV.AA. (2006). *Mujer, emprendimiento y globalización*. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad Central de Chile.

VV.AA. (2006). Boletín de Psicología N° 86. Valencia.

VV.AA. (2010). *Representaciones sociales de género, generaciones e interculturalidad de los textos escolares chilenos*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

VV.AA. (2010). *Polis*. Las mujeres a través del tiempo. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27), 355-366.

VV.AA. (2007). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2006*. Naciones Unidas.

VV.AA. (2003). *Arenal. La risa de la muchacha tracia*. Universidad de Granada: Motril.

VV.AA. (1995). *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*. Madrid: EDAI.

VV.AA. (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama.

VV.AA. (2014). *Avance hacia los ODM y demanda social insatisfecha*. Montevideo, Uruguay: Social Watch Editorial.

REFERENCIAS DE LA WEB

ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Obtenido de <https://es.scribd.com>

AGUILERA, C. (2010). *Representaciones Sociales sobre comunidad que tienen las agrupaciones pertenecientes al programa Mejorando la Empleabilidad y Condiciones Laborales de las Trabajadoras Jefas de Hogar del Servicio Nacional de la Mujer en la Región de Magallanes y Antártica Chilena*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Comunitaria. Universidad de Chile, Santiago. Noviembre de 2010. Revisado en

repositorio.uchile.cl/handle/2250/105806

ASPRELLA, G., GRAZIANO, N., RAMOS, M. y CALDO, M. (2010) *Aproximaciones y reflexiones emergentes del análisis de las representaciones sociales sobre la infancia de los/las maestros/as*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Revisado en congresoyfeenna.net16.net

BENEGAS, M. y FORNASERO, S. (2000). *Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Revisado en www.fchst.unlpam.edu.ar

BUNGE, M. Diario El País. Recuperado el 25 de noviembre de 2014.
www.cultura.elpais.com/cultura/2014/05/01/.../1398972625_636895.html

CATO Institute. (01 de 05 de 2014). *Cato.org*. Recuperado el 11 de 08 de 2014, de Cato Institute: www.cato.org/pubs/constitution/amendments_sp.html

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (17 de Abril de 2015). *CNED*. Obtenido de http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionescolar/evaluacion_escolar.aspx

DECLARACIÓN DE SÉNECA FALLS. Obtenido de google.cl/books?isbn=846970516

ENMIENDA DE LA CONSTITUCIÓN ESTADOUNIDENSE. Del 8 de abril de 1913.
www.cato.org/pubs/constitution/amendments_sp.html

FRANCESCHET, S. (Abril de 2005). *Insumisos*. Obtenido de <http://www.insumisos.com/bibliotecanew/Bachelet%20y%20las%20mujeres%20en%20Chile.pdf>

FUNES MOLINERI, M; ESMORIS A; GARCÍA, M; et al. Algunas reflexiones sobre las

Representaciones Sociales y Prácticas de los profesionales de Salud Escolar. Revisado en www.scielo.org.ar

GARCÍA S. (Febrero de 2004). *Dialnet*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16457>

GÓMEZ, S. (Diciembre de 2004). *Redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114353003>

GEWERC, A. *Identidades docentes en contextos turbulentos*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18976>

HERNÁNDEZ, O. (2007). *El Sentido de la Escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo, por la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, Programa RED. Bogotá. Revisado en www.scielo.org.mx

HISTORIA DEL ARTE. (04 de 10 de 2012). *Historia del Arte en Resumen*. Obtenido de <http://historiadelarten.com/2012/10/09/cultura-etrusca/>

LAGARDE, M. (04 de 03 de 2012). *Cuba Energía*. Recuperado el 23 de 01 de 2015, de Información científica para la toma de decisiones: <http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t33.pdf>

MARTEL, V. H. (03 de Abril de 2015). *Integración Académica en Psicología*. Obtenido de <http://integracion-academica.org/attachments/article/61/07>

MÉNDEZ, C. y MARDONES, K. (2014) *Homoparentalidad, Representaciones Sociales de*

universitarios del sur de Chile. Revisado en integracion-academica.org/attachments/article/61/07

MINEDUC. (25 de Junio de 2010). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>

MONTES, R. (30 de Diciembre de 2014). *El País*. Recuperado el 19 de Enero de 2015, de Internacional: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/12/30/actualidad/1419974715_294423.html

MOÑIVAS, A. *Epistemología y Representaciones Sociales: concepto y teoría*. Universidad Complutense de Madrid. (1994). Revisado en dialnet.unirioja.es

RAE. (2014). *Real Academia Española*. www.rae.es

RODRÍGUEZ, J. (03 de Agosto de 2011). *Didáctica Especial y Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://didacticaespecialyevaluacioneducativa.blogspot.com/2011/06/1.html>

RODRÍGUEZ SALAZAR, T. “*El debate de las Representaciones Sociales en la psicología social*”. Universidad de Guadalajara. (2003). Revisado en www.redalyc.org

SALAZAR, G. (03 de 03 de 2013). *Archivo Chile*. Recuperado el 07 de 07 de 2014, de Archivo Chile: <http://www.archivochile.com>

SciELO. (23 de 01 de 2013). *SciELO*. Recuperado el 14 de 10 de 2014, de Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org.ar

URRUTIA, F. (2003) *Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar*. Trabajo final para el curso de técnicas cualitativas para la evaluación de políticas educativas. 2003. Magister en Política Educativa.

VVAA. *Representaciones Sociales de Género, Generaciones e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Núcleo de Investigación en Juventudes y Género. Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Revisado en www.facso.uchile.cl

ANEXOS

Anexo N° 1
Cuestionario

Cuestionario para aplicar a docentes de Enseñanza Media chilena.

Estimado/a colega: solicito a Ud. amablemente que me conteste a las siguientes preguntas, lo que será una gran colaboración para realizar la recogida de datos para mi tesis doctoral. No precisa poner su nombre, pues habrá un riguroso cuidado de su identidad. Muchas gracias.

Años de servicio en la
educación:.....

Sexo.....

Asignatura que imparte.....

1.- ¿Cuántos alumnos tiene aproximadamente en cada uno de sus cursos?

.....
.....
.....

.....
.....

2.- De esa cantidad ¿qué porcentaje aproximado corresponden a mujeres y a varones?

Mujeres.....

Hombres.....

3.- En su aula ¿existe separación física entre niños y niñas? ¿de acuerdo a qué criterio?

Sí existe.....

No existe.....

Criterio.....

.....
.....
.....
.....

4.- Al ingresar a la sala de clases ¿lo hacen primero los niños o las niñas? ¿por qué?

.....
.....

.....
.....
.....

5.- ¿Cómo se agrupan los y las estudiantes en la sala de clases? ¿hay grupos de hombres? ¿grupos de mujeres?

.....
.....
.....
.....
.....

6.- ¿Quiénes presentan mayor ausentismo a su clase, ¿las niñas o los niños? ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

7.- En su clase ¿quiénes participan más? ¿los varones o las mujeres? ¿por qué?

.....
.....
.....

.....
.....

8.- ¿Usan medios electrónicos sus estudiantes en la clase o en su casa?

.....
.....
.....
.....
.....

9.- Si su respuesta anterior es afirmativa ¿quiénes lo usan más? ¿niñas o niños?
¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

10.- ¿Quiénes tienen mayores logros en su asignatura? ¿los niños o las niñas? ¿a
qué cree Ud. que esto se debe?

.....
.....

.....
.....
.....

11.- ¿Utiliza libros de texto en su asignatura?

Si.....

No.....

Porqué

.....
.....
.....
.....
.....

12.- Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Cree Ud. que en estos libros las mujeres asumen roles tradicionales?

.....
.....
.....
.....
.....

13.- En su clase ¿escoge Ud. solamente a aquéllos que piden la palabra?

.....

.....

.....

.....

.....

14.- ¿A quién cree Ud. que estimula más, a los niños o a las niñas? ¿por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

15.- ¿Con quién cree Ud. que mantiene mayor contacto visual ¿con las mujeres o con los varones de su clase ? ¿por qué?

.....

.....

.....

.....
.....

16.- ¿Qué mensaje cree Ud. que transmite a través de su lenguaje corporal?

.....
.....
.....
.....
.....

17.- De acuerdo a la respuesta anterior ¿este mensaje se dirige más a niñas o niños? ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

18.- ¿Existen normas en su sala de clases? Por ejemplo: “para hablar hay que pedir la palabra”, u otras.

Sí.....

No.....

Razones

.....

.....

.....

.....

.....

19.- ¿Utiliza Ud. un lenguaje masculino para dirigirse a su clase? Por ejemplo “niños”, en vez de “niñas y niños?

.....

.....

.....

.....
.....

20.- Cuando su curso trabaja en grupos ¿Éstos los forma Ud., o se forman de manera autónoma?

.....
.....
.....
.....
.....

21.- De acuerdo a la respuesta anterior ¿Se fija Ud. que todos los grupos sean mixtos? Fundamente.

.....
.....
.....
.....
.....

22.- De acuerdo a su opinión ¿ a quién cree Ud. que se interrumpe más cuando están hablando, preguntando o dando una lección? ¿a las mujeres o a los varones?

.....

.....

.....

.....

.....

23.- ¿Cree Ud que las niñas de sus cursos se sienten valoradas académicamente por sus compañeros varones? ¿por qué?.

.....

.....

.....

.....

.....

24.- ¿Considera Ud. que los varones de su curso se sienten valorados académicamente por sus compañeras mujeres? ¿por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

25.- ¿Cómo se dirige Ud. a los alumnos varones de su curso? ¿por su nombre o por su apellido?

.....

.....

.....

.....

.....

26.- ¿Cómo se dirige Ud. a las mujeres de su curso? ¿por su nombre o por su apellido?

.....
.....
.....
.....
.....

27.- ¿Cómo definiría Ud. el género?

.....
.....
.....
.....
.....

28.-¿ Ud. piensa que las niñas y los niños de sus cursos tienen las mismas posibilidades para su realización personal? ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

29.- En el caso de proseguir carreras de Educación Superior ¿en qué carreras visualiza Ud. a las mujeres y a los hombres?

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo N° 2

Entrevistas

PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A DOCENTES.

- 1.- ¿Qué entiende Ud. por género?
- 2.- ¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?
- 3.- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?
- 4.- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?
- 5.- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?
- 6.- ¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?
- 7.- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: **¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa).** La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?
- 8.- ¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez

años más?

9.- En alguna ocasión, los docentes a su cargo ¿han manifestado su extrañeza ante el hecho que la Dirección esté compuesta solamente por hombres? ¿En qué momento?

Anexo N° 3

Transcripción de las Entrevistas

Docente 1

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Lo que entiendo por género es la sexualidad, sea masculina o femenina, o la otras opciones que pueden haber que puede tener un individuo, más que la parte fisiológica, algo psicológico.

¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- No

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- El tema de género hoy en la sociedad ha estado en la opinión pública, no sé si en la sociedad sea un tema relevante, porque hay otros temas más relevantes, por ejemplo salud pública, a lo mejor está encausado dentro del tema de la salud pública, pero hay temas de educación, salud pública, que son temas más generales que son mucho más sociales que el tema de género, que ha estado dentro de los medios de comunicación. No me consta que sea masivo eso.

- Entonces usted cree que el tema de género no está tan en auge como si otros temas principales acá.

- Solamente lo veo por las conversaciones del día a día, jamás ha sido un tema, por lo menos en las conversaciones que yo he tenido, que he tenido con compañeros, colegas, etc. el tema de género. Sí ha estado en los canales de televisión, en las radios, pero no ha sido, por lo menos, de mi ámbito social el tema.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Un montón de mujeres furiosas exigiendo derechos, pero yo entiendo que el “feminismo” es, en el fondo, la exigencia de la igualdad para hombres y mujeres.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Es difícil hablar de roles en la sociedad actualmente, porque está mucho más permeable. La sexualidad de las personas está en una línea mucho más difusa, por lo menos lo que se veía hace muchos años atrás, por lo tanto ya no hablaría de que roles le pertenecen a un género y a otro, o un sexo a otro sexo. En el discurso público no, en el punto de vista de lo que uno ve, aún se mantienen ciertas estructuras de dominación por parte de los hombres, y que no son accesibles para la mujer. Pero dentro del discurso, me imagino, que dentro de la tendencia es homogeneizarse dentro del mismo sexo sin hacer divisiones. Siempre los discursos están primero que la realidad.

¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- No, nunca.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Para ser honesto, lo que he visto dentro de la sala de clases es una simetría entre pares, o sea hombres o mujeres. En la sala de clases no lo he visto en sí, asumiendo que el estudio está bien hecho. No encontraría respuesta, simplemente tiene que ver, a lo mejor, con los contextos de los primeros alumnos en cada curso. Quizás donde se tomó la muestra los primeros eran los hombres, pero en los años que llevo acá en el colegio eso es cincuenta y cincuenta. No ha existido una hegemonía masculina. De hecho, en los últimos años los primeros lugares han sido los varones, académicamente hablando.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Veo a mis estudiantes como profesionales, ejerciendo sus profesiones y con buenas expectativas laborales. Desde el punto de vista familiar no tengo una imagen de ellos, si tienen hijos, nada.

Docente 2

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Yo los asocio con una caracterización, o una condición en el fondo que dice con la relación de atribuir a un elemento en específico ciertas características. Uno habla del género humano, o en el fondo los humanos en general en estas características distintas de los animales. Uno también habla del género, según lo concibo yo, femenino y masculino. Entonces en definitiva el género, para mí, es un tema, no una problemática ni una cuestión, es un tema muy relevante hoy día, ya que es un tema aún vigente, que lo puede vivir día a día, y que lo importante, según mi punto de vista, es que el género dialogue las distintas posturas, por tanto concibo el género como interacción, una inter relación, no lo veo como un concepto de género es tanto, sino que tiene que ver con una condición, más bien sociológica y cultural, que tiene elementos más bien históricos, porque en el fondo nosotros también damos cuenta de nuestra historia. Si uno fue criado súper machista, uno puede romper esa cadena, y ciertamente hay elementos que te van quedando en la vida. La educación es un muy buen espacio para que el tema de género se pueda hablar, y efectivamente se pueda romper estos márgenes de que eres hombre o mujer. La presidenta debe ser presidenta mujer, la tesorera tiene que ser la tesorera ¿Por qué no puede ser un hombre? Porque la mujer administra mejor la plata que un hombre. Creo que responden un poco a estereotipos sociales, y a partir del estudio que se realice de género se puede cambiar, pero son espacios de conversación y de un proceso de larga duración.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Soy de ver muchos videos. Cuando estoy buscando videos para mis clases, trato de ver las diferentes visiones, por ejemplo cuando estamos viendo el tema sobre población, vemos sobre el tema de minorías sexuales, el aborto en China y la responsabilidad de la mujer. Por ejemplo cuando vemos videos sobre el programa “Mamá a los 15” yo les pregunto: “¿Repararon en un detalle? Que efectivamente eres mamá soltera, pero no se dice “Papá soltero”. Entonces la carga de género está relacionada con el contexto sociocultural, que en el fondo la idea romper esa idea a través del uso de lenguaje, como por ejemplo “Todos los hombres son libres e

iguales en dignidades y derechos”, eso ha cambiado, debe decir “hombres y mujeres”. Y eso ha calado fuerte en el lenguaje, ya que los términos “femeninos” y “masculinos” están fuertemente asociados a estereotipos sociales, y que hay que ir transformando en base al diálogo. Esa es mi visión sobre el lenguaje, y no tiene que ser la verdad, no tiene que ser mi visión la correcta. Entonces el tema de género es muy interesante aplicarlo dentro de la sala de clases.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Es valorizar lo que es femenino y masculino, y también las distintas posturas. Se tiene que valorizar la interacción que se produce entre los dos. Entonces cuando hoy día vemos, por ejemplo cuando partimos la clase de historia sobre un tema contingente “que pasa con el feminismo, que pasa con el caso Zamudio”, e indicar que el tema de género no solo abarca hombre y mujer, tienen que saber que hay tipologías entre medio. Ahí uno también habla sobre el amor, y aprovechando que se habla sobre el aborto también tocar el tema sobre la sexualidad, que no se trata solo de la penetración, eso es solo una parte, pero esencialmente la sexualidad es la entrega de afecto. Cuando uno se abraza con un amigo, también hay una relación de afectividad y sexualidad que tiene relación con la entrega de afecto, y no necesariamente está asociado y que tienen distintos elementos que puede ir desarrollando. Esas cosas como que a los muchachos les llama la atención.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Es que también tiene que ver mucho con una postura con respecto a relativar el rol femenino, pero según mi punto de vista es una manera de no siempre es la más acertada. Por ejemplo la presidenta Bachelet dice “Vamos a poner 20 ministros, de los cuales 10 serán hombres y 10 mujeres”, y eso a mí no me asegura de que vayamos a hablar sobre igualdad de género. Entendamos que en Chile hay 30% menos de mujeres con cargos gerenciales, eso quiere decir que el 44% de las mujeres están en el área laboral. Países vecinos en Latinoamérica están por sobre los 48, 50 y 50, 51 y 49, entonces de que estamos hablando. Entonces el feminismo, para un período histórico de 1960 fue muy útil, yo creo que ahora en el fondo no tiene mucho sentido. Hay mujeres que están protestando para poder amamantar a sus hijos sin cubrirse con un paño. El perrito no se pone un paño para cubrirse. Entonces debemos comenzar a cambiar

las cosas a través de la vida cotidiana, ya que creo que las mujeres tienen ganados sus derechos, el tema es explicitarlos y luchar para que los derechos se cumplan. Pero más que una postura feminista, yo creo que la postura machista le ha hecho mucho mal a la historia. La Historia está hecha por hombres. Si yo te preguntara por héroes de la patria, te saltarían automáticamente nombres tales como O'Higgins, Carrera, Portales; o presidentes, tenemos "La" presidenta. Entonces el derecho a voto que lo consiguieron las mujeres, ni un hombre metido en la lucha en el año 40 y algo. Los hombres se recluyen, no participan de estos movimientos feministas. Entonces como en el fondo el movimiento feminista te encapsula, no permite interconexión. Yo creo que la gracia es hablar el tema de género y de la diversidad pero con respeto.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Ciertamente están divididos, pero hay una tendencia súper interesante y es la que más me gusta. Algunos chicos de primer año, hay una cierta tendencia a la modificación, a la transformación. Son cambios que están ocurriendo en Chile, pero que son procesos históricos de larga duración. Hay un autor que habla sobre el Tiempo Histórico, que es muy distinto al tiempo cronológico. Son procesos que van a costar una o dos generaciones. Para que tengamos chicos críticos el 2006 tuvimos que vivir la revolución pingüina, que fueron la primera generación de la reforma educativa. Y el currículo en ese tiempo apuntaba a crear chicos críticos, y se le dio vuelta, ya que ellos mismos fueron los que pusieron en vilo en ese tiempo a la presidenta Bachelet. Entonces yo creo que el tema de los roles aún sigue vigente, pero que ha ido decreciendo con el tiempo. Y hay temas que en la práctica, a través de los ejemplos estos chicos han ido aprendiendo. Por ejemplo, si arman una convivencia, las mujeres no tienen por qué limpiar. Yo hago comisiones, las mujeres ayudan en esto y los hombres en aquello, si son diez, los divido en 5 ¿no has barrido nunca? Ahora vas a aprender, no es tan difícil, es mover un palo. Hay algunos chicos que aun va quedando mucho más eso... como que ciento que a partir de esas situaciones, las mismas series de television... etc.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- En ese aspecto mi familia fue muy atípica, mi tía y mi mamá comenzaron a trabajar con 18 años, entonces mi madre tiene 75. Ellas se salen de todas las normas, mis tías hasta ahora trabajan y tienen 78 años. Una de mis tías fue mamá soltera a los 18 años, en el año 68 donde era todo un escándalo, la echaron de la casa y todo el tema. Entonces ahí como que ellas se salían de todos los márgenes de ese tiempo, pero por ejemplo mi padre contribuyó mucho a que sean un poco más libres. Mis hermanos en la casa cocinaban, y luego me tocaba a mí cocinar, inclusive mi mamá nos enseñó a cocinar a los 4, a los hombres y a las mujeres. Desde chicos nos mostraba cómo se pelaba una papa, cuando teníamos 6 años. Por eso te digo, es como lo atípico y los chicos haciendo aseo, en la casa sin ningún problema. Con mi pareja a veces ella cocina o yo cocino, el que arma la once el otro lava la loza. Cada uno se hacía sus camas, no había nana así que cada uno ordenaba su pieza, pero esa visión fue bastante favorable, pero en el entorno de ahora, aun veo que hay cuestiones muy marcadas, por ejemplo si una mujer estuviese en el entorno donde vivía mi mamá, si una mujer deja el hogar... ella abandonó a los hijos, o ella se los llevó... el pobre hombre... pero si sucede a la inversa, el hombre es obvio que tiene que irse, es obvio que los tiene que abandonar, ella no le dio nada, no le dio sexo, no se sirvió la comida, no le llevó la vianda, ella es la culpable... Si le pegaban, por algo será, ese tipo de cosas te da rabia, cólera, ira, algo te ocurre. Pero sigue encapsulado aún... si el hombre es infiel es lo mismo, tu no le diste...tu no le diste sexo, por eso tuvo que buscar en otro lado lo que tú no le diste. Pero mira cómo estas de descuidada, espéralo pintadita. O sea perdón uno no es un perrito que se anda acoplando en cualquier lado. Hay un tema cultural que hay que ir rompiendo, la cultura viene de la familia, de los medios de comunicación. Activa, tienes que estar flaca, mina, y este país es el tercio más obeso del mundo... de que estamos hablando. El 65% de la población de este país es obeso. Solo un 8% vamos al gimnasio, hacemos algo distinto. Inclusive hay algunos mall, algunas tiendas que incluyen maniqués más rellenitos, que es el chileno y chilena promedio. Antes era solo talla 38. Ahora hay hasta 50. Antes era el local con esas tallas. Ahora el comercio se ha dado cuenta, han mirado para ambos lados. Es un tema trascendente, los medios de comunicación hacen bien poco o nada, ya que creo que ellos marcan aún más la pauta, y los panelistas de los

programas... sin comentarios. Aún hay muchos que hacer, el mismo tema del Congreso, pero creo que la educación es la llave para servir de mucho. Pero me es interesante el tema, es un tema que me apasiona bastante, pero en este colegio son bien críticos, puedes conversarles el tema que se te ocurra, y el tema de género lo abordamos en clase, el mundo de los homosexuales también, y de lesbianas también. No sé si es importante pero al menos en el curso hay un par, y que es la media nacional, un 10% de la población, inclusive una alumna me dijo: “profe soy lela”, ya... que bueno. Y aún hay hombres que le faltan definirse. Hay algunos que son bisexuales, que les gusta las minas y los minos. Si lo importante es que se cuiden, que se apoyen, los padres siempre, y que sepan que el mundo, tanto para homosexuales como para heterosexuales, es difícil, para nadie es fácil vivir, desde que hay que ganarse el pan para sobrevivir, nadie dijo que sería fácil esto. Total, el con quien compartas tu cama no es tema, mientras estés bien contigo misma y con tus padres, todo bien. Por ahí hay que meter la cuña... pero el tema está puesto sobre la mesa.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Es un tema de cultura. Si un premio Nobel, lo mismo con los premios de literatura chilenos, está lleno de machismo encapsulado. A (Isabel) Allende, no saben cuántas veces la gente la ha pedido, la ha aclamado, la tipa afuera es famosilla, tiene grandes fans, saca dos libros al año, y solo por ser mujer no le dan ningún premio. Entonces también hay un tema ahí, un grupo de viejos machistas. Lo mismo pasa dentro de la política... qué triste que se haya tenido que crear una ley de cuotas políticas para cuando vengan las próximas elecciones, porque tiene que ver que los candidatos tengan un 40% de mujeres, en Argentina funciona así el tema, y que tengamos que poner una ley para eso. Porque los partidos políticos son de pantalones, solo hay que echar una mirada en los senadores y diputados, son mucho más los varones que las damas. Y eso no te asegura que haya un 50 y 50, pero que por lo menos haya un sello que se note. Entre el gobierno de Piñera y Bachelet, independiente que es lo que le guste a cada uno, que tomemos un sello social, que un matiz de un gobierno liderado por un hombre que por una

mujer. Yo por lo menos noto, los medios de comunicación, cuando hacen cadenas nacionales, noto cómo mira la gente, y se nota, y eso es súper bueno.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Las veo mucho más empoderadas de su rol, tengo mucha esperanza de que las cosas cambien. De hecho en los mismos debates, sobre el tema del aborto por ejemplo, que es un tema que saca ronchas. También el matrimonio civil gay, que en unos 3 años más tendremos más parejas de homosexuales casándose como corresponde, según mi punto de vista, no sé si adoptar hijos tan pronto, ya que los tiempos que corren son distintos. Pero para allá va el tema... claramente es inaceptable seguir escondiendo algo que es una realidad relevante. Pero a ellas las veo más empoderadas, las veo más participativas y las veo más críticas.

Docente 3

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Género femenino y masculino. Aunque ahora hay más variedad, que es lo habitual.

- ¿Pero usted se refiere más que nada a una diferencia física? ¿O también psicológica?

- Psicológico.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- no particularmente. Cuando hablamos en orientación comenzamos hablando sobre la sexualidad, la diferencia entre sexualidad y sexo, por ejemplo. Hay charlas que se han hablado al interior del colegio, pero no más allá de eso.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Por las diferencias. El género se ha puesto sobre el tapete, aunque no diría hoy específicamente, sino que ya lleva un tiempo ya.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Estas cosas como arraigadas, de luchas por igualdad, que no necesariamente son cosas bien trabajadas, eso me sugiere. Tratar de imponer a la mujer de lo que ha sido hasta hoy, y tratar de equilibrar la relación hombre-mujer en cuanto a derechos y deberes. De que ha servido en su momento sirvió, hoy los derechos que tenemos las mujeres se ha ganado gracias al feminismo, que se tiene que completar más yo diría que en realidad si queremos dejar de marcar una diferencia, hay que dejar de hablar de feminismo, porque cada vez que hablamos de feminismo marcamos aún más las diferencias, el lugar de eliminarlas. Estamos dejando siempre en constancia de que existe una diferencia cada vez que hablamos de feminismo, y se supone que el objetivo es otro. Y cuando celebramos o conmemoramos el Día de la Mujer, lo que hacemos es seguir marcando las diferencias, y no eliminarlas.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- No en todos los ámbitos las hay, pero en las casas hay una diferencia entre los roles del hombre y de la mujer, es difícil encontrar a un papá que llegue a la casa y se haga cargo de los niños, por ejemplo, labores como las de los profesores yo creo que también se hace una distinción, de momento que las mujeres se pone menos problemas por quedarnos atendiendo a cursos más pequeños, y no es de la misma forma en todos los colegios con los profesores hombres. Ahí hay una discriminación por el hecho de trabajar con niños menores. Que tiene que ver con experiencias, pero se hacen distinciones, ya que ambos pueden desempeñar la misma labor.

No creo que sea bueno delimitar roles, ya que todos tenemos las mismas capacidades para hacer todo. Aunque hay ciertas limitaciones entre el hombre y la mujer por un tema de capacidad física que hacen que las mujeres les cueste realizar ciertos tipos de trabajos. Por ejemplo si hay que cortar un árbol con un hacha, es mucho más fácil para un hombre poder ejecutar ese trabajo por un tema de musculatura y por sus capacidades físicas. Pero sí se podría. Pero ese debería ser el impedimento y no otro. No porque seas hombre no puedes cambiar un pañal, por ejemplo. Y no solo tiene relación con las competencias, también es un tema de aprendizaje.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- No. Yo creo que esas cosas se escuchan y las observa, no hay una cosa directa como "Ya niñas levántense de la mesa y recojan todo, porque ustedes son mujeres y les corresponde hacerlo". Los niños tienden a repetir el modelo, pero no es una cuestión de que se hable. Por lo menos en mi familia no fue algo que se transmitió vía oral sino que a través del ejemplo.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- En los cursos que he realizado clases me ha tocado que las niñas son las que se destacan más académicamente hablando, y en general los hombres admiran más a estas niñas que se han destacado mucho más que ellos. Y creo que eso en las encuestas les va a aparecer, ya que hay un número importante de cursos con altos rendimientos femeninos, por lo menos en la asignatura que yo imparto.

Aunque yo creo que la admiración no va a la mujer, va hacia su desempeño académico. Independientemente que sea hombre y mujer, pero en los casos que me ha tocado se ha dado en el caso de hacia las mujeres.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Yo atiendo a un cuarto medio, y a un grupo enorme las veo desempeñándose en áreas profesionales, básicamente, más que en labores habituales de las mujeres como dueña de casa. También diría que en tareas profesionales que los hombres y las mujeres se desempeñarían de la misma forma. No creo que vayan a carreras femeninas como enfermería, o que vayan a estudiar diseño y vestuario. Por lo tanto en las mujeres del último curso que atiendo las veo desarrollarse en diferentes ámbitos profesionales. Desde hace ya varios años que he visto esta misma tendencia, y no ha cambiado mucho hasta el momento. Ya que te puedes encontrar con mujeres y hombres que quieren ser ingenieros, o estudiar otras carreras, o escoger ser dueñas de casa, o diseño y vestuario, o peluquería. En día de hoy ya no ocurre eso.

Docente 4

- ¿Qué entiende Ud. por género?

- Género es una característica que tenemos desde el nacimiento. El género se concibe desde que nacemos, dentro del útero materno, y nos hace diferentes los unos de los otros, hombres y mujeres. Y nacemos con un género y el género, para mí, tiene relación con el físico y, más adelante cuando el ser humano comienza con el desarrollo, con lo emocional, también hay una tendencia emocional, se confirma o busca otras formas de expresarse.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- No busco, pero cuando me encuentro con algo lo leo, sobre todo los manifiestos, tanto estudiantiles como científicos, tengo algunas páginas de las cuales casi siempre las visito y cuando encuentro alguna noticia que me sirve la cito para trabajar con los chicos y trato de leerlos lo más que puedo. Más que nada información contingente más que buscar, y cuando encuentro algo que me llama la atención lo leo, más ahora que es un tema recurrente, y tenemos mucha información, no sé si ahora es buena o mala pero hay harta.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Muy relevante, siempre y cuando a mis alumnos les interese, o sea es relevante porque es un tema que ellos escuchan tanto en la informalidad como en los temas formales que ellos conversan y levantan la mano y opinan, es un tema que a ellos les interesa mucho, entonces está latente, se escucha y se siente, y tenemos que hacernos cargo. Entonces como profesores es un tema, un gran tema. Yo veo que ellos están muy motivados, por saber y por saber qué piensa uno, porque ellos hacen preguntas, los chiquititos hacen preguntas siempre y los grandes hacen preguntas más directo. Hacen preguntas y uno tiene que... o sea tú no puedes obviar el tema que ellos exponen, es un asunto que ...se, o se habla desde el punto de vista mío, o yo les hablo sobre una noticia que leí y ellos levantan la mano para ellos opinar. Pero es un tema que hay que tocarlo, un tema que no se puede dejar de lado, que se debe tomar especialmente en las salas de clases. Yo soy profesora de arte, y se presta para primero tener tiempo, puedes estar trabajando y puedes estar conversando o escuchando música. Hay tiempo en arte para que surjan este tipo de temas, y por eso surgen, y el discurso del arte es que tiene

relación con el quehacer político cultural social. Por ejemplo se comienza la clase y se toca la primera noticia del acontecer nacional, y se vincula con las temáticas de la sala. Entonces siempre se están tocando temas, y nosotros como departamento de arte lo hacemos, el estar en conversaciones con los chicos, y lo que está surgiendo, es súper bueno comenzar la clase con eso, y escuchar qué piensan ellos, que levanten la mano...eso.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Se me viene a la mente el otro extremo del machismo. Yo soy partidaria de la igualdad, pero la igualdad de verdad, somos todos iguales, tenemos diferencias físicas, y algunas tendencias. Pero el feminismo es lo opuesto al machismo, está al otro lado, y es peligroso al igual que el machismo. Puede ser que nos ayude a entender lo machistas que somos. Son movimientos fundamentalistas. Yo me he acercado a este movimiento, he conversado con muchas personas feministas y conozco sus discursos, y se van al otro extremo: el poder de la mujer por sobre el poder del hombre. Yo creo que esto está partiendo, tiene que llegar un momento en que se equilibre la balanza, las emociones. Creo que debe llegar ese momento, pero igual hay que tocar siempre... el tema con los chicos, de que también es un recurso extremo, que hay que tener cuidado. Porque te puede sacar del origen y pasa a ser un recurso de fuerza, entonces se pierde un poco lo que decía al principio, lo que quería enunciar, y pasa a ser un recurso extremo, de fuerza. Entonces hay que tener cuidado, ya que nosotros también tendemos a convertirnos en masas, hay que ser más individualistas, hay que tener más conciencia con respecto a esto. Una conciencia de uno primero antes de ser parte de estos movimientos colectivos. Y eso hay que controlarlos con los chicos. Porque ellos tienden a unirse a estas masas, a tendencias. Analicemos, pensemos, yo individuo, veo el conflicto, como persona, y después si somos varios podemos llegar a un acuerdo. De vez en cuando es bueno resolver esos conflictos...que hagan reflexiones individuales, y ahí es donde debemos tener el cuidado con estos movimientos muy universales.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Esta generación es una generación de transición, para nosotros las mujeres no ha sido fácil asumir ciertos roles y delegar a los hombres ciertos roles. Yo creo que la siguiente generación,

los chicos que ahora tienen 15, ahí sí que se ven compartidos los roles. Yo, a veces trato de ser reflexiva con esos roles, ya que a veces caigo en tendencias, costumbres muy arraigadas, ya que mi madre se quedaba en la casa y mi padre trabajaba. Entonces de repente me doy cuenta y digo: no por, para, lo estoy haciendo inconscientemente. Pero uno después reflexiona y piensa que uno no debe ser así, que si todos trabajamos todos deben hacer de todo. Pero como la otra generación ya tiene mamás que han salido a trabajar, ellos van a hacer el cambio, deben hacer el cambio. Por qué los cabros que ya tienen 20 años, en 10 años más van a tener hijos, y ahí se va a ver esto un poco más equilibrado. Nosotros aún no vemos ese cambio ahora. Yo misma me observo y me encuentro practicando esto o aquello porque soy mujer y tú no. Hay veces que las mujeres tienen recelo de entregar ciertos roles, como por ejemplo el de la crianza, ya que a veces prefiere entregarlos a su madre o a su hermana, pero no a su marido. Y también hay hombres que no se sienten capaces de asumir esos roles. Y todo eso lo tenemos preconcebido en nuestro inconsciente por un tema de educación, porque todavía nosotros ...nuestras madres, en los años 70... estaban en las casas. En los años 80 para la recesión salieron muchas mujeres a trabajar, pero antes de eso estaban en las casas por nosotros. Mucha gente vivió que sus madres salieron a trabajar. Nosotros sabíamos desde chiquititas que debíamos salir a trabajar, no nos ha costado, nuestros hijos van a hacer eso. He visto papás que se dedican 100% a la crianza de sus hijos, ellos se encargan de todo, y comparten con los trabajos de las mujeres, que ellas tienen que trabajar, y el hombre se hace cargo, no tiene problemas, y se manejan muy bien con los cabros chicos: cambiando los pañales, los coches, la comida, todo. Si mi madre viera esa escena, no lo dice, pero lo piensa. Porque nuestros hijos ya tienen la experiencia de ver a sus madres salir a trabajar, ellos no saben lo que es tener a la mamá todo el día en la casa porque no han vivido eso.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Las veo cambiando el chip, ya que en sus discursos se les escucha hablar de esa forma. Es más, yo converso mucho con los jóvenes, y nunca me imaginé, ni siquiera lo pensé en tener hijos. Yo quería tener hijos, desde chiquitita que te enseñan eso. Ahora los jóvenes dicen: “No profe, no quiero tener hijos”. Quizás los tengan después, pero por ahora tienen un pensamiento bastante distinto a como era antes, como que están liberados ante el concepto de familia.

Como que son bien independientes en ese sentido, dedicados a sus trabajos, sus cosas, sus viajes, sus mundos, independiente de que eso de ser mujer equivale a ser madre y tener hijos. En el área profesional los veo muy parecidos, y he visto que eso de las carreras exclusivas de hombres ya murió, ya no se ve eso. Ahora tú hablas con una niña de va en cuarto medio y con un joven de cuarto medio y ambos tienen el mismo objetivo, exactamente igual, se sacrificarían igual, irían al pre universitario igual, todo igual. Pero me he dado cuenta que las mujeres son más arriesgadas en ese sentido, ya que ellas se están atreviendo a incursionar en las carreras que antes eran exclusivas de hombres, el hombre todavía no estudia párvulo, por ejemplo, no estudia educación básica tampoco. El hombre le falta indagar en aquellos campos que eran de mujeres las mujeres no, ellas ya lo hicieron hace bastante rato. Las mujeres entran a ingeniería en minas, ingeniería comercial, pedagogía en educación física. La mujer ha avanzado en ese sentido, el hombre aún tiene algunas trancas del pasado. Imagínate esto ¿“Que va a estudiar tu hijo? Párvulo” o sea... imagínate las burlas a ese niño... la presión social.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Lo que pasa es que yo hago arte, y se ve claramente que los chicos tienden a tener mejores habilidades para el dibujo, por ejemplo. Los niños son más naturalistas y las niñas más surrealistas, tienen otra construcción del mundo interno, pero yo como hago arte, y ahí se pone en juego la creatividad y la emocionalidad, y es bastante parejo en niños y en niñas, por ejemplo hay niñas que son maravillosas, son pintoras, son dibujantes, y se les admira tal cual es. Siento que en arte no existe esa diferencia, que se juegan otros roles, las emociones, y las mujeres tienden a ser más emocionales, los chicos son más constructivistas, se admiran mutuamente.

Docente 5

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Yo creo que es una mezcla de muchos conceptos, principalmente aquellos que tienen relación con la personalidad, de cómo se percibe a sí mismo, y también lo que establece la sociedad, tiene que ver con nuestro comportamiento nuestro antes esta sociedad, es una mezcla de muchos factores.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Actualmente con Facebook aparecen muchos artículos relacionados con este tema, buscar temas específicamente creo que no... pero a raíz de este tema han aparecido muchas páginas con contenidos específicos sobre género y muchas investigaciones también. Creo que las mujeres en general están al pendiente de leer información que tenga relación con el género.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Si, es un tema contingente, por varias razones. Principalmente creo que es más contingente gracias a un tema generacional. Los muchachos de hoy le dan más importancia al tema de género, ya que los jóvenes tienen más cuestionamiento o interés de buscar información del tema. La gente adulta joven también, pero no creo que sea así para la gente mayor. Recuerdo cuando yo era adolescente también nosotros tendíamos a buscar sobre esos tipos de temas. A mi particularmente me interesa mucho el comportamiento de nosotros las mujeres en distintas situaciones. Estudié programación audio lingüística también, porque también me llama la atención ver las diferencias tanto en el género masculino o género femenino, del por qué reaccionamos distinto antes ciertas cosas.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Es una lucha en contra de todo lo que ha sido la represión machista en contra de la mujer, principalmente eso, el liberarse de la mujer y hacer valer sus derechos de igualdad con los derechos que pueda tener uno. Encuentro que es un movimiento que ha entregado cosas positivas a las mujeres. Cada uno de los logros que han realizado han sido en beneficio directo de las mujeres, ya que aún hay una diferencia entre el valor que se le entrega a un hombre con

respecto al valor que se le entrega a las mujeres. Por ejemplo los sueldos son distintos entre hombres y mujeres.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Depende mucho de los contextos de los que yo conozco, en el que estoy más inmersa. Por ejemplo el rol de la mujer es alguien más trabajadora, pendiente, dueña de su propia vida, que no tiene que depender de nadie ni de nada, pero no es tan así en otros sectores sociales ni sectores geográficos. Veo también que hay mujeres que dependen de sus esposos, buscan eso también. Pero creo que hoy en día la mujer es mucho más independiente, que tiene el rol de ser profesional, de salir adelante, mantenerse a sí misma no solamente en lo monetario, en todo aspecto. Por ejemplo es mucho más común ver a los papás con porta bebés, el rol está mucho más compartido con respecto a la familia, y no está solamente la mujer haciendo las cosas de la casa, es algo que ya no se ve, aunque hay aun hombres que tienen muy marcado eso por factores de crianza, pero creo que hoy la cosa de reparte igual para todos. Tengo amigos que son separados y tienen ellos la tutela de sus hijos...y eso hace unos par de años atrás no ocurría.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- En realidad nunca fue enseñado eso de forma directa de los roles, por ejemplo mi mamá fue madre soltera y ella cumplía con ambos roles en la casa, a partir de eso nunca tuve nada demarcado, siempre la vi a ella trabajando y sosteniendo el hogar, y aprender del ejemplo de ella de salir adelante sola. Ella tomó ambos papeles en mi casa, y por lo mismo nunca aprendí sobre eso de que tenía que quedarme en la casa, o hacer las cosas del hogar... el hecho también de trabajar y de ser una profesional, que bien no fue tan directo, siempre ella me mostró, y sola se me formó el camino para estudiar y entrar a la Universidad... pero no era una meta de pequeña, pero sabía que lo único que quería hacer era estudiar. Y eso aprendí de mi madre, que puedo salir sola si así lo quisiese.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Creo también que depende de la situación, aunque igual tiene sentido lo que dijeron mis colegas en la encuesta. Creo que a modo general las mujeres tienden a sentir admiración hacia los hombres que se destacan académicamente. En el curso en el cual soy profesora jefe en estos momentos los hombres en general son los más destacados, obviamente va a ver una mayor admiración hacia ellos. Creo que habiendo niñas con las mismas habilidades o quizás mejores capacidades, el mismo hecho de que ellas no se sientan capaces de lograr que su rendimiento académico sea relevante... no sé si me doy a entender. No sé si está en el inconsciente de ellas pensar que por el solo hecho de ser hombres, sean más exitosos académicamente. Puede que se trate de eso, pero inconscientemente, no es algo consciente, que ellas hayan decidido hacer eso.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- A todas ellas las veo siendo profesionales, trabajando en lo que a ellas les gusta, porque creo que tampoco ellas son muy conscientes de esto, pero ellas tienen muchas competencias, tienen muchas herramientas que les va a permitir a ellas ser mujeres profesionales. Hablo de un primero medio al que les hago clases. Pero veo que ellas no son muy conscientes del potencial que ellas poseen, y de hecho algunas veces uno tiene que estrujarlas para que saquen todo su potencial que tienen para que saquen lo mejor de ellas en todo ámbitos... en pensar en hacer alguna pregunta en el momento de una prueba. Creo que queda poquito para que ellas vayan madurando, y cuando sean más grandes ellas mismas se van a ir dando cuenta de estas cosas, y de las capacidades que ellas tiene con la idea de que las puedan explotar. Pero yo veo que ellas van a ser mujeres exitosas, la mayoría. En lo profesional yo creo que ellas pueden estar en cualquier carrera, ingeniería por ejemplo, que son carreras que se tiende a pensar que son campos exclusivos para hombres, creo que ellas van a estar en cualquier tipo de carrera, no necesariamente en alguna carrera femenina. No las veo en una actitud de muy de niña, no sé si me explico bien... como ...a lo mejor lo era mi generación cuando yo era más chica, que

era como que las mujeres tenían ciertas costumbres algo distintas de los hombres y de las mujeres, hoy en día no se ve eso, para nada.

Docente 6

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Sexo masculino, es el sexo no más, femenino y masculino, nada más.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- No es un tema que me llame la atención en lo absoluto.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Mas que el tema de género, es mas relevante el tema de la sexualidad, ya que cuando estás en el colegio ...estás en contacto con chicos...mas cosas que ahora, estan mas abiertos de mentes, pero no tiene que ver tanto con género, mas que nada con la sexualidad.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Lo contrario al machismo, es el antagonista, me suena a ser autosuficientes, no me importa los varones...es el mismo caso del machismo... es tan negativo como el machismo.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- No está tan marcado, eso era antes, ahora no. Ahora es válido y común ver en las plazas a los papás paseando sus guaguas en coches, usando poleras rosadas, o preocupado de la papa, o llamando a la nana, es como ver a la mamá. Antiguamente el hombre era el que trabajaba y la mamá era la que se quedaba en la casa cuidando a los cabros chicos y él no hacía nada. Ahora no, encuentro que las pegas están bien divididas, aunque hay apoderados que ninguno de los dos hace la pega, lo hace la nana. No me ha tocado ver en la actualidad roles delimitados. No así con las familias más conservadoras, las más antiguas que aún mantienen ciertas costumbres. Esas costumbres ya no son parte de esta sociedad, ya no es parte de Chile.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- El tema de género no, pero en mi casa son súper machistas, en el caso de mis papás. Mi padre es súper militarizado, mi mamá se queda en la casa sin poder trabajar, dependiendo del sueldo de mi padre a fin de mes. Motivo de eso se rebeló y comenzó a trabajar y a comenzar las cosas por su parte. Igual mis familiares son bien enchapados a la antigua, pero ahora no. Por eso te digo, el tema de género no es tema. Para mi género solo abarca el sexo masculino y femenino, no abarca más cosas. Para eso está la sexualidad, que es más amplio y abarca más cosas. Una lesbiana o un gay, pero no va con el género.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Yo no veo eso en mi curso... no. Y eso que yo le hago clases a varios cursos en el colegio y no he visto eso. Al contrario, hay muchos cursos en los cuales hay muchachos brillantes y mujeres que son brillantes, no he tenido un parámetro en los cuales pueda decir que las niñas aprenden más que los hombres, no eso es falso. Al menos yo no lo he visto.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Estudiando, como todos los cabros en este colegio, estudiando en una universidad estatal o privada, sacando sus carreras. En eso las veo. Con respecto a lo profesional, creo que las mujeres tendrán la tendencia de tomar cualquier carrera, que no tendrán distinción los hombres de mujeres al momento de tomar la carrera. Por lo menos yo no he visto eso.

Docente 7

-¿Qué entiende Ud. por género?

- La particularidad de cada persona, de cada individuo, lo que lo hace distinto de una persona de otra, diferencias de sexo, que tenga que ver con lo femenino de lo masculino. Diferencias biológicas y psicológicas. En todo sentido de la palabra.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Generalmente con los niños, cuando uno trabaja con alumnos, uno debe tener un grado de información del tema, cuando estamos en reuniones conversamos con los chicos, los problemas que presentan, eso, en forma general digamos. Cuando hay un caso puntual eso amerita una entrevista, una reunión específica del caso que podamos tener con el alumno o la alumna.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Nosotros como educadores siempre le damos una relevancia al género en general, porque trabajamos todos los días con eso. Yo creo que destacamos una serie de valores y principios que ambos se tiene que respetar, ser parte. De ese punto pedagógico yo creo que sí. Es relevante dentro del establecimiento educacional, para que los chicos vayan entendiendo la importancia de mirar al otro en su particularidad, en la importancia que tiene.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Tiene que ver con respecto a que las personas se encierran mucho en su mismo género, y piensan que su género es más importante que el otro. Cuando uno es muy feminista o machista está en el extremo, hacen notar su importancia que tienen, su rol que cumplen en el medio social. Pienso que los extremos, en el tema que sea, son negativos.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Yo creo que todos tenemos un rol igual, tanto como ciudadanos como trabajadores. En ese sentido yo creo que todos tenemos el mismo rol, no es que cada uno tenga su rol delimitado.

Todos tenemos que cumplir un rol como personas en el ambiente que nos desarrollemos, y los dos tienen la misma importancia y el deber de cumplir con ese rol. Hoy en día ha salido a la luz que estamos más tolerantes. Los jóvenes aceptan más esto... esa nueva mirada de lo que es el género. Porque hoy en día se ha ido mezclando. Han aparecido nuevos géneros un poco más femeninos, en las niñas se ha demarcado eso de ser más distintas. Y ahí hay una mezcla, pero personalmente me cuesta aceptarlo, vengo de una generación distinta, si bien es cierto que lo respeto, pero no lo comparto. Para mí el género es femenino y masculino, son parte importante de la creación. Esa ambigüedad no comparto, pero sí respeto. Igual el tema es algo complejo el tema porque hay algo natural en las personas, nacen con eso y buscan la dirección de eso en sus vidas. Hay otras personas que se transforman en el camino.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- Sí, con mis hijos conversamos sobre esos temas. Ciertamente ellos tienen una visión más abierta sobre el tema. Yo no soy cerrado en todo caso, ya que en el área donde me desempeño se encuentra con gente en ese sentido, y los respeto, es su mundo, sus vidas, pero como tema de conversación es difícil. Entre los jóvenes constantemente salen temas de este tipo. Tenemos alumnos que se encuentran en esa condición, y tenemos que involucrarlos.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Yo contesté que eso es relativo, especialmente en colegios mixtos, se proyecta valores que enseñan a destacar tanto a las mujeres como a los hombres. En este colegio al menos es equitativo cuando hay logros, cuando uno está trabajando con ellos y aparecen logros. Es indistinto... eso se puede dar en colegios que no son mixtos, y puede que ocurra eso si se juntan estos colegios. Hay niños varones muy destacados, y esos niños son apreciados por sus compañeros, y también hay niñas que se destacan y son apreciadas por sus compañeros.

- Imaginemos su curso, el más grande al cual usted le hace clases ¿Cómo ve a las alumnas de ese curso en 10 años más?

- Es muy compleja esa pregunta. Cuando uno ve una constante en todo sentido de la palabra, que es pareja... siente que el alumno es académicamente...humanamente y socialmente se desenvuelve bien y mantiene una conducta buena con respecto a los valores, creo que esa conducta va a ser reiterativa, el alumno le va a ir bien, en general, se va a desenvolver bien, y las estadísticas que tenemos es así. Pero también los alumnos que le cuestan un poco luego maduran y cambian. Entonces por eso es compleja la pregunta. Pero en general un alumno que tiene buen rendimiento, que tiene hábito de responsabilidad, hábitos de trabajo, autonomía, autocontrol, a ese alumno en general le va a ir bien, académicamente y en la vida.

Docente 8

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Género para mí es la identidad que se relaciona a las personas en función de su sexo, los gustos que tiene esa persona, son parte de distintos tipos de género, sea hetera, homo, tras, depende de la identidad de esa persona y de como de desenvuelve dentro de la sociedad, dentro de su identidad sexual, a través de eso va formando su género. No es que una persona nazca y ya tiene su género determinado, para mí el género se va desarrollando con la identidad de la persona.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Es un tema que está bastante en boca de todos, especialmente en el ámbito universitario, en el colegio igual, las niñas sobre todo, se informan bastante. Yo en el fondo... en mis redes universitarias sobre todo... Yo salí hace unos 4 años atrás de la universidad, pero aun mantengo esas redes, especialmente los grupos feministas que tengo en Facebook o amigas que también participan en esos grupos feministas. Es un tema bastante en boga, no es un tema que esté muy apartado hoy en día.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Es un tema de igualdad. Aún existe un tema patriarcal en ese sentido, aún hay una lucha contra eso. A partir de esa lucha en contra de la desigualdad de derechos entre hombres y mujeres, o tratar de ocultar los otros géneros. Los abusos que se cometieron en contra de los homosexuales o el género trans, que se trata de ocultar pero se habla, existe. Es un tema para que las mujeres tengan sus derechos ahora en este siglo XXI, que se consiga algo. Las mujeres están empoderadas, hay mucha más información en que manejan ellas ...las mujeres, también los homosexuales reclamando sus derechos...todo lo que ha salido en las noticias.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- El feminismo es una lucha por la igualdad de derecho, es un movimiento que busca reivindicaciones que son bastante justas y necesarias, para que todos vivamos en una sociedad más igualitaria.

Es un movimiento que ha entregado muchos aportes, se han mostrado cosas que antes no se querían mostrar o no se aceptaban, pero el movimiento feminista ha estado visibilizando la lucha de los derechos igualitarios de hombres y mujeres. Ellas han ayudado en aportes gráficos, movimiento que hacen ellas, de trabajos de base, y para mi han sido un aporte a la sociedad.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Sí, todavía existe, por eso va la lucha feminista, ya que aún hay trabajos que son para hombres, hay carreras como enfermería donde son puras mujeres, en cargo de poderes ves hombres, pocas mujeres... las mujeres las designan a ciclo uno o dos de poder. Los cargos de gerencia o de poder siguen siendo solo hombres, los cargos políticos. Es una sociedad que aún está estructurada para cargos hombres. Si haces algo para el mundo femenino la sociedad igual te condena, moralmente hay molestias, para las mujeres pasa lo mismo. Yo he visto dos tres choferes de transantiago, taxis igual. Todavía estamos lejos de que las mujeres tomen cargos que históricamente les ha correspondido a los hombres. La idea es que tanto las mujeres y los hombres puedan trabajar en los que les gusta basados en sus competencias, y que no sea un impedimento el género que posea. Una mujer puede hacer perfectamente mi pega y yo también puedo perfectamente hacer la pega de una mujer.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- No se toca mucho ese tema en la familia, mi abuela es un ejemplo, ya que a los 27 años ella formó una escuela en Chihuayante, y ahí hubo un intercambio de género, levantó el colegio, levantó la familia, ella es un matriarcado y un patriarcado, ella es la jefa de la familia, y en ese sentido ella siempre nos ha dicho que la mujer puede hacer las cosas sin problemas. Por otro lado igual ella tuvo inconvenientes cuando levantó el colegio, ya que aún se pensaba que ese era un cargo para hombres, o también la condena social por ser madre soltera... formar una familia ella sola y mientras que el padre ausente no tiene ningún tipo de condena social. No se conversa el tema... pero hay ejemplos prácticos sobre el tema ...que te enseñan sobre el tema.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Hay un tema de autoestima y social, que también está en los alumnos, ya que es mejor visto, mas valorable que un hombre tome el poder de líder, o cargos de poder, que tenga muy buenas notas, la salvación de la familia, el futuro líder que tenemos. Pero eso es distinto, yo mismo he visto muchas mujeres siendo líderes. Académicamente en los cursos hay también más líderes femeninas que masculinas. También influye bastante el tema de la personalidad de los alumnos, es subjetivo. Hay niños que son muy buenos académicamente pero son piola socialmente, no tiene habilidades sociales y por eso no se hace notar, pero cuando tiene habilidades sociales y es bueno académicamente y se hace notar ya una cierta admiración, pero esa admiración también las tiene las mujeres cuando son así también...depende de la persona.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Las veo independientes, tenido sus propios trabajos, las veo teniendo su escuela de danza, su escuela de yoga, ser profesionales en algo, a las más inquietas las veo más independientes, las veo dueñas de su propia empresa. Hay muchas chicas no te ponen mucha atención en clases de historia pero son secas para bailar. Les gustan los talleres de danza o teatro. A las demás que no son tan inquietas las veo en sus carreras, en la universidad, no las veo que no puedan superar esa etapa. Tiene la suerte de poder escoger su futuro profesional, si no les va bien en la PSU, se meten en una universidad privada y sacan su carrera igual.

Docente 9

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Lo referido a femenino y masculino, biológicamente.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Yo acepto bastante la diversidad sexual, o sea tengo claro que existe el género masculino y femenino, pero tengo amistades que tiene diversidad sexual, por eso me interesa lo de la aceptación de la diversidad sexual. Por lo tanto me informo, en foros, mediante los amigos.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Por supuesto. Para mí es un tema relevante considerando que vivimos en un país con una diversidad de género importante. que siempre ha existido, pero es necesario que sepamos que hoy está en boga, porque la sociedad ha permitido que pueda hablar acerca de género, que está el tema abierto más que antes. Es relevante, y como nosotros trabajamos en un colegio, es más relevante aún... es un tema que hablamos...no es un tema tabú en el colegio.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Cuando se le da prioridad a la mujer en ciertos temas, el feminismo es una forma de pensar, que no por eso es malo.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Yo soy de la idea de que aquí los roles pueden ser iguales para las mujeres y para los hombres, son intercambiables, todos podemos realizar las mismas actividades... aunque hay veces que uno puede ser mejor que otro, pero no quiere decir que no lo pueda hacer.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- Poco en general, ya que yo vivo con mis abuelos y ellos son bastante tradicionales... mi familia no mucho habla sobre estos temas... de hecho cuando hablan acerca de la diversidad sexual les cuesta un poco aceptarlo.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- En mi curso yo tengo 20 varones y 9 niñas, y las niñas son bien parecidas en personalidad, y eso lo hemos hecho respetar ...a las niñas las cuidan y las respetan. Pero tiene que ver un tema mío... pero tiene que ser mutuo... siempre respeto mutuo. Lo hemos trabajado mucho como curso y así las niñas se sienten integradas al curso... aunque igual hacen su grupito aparte. Los varones se integran bastante bien a los juegos de las niñas y a la inversa, hay una buena relación entre ellos, a pesar de que ellas son tan poquitas.

También tiene que ver con las personalidades de las niñas, ya que ellas tienden a admirar más a sus pares, pero no quiere decir que los varones no quieran a sus compañeras... que no las valoran... en mi curso se respetan entre ellos, y es algo que se da... por ejemplo si una niña se cae, todos van a ir a ayudarla. Siempre va a haber una valoración entre ellos, y es algo que he ido trabajando con ellos, ya que llevo en este curso ya dos años... he visto que esto ha ido avanzando, y que hay cada vez más respeto. Somos como una familia les digo a veces. Además ellos se relacionan mucho fuera del colegio, a través de fiestas de cumpleaños... hacen juntas, hacen picnic, siempre los fines de semana se juntan con los padres, también se van a las casas de sus compañeros.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- A mis niñas las veo bien proyectadas, y son todas muy buenas alumnas, y espero que les vaya bien, ya que son buenas personas y con muchos valores integrados por la familia, por lo

que le inculcamos aca y por sus personalidades, así que yo les veo una buena proyección a ellas en diez años más.

Docente 10

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Lo que yo entiendo es todo lo que conforma o define al hombre y a la mujer. También involucra el área psicológica.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Lo he tenido que hacer. Yo estoy ahora con la jefatura de un primero medio, y yo, cuando ellos estaba en séptimo, yo recibí una alumna, que por motivos actitudinales yo tuve que acudir por ayuda y a psicólogos y a estudiar por mi cuenta experiencias para poder abordar el tema... que fue complicado al principio. Entender quizás, no desde un punto de vista tan técnico, sino que poder entender las realidades de los chiquillos que nos llegan acá. He tenido que informarme sobre el tema, viendo videos, documentales. He visto hartos videos sobre transexuales, homosexuales, lo que es híbrido, cosas que uno no sabía y que te toca enfrentarte en la vida. Yo creo que he tenido que hacer esto antes de estar en el colegio, ya que tengo amigos gay, amigas lesbianas, por eso he tenido que buscar más.

- ¿Crees que el tema de género es relevante en la actualidad?

- Creo que para los adultos es un tema contingente, para los chiquillos no. Lo he visto en las reacciones que ellos mismos tienen, cuando conocen a alguien que no tiene los mismos gustos por tener una sexualidad distinta... más que una distinción biológica... más bien con algo psicológico, y finalmente con algo que ellos traen de siempre... ellos no tienen ningún problema en aceptar eso... el tema lo tenemos los adultos. Es un tema generacional, claramente, porque tengo un grupo de adolescentes que no se hacen problemas en comprender...en cambio los adultos tienen una tranca aún, es algo así como “qué raro”, y yo pienso “qué les pasa, si estamos educando”... no podemos tener esas reacciones espontáneas, sobre todo para una sociedad más inclusiva. Si queremos una sociedad más inclusiva en las generaciones chicas por qué diablos no lo hacemos nosotros. Es más un tema generacional más que un tema socioeconómico... los papás son de todos los estratos sociales. En mi experiencia pedagógica me he dado cuenta que es eso, que no es un tema de estrato social sino un tema generacional.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

No me agrada el tema, no me gusta el término, ya que cuando dices “eres machistas” tiene el mismo peso de cuando te dicen “eres feminista”. Es como defender ...no tiene por qué defender. El feminismo y el machismo ...son acciones que... fundamentan cosas que no deberían defenderse. Tú eres mujer y tienes tus derechos y obligaciones, y no tienes por qué hacerlas notar, de manera que que te las respeten. Tú debes ser respetada porque te lo mereces, y la misma manera para los hombres. No encuentro que sea algo positivo. Porque ...si existe el machismo, existe el feminismo, y... ambos tendrá esa disyuntiva siempre... mujeres que siempre estaba diciendo ...que hagamos valer nuestros derechos y valores. En un momento claramente fue necesario, hay casos sociales como el tema de “lucas” en una pega.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Tu puedes cumplir cualquier rol, ejemplo hay mamás que no tienen a sus esposos a sus lados, por lo cual tiene que cumplir ambos roles, tanto de la madre como el del padre, aunque cuesta mucho... por experiencia personal lo digo,, yo no tengo hijos pero mi madre nos tuvo que criar a ambos... le costó, porque claramente el hombre... lo socialmente aceptable, es que el hombre tiene que poner la mano dura, las reglas, pero para mí no es así. Uno tiene un rol, que muchas veces puede ser de papá o mamá, dependiendo del caso que te toque. Pero no es que el hombre tenga un rol... ya que existe una mujer que también puede sustentar una casa, como sacarse esa idea de que el hombre tiene un rol específico en esta sociedad. Hay mujeres que se hacen cargo de sus hijos...como también hay hombres... Hombres que salen a trabajar, mujeres que salen a trabajar, hombres que se quedan en la casa, mujeres que se quedan en la casa. Tengo de experiencia mi tío, muchos lo critican diciendo “¿Oye por qué tu tío no sale a trabajar?” y les respondo: “¿solo porque es hombre no puede quedarse en casa? En una de esas la mujer gana buenas lucas y puede mantener a la familia con eso. No debe ser que el hombre debe salir trabajar y la mujer quedarse en casa ¿Por qué?

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- No, en la familia mía, la verdad es que yo soy la segunda generación en entrar a estudiar, entonces es una familia que carece de conocimientos... más de experiencias, de mundo ...a mi familia. Son muy ...machistas, algunas feministas, homofóbicos, entonces es algo que he ido aprendiendo con la profesión y con la vida, con la gente que me he enfrentado... en la vida, pero no algo que me hayan dicho mi familia “Hija tienes que hacer eso o esto otro”. Si bien ahora me he convertido en esta persona que soy, tolerante, que acepta las diferencias, no ha sido por mi familia, para nada. Por mis experiencias propias, por leer, buscar, conocer.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- He visto hasta ciertos spots publicitarios con este tema, que corres como niña, le pegas como niña. Creo que todavía es un tema generacional, que hay cosas que uno transmite a los niños sin darse cuenta, o simplemente nuestras palabras, ya que los niños son como esponjitas que absorben todo lo que escuchan. Si escuchan a un papá decir “no, las niñas tiene que ser lindas, que sean las princesitas, pintaditas, y no tanto que sean inteligentes” creo que eso cosifica a las mujeres. Yo lo he visto así, y se da en todos los casos. Yo tengo en mi curso claramente el que tiene mejor promedio es un chiquillo, por lo cual estoy de acuerdo en que las niñas valoran más a sus compañeros hombres, en términos académicos, pero creo que no es por un tema académico, sino por un tema de cosificación. Es claramente un traspaso generacional.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Tengo un cuarto medio... las veo a todas viajando, profesionales... a todas. Creo que en el curso no hay nadie que la vea como dueña de casa... no...son súper empoderadas de lo que quieren hacer y de lo que saben. En mi caso, en cuarto medio no tenía idea que quería estudiar. Se está arraigando la idea de que la mujer no tiene que tener hijos solo porque es mujer...no tiene que casarse solo por ser mujer. Y con respecto a eso las niñas están de acuerdo, es heavy,

porque antes era el acondicionamiento de que debes tener hijos... debes casarte... un montón de cosas que tenías que cumplir solo por ser mujer, y el crear un proyecto de vida profesional en el cual no involucre los hijos ...tienes que dejarlo de lado por un proyecto familiar, a través de la presión social. Tu a los 30 y tantos se te pasó el tren, pero ya veo que eso cambia, por ejemplo en mí, yo tengo 33 años y no tengo hijos, y tengo planes de seguir estudiando... quiero viajar... y me gusta contarles a las niñas más grandes las vivencias que he tenido, pero si ellas quieren tener hijos está bien, es un derecho que tienes, no una obligación. Si quieres tener un hijo a los 30, lo tienes; si quieres tenerlo a los 25, lo haces. Que sea una decisión personal y no una presión social. Que no me vas a hacer abuela, que no te tachen de solterona, loca, lesbiana, enferma y todo lo que eso implica. Entonces yo las veo más empoderadas, quieren viajar, quieren salir, y las he visto con ese compromiso con la pareja, el proyecto pareja, ese compromiso con la parejas, también lo veo distinto, “voy a salir de la U, me voy a casar, vamos a tener un hijo, un perro llamado Bobby” no, ellas dicen “Si me acompaña, me acompaña, sino filo... sigo sola”. Yo les hablo de mí, pero yo, al menos en el ámbito profesional, las veo muy empoderadas, y nos las veo en la casa cuidando hijos, con el marido en Francia, nada de eso. Ellas las veo a ellas tomando las riendas de sus vidas, sin seguir reglas sociales ni nada, con una casa que cuesta 60 millones de pesos...

Director

-¿Qué entiende Ud. por género?

- No tengo muy claro el concepto, dado que a partir del año pasado nosotros procuramos generar un programa de educación sexual en el liceo y asistimos a unas charlas con respecto de diversidad sexual, y de cómo aplicar este concepto de diversidad sexual a nuestros programas de educación sexual, Y una de las cosas claras que nos quedó claro de esta charla es que hay un conjunto de conceptos que mal entendemos y mal aplicamos y que por lo tanto requerimos un entendimiento más detallado sobre estos conceptos, y que, por lo tanto, una serie de conceptualizaciones como género, homosexuales y cosas por el estilo, bien puede ser equivocadas, por lo cual hemos consensuado en suspender un poco la conceptualizaciones personales, para esperar una capacitación de estos puntos. Ahora que si nos quedó claro en esa ocasión es que el programa de educación sexual debería partir desde un principio, de lo básico que es que los homosexuales y los heterosexuales deben ser medidos con la misma vara, en el sentido es que si hay, hay niñas que están pololeando, cabros que están pololeando y que son homosexuales, el tratamiento hacia ellos debe ser exactamente el mismo que nosotros tenemos hacia los heterosexuales. Y hemos avanzado en ese sentido, ya que el año pasado recibimos una practicante transexual, tenemos un alumno transgénero, y usando el criterio y el sentido común hemos tratado ambos casos de la mejor forma.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Me ha surgido esta necesidad de buscar información, dado que soy un director de colegio, el cual está impulsando un programa de educación sexual en el liceo, y por lo tanto ese programa debe hacer desaparecer cualquier discriminación. Ya que hay una serie de preconceptos que son bien complicados y que todos tenemos, debido a nuestra propia formación educativa, ética, familiar, hasta en las universidades, que nos hacen pensar que ciertas cosas son ciertas en realidad no, como por ejemplo el tema de la opción sexual. Hemos escuchado reiteradas veces el tema de la opción sexual. Hasta el año pasado, cuando nos encontramos con estas personas, que nos hicieron este inicio de capacitación, y una de las preguntas que ellos nos hacían era: ¿Tú fuiste heterosexual por opción? ¿Te acercaste a tus padres a contarles de que

eres heterosexual? Y eso nos permite evitar cualquier tipo de injusticias con nuestros estudiantes.

- El género ¿es un tema relevante hoy día? ¿Por qué?

- Absolutamente está en contingencia, y yo pienso que además uno tiene que conocer muy bien el tema, las conceptualizaciones, la base de todo esto. Tener muy claro, analizarse a uno mismo, y que elemento subyacen ahí, y es un tema bastante impresionante para los profesores, y para los adultos de toda la comunidad, un comunidad que es progresista como nosotros no necesariamente está bien claro en estos asuntos. Por lo tanto creemos que mucho de nuestros preconceptos personales como también sociales influyan muy seriamente en lo que decimos, pensamos y planeamos. Entonces estamos en ese proceso de planificar cuales son nuestros preconceptos sociales y errados que existen y avanzar en un programa de educación sexual que considere la diversidad.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- se me viene a la mente un movimiento. Un movimiento que tiene una historia interesante en el liceo, dado que una de nuestras principales líderes de nuestro colegio muchos años en nuestro liceo, y junto con otras personas, lideraron el movimiento feminista en Chile. El movimiento feminista tiene muchas otras variantes, y también, a raíz de un evento en particular, un grupo de sociólogas, algunas apoderadas del colegio, me hicieron una consideración respecto a que el machismo es muy acendrado, en el sentido de que también está muy empozado en nuestras acciones y por lo tanto se percibe en las acciones que uno realiza. Ahora bien si tú me dices feminismo, señalo un movimiento que busca la igualdad con los hombres, y en ese proceso estamos con la Universidad XXXX, la cual pertenece este colegio, ha dado una dura lucha por equiparar las relaciones de las mujeres con sus pares hombres, respecto de lograr una equidad, que no se produce en la actualidad.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Creo absolutamente que los roles de ambos están delimitados. Se percibe en nuestras acciones diarias, laborales, medios de comunicación. En un reclame que vi hace unos días

atrás vi como ciertas profesiones eran representadas por niños, y vi como los niños eran ingenieros, médicos, abogados, mientras que las niñas se veían empujando un coche, profesora, a lo mucho enfermera, por lo tanto con ese comercial concluí que los roles aún están delimitados. En el fondo nosotros estamos avanzando para hacer desaparecer el tema de discriminación de cualquier tipo, sexual o religiosa, y cómo nosotros lo hacemos reflejar en nuestros planes curriculares, incluirlos en nuestras normativas y de convivencia escolar.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- Mi familia de origen, mi madre y mi padre, fueron de campo, muy tradicionales, con roles bien establecidos, a pesar de ser una familia campesina pobre, mi padre era el que trabajaba, y mi madre era la que se quedaba en la casa. Fue muy interesante mi familia, ya que durante el periodo de crisis de los años 80 fue mi madre quien empezó a trabajar, y ella mantuvo la casa, lo que yo noté es que se produjo un gran cambio al interior de la familia, mi padre era un tipo bastante abierto a estos temas. Fui criado en una familia bastante tradicional, esos conceptos no se trataron, pero sí mi madre y mi padre consideraron que tanto mi hermana y yo debíamos estudiar y salir adelante.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Pienso que sí, soy profesor y aún sigo haciendo clases, yo creo que es así, es inevitable, incluso lo más interesante de todo es que la mayoría de los alumnos que estudian acá vienen de familias libre pensadoras, progresistas, personas que tratan de estos conceptos, pero a pesar de eso... se nota.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Yo creo que las veo profesionales, basado en la experiencia que tengo. Las veo exitosas, pero probablemente también las vea convertidas en madres, tratando de responder a las expectativas de esta sociedad capitalista, ser una buena profesional y también ser una buena madre y llegar a hacer cosas en la casa. Te menciono una cosa bien particular con mi mujer, el otro día me ofrecí amablemente a ayudarle con los quehaceres de la casa, y ella me hace una observación: ¿Por qué me ayudas? Si vivimos juntos acá, es como si fueran mis labores y tu muy libremente me dices me ayudas. Y pensé “tiene razón”.

- En alguna ocasión, los docentes a su cargo ¿han manifestado su extrañeza ante el hecho que la Dirección esté compuesta solamente por hombres? ¿En qué momento?

- Sí... me lo han manifestado, pero la tradición de este establecimiento es que han tenido grandes directoras, Irma Salas una de las primeras doctoras de educación de Latinoamérica, después Florencia Barros, Daniela Soto Guzmán fue profesora de este colegio, Olga Poblete, Marta Ávila, y así un historial de profesoras altamente notables que han ejercido funciones acá. Yo te diría que es interesante ese tema que planteas, si medimos la cantidad de años en los cuales mujeres han dirigido este establecimiento, por lo menos es tres a uno con respecto a los hombres. En el primer gobierno estudiantil, lo que en otros colegios se les llama centro de alumnos, fueron comandados por una mujer, la primera toma fue encabezada por una mujer, por lo tanto hay una historia de mujeres destacadas en el colegio. En el periodo donde el colegio pertenecía a la Universidad XXX fue dirigido básicamente por mujeres. Llegada la dictadura, en los años 80...desde ese momento hasta ahora ha habido una veintena de directores, solamente dos han sido mujeres, el resto han sido hombres. Ahora bien, yo comencé con un equipo de trabajo, donde había una subdirectora, una jefa de UTP. Pero las cosas han hecho de que ellas hayan renunciado ...por diversas razones, tanto familiares, personales. Los reemplacé... los hombres, y en alguna vez me lo han hecho saber... que eran puros hombres analizando, siendo que alguna mujer nos pudiese entregar puntos de vistas distintos, o que nos hubiese costado ver a los hombres.

Jefe UTP

-¿Qué entiende Ud. por género?

- Se refiere a lo que se establece a un ser vivo, a un organismo, a una persona, para establecer ciertos roles, que son socialmente determinados, género femenino, las características que tienen las mujeres, el género masculino, las características que tienen los varones.

-¿Ud. se informa sobre temas de género? ¿cómo? ¿dónde?

- Sí, de alguna forma sí, de acuerdo a las funciones que va tomando, intereses personales, necesidades, uno busca información. Lo que pasa es que se comenzó a dar mucho el tema de transgénero, sobre la diversidad sexual, entonces uno se va informando de a poco.

- ¿Usted cree que es un tema contingente el día de hoy?

Yo creo que sí. Eso sí, el tema de género no es un tema de hoy, es un tema que se viene unos años atrás donde hemos aprendido a diferenciar y a no generalizar el término masculino como globalización. Cuando uno habla de los “profesores”, y ahora uno dice “Los profesores” y “las profesoras”. En ese tiempo... de alguna forma validarlos, y hoy en día está más latente por lo que se discute...y es un tema de antes, no tanto de ahora. Yo de hecho trabajo con una chica que es de la Universidad de Chile, que ella estudia mucho con respecto al tema de género.

- Cuando Ud. escucha el término “feminismo” ¿qué le sugiere?

- Se me viene inmediatamente a la cabeza la década de los 60 y 70, cuando se hablaba de las feministas, la reivindicación de los derechos de las mujeres, donde también se trataba de establecer roles. Me acuerdo cuando chico que había gente que les molestaba este movimiento, decían que eso no lo hacían las mujeres, y que ahora quieren hacerlo. Eso más menos se me viene a la cabeza cuando escucho el término.

- Respecto de los roles sociales ¿cuáles corresponden a los hombres y cuáles a las mujeres? ¿por qué?

- Yo creo que menos, menos que en aquellos años, donde las mujeres tenían que quedarse en la casa con los niños, y el que trabajaba, el jefe de hogar, era el hombre, el marido. Yo creo

que hoy en día eso se mantiene en ciertos grupos etarios ciertos roles que son establecidos, algunos, no todos, y a veces no es implícito, por ejemplo puedes señalar “¿Y tú planchaste?”, porque yo siempre digo, y es un refrán que me dio mi abuelo, y dice “El que plancha es el que manda en la casa”, y les cuesta creer de que yo plancho. En la casa compartimos mucho los roles, ya que mi señora es profe, hace lo mismo que yo, entonces no es justo que yo le diga lo que tiene que hacer, si estamos casados, y hacemos lo mismo, entonces siempre hemos compartido roles, pero es algo que se ha mantenido en la sociedad.

-¿Escuchó Ud. hablar de los temas de género en su familia de origen? ¿a quién en particular?

- Hablar directamente sobre el tema de género no, pero si se establecía conversaciones sobre el tema. Mi padre era comunista...entonces al ser comunista y campesino, y arrastraba una historia bien ligada al tema de definición de roles, él por buscar la igualdad, por tener una visión de vida distinta, soñadores de la década de los 40 y 50... no tuve una formación machista, no era un tema muy discutido, que se establezcan roles claros de hombre y mujer. Por eso yo creo que no tengo una visión muy machista del mundo. En mi casa... estábamos insertos en el tema de desarrollo de las mujeres, desarrollo profesional. Lo único machista que vi en mi padre fue que a mí me daba más permiso que a mis hermanas, siendo yo el menor. Cuando mis hermanas mayores iban a fiestas, nosotros las íbamos a buscar muy temprano, y cuando llego el tiempo de yo ir a fiestas, siendo aún más chico que mis hermanas, yo me venía solo y no había mucho tope de hora. Eso fue lo único machista que pude ver de mi padre. Nunca mi padre tampoco me dijo “oye eso no lo hagas, que lo hacen las niñitas” o me dijo que cosas hacían las mujeres.

- En el cuestionario aplicado hay una pregunta que dice: ¿cree Ud. que las niñas de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros? (y viceversa). La tendencia de las respuestas es que las mujeres valoran más a los hombres que ellos a ellas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

- Yo discutiría eso. Te cuento, yo he tenido muchos cursos en este colegio, y generalmente los cursos que me ha tocado sacar, en general los varones valoran muchos a las niñas, las niñas son las que saben, las que tienen sus cuadernos al día. Yo siento que los hombres buscan

estudiar con niñas, ya que los hombres son más flojos, o al que le cuesta, y necesita el 6 para poder pasar de curso, yo veo que tienden a estudiar más con niñas que con niños. De hecho, como profesor he visto que las niñas han sido mejores alumnas que los niños. Entonces puede ser casualidad, pero yo veo que los varones valoran mucho a sus compañeras, yo no veo que sea al contrario. Yo recuerdo de dos estudiantes que salieron en años distintos que les decían “la niña pauta”, la pauta de la prueba, ya que los profesores en vez de hacer una pauta propia, usaba las pruebas de estas muchachas para evaluar al resto.

-¿Cómo imagina o se representa a sus alumnas del último año que Ud. atiende, en diez años más?

- Las veo desarrollándose en lo que ellas quieren, porque en el curso que tengo las chicas tienen más claro las cosas que quieren hacer, se ponen como metas. Siempre digo que, cuando hay un norte claro...las cosas te van a salir bien, y las niñas tienen claro eso... son más grandes...genera, un norte más rápido que los hombres. Los hombres los veo desarrollándose también profesionalmente pero no en lo que ellos quieren, en las niñas es distinto, ya que las veo desarrollándose en lo que ellas quieren desarrollarse. Y uno intenta cambiar ese chip a los chiquillos... decirles de que deben pensar en qué es lo que quieren, me refiero a niñas y niños, estudien lo que quieren estudiar y no lo que el puntaje PSU les dio para estudiar. Y a las niñas las veo, en general, logran entrar a una de sus opciones de profesionalización. También veo un tema de carácter, cuando ellas quieren estudiar teatro, estudian teatro; si quieren entrar a medicina también. Este año me tocó un curso donde los varones son muy cabros chicos, no tienen idea de lo que quieren estudiar. Las niñas son más maduras, entienden las situaciones, levantan la mano para preguntar.

- En alguna ocasión, los docentes a su cargo ¿han manifestado su extrañeza ante el hecho que la Dirección esté compuesta solamente por hombres? ¿En qué momento?

- No, y te cuento por qué lo digo. Yo tomé el cargo de jefe de UTP este año, yo antes era jefe de ciclo de enseñanza media, y yo asumo con Jorge, y la relación era a la inversa. El director, cuando asume su primer periodo, eran tres varones y cuatro mujeres, y en el transcurso de los años, por situaciones personales, por diferentes motivos, ninguno por mala evaluación, se fue invirtiendo. Hasta el primer año del segundo periodo, una de las sub directoras mujer decide

renunciar por situaciones personales, y no por sexo, sino seleccionar a aquella persona que posea las competencias y habilidades para el cargo, entonces se nombra a Miguel para el cargo de sub director. El jefe de UTP anterior reemplaza a Cecilia que se va por motivos personales... y se elige a un hombre. Entonces nunca he escuchado el comentario, porque los que tienen más historia en el colegio saben que esto... es circunstancial. De hecho quedamos solo tres de los que comenzamos en el 2009. Comenzamos... 4 mujeres y 3 hombres y ahora somos 5 hombres y 2 mujeres.

Anexo N° 4

Análisis de los datos del cuestionario

4.2.1 Definición Operacional de RRSS

4.2.1.1. Cuadro 1: Respuestas de la pregunta 1 “¿Existe separación física entre niños y niñas en su aula?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	6	29%
NO	14	66%
Solo atiende un sexo	1	5%
Total	21	100%

4.2.1.2 Cuadro 2: Respuestas de la pregunta 4 “Al ingresar a la sala de clases ¿Quien lo hace primero, los niños o las niñas?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Niñas	3	14%
Aleatorio	1	5%
No hay diferencia	15	71%
Directo al camarín	2	9%
Total	21	100%

4.2.1.3 Cuadro 3: Respuestas a la pregunta 5: “¿Cómo se agrupan los estudiantes en su clase? ¿Grupo de hombres o de mujeres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si, por sexo	6	28,6
No, por sexo	2	9,5
Mixto	11	52,4
Total	19	90,5
Perdidos Sistema	2	9,5
Total	21	100

4.2.1.4 Cuadro 4: Respuestas a la pregunta 6: “¿Quiénes presentan mayor ausentismo a clases? ¿Las niñas o los niños?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Se da por igual	10	47,6
No se ha fijado	5	23,8
No responde	3	14,3
Las niñas	1	4,8
Los niños	1	4,8
Solo atiende a un sexo	1	4,8
Total	21	100

4.2.1.5 Cuadro 5: Respuestas a la pregunta 7: “¿Quiénes participan más en clases? ¿Las niñas o los niños?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Todos participan por igual	13	61,9
Los hombres	2	9,5
Las mujeres	1	4,8
No sabe	1	4,8
Solo atiende a un sexo	2	9,5
Perdidos Sistema	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.1.6 Cuadro 6: Respuestas a la pregunta 10: “¿Quiénes tienen mayores logros en su asignatura? ¿Los niños o las niñas?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	7	33,3
Las mujeres	6	28,6
Los hombres	1	4,8
No observado	4	19,0
Solo atiende a un sexo	1	4,8
No responde	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.1.7 Cuadro 7: Respuestas a la pregunta 13: “En su clase ¿Escoge Ud. Solamente a quienes piden la palabra?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	4,8
No	16	76,2
A Veces	3	14,3
No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.1.8 Cuadro 8: Respuestas a la pregunta 14: “¿A quién estimula mas? ¿A las mujeres o a los hombres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	16	76,2
A las mujeres	1	4,8
A los hombres	1	4,8
Solo trabaja con mujeres	2	9,5
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100

4.2.1.9 Cuadro 9: Respuestas a la pregunta 15: “¿Con quién mantiene usted mayor contacto visual? ¿Con las mujeres o con los hombres? ¿Por qué?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	14	66,7
Trabajo con un género	3	14,3
Depende de la clase	1	4,8
No observado	1	4,8
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.1.10 Cuadro 10: Respuestas a la pregunta 16: “¿Qué mensaje transmite usted con su lenguaje corporal?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Seguridad	3	14,3
Entusiasmo	2	9,5
Respeto	2	9,5
Tranquilidad	2	9,5
Otros	17	81,0
Total	26	123,8

4.2.1.11 Cuadro 11: Respuestas a la pregunta 20: “¿Cuándo su curso trabaja en grupo ¿Estos los forma usted o se forman de manera autónoma?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
De manera autónoma siempre	15	71,4
De manera autónoma a veces	4	19,0
Los designa	1	4,8
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.1.12 Cuadro 12: Respuestas a la pregunta 22: “¿A quién cree que se interrumpe más cuando están preguntando o dando una lección? ¿A las mujeres o a los hombres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
A ambos	12	57,1
A las mujeres	3	14,3
A los hombres	3	14,3
No sabe/No contesta	3	14,3
Total	21	100,0

4.2.1.13 Cuadro 13: Respuestas a la pregunta 23: “¿Cree usted que las mujeres de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros hombres?”

Respuestas	Frecuencia	% Mujeres
Si	11	52,4
A veces	4	19,0
No se sienten valoradas	0	0,0
No Observado	2	9,5
No sabe/No responde	4	19,0
Total	21	100

4.2.1.14 Cuadro 14: Respuestas a la pregunta 24: “¿Considera usted que los hombres de su curso se sienten valorados por sus compañeras mujeres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si se sienten valorados	13	61,9
Se sienten valorados a veces	2	9,5
No se sienten valorados	2	9,5
No sabe/No responde	4	19,0
Total	21	100

4.2.2 Definición operacional de Sujeto

4.2.2.1 Cuadro 15: Respuestas a la pregunta 8: ¿Usan dispositivos electrónicos sus estudiantes en la clase o en su casa?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	14	66,7
A veces	3	14,3
No	3	14,3
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100

4.2.2.2 Cuadro 16: Respuestas a la pregunta 12: ¿Usted cree que en los libros de texto las mujeres asumen roles tradicionales?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No responde	16	76,2
No asumen roles tradicionales	5	23,8
Total	21	100

4.2.2.3 Cuadro 17: Respuestas a la pregunta 19: “¿Utiliza usted un lenguaje masculino para dirigirse a su clase?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	9,5
No	15	71,4
A veces	3	14,3
No sabe/No contesta	1	4,8
Total	21	100

4.2.2.4 Cuadro 18: Respuestas a la pregunta 21: “¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	19,0
No se fija	12	57,1
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.3 Definición operacional de Cultura

4.2.3.1 Cuadro 19: Respuestas a la pregunta 9: “¿Usan medios electrónicos en la sala de clases o en su casa?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	81,0
NO	3	14,3
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.3.2 Cuadro 20: Respuestas a la pregunta 11: “¿Quiénes usan más dispositivos electrónicos? ¿Las mujeres o los hombres? ¿Por qué?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	15	71,4
Hombres	2	9,5
Mujeres	2	9,5
No Sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.3.3 Cuadro 21: Respuestas a la pregunta 17: “¿A quiénes se dirige más con su lenguaje corporal? ¿A los hombres o a las mujeres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
A ambos	13	61,9
A los hombres	1	4,8
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	4	19,0
Total	21	100

4.2.3.4 Cuadro 22: Respuestas a la pregunta 18: “¿Existen normas en su sala de clases?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si existen	19	90,5
No existen	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.3.5 Cuadro 23: Respuestas a la pregunta 21: “¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	19,0
No se fija	12	57,1
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100

4.2.3.6 Cuadro 24: Respuestas a la pregunta 25: “¿Cómo se dirige usted a los alumnos hombres de su curso? ¿Por su nombre o por su apellido?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Por su nombre	13	61,9
Nombre o apellido	4	19,0
Apellido	3	14,3
No Sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100

4.2.3.7 cuadro 25: respuestas a la pregunta 26 ¿Como se dirige ud a las mujeres de su curso, por nombre o apellido?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nombre	17	81,0
Apellido	1	4,8
Ambos	2	9,5
No Sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.3.8 Cuadro 26: respuesta a pregunta 27 ¿Cómo definiría género?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Características Sociales	11	52,4
Sexo	8	38,1
No Sabe/No responde	2	9,6
Total	21	100

4.2.3.9 Cuadro 27:respuestas pregunta 28 ¿Ud piensa que las niñas y los niños de su curso tiene la mismas posibilidades para su realización personal?

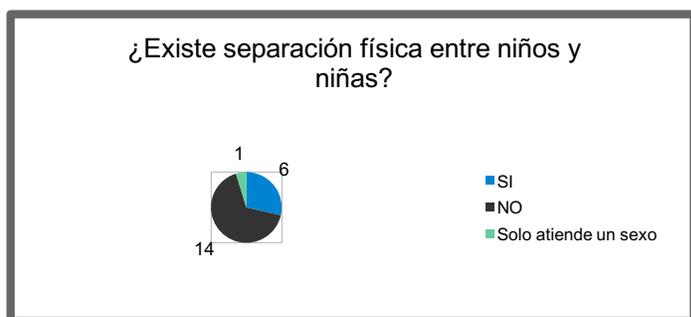
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	18	85,7
No	2	9,5
No Sabe/no responde	1	4,8
Total	21	100

4.2.3.10 Cuadro 28: respuestas pregunta 29 ¿En que carreras visualiza ud a las mujeres y a los hombres?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Separadas por Sexo	2	9,5
Iguals por Sexo	17	81
No sabe/no responde	2	9,5
Total	21	100

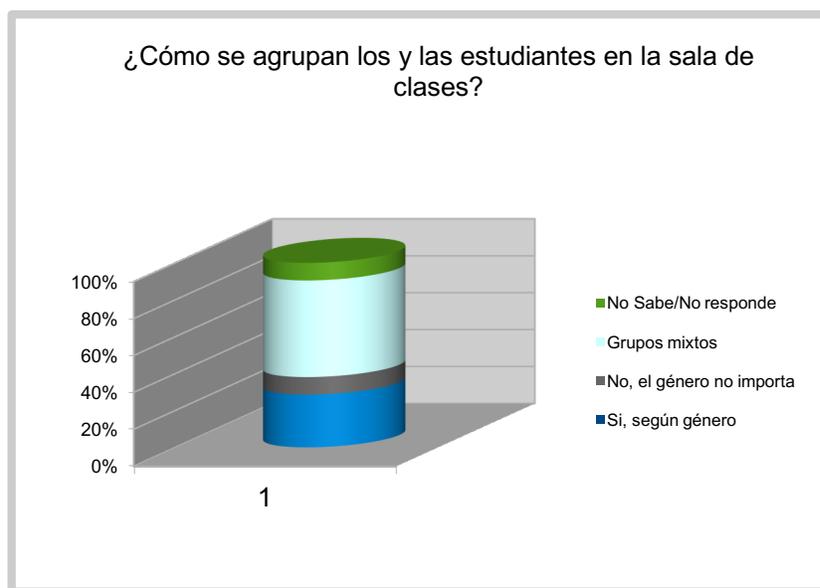
Anexo N° 5 Gráficos estadísticos

4.2.1 Definición Operacional de RRSS		
4.2.1.1 Cuadro 1: Respuestas de la pregunta 1 “¿Existe separación física entre niños y niñas en su aula?”		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	6	29%
NO	14	66%
Solo atiende un sexo	1	5%
Total	21	100%



4.2.1.2 Cuadro 2: Respuestas de la pregunta 4 “Al ingresar a la sala de clases ¿Lo hace primero los niños o las niñas? ¿Por qué?”			
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	
Niñas	3	14,3	
Aleatorio	1	4,8	
No hay diferencia	15	71,4	
Directo al camarín	2	9,5	
Total	21	100,0	

¿Como se agrupan los y las estudiantes en la sala de clases?			
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	
Si, según género	6	28,6	
No, el género no importa	2	9,5	
Grupos mixtos	11	52,4	
No Sabe/No responde	2	9,5	
Total	21	100,0	



1.4 Cuadro 4: Respuestas a la pregunta 6: “¿Quiénes presentan mayor ausentismo a clases? ¿Las niñas o los niños?”

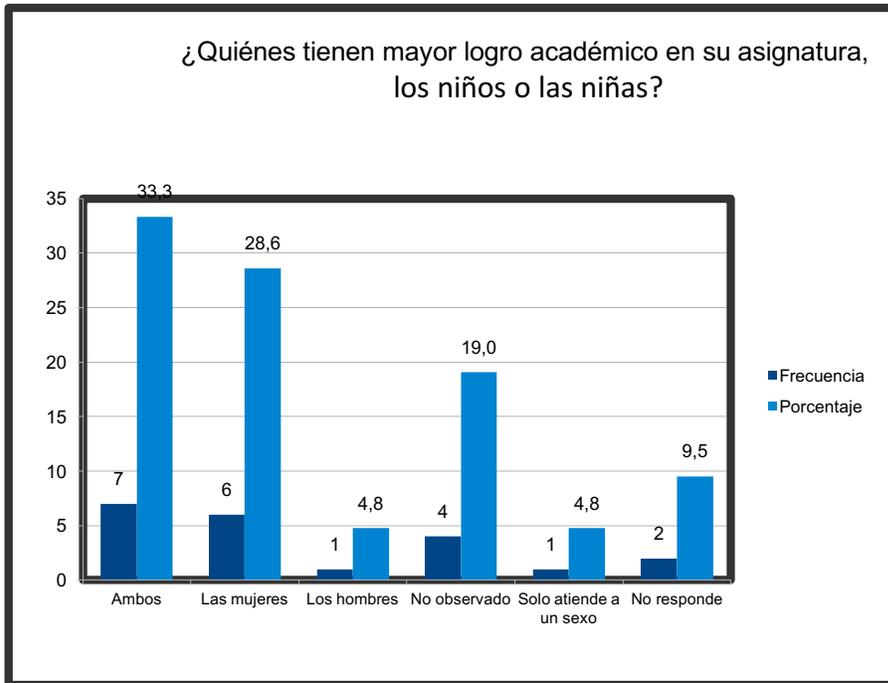
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Se da por igual	10	47,6
No se ha fijado	5	23,8
No responde	3	14,3
Las niñas	1	4,8
Los niños	1	4,8
Solo atiende a un sexo	1	4,8
Total	21	100

4.2.1.5 Cuadro 5: Respuestas a la pregunta 7: “¿Quiénes participan más en clases? ¿Las niñas o los niños?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Todos participan por igual	13	61,9
Los hombres	2	9,5
Las mujeres	1	4,8
No sabe	1	4,8
Solo atiende a un sexo	2	9,5
Perdidos Sistema	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.1.6 Cuadro 6: Respuestas a la pregunta 10: ¿Quiénes tienen mayores logros en su asignatura? ¿Los niños o las niñas?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	7	33,3
Las mujeres	6	28,6
Los hombres	1	4,8
No observado	4	19,0
Solo atiende a un sexo	1	4,8
No responde	2	9,5
Total	21	100,0

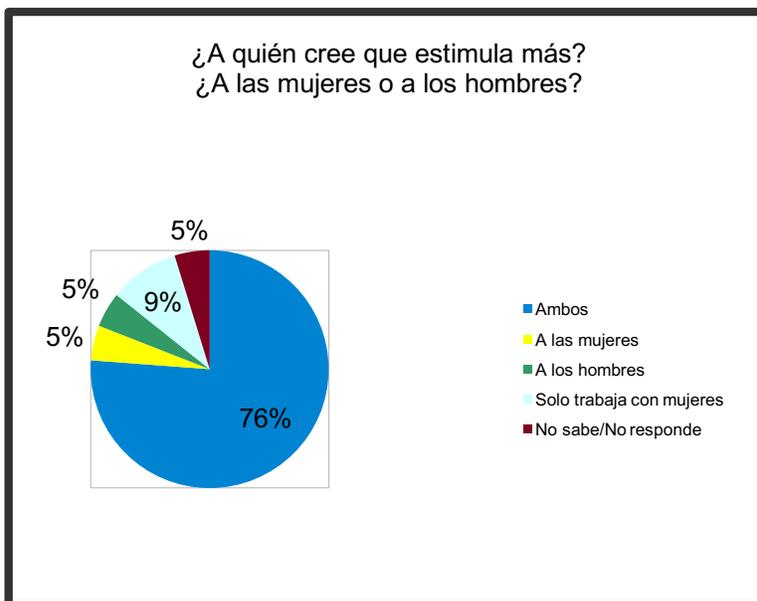


4.2.1.7 Cuadro 7:
Respuestas a la pregunta 13: “En su clase ¿Escoge Ud. Solamente a quienes piden la palabra?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	4,8
No	16	76,2
A Veces	3	14,3
No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.1.8 Cuadro 8: Respuestas a la pregunta 14: “¿A quién estimula mas? ¿A las mujeres o a los hombres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	16	76,2
A las mujeres	1	4,8
A los hombres	1	4,8
Solo trabaja con mujeres	2	9,5
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100



4.2.1.9 Cuadro 9: Respuestas a la pregunta 15: “¿Con quién cree ud que mantiene mayor contacto visual? ¿Con las mujeres o con los hombres? ¿Por qué?”

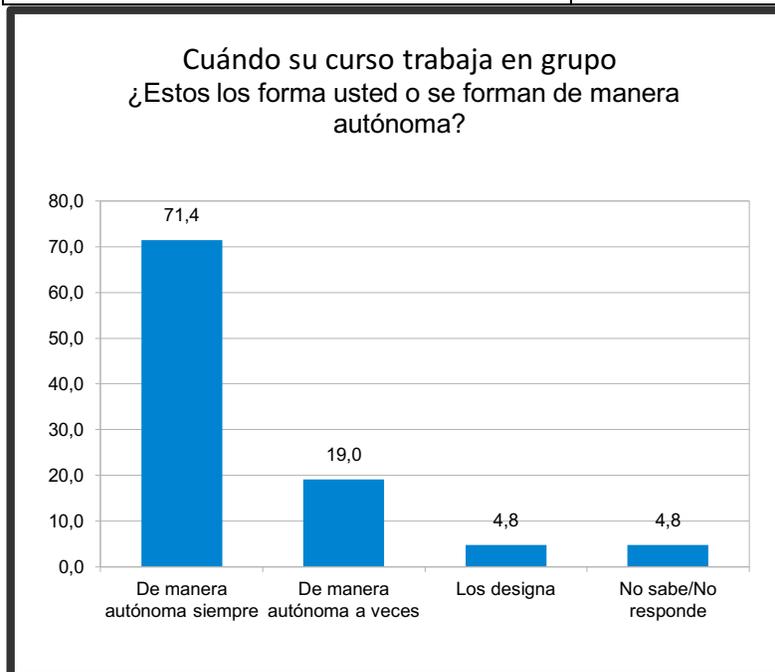
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	14	66,7
Trabajo con un género	3	14,3
Depende de la clase	1	4,8
No observado	1	4,8
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.1.10 Cuadro 10: Respuestas a la pregunta 16: “¿Qué mensaje transmite usted con su lenguaje corporal?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Seguridad	3	14,3
Entusiasmo	2	9,5
Respeto	2	9,5
Tranquilidad	2	9,5
Otros	17	81,0
Total	26	123,8

4.2.1.11 Cuadro 11: Respuestas a la pregunta 20: “¿Cuándo su curso trabaja en grupo ¿Estos los forma usted o se forman de manera autónoma?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
De manera autónoma siempre	15	71,4
De manera autónoma a veces	4	19,0
Los designa	1	4,8
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0



4.2.1.12 Cuadro 12: Respuestas a la pregunta 22: “¿A quién cree que se interrumpe más cuando están preguntando o dando una opinión? ¿A las mujeres o a los hombres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
A ambos	12	57,1
A las mujeres	3	14,3
A los hombres	3	14,3
No sabe/No contesta	3	14,3
Total	21	100,0

4.2.1.13 Cuadro 13: Respuestas a la pregunta 23: “¿Cree usted que las mujeres de su curso se sienten valoradas académicamente por sus compañeros hombres?”

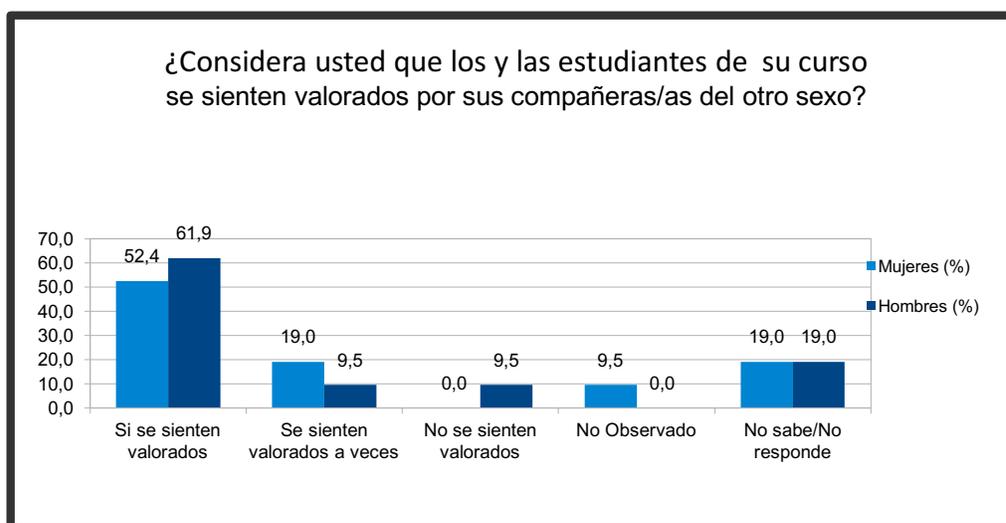
Respuestas	Frecuencia	% Mujeres	f	% Hombres
Si	11	52,4	13	61,9
A veces	4	19,0	1	4,8
No se sienten valoradas	0	0,0	2	9,5
No Observado	2	9,5	0	0

No sabe/No responde	4	19,0	1
Total	21	100	

4,8

4.2.1.14 Cuadro 14: Respuestas a la pregunta 24: “¿Considera usted que los hombres de su curso se sienten valorados por sus compañeras mujeres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si se sienten valorados	13	61,9
Se sienten valorados a veces	2	9,5
No se sienten valorados	2	9,5
No sabe/No responde	4	19,0
Total	21	100



4.2.2.1 Cuadro 15: Respuestas a la pregunta 8: ¿Usan dispositivos electrónicos sus estudiantes en la clase o en su casa?

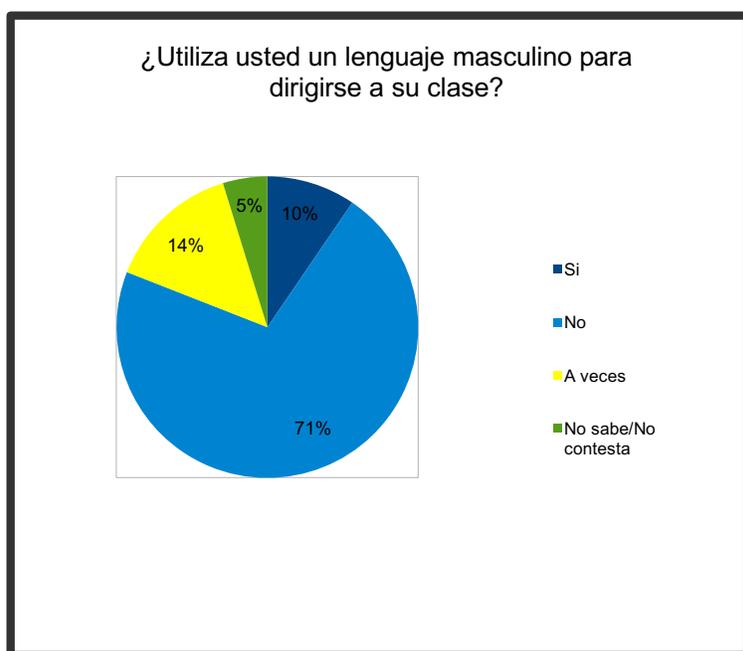
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	81,0
NO	3	14,3
No sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.2.2 Cuadro 16: Respuestas a la pregunta 12: ¿Usted cree que en los libros

de texto las mujeres asumen roles tradicionales?”		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No responde	16	76,2
No asumen roles tradicionales	5	23,8
Total	21	100

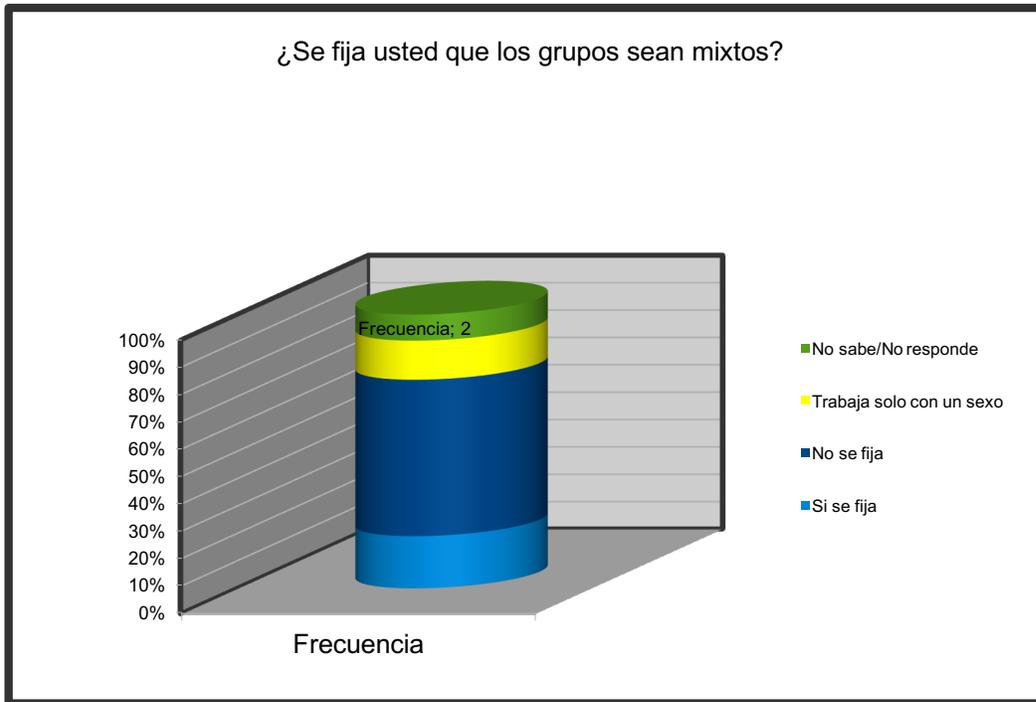
4.2.2.3 Cuadro 17: Respuestas a la pregunta 19: “¿Utiliza usted un lenguaje masculino para dirigirse a su clase?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	9,5
No	15	71,4
A veces	3	14,3
No sabe/No contesta	1	4,8
Total	21	100



4.2.2.4 Cuadro 18: Respuestas a la pregunta 21: “¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	19,0
No se fija	12	57,1
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0



4.2.3 Definición operacional de Cultura

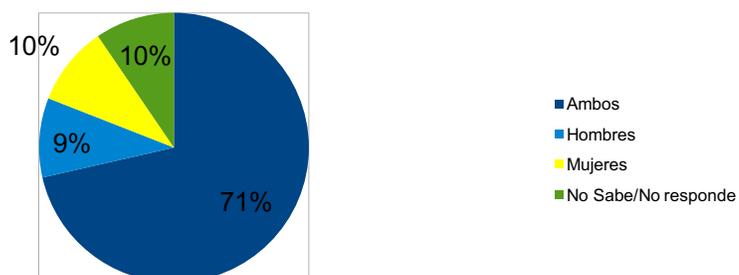
4.2.3.1 Cuadro 19: Respuestas a la pregunta 9: “¿Usan más los medios electrónicos en la sala de clases o en su casa ?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	17	81,0
NO	3	14,3
No Sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

4.2.3.2 Cuadro 19: Respuestas a la pregunta 9: “¿Quiénes usan más los medios electrónicos? ¿Los hombres o las mujeres?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ambos	15	71,4
Hombres	2	9,5
Mujeres	2	9,5
No Sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100,0

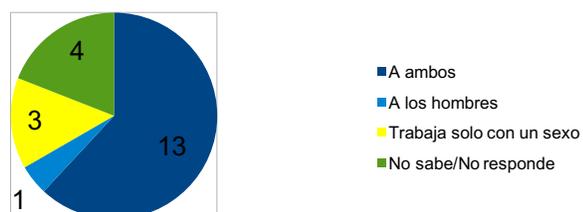
¿Quiénes usan más los dispositivos electrónicos,
los hombres o las mujeres de su clase?



4.2.3.3 Cuadro 21: Respuestas a la pregunta 17: “¿A quiénes se dirige más con su lenguaje corporal? ¿A los hombres o a las mujeres?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
A ambos	13	61,9
A los hombres	1	4,8
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	4	19,0
Total	21	100

¿A quiénes se dirige más con su lenguaje
corporal?
¿A los hombres o a las mujeres?!



4.2.3.4 Cuadro 22: Respuestas a la pregunta 18: “¿Existen normas en su sala de clases?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si existen	19	90,5
No existen	2	9,5
Total	21	100,0

4.2.3.5 Cuadro 23: Respuestas a la pregunta 21: “¿Se fija usted que todos los grupos sean mixtos?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si se fija	4	19,0
No se fija	12	57,1
Trabaja solo con un sexo	3	14,3
No sabe/No responde	2	9,5
Total	21	100

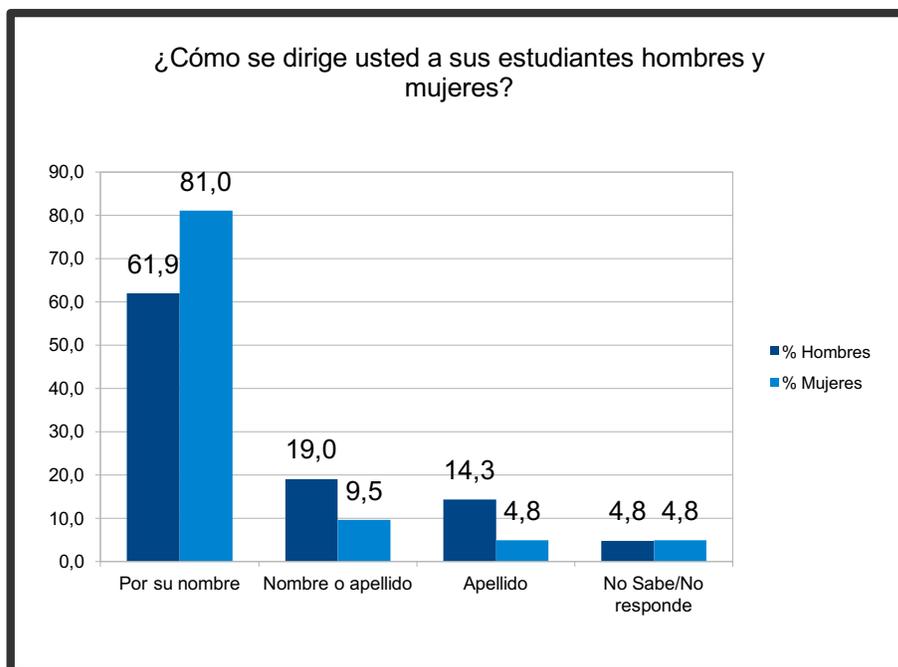
4.2.3.6 Cuadro 24: Respuestas a la pregunta 25: “¿Cómo se dirige usted a los alumnos hombres de su curso? ¿Por su nombre o por su apellido?”

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Por su nombre	13	61,9
Nombre o apellido	4	19,0
Apellido	3	14,3
No Sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100

4.2.3.7 cuadro 25: respuestas a la pregunta 26 ¿Como se dirige ud a las mujeres de su curso, por nombre o apellido?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nombre	17	81,0
Apellido	1	4,8
Ambos	2	9,5
No Sabe/No responde	1	4,8
Total	21	100,0

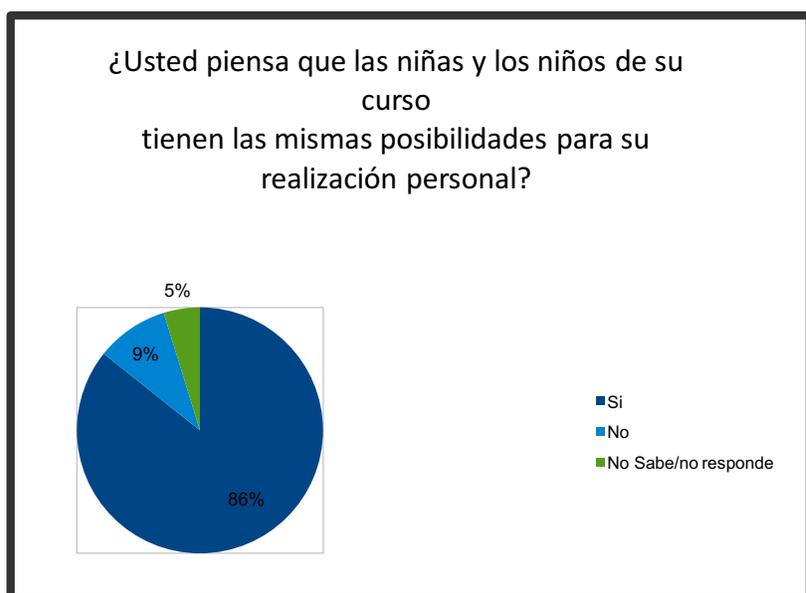
Preguntas 25 y 26 unidas		
Respuestas	% Hombres	% Mujeres
Por su nombre	61,9	81,0
Nombre o apellido	19,0	9,5
Apellido	14,3	4,8
No Sabe/No responde	4,8	4,8
Total	100,0	100



¿Utiliza libros de texto en su asignatura?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	28,6
No	15	71,4
Total	21	100

¿Cómo definiría género?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Características Sociales	11	52,4
Sexo	8	38,1
No Sabe/No responde	2	9,6
Total	21	100

¿Ud piensa que las niñas y los niños de su curso tiene la mismas posibilidades para su realización personal?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si	18	85,7
No	2	9,5
No Sabe/no responde	1	4,8
Total	21	100



¿En que carreras visualiza ud a las mujeres y a los hombres?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Separadas por Sexo	2	9,5
Igual por Sexo	17	81
No sabe/no responde	2	9,5
Total	21	100

Anexo N° 6

Tabulación de Datos Cuantitativos para modelo matemático

Profesores	Pr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
0= Mujer 1=Hombre		0	4	1	3	3	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	1	3	1	2	3	2	3	3	1	1	1	1
Años de Servicio		0	30	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	1	2	2	1	1
1=Científico 2=Humanista		0	5	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	1	2	2	2	1	2	2	3	1	2	1	1	1	1	1
1=<25 2=25-30 3=31-35		0	36	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
1=50%-50% 2=45%-55% 3=100%		1	5	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	17	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	16	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1
1=Sexo 2=Aleatorio		1	40	2	1	1	2	2	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	36	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No 3=A Veces		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No 3=No sabe		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Iguale 2=A veces		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Msj Positivo 2=Msj Negativo		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Hombres 2=Iguale		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No 3=A veces		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Autónoma 2=Designada		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Mujeres 2=Hombres 3=Iguale		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No 3=A veces		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Nombre 2=Apellido 3=Indistintame		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Nombre 2=Apellido 3=Indistintame		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Hombre/Mujer 2=Construccion So		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Si 2=No		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1=Iguales 2= Sociales para Mujeres/Ing para Hombres		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anexo N° 7

Modelo Estadístico Matemático

Factor Cognitivo como determinante de las Representaciones Sociales

Problema

Las “representaciones sociales” son tomadas como variables latentes de un conjunto de factores de los cuales se consideró uno de ellos, el “factor cognitivo”. A su vez, este factor se define en función de un número finito de sub-factores, los cuales son monitoreados por un test constituido con un conjunto de preguntas bien definidas. El objetivo es detectar que sub-factor impacta con mayor fuerza al factor cognitivo.

Estrategia de análisis

Se simboliza por \mathcal{RS} las representaciones sociales definida como variable latente de un conjunto de factores $\mathcal{C} = \{C_j\}_{j=1}^k$. Sea C_g uno de estos factores, el cual se considera en función *aditiva* de sub-factores w_i , entonces, para un número finito y bien determinado de estos sub-factores, digamos $\{w_i\}_{i=1}^q$, se tendría la representación $C_g = \sum_{i=1}^q \lambda_i w_i$, donde λ_i sería el parámetro que define el impacto del sub-factor w_i en el factor C_g .

Se supone que los sub-factores w_i se pueden caracterizar individualmente en un número finito de r_i “estados”, tales que $w_i = \sum_{j=1}^{r_i} c_j P_{ij}$, donde P_{ij} es la una materialización del estado j –ésimo correspondiente al sub-factor i –ésimo. Por otra parte, el conjunto de los r estados, $r = \sum_{i=1}^q r_i$, caracterizarían a C_g ; esto es,

$$C_g = \sum_{i=1}^q \lambda_i w_i = \sum_{i=1}^q \lambda_i \left(\sum_{j=1}^{r_i} c_j P_{ij} \right) = \sum_{i=1}^q \sum_{j=1}^{r_i} \lambda_i c_j P_{ij} = \sum_{k=1}^r \gamma_k P_k$$

En virtud que C_g y w_i son variables latentes, la estimación de estas ecuaciones descansa en la información que se pueda capturar en la materialización P_{ij} de los r estados que se definan y bajo cumplimiento de los supuestos teóricos que sustentan las técnicas aplicadas.

Modelo

Primero: Para cada sub-factor w_i , se estima la representación óptima extraída del conjunto de r_i ecuaciones lineales:

$$w_{ih} = \sum_{j=1}^{r_i} c_{jh} P_{ijh}, \quad h = 1, 2, \dots, r_i$$

Segundo: Se estima la representación óptima de C_g extraída del conjunto de r estados que generan las r ecuaciones lineales:

$$(C_g)_m = \sum_{z=1}^r u_{mz} P_{mz}, \quad z = 1, 2, \dots, r$$

Tercero: Se estima la representación lineal $C_{gi} = \sum_{s=1}^q \lambda_{is} w_i^o$, $s = 1, 2, \dots, q$, donde w_i^o es la representación óptima de w_i extraída en el paso anterior.

Particularización

Se especifica a C_g en el “factor cognitivo”, los estados se materializan en respuestas a $r = 29$ preguntas recogidas en un test aplicado a $n = 21$ individuos. Los sub-factores considerados son:

w_1 := “Sistemas de creencias”

w_2 := “Estereotipos”

w_3 := “Opinión”

w_4 := “Imagen”

w_5 := “Actitud”

La solución de este problema (solo de estimación) queda localizada a sectores de características equivalentes al universo del cual se extrae la muestra y a la calidad de la técnica de muestreo empleada, como al test construido que genera las respuestas que materializan los estados caracterizadores de los factores en estudio.

Estimaciones

El modelo a estimar es:

$$\hat{C}_g = \sum_{i=1}^5 \hat{\lambda}_i w_i = \sum_{i=1}^5 \sum_{j=1}^{q_i} \hat{\lambda}_i \hat{c}_j P_{ij} = \sum_{k=1}^{29} \hat{y}_k P_k$$

o sea,

$$\hat{w}_i^o = \sum_{j=1}^{r_i} \hat{c}_j P_{ij}, i = 1, 2, \dots, 5; \quad \hat{C}_g = \sum_{i=1}^5 \hat{\lambda}_i \hat{w}_i^o$$

Parte 1. Estimación de los sub-factores óptimos.

Se aplica la técnica de ACP²⁰ para la selección de los sub-factores óptimos. Primero se verifica si esta técnica es aplicable (AF²¹).

$$w_{ih} = \sum_{j=1}^{r_i} c_{jh} P_{ijh}, \quad h = 1, 2, \dots, r_i$$

El sub-factor w_1 . Es definido por $r_i = 11$ respuestas a las preguntas del test; por tanto, se tienen 11 representaciones lineales factibles. La tabla n°1 muestra la matriz de componentes para las cuatro mejores representaciones. Se selecciona la primera que acumula el 24,44% de la variación total explicada de este sub-factor (según lo indicado en tabla n°2). La prueba de

²⁰ Análisis de componentes principales.

²¹ Análisis Factorial

esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de KMO indican que no existen contraindicaciones en la aplicación de ACP (KMO = 0,277)

Tabla n°1. Matriz de componente^a

	Componente			
	1	2	3	4
P2	,210	,685	,300	,202
P4	-,296	-,637	,116	,405
P5	-,683	,458	,340	-,032
P8	,489	,477	,103	,187
P10	-,182	,265	,683	-,344
P16	,004	-,189	,316	,774
P17	-,228	,471	-,354	,512
P19	-,033	-,654	,573	-,050
P23	,868	-,007	,278	-,040
P24	,923	-,058	,272	,095
P28	,399	-,145	-,697	-,099

Tabla n°2 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,689	24,442	24,442	2,689	24,442	24,442
2	2,092	19,021	43,462	2,092	19,021	43,462
3	1,887	17,153	60,615	1,887	17,153	60,615
4	1,243	11,303	71,918	1,243	11,303	71,918
5	,909	8,264	80,182			
6	,680	6,179	86,361			
7	,626	5,689	92,051			
8	,395	3,595	95,646			
9	,244	2,222	97,868			
10	,204	1,859	99,727			
11	,030	,273	100,000			

El sub-factor w_2 . Es definido por $r_i = 5$ respuestas a las preguntas del test; por tanto, se tienen 5 representaciones lineales factibles. La tabla n°3 muestra la matriz de componentes para las dos mejores representaciones. Se selecciona la primera que acumula el 41,45% de la variación explicada de este sub-factor (según lo indicado en tabla n°4). La prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de KMO indican que no existen contraindicaciones en la aplicación de ACP (KMO = 0,557).

Tabla n°3 Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
P12	,610	,201
P25	,809	-,103
P26	-,387	,879
P29	,695	,434

Tabla n°4 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,658	41,451	41,451	1,658	41,451	41,451
2	1,012	25,299	66,750	1,012	25,299	66,750
3	,800	20,001	86,750			
4	,530	13,250	100,000			

El sub-factor w_3 . Es definido por $r_i = 6$ respuestas a las preguntas del test; por tanto, se tienen 6 representaciones lineales factibles. La tabla n°5 muestra la matriz de componentes para las tres mejores representaciones. Se selecciona la primera que acumula el 26,81% de la variación explicada de este sub-factor (según lo indicado en tabla n°6). La prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de KMO indican que no existen contraindicaciones en la aplicación de ACP (KMO = 0,439).

Tabla n°5 Matriz de componente^a

	Componente		
	1	2	3
P6	,575	,093	,701
P9	-,077	,655	-,260
P18	-,058	,776	,323
P20	,626	-,238	,212
P22	,638	,508	-,359
P27	-,685	,195	,450

Tabla n°6 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,609	26,810	26,810	1,609	26,810	26,810
2	1,392	23,200	50,010	1,392	23,200	50,010
3	1,041	17,344	67,353	1,041	17,344	67,353
4	,972	16,208	83,561			
5	,535	8,922	92,483			
6	,451	7,517	100,000			

El sub-factor w_4 . Es definido por $r_i = 6$ respuestas a las preguntas del test; por tanto, se tienen 6 representaciones lineales factibles. La tabla n°7 muestra la matriz de componentes para las tres mejores representaciones. Se selecciona la primera que acumula el 26,37% de la variación explicada de este sub-factor (según lo indicado en tabla n°8). La prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de KMO indican que no existen contraindicaciones en la aplicación de ACP (KMO = 0,368).

	Componente		
	1	2	3
P4	,793	,155	-,232
P7	,558	,475	,330
P11	-,697	,473	-,364
P13	-,200	-,599	,691
P14	,076	,519	,359
P15	-,333	,653	,428

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,582	26,373	26,373	1,582	26,373	26,373
2	1,528	25,459	51,832	1,528	25,459	51,832
3	1,086	18,093	69,925	1,086	18,093	69,925
4	,974	16,225	86,150			
5	,512	8,537	94,687			
6	,319	5,313	100,000			

El sub-factor w_5 . Es definido por $r_i = 1$ respuesta a las preguntas del test; por tanto, se representa por esta respuesta.

La tabla n° 9 entrega los factores óptimos estimados $\hat{w}_i^0 = \sum_{j=1}^{r_i} \hat{c}_j P_{ij}$, $i = 1, 2, \dots, 5$:

P_{i1}	w_1^0	P_{i2}	w_2^0	P_{i3}	w_3^0	P_{i4}	w_4^0
P2	0,210	P12	0,610	P6	0,575	P4	0,793
P4	-0,296	P25	0,809	P9	-0,077	P7	0,558
P5	-0,683	P26	-0,387	P18	-0,058	P11	-0,697
P8	0,489	P29	0,695	P20	0,626	P13	-0,200
P10	-0,182			P22	0,638	P14	0,076
P16	0,004			P27	-0,685	P15	-0,333
P17	-0,228						
P19	-0,033						
P23	0,868						
P24	0,923						
P28	0,399						

Parte 2. Estimación óptima de C_g en función de los estados P_k .

Se aplica la técnica de ACP para la selección del factores cognitivo óptimos, definido según las 27 respuestas a las preguntas realizadas en el test. Primero se verifica si esta técnica es aplicable (AF).

$$(C_g)_m = \sum_{z=1}^{27} u_{mz} P_{mz}, \quad z = 1, 2, \dots, 27$$

Se selecciona la primera combinación lineal que acumula el 18,52% de la variación explicada del factor cognitivo (tabla n°10), la que se muestra en la tabla n° 11

Tabla n° 10. Varianza total explicada

$(C_g)_m$	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,371	18,520	18,520	5,371	18,520	18,520
2	4,104	14,153	32,673	4,104	14,153	32,673
3	3,081	10,624	43,297	3,081	10,624	43,297
4	2,613	9,009	52,306	2,613	9,009	52,306
5	2,143	7,390	59,696	2,143	7,390	59,696
6	2,105	7,259	66,955	2,105	7,259	66,955
7	1,791	6,177	73,132	1,791	6,177	73,132
8	1,561	5,384	78,516	1,561	5,384	78,516
9	1,285	4,430	82,946	1,285	4,430	82,946
10	1,200	4,137	87,083	1,200	4,137	87,083
11	,892	3,076	90,159			
12	,761	2,625	92,784			
13	,569	1,962	94,746			
14	,432	1,491	96,237			

Tabla n° 11

P_k	Coef
P1	-,107
P2	-,075
P3	-,057
P4	-,347
P5	-,785
P6	-,693
P7	-,733
P8	,089
P9	,144
P10	-,151
P11	,556
P12	,425
P13	,182
P14	-,275
P15	-,247
P16	-,233
P17	-,382
P18	-,060
P19	,002
P20	-,393
P21	,265
P22	-,520
P23	,666
P24	,769
P25	,287
P26	,524
P27	,682
P28	,380
P29	,636

Tercero: Se estima la representación lineal $C_g = \sum_{i=1}^q \lambda_i w_i^o$, donde w_i^o es la representación óptima de w_i extraída en la parte 1

Estimación 1: Híper-plano desfasado del origen ($R^2 - ajustado = 96,3\%$). Se desprende de esta representación y considerando la fuente generadora de datos (test con sus preguntas especificadas) que, para este grupo de individuos, los sub-factores “sistemas de creencias” y “estereotipos” tienen efectos positivos en la variación del factor cognitivo. El efecto lineal que produce el mayor incremento en el factor cognitivo se atribuye al sub-factor “sistemas de creencias”. También se detecta que la “opinión”, “imagen” y “actitud” tiene un efecto lineal negativo.

$$\hat{C}_g = 1,96 + 0,78w_1^o + 0,3w_2^o - 1,74w_3^o - 0,35w_4^o - 0,12w_5^o$$

Estimación 2: Híper-plano por el origen ($R^2 - ajustado = 96,4\%$). Se desprende de esta representación y considerando la fuente generadora de datos que, para este grupo de individuos, los “sistemas de creencias”, los “estereotipos” y la “opinión” tienen efectos positivos en la variación del factor cognitivo. El efecto lineal que produce el mayor incremento en el factor cognitivo se atribuye nuevamente al sub-factor “sistemas de creencias”. También se detecta que la “imagen” y “actitud” tienen linealmente efecto negativo.

$$\hat{C}_g = 0,81w_1^o + 0,42w_2^o - 1,62w_3^o - 0,3w_4^o + 0,44w_5^o$$

Tablas de estimaciones (no tienen ninguna aplicación inferencial mientras no se establezca cumplimiento de los supuestos que sustentan al modelo)

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,986 ^a	,972	,963	,57326

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	1,946	1,084		1,796	,093
W1	,797	,091	,496	8,766	,000
W2	,298	,149	,096	2,001	,064
W3	-1,740	,153	-,559	-11,364	,000
W4	-,351	,176	-,114	-1,996	,064
W5	-,123	,478	-,012	-,258	,800

a. Variable dependiente: Cg

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,986 ^a	,973	,964	,61183

Coefficientes^{a,b}

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
W1	,806	,097	,634	8,320	,000
W2	,416	,142	,433	2,924	,010
W3	-1,615	,146	-1,483	-11,093	,000
W4	-,298	,185	-,187	-1,608	,127
W5	,440	,385	,262	1,142	,270

a. Variable dependiente: Cg

b. Regresión lineal a través del origen

