



**ESCUELA DE EDUCACIÓN.**

**PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.**

**Sentidos otorgados por Docentes de  
Historia al proceso de construcción de  
género: Un estudio de caso en dos  
colegios de comunas populares de  
Santiago.**

Tesistas: David Arévalo Leiva  
Camila Fernández Peña  
Profesora Guía: Teresa Ríos Saavedra  
Profesora Ayudante: Alejandra Oliveros

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al título de profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.  
Santiago, 2013.

### ***Agradecimientos.***

Primero que todo debemos agradecer a nuestra profesora guía del proceso de tesis Teresa Ríos, por su constante ayuda en nuestro trabajo, por su disposición, así como también por la calidad y calidez con la que orientó todo nuestro proceso investigativo. Le agradecemos también por su paciencia para con nuestra inquisitiva forma de ser.

*Agradecimientos con mención especial:*

*De David:*

Muchas gracias a quienes hicieron más llevadero y agradable este largo proceso, en especial a mis familiares Gilda, Exequiel y Domínica quienes con sus consejos amor y cariño me mantuvieron siempre motivado para trabajar de la mejor forma. Por otro lado, agradecer también a Francisco y Karen, los cuales con su buen sentido del humor y constante apoyo lograron generar momentos de distensión durante los largos días de estudio.

*De Camila:*

Dedico esta investigación a mis padres, Isabel y Marco, por su apoyo incondicional, la constante motivación y amor. A mi hermano Agustín, por su alegría y ejemplo de perseverancia. A mis abuelos, Alberto y Sara, por el cariño y sus sabios consejos y a mi tía Verónica, por la confianza depositada y su generosidad. A César, por su entrega, eterna simpatía y compañerismo. A mis queridas amigas y compañeras de carrera, por estar y compartir en los buenos y malos momentos.

Un especial agradecimiento a la profesora Teresa Ríos, por su compromiso profesional, su dedicación y por creer en nuestro trabajo investigativo. A la institución por contribuir, enriquecer y estimular mi camino universitario.

Y a todos quienes estuvieron involucrados en la elaboración de este trabajo y en el desarrollo de mi formación pedagógica y personal.

Gracias totales.

## 1. Índice

2.	Introducción a la Investigación .....	- 6 -
2.1.	Antecedentes .....	- 6 -
2.2.	Justificación de la Investigación .....	- 13 -
3.	Pregunta de Investigación, Objetivo General y Objetivos Específicos.....	- 15 -
3.1.1.	Tema.....	- 15 -
3.1.1.	Foco de Estudio .....	- 16 -
3.1.2.	Pregunta de Investigación.....	- 16 -
3.1.3.	Objetivo general.....	- 16 -
3.1.4.	Objetivos específicos.....	- 16 -
4.	Marco Teórico .....	- 17 -
4.1.	Género: la construcción desde la diferencia.....	- 17 -
4.1.1.	La historiografía de las mujeres: Las mujeres en la historia .....	- 20 -
4.1.2.	Lenguaje convencional de Género: Constructor de Realidades. ....	- 22 -
4.1.3.	Género: Discusiones y nuevas reflexiones en torno a su uso. ....	- 23 -
4.2.	Género: la imposición social naturalizada. ....	- 28 -
4.3.	Representación de género en la escuela. ....	- 32 -
4.3.1.	Género en la clase de Historia: El texto escolar como mecanismo reproductor..	- 36 -
4.4.	Discurso docente en relación al género y su impacto en los estudiantes .....	- 40 -
4.4.1.	Incorporación paulatina de políticas de género a nivel nacional.....	- 43 -
4.4.2.	El prejuicio docente en la representación de género. ....	- 44 -
4.4.3.	La construcción de la identidad de género en los estudiantes. ....	- 46 -
5.	Diseño Operativo.....	- 49 -
5.1.	Método: Descripción y características .....	- 49 -

5.2.	Tipo de Estudio.....	- 51 -
5.2.1.	Elección del Campo. ....	- 51 -
5.2.2.	Elección de la Muestra. ....	- 54 -
5.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....	- 56 -
5.3.1.	Observación reflexiva.....	- 57 -
5.3.2.	Entrevista en Profundidad.....	- 59 -
5.3.3.	Criterios de credibilidad .....	- 65 -
6.	Análisis e interpretación de datos.....	- 67 -
6.1.	La heteronormatividad como argumento para la imposición de roles de género .....	- 68 -
6.2.	Discusiones sobre la diferencia de género construida.....	- 71 -
6.3.	Participación activa de género en el contexto universitario.....	- 76 -
6.4.	Contenido disciplinar en el contexto escolar .....	- 78 -
6.5.	La tradición historiográfica y su impacto en la construcción de las relaciones sociales de los sujetos.....	- 81 -
7.	Conclusiones.....	- 84 -
7.1.	Imagen social real versus imagen social ideal: La heteronormatividad como argumento para la imposición de roles de género .....	- 84 -
7.2.	Diversidad y heteronormatividad: discusiones sobre la diferencia de género construida..	- 87 -
7.3.	Equidad y no equidad: La participación de género en el contexto universitario.....	- 90 -
7.4.	Escuela ideal y escuela Eurocentrista: Contenido disciplinar en el contexto escolar... -	- 92 -
7.5.	La historia, enfoque inclusivo y enfoque masculino: La tradición historiográfica y su impacto en la construcción de las relaciones sociales de los sujetos. ....	- 95 -
8.	Proyecciones .....	- 98 -
9.	Bibliografía .....	- 100 -
9.1.	Tesis.....	- 104 -
10.	Anexos.....	- 105 -
10.1.	Entrevistas en Profundidad .....	- 105 -
10.1.1.	Entrevista 1.....	- 105 -
10.1.2.	Entrevista 2.....	- 112 -



Sentidos otorgados por los Docentes de Historia al proceso de construcción de género: Un estudio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

David Arévalo y Camila Fernández

---

10.1.3.	Entrevista 3.....	- 121 -
10.2.	Notas de campo /observaciones.....	- 132 -

## 2. Introducción a la Investigación

### 2.1. Antecedentes

Como primeros antecedentes de carácter empírico, nos centramos en revisar tesis de pregrado que tuvieran alguna relación con el estudio del tema de género en la escuela, frente a lo cual nos hemos encontrado con los siguientes documentos.

La Tesis de Matías Aránguiz y Paulina Toledo, (2007) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que se titula “Los roles de género en la escuela: un enfoque cualitativo en educación básica y media”, hace el esfuerzo de analizar y develar los roles de género en la estudiantes de enseñanza básica y media. Esta parte de la afirmación que señala que, las relaciones de género responden a una construcción social que, se inicia a raíz de las diferencias sexuales. A su vez los autores señalan que, la tesis se centra en la influencia de la escuela en la reproducción de estereotipos, a través, de la socialización primaria y secundaria, entendida desde los aportes teóricos de Berger y Luckmann.

El documento, apuesta a diseñar aprendizajes que permitan pasar de la desigualdad a la igualdad, viéndose así favorecida la comunidad escolar, la familia y la sociedad. Los ejes temáticos que, rigen a esta tesis: teoría del género, familia, educación y proceso de socialización, percepción de la escuela en la teoría del género y género e institucionalidad. De esta forma, los autoras señalan que la noción de género expresa dos elementos importantes, por un lado las relaciones fundadas en las diferencias sexuales y por otro lado las relaciones vinculadas a los significantes de poder. Posteriormente, definen las relaciones de género como los comportamientos aprendidos dentro de una comunidad o sociedad en donde sus miembros están condicionados para percibir como masculina o femenina ciertas tareas actividades y responsabilidades.

Por otra parte, encontramos también la Tesis de María Carvajal (2008) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que tiene por título “La construcción de la imagen de la mujer en los textos escolares que tratan la Historia de Chile: Desde el Encuentro de dos mundos hasta la Independencia” Este documento de tesis, se basa en el análisis de los textos de clases, como un material que a través de su estructuración, sus narraciones e iconografía plantea una visión patriarcal y androcéntrica tanto de la sociedad como de la historia; de esta forma, el lenguaje escrito se utiliza como un condicionante de la realidad al ser validado por la escuela como un modelo, un canon a aprender o seguir.

A fin de poder seguir una línea investigativa, el documento de tesis busca la revisión crítica de los textos escolares de Historia y Cs Sociales, debido a que esta asignatura se centra en el estudio de procesos sociales que muchas veces llaman la atención de los

estudiantes; esta investigación, se basa a su vez, en el precepto de "igualdad de sexos" que se propone en el currículo nacional durante la última década. La investigación, se orienta a revisar la coherencia entre el discurso político Chileno frente al tema del género y la construcción de la imagen de la mujer que se proyecta en los libros de historia de uso escolar. Para dicho análisis, se toma como norte una visión de género basada en la construcción binaria de la sociedad, es decir hombre mujer, público y privado como argumento para incluir o excluir a una de las dos partes (en este caso a las mujeres) del relato histórico plasmado en los libros de texto.

La investigación "La escuela como lugar de formación de la identidad de género"(2007) de la tesis de la estudiante Bárbara Villavicencia Valenzuela de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, reconoce a la institución escolar, como lugar en donde se logra gestar la formación de individuos, cuyo proceso se ve influenciado por una serie de actores que, se ven involucrados en el proceso educativo. Dentro de este contexto es que, se aprenden múltiples hábitos y concepciones que, inciden en la construcción de identidad de los sujetos, y uno de ellos, como señala la autora es la formación de género. Este proceso, reafirma unos determinados roles en lo que, respecta lo femenino y lo masculino. Villavicencia orienta su investigación en el análisis de la reproducción de pautas culturales de género al interior de la escuela de niñas "Gabriela Mistral", en base a esto, la investigadora se pregunta por los conocimientos y las pautas de género que poseen los docentes, directos y apoderados del establecimiento, con el fin de promover un trato igualitario dentro de la comunidad estudiantil. La tesis señala que, parte de la marginación femenina experimentada en la escuela se debe, a la transmisión de una cultura que, crea y recrea estereotipos, pautas de comportamiento, creencias, hábitos, etc., las cuales son transmitidas en las diferentes formas de socialización - tanto primaria como secundaria - favoreciendo el trato desigual entre hombres y mujeres, y que contribuye con la conformación de una identidad de género construida desde segregación y la discriminación hacia el género femenino. Villavicencia apuesta, por una escuela coeducadora y responsable, en cuestiones de género.

Dentro de las temáticas que, rigen la investigación podemos encontrar la distinción entre sexo y género, la definición de estereotipo y estereotipos sexuales, el androcentrismo y el patriarcado como orden establecido y la invisibilidad de los aportes femeninos, desde los autores Ana González y Carlos Lomas (2002). Luego la investigación realiza una revisión de documentos decretados en Chile, concerniente a la temática de género, como por ejemplo el "Decreto Amunátegui" (1877), el cual dicta la aceptación de las mujeres en la educación secundaria y superior. Posteriormente realiza un reconocimiento a las primeras instancias que, posibilitaron el acceso al sistema educativo formal a las mujeres, en 1888 abre la Escuela Profesional de Niñas, conocida como la Escuela de Artes y Oficios para mujeres (Escobar, 2000), como también considera la organización y participación de Chile en conferencias y congresos nacionales e internacionales, los cuales han abordado el

tema de género en la escuela, como por ejemplo la Conferencia de Foro Ciudadano (2005).

Desde otro punto de vista y buscando material referente a políticas públicas Chilenas que hagan referencia sobre el tema de Género en el aula, es que encontramos el Documento del año 2009 denominado “Análisis de Género en el Aula”, publicado por el SERNAM. Este documento, centra su estudio en identificar, describir y explicar los procesos que ocurren dentro de la sala de clases, que puedan influir sobre los roles de género de los/as estudiantes.

...hombres y mujeres en el aula de educación regular efectivamente reciben diferentes estímulos, son expuestos a distintas oportunidades de aprendizaje, y son objeto de distintos mensajes acerca de sus habilidades y de su potencial participación en diferentes ámbitos de la vida social y profesional. (SERNAM 2008: 5).

Reconoce la escuela, como el espacio educativo formal –especialmente la sala de clases– donde ocurren los procesos relacionados con el conocimiento y el aprendizaje, donde niños y niñas pueden desarrollar sus creencias acerca de su potencial intelectual, actitudes hacia las múltiples áreas del conocimiento y de estrategias de aprendizaje que, le permitirán desenvolverse en estas, por lo que señalan que es urgente examinar los factores de género del contexto educativo que puedan estar influyendo en los resultados académicos, actitudes, creencias e intereses de los/as estudiantes chilenos. En base a esto, el SERNAM señala que, la prueba PISA (OECD, 2007) señala que nuestro país posee diferencias grandes a favor de los estudiantes masculinos en ciencia y matemáticas, y la más pequeña a favor de las mujeres en lectura, lo que evidencia un gran problema en la equidad educativa de género.

En cuanto a los antecedentes teóricos que utiliza el SERNAM para su estudio, está el concepto de género desarrollado por M. Lamas en “La antropología feminista y la categoría de “género” (1986) como su “principal categoría de análisis”, definido como lo cultural y socialmente aprendido, que determina lo femenino y masculino, y que condiciona las relaciones entre hombres y mujeres, desde las diferencias sexuales. Complementa con Lamas para señalar que, el género surge como una categoría que se articula en tres instancias; asignación de género, identidad de género y rol de género. Posteriormente trabaja los estereotipos de género, desde la dicotomía masculino-femenino o como “la lógica de los contrarios”.

Finalmente desde la relación de género y educación, la institución señala que, no existe en Chile una bibliografía exhaustiva del tema en cuestión, es en función de esto que, destacan la labor y las reflexiones de E. Guerrero, P. Provoste y A. Valdés en el estudio comparado: “Equidad de Género y Reformas Educativas” (2006) en donde sus autoras señalan que no basta con trabajar la perspectiva de género desde de la cobertura



educativa (incorporación de las mujeres a la educación formal), ya que los problemas centrales de género residen en la reproducción de estereotipos y prejuicios, la enseñanza de distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres, y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. (Guerrero, Provoste, Valdés, 2006, en SERNAM, 2009). Por eso es fundamental el rol de la escuela, en específico de los/as docentes en relación a sus estudiantes, ya que estos implícitamente en sus discursos y acciones, presentan creencias y percepciones de género arraigadas en estereotipos, que se expresan en una interacción diferencial entre profesor y estudiantes.

Por otro lado, siguiendo con la búsqueda de antecedentes en relación a nuestro tema de estudio, es que nos relacionamos con fuentes de carácter bibliográficas, es decir producción literaria desde la teoría de la historia; desde los estudios de género y la educación.

Iniciando nuestro análisis bibliográfico, dentro de línea argumentativa Historiográfica, Joan Scott en su artículo “Historia de las mujeres”, pone en manifiesto que para la gran mayoría de los historiadores del siglo XX, la historia es el fruto de una investigación desinteresada e imparcial (por lo tanto el interés y la parcialidad que promueve la historia centrada en las mujeres es anti-profesional), De esta forma, las mujeres historiadoras, vendrían entonces a poner en tela de juicio la uniformidad e imparcialidad de una única figura como la del historiador.

Aparece entonces la idea, de introducir la historia femenina como un “suplemento” de la historia tradicional, a modo que las mujeres tengan un lugar donde figurar dentro de los relatos historiográficos. Lo cual sugiere de forma casi tácita, que la historia tradicional se encuentra incompleta en su estado actual, que esta no se basa en relatos imparciales y más aun, plantea que epistemológicamente la historia estaría centrada en un sujeto (el hombre como género). Cabe mencionar, que Scott (2003) defiende la idea de que no se puede solamente introducir a las mujeres dentro de la historiografía tradicional, sin hacer una reformulación completa sobre lo que la historiografía entiende como historia de las mujeres, es decir, la intromisión de las mujeres en la narración histórica se generaría por medio de un quiebre del paradigma androcéntrico dentro de la especialidad.

Por otra parte, y siguiendo la línea argumentativa sobre la revisión de género dentro de la historiografía, es que nos encontramos con Cecilia Sánchez, que en su artículo “Disfraces del saber: economías del cuerpo y del género”. La autora, hace una representación del saber, como una “escena del saber”, que se constituye en diversos escenarios que dotan de visibilidad sólo a la palabra docta, en este caso el discurso masculino, para ello se crearon límites en relación a la formulación del conocimiento, de cómo y quiénes tenían el

derecho a participar en aquel escenario, restringiendo así la formulación, el acceso y la participación de los sujetos en dicho espacio.

Las mujeres a lo largo de los siglos no han podido formar parte del escenario del conocimiento de forma tan explícita. Se les acusa de carecer de la suficiente iluminación, de los saberes y del lenguaje, necesarios para garantizar su inclusión dentro de este espacio, ya que los argumentos empleados por la sociedad androcéntrica, sólo justifican su exclusión e invisibilidad, desde las diferencias biológicas de nuestros cuerpos.

Estamos en presencia de una sociedad masculinizada –al proclamar el genérico <<Hombre>>– que hace uso de la palabra en nombre de los dos sexos y que por tanto se otorga la representación de la humanidad, pero que no obstante su único y principal beneficiario es el hombre con minúscula.

Para tener una perspectiva desde los estudios de género, se nos hizo necesaria la consulta a autores que nos proveyeran de una mirada y una idea sobre la cual aproximarnos a esta perspectiva que trabaja las relaciones sociales basadas en el género como un mediador y condicionador social.

De esta forma, nos encontramos con Simone de Beauvoir (1949), quien en su texto “El segundo sexo”, propone que de forma anterior al apareamiento del feminismo, existe una división de carácter social que ella define como “dualidad binaria”, que contrapone a dos partes lo uno (el hombre que es) y lo otro (la mujer que se concibe a si misma en necesaria relación con este uno, es decir, pasa a ser un objeto de este) formando así una relación de dependencia y subordinación.

“ser (mujer) es haber devenido, es haber sido hecho tal y como uno se manifiesta; si, las mujeres, en conjunto, son hoy inferiores a los hombres, es decir que su situación les ofrece menos posibilidades: el problema consiste en saber si semejante estado de cosas debe perpetuarse” (Beauvoir 1949: 26)

Es así como la autora habla sobre el discurso de la igualdad social entre hombres y mujeres que, invisibiliza las particularidades de cada uno como un ser distinto. De esta forma se propone una especie de igualdad basada en las diferencias; es decir, la búsqueda de una equidad entre hombres y mujeres, tomando en cuenta las diferencias existentes entre sexos como también entre las mujeres como grupo.

Por otro lado, pero también dentro de una lógica del discurso de género, aparecen J. Conway; S. Bourque y J. Scott en su artículo “El concepto de género” se refiere a los prejuicios de carácter segregador y discriminador que han sido utilizados para diferenciar a hombres y mujeres en todas las esferas que conciernen a lo social.

Un ejemplo de esto, es la habilidad de hombres y mujeres que tanto física como psicológicamente se ha complementado a través de la historia; una muestra de esto, es la habilidad del hombre para el trabajo instrumental y la habilidad femenina para desarrollar actividades de carácter más expresivo o familiar. Esta complementación histórica, ha sido

usada de forma peyorativa en desmedro de la mujer, siendo catalogada esta, como un sujeto débil y carente de habilidad en relación a las labores que realiza en la sociedad.

De esta forma, se nos presenta el género como un mediador social, que influye de forma determinante al momento de asignar un orden basado en la discriminación del otro (en este caso de la mujer) como garante de la dominación del hombre sobre la mujer.

Finalmente nos encontramos con Marta Lamas un gran referente hispano sobre la construcción de género, la cual en su artículo “La antropología feminista y la categoría de género” nos habla sobre la forma en que la diferencia natural entre sexos se transforma en un argumento culturalmente válido para sostener el discurso segregacionista y patriarcal de la diferenciación de géneros.

...la di-visión del mundo, basadas en referencias a las diferencias biológicas y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo, de procreación y reproducción actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Establecidos como un conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social” (Bourdieu 1980 en: Lamas 2002:3).

A fin de poder abordar el tema de esta investigación desde un punto de vista educativo, y de cómo repercute este en las interrelaciones que se dan entre docentes y estudiantes, se nos ha vuelto necesario realizar una revisión de bibliografía respecto a cómo se viven, sienten y experimentan las relaciones de género en la escuela.

En rasgos generales, Santos Guerra, en su texto, “El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar”, busca en conjunto con otros autores, comprender la estructura, el funcionamiento y las relaciones de la organización escolar, desde las relaciones de género. De esta forma se busca prevenir la violencia de género, por medio de la reflexión crítica, realizando una revisión de las pautas sexistas presentes en la institución escolar. Para ellos necesitamos una escuela comprometida con la coeducación, entendida como una acción que nos conduzca a la igualdad y la justicia, y que comprenda la participación activa de hombres y mujeres.

En el capítulo I “La transmisión de modelos sexistas en la escuela” de E. Moreno, la autora hace una revisión de los principales procesos y mecanismos de transmisión de los modelos sexistas: la familia, los medios de comunicación y la escuela, los cuales de forma implícita buscan perpetuar la condición de subordinación de la mujer y de la dominación del hombre, condiciones de género naturalizadas en ambos sujetos, a través, de las instituciones mencionadas anteriormente. De esta forma, la escuela como institución social y educativa, tiene una importante responsabilidad en la reproducción de los modelos de comportamiento que desarrollan mujeres y hombres, ya sea en el uso de los contenidos, materiales, lenguaje, el uso de espacio y tiempo, dentro de la misma escuela,

y que finalmente de una u otra forma se proyectan en el desarrollo de la vida social. E. Moreno, busca promover la revisión de la cultura escolar como una herramienta valiosa que, ayude a reconstruir la cultura femenina, desde la valoración de las diferencias de cada sexo, haciéndola presente en el currículo y en las relaciones interpersonales de los centros escolares.

Por otra parte, M<sup>a</sup> Simón, en “ tiempos y espacios para la coeducación” nos plantea el reto de la coeducación en la escuela, entendida como un proceso que, involucre a hombres y mujeres, y que contemple en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las diferencias sexuales y a la realidad de género. Para esto, es necesario llevar a cabo una reconstrucción de los tiempos y los espacios educativos, a favor de los preceptos de: cooperación (seguridad-identidad), justicia (equidad- apoyo) y subjetividad (elección-reconocimiento), principios y bases necesarios para una educación democrática.

Frente a todas las adversidades << personas consumistas, individualistas e insolidarias, desprovistas de espíritu reflexivo o analítico>> la escuela debe abrir espacios para el conocimiento y los valores de cooperación grupal y personal, debe ser capaz de educar para la igualdad entre los sexos, en una sociedad en que la división sexual de tareas, funciones y rangos se afianza con abusos.

Siguiendo la misma línea argumentativa, nos encontramos con el capítulo IV del libro, donde M. Oliva en su apartado “La Educación sentimental. Una carencia del sistema Educativo”, propone una formación con un carácter centrado mayoritariamente en la emocionalidad, la cual debe afrontar por medio de la educación, la dictadura de género impuesta por una sociedad androcéntrica, para de esta forma poder elegir la propia singularidad y proyectarse como el ser humano que realmente queremos ser, con el fin de vivir de forma plena la propia vida.

De esta forma, se vuelve imperioso el abordar una educación con un carácter más equitativo, a través, de la cual se trabajen constantemente las funciones sociales que son impuestas a cada sexo y género, las cuales pueden ser perpetuadas o modificadas por medio de la educación, que cumple para estos fines un rol de homogenización social. *“la mayor parte de las diferencias que hoy reconocemos en las conductas de unas y otros tienen un origen cultural y, en consecuencia, están sometidas a modificación por vía cultural” (Oliva 2000:76 en: Santos Guerra 2000)*

Dentro del mismo texto, nos encontramos con la reflexión de Hernández y Jaramillo, quienes, a través, de su escrito “Violencia y diferencia sexual en la escuela” exponen sus ideas sobre la violencia de género que se ejerce dentro de las escuelas. Para los Autores, se vuelve importante tomar algunas ideas de los planteamientos de Simone de Beauvoir, para argumentar como el cuerpo de la mujer se ha convertido en su debilidad, no de forma intrínseca sino debido a la imposición cultural asignada por la sociedad de carácter

machista, la cual discrimina (a la mujer) por no andar a la moda, por su atractivo físico o por su facilidad emocional para expresar sus sentimientos ante los demás. De esta forma se convierte en normal algo que no lo es, el sentimiento de superioridad, debido a la facilidad emotiva que tienen las mujeres, lo que se puede interpretar como un génesis a la violencia de género.

A través, del presente análisis de producción intelectual a nivel nacional e internacional de documentos de carácter empírico y teórico, es que nos podemos percatar de la carencia de interés que ha existido por lo menos a nivel nacional, sobre el tema de la construcción de género en las clases de historia, y sobre todo, teniendo como referente de la problemática a los docentes como principales responsables de la tarea de formación de las nuevas generaciones. Es por esta carencia, que nuestra investigación se transformaría en una especie de aporte que, lograría dar luces de esta problemática de género existente actualmente en la educación Chilena.

## 2.2. Justificación de la Investigación

El presente trabajo tiene como centro de su investigación los sentidos que, le otorgan las y los docentes, al proceso de construcción de roles de género, a través, de las clases de Historia y Ciencias Sociales en 3° medio, en dos colegios de comunas populares de Santiago.

Existe en nuestra sociedad una mirada androcéntrica para entender al mundo que, condiciona la forma de producción de conocimiento y los escenarios del saber, los discursos y el poder, como también la historia que aprendimos y enseñamos.

La división entre lo femenino y masculino responde a una construcción social, en donde la mujer ha sido comprendida como lo opuesto a lo masculino. El sexo de la mujer representa la antítesis de la razón y del conocimiento, y encarna la paradoja de lo salvaje y la sumisión. Estos argumentos han resultado lo suficientemente válidos para que, las mujeres hayan sido relegadas a un segundo plano y llanamente invisibilizadas.

En la vida escolar seguimos encontrando expresiones de violencia originadas por la dificultad de los niños de reconocer la diferencia sexual. A través de muchos mecanismos, y no solo en la escuela, aprenden que la diferencia de los sexos no es realmente de los sexos, sino que las diferentes son las niñas, mientras los normales son ellos (Hernández et. al. 2000:93 en: Santos Guerra: 2000).

Dentro de esta perspectiva, el discurso de género se transforma un mediador de las relaciones sociales, desde el cual se articulan todas las formas de ver el mundo y de actuar en él. La asimilación y naturalización de esta división, se convierten en el garante

indiscutible de significaciones y de valores que configuran la división de género y la construcción de lo femenino y masculino.

De esta forma, la cultura androcéntrica se ha encargado de hacer de nuestras diferencias naturalmente sexuales, una condición artificialmente obligada para perpetuar unos escenarios y unas condiciones desiguales para las mujeres. Somos testigos de la violencia simbólica y sexista a la cual se ve confiscada la mujer, ya sea en la familia, la escuela como en los medios de comunicación, en el uso del lenguaje, en la limitación de su participación en la construcción de conocimiento, en el uso y en la organización del tiempo y del espacio. La dominación masculina por tanto promueve una forma sesgada de comprendernos a nosotros mismos, es decir, a nuestros cuerpos, nuestra sexualidad, nuestra identidad, y la manera en que nos relacionamos y actuamos en el mundo.

Los escenarios escolares también albergan los estereotipos tradicionales de género, ya que nos debemos olvidar que, la institución escolar es un reflejo de la sociedad en la que esta inserta y de su cultura, por lo que, nuestro interés en relación al tema nace al momento de preguntarnos y cuestionarnos la función de la escuela comprendida como una institución educativa y social, que fomenta y promueve la igualdad sociocultural de los sujetos, si finalmente la organización escolar se constituye en un agente de cambio o por el contrario sólo continua reproduciendo unos determinados roles de género de lo que significa ser mujer y hombre.

Casi sin darnos cuenta, vamos interiorizando y asumiendo como propios, determinados comportamientos, que se piensan vienen determinados genéticamente, constituyendo lo que se denomina roles de género. Estos pueden definirse como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona i o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado" (Santos Guerra 2000:14).

En este sentido cabe discutir el rol de las y los docentes y su responsabilidad en las prácticas de eternización de las divisiones sexuales y del proceso de invisibilización y menosprecio del rol y de la cultura femenina en la organización de los establecimientos y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Es así que, nos interesa enmarcar esta investigación en los discursos y acciones de los docentes de Historia y Ciencias Sociales en torno al género y cómo estos se expresan en las clases de Historia, además de comprender si al fin y al cabo la escuela está orientada y destinada a constituirse en un espacio que promueva la igualdad de oportunidades, la justicia y el reconocimiento positivo de las diferencias que existen entre hombres y mujeres, o si por el contrario, continua dando cabida a la desigualdad y la jerarquización que ha regido por siglos las relaciones entre los sexos.



Es de esta forma, que buscamos indagar en los sentidos que los profesores le otorgan al proceso de construcción de género en las clases Historia develando si apuntan construir una escuela que, transforme o reproduzca modelos sociales instaurados en décadas anteriores ( por ende social y culturalmente obsoletos) como por ejemplo, el discurso Machista naturalizado en la sociedad. Pareciera ser que, es sumamente atingente el “tomar” al profesor de Historia y Ciencias Sociales como sujeto a estudiar; esto, debido a que, según el sentido que este le otorgue a ciertas simbolizaciones sociales, éstas influenciaran las clases de Historia, y por ende develar si se tornará a transformar la realidad educacional, o simplemente a reproducirla. De esta forma, vemos al docente como un sujeto cuyo desempeño diario busca guiar el proceso de formación educacional y personal de un ser humano, y por tanto sus ideas, creencias y prejuicios existentes sobre un tema tan presente en la vida de todo ser humano como lo es el Género, y que son de tanta importancia al momento de poner en él la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones. Como señala Santos Guerra:

... las diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres son una realidad en buena parte de nuestra sociedad. Pero lo que hay que dilucidar es si estas diferencias tienen su origen en la naturaleza, en la biología, o por el contrario, se deben a un fenómeno educacional, es decir, son de carácter cultural” (Oliva 2000: 76 en: Santos Guerra 2000).

Si bien se reconocen así las diferencias anatómicas, objetivas y naturales entre hombres y mujeres, no sucede lo mismo con el comportamiento normado y esperado para cada uno de ellos - denominado como femineidad o masculinidad – ya que creemos firmemente, que son producto de un constructo social y cultural, tal como será evidenciado y explicado durante el desarrollo del marco teórico de nuestra investigación.

Finalmente, la decisión de investigar a los terceros años medios de dos establecimientos educacionales pertenecientes a comunas populares de Santiago, nos parece una buena idea al momento de plantear la presente investigación pues en este nivel, nos enfrentaremos a estudiantes con un criterio y opinión ya formada respecto a la sociedad y a ellos mismos; esto, producto del bagaje cultural que han cultivado debido a los años que han vivido al alero de las instituciones educacionales de carácter formal.

### 3. Pregunta de Investigación, Objetivo General y Objetivos Específicos

#### 3.1.1. Tema

El discurso docente en la enseñanza de la Historia, y su impacto en la conformación de la representación del género.

### 3.1.1. Foco de Estudio

El foco de estudio, se centrará en los docentes, de dos colegios pertenecientes a comunas populares de Santiago.

### 3.1.2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de historia y ciencias sociales en 3° medio en dos colegios de comunas populares de Santiago?

### 3.1.3. Objetivo general.

Comprender los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de Historia y Ciencias Sociales en 3° medio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

### 3.1.4. Objetivos específicos.

-Identificar el discurso de género presente en la interrelación entre docentes y estudiantes en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

-Describir acciones referentes al género en los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

En el contexto de clases.

-Analizar el discurso y las acciones de género presente en los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

-Interpretar los sentidos que le otorgan al género los profesores de Historia y Ciencias Sociales.



## 4. Marco Teórico

### 4.1. Género: la construcción desde la diferencia.

A mediados del siglo XX, aparece como un imperativo, la necesidad de introducir en todos los ámbitos del debate a la mujer como un sujeto de derecho; la cual, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sale a la luz como un sujeto que debe desarrollar su existencia en igualdad de condiciones a los hombres. De esta manera, se hace necesario apuntar que cuando hablamos de igualdad, nos basamos en una igualdad cimentada en el reconocimiento de las diferencias; es decir, la búsqueda de una equidad entre hombres y mujeres, tomando en cuenta las diferencias existentes entre sexos como también entre las mujeres como un grupo de carácter diverso, cultural, social, racial, étnico y económico. De Barbieri señala que, el feminismo de entonces, representa una extensión de la declaración universal de los derechos humanos hecha por las Naciones Unidas, para formular el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derecho. (De Barbieri, 1993).

A raíz de dicho reconocimiento, es que surge el imperativo de denunciar la condición de subordinación de las mujeres como colectivo a lo largo de la Historia, en los diversos ámbitos de la vida política, educacional y social. Desde este punto de vista, se devela entonces la existencia de un constructo cultural de carácter androcéntrico que media todas las relaciones sociales entre hombres y mujeres, dejando a estas últimas sumidas a la dominación masculina en base a una serie de dictámenes de carácter discriminador que relegan a la mujer a un segundo plano, de menor importancia social, en donde su imagen se ve reducida al exaltar los valores propios de la sociedad construida desde la masculinidad.

Buscando cierta especie de representatividad frente a los sucesos políticos que estaban sucediendo en la década de los 60's, es que comienzan a aparecer organizaciones de carácter "Feminista" las cuales buscan denunciar y reivindicar la situación social de las mujeres frente a los hombres, argumentando su actuar en esta nueva institucionalidad política nacida de la post guerra.

En un principio, se busca abordar la subordinación que afecta a todas o a la mayoría de las mujeres, argumentando que esta es una cuestión de poder, y que éste no necesariamente es exclusivo del Estado y de los organismos burocráticos, sino que sería un poder de origen múltiple, localizado en muy diferentes espacios sociales, que puede incluso no investirse bajo las formas de la autoridad.

De Barbieri indica que, la primera actitud del movimiento feminista fue parricida, cuya propuesta llamaba a construir una “teoría revolucionaria” capaz de quebrar el orden existente, para construir un discurso desde las propias experiencias cotidianas.

El reto era inmenso y soberbio. Nada menos que hacer tabla rasa de todo lo anterior: rechazar todas las herencias culturales, las formas de pensar, los instrumentos para observar, las ideas y los valores en los que nos formamos. (De Barbieri 1990:3).

Es así como este colectivo pone en el tapete, a fin de explicar sus postulados el concepto de “patriarcado”, el cual busca identificar el modelo social, cultural y económico impuesto de forma casi natural por siglos de hegemonía masculina. Esta idea se sustentaría en la categoría de patriarcado de Max Weber, quien identificó la subordinación femenina como producto del orden patriarcal. La situación actual no había cambiado, los varones de la actualidad tendrían pocas diferencias con los padres de antes que, disponían de la vida y de la muerte de hijos, mujeres, esclavos y rebaños. Finalmente, ése es el ordenamiento social (patriarcado) a destruir para liberar a las mujeres. (De Barbieri, 1993).

Analizando las ideas de De Barbieri, se advierte que la visión de carácter totalizador del patriarcado, logra ampliarse e incorporarse al discurso político y al quehacer académico de la sociedad, pero que, no obstante el movimiento feminista no precisó en su definición ni en sus usos, así como tampoco en la reflexión del concepto como núcleo principal del problema. Esto derivaría, en que categoría de patriarcado resultara posteriormente un concepto vacío de contenido, carente de valor explicativo que, en su dimensión más simple sólo se volvió sinónimo de dominación masculina.

En definitiva no resistió a la discusión y controversia con los críticos del feminismo, y consecuente con esto no permitió dar cuenta de los conflictos a solucionar en la práctica del movimiento. Es así que con la finalidad de no perder credibilidad ni tampoco terreno político, se reformula el problema de la dominación de género, buscando un nuevo concepto capaz de sostener tanto en su definición tácita como teórica la discriminación socio-biológica que sustenta las relaciones entre hombres-mujeres/mujeres-hombres; este concepto es denominado como “género”.

Se generalizo entonces el uso de la categoría género para referirse a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas en función de sus cuerpos (Lamas 2002:4).

De esta forma, ya instaurada la idea de género como un símbolo de las diferencias sexuales, es que encontramos un elemento de presencia constante en la construcción del debate Feminista; este es, la condición de carácter biológico determinista frente a la cual se da significado y rol a los cuerpos, es decir el sexo. Aparece entonces la idea, de que existe un factor tanto social como cultural presente en las sociedades de carácter

androcéntrico que influye en el desempeño y papel que juega cada sexo en la historia. Es así, como las mujeres se encontrarían predestinadas a cumplir cierto rol dentro de la sociedad de la que son parte, limitándose a desarrollar roles sociales menospreciados por la cultura dominante, como lo son la crianza de los hijos o el cuidado del hogar. De esta forma se generaría una respuesta desde el feminismo, que evidenciando esta situación de discriminación biológica como una forma de coerción sociocultural, defiende la tesis de que:

...si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social. Para poner un ejemplo pedestre pero ilustrativo: la maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de tareas, pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser. (Lamas 1986 en: Lamas 1996: 114).

Debido a esto, las nuevas feministas se volvieron a replantear la relación entre naturaleza y cultura, revisando así las hipótesis del determinismo biológico en la explicación de la desigualdad social y política. Llegándose a la conclusión de que la variación de los comportamientos sociales están más allá de las diferencias biológicas, sino que más bien están determinadas por construcciones sociales. (De Barbieri, 1993). Es decir, se instauran sistemas o estructuras sociales de género a fin de construir, jerarquizar y dar un orden a determinadas sociedades, basándose para ello en la discriminación sexual. *“al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social”* (Conway 1978 en: Lamas 1996: 32).

En definitiva, y haciendo un poco más claro el análisis sobre el rol que cada persona desempeña en la sociedad en relación al género, “ser mujer” o “ser hombre”, responde a un proceso individual y de construcción tanto social como cultural, en donde vamos interiorizando y naturalizando características propias para cada sexo a través del diario vivir, asumiendo normas de comportamiento que nos relegan a una concepción de género binaria, polarizada y a la vez reduccionista, definiéndonos como hombres masculinos y mujeres femeninas; de esta forma pensamos que: *“los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen al hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico”* (Conway 1978 en: Lamas 1996: 32).

Aun así, y existiendo un cierto apoyo hacia esta nueva concepción de género como una construcción de diferencias a raíz de las intenciones de jerarquizar a la sociedad por medio de un paradigma social y cultural naturalizado, siguen apareciendo problemáticas para su uso. Es así como de forma inesperada se comenzó a utilizar y a pensar el “género” como sinónimo de “mujeres”. Eran pocas las personas –gran parte de estas

pertenecientes al debate teórico- que realizaban la distinción y lo comprendían como una construcción cultural.

En esta acepción, “género” no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido... género incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas (Scott 1990 en: Lamas 1999: 149).

Marta Lamas (1999) señala en otras palabras, que al homologar la categoría de género con la de sexo femenino, se lo posiciona como un concepto carente de ideología, desmarcándonos del conflicto que su uso busca implicar, ya que a través de su utilización no se registra la existencia de las problemáticas entre hombres y mujeres. De esta forma, la palabra género se utilizaría de dos formas, dentro de la legalidad institucional del estado a fin de definir esta diferenciación “natural y biológica” entre hombres y mujeres; y por otro lado, como un título para categorizar a quienes se dedicaban a generar estudios en relación a las mujeres. Es así como al utilizar la palabra “género” como un concepto más objetivo y neutral, le estamos restando la capacidad de denuncia de la condición de subordinación de la mujer y la dominación masculina, reduciéndolo así, a un enfoque funcionalista y descriptivo.

Barbieri (1993) reconoce en su artículo que, muchos/as autores sustituyen la palabra sexo por género, como por ejemplo, en los estudios macro-sociales, en la demografía, el mercado laboral, la educación, entre otros, los cuales no le otorgan el sentido ni el contenido de una construcción social y cultural, y lo hacen sólo desde la diferencia biológica. Lo mismo ocurre cuando género es reemplazado por “mujeres”, feminizando el uso de esta categoría de análisis, dejando de lado la problematización de una sociedad dividida por sexos.

#### 4.1.1. La historiografía de las mujeres: Las mujeres en la historia

Desarrollando de esta forma, un análisis de los estudios de género, Marta Lamas señala que las mujeres interesadas en esta acepción de género (la del estudio de las mujeres), centraron sus esfuerzos en desarrollar estudios e investigaciones relativos a las cosas culturalmente asociadas a las mujeres (familia, espacio doméstico, experiencias, aportes culturales, políticos, etc.) generándose de esta forma una posición propia referente a una serie de especialidades de estudio; entre ellas, la Historia.

T. De Barbieri señala que, desde este momento es preciso hacer una distinción entre dos posturas diferentes que han acompañado al feminismo: la primera como aquella que, centra el objeto de estudio en las mujeres, que revisa y genera información sobre las condiciones de vida y de trabajo, y la creación cultural producida por las mujeres, y la

segunda que, optará por centrar su investigación, en la sociedad dividida en sexos y como creadora de la subordinación de las mujeres. (De Barbieri, 1993).

Aparece así dentro de la especialidad Histórica, la denominada “Historia de las Mujeres” la cual en un principio se ligó profundamente al feminismo (aportes culturales y políticos de este, etc), para más tarde desvincularse un poco de este espectro político, y asociarse a tanto a la Disciplina histórica, como también a la producción de material historiográfico. Con este último fin, la historia de las mujeres debía entonces generar una discursividad que no fuera lineal (como lo hace la historia positivista) sino más bien cambiante para que de esta manera pudiera hacer referencia a los procesos que viven y desarrollan la historia de las mujeres, el feminismo y la historia misma.

Para la tradición historiográfica heredada de siglos anteriores, tanto la historia como la producción historiográfica son el fruto de una investigación desinteresada e imparcial (por lo tanto el interés y la parcialidad que promueve la historia centrada en las mujeres sería anti-profesional), las mujeres historiadoras, vendrían entonces a poner en tela de juicio la profesionalidad, uniformidad e imparcialidad de la misma, en donde se destaca la figura del hombre como historiador y como actor social referente de las narraciones históricas.

De la misma manera que un lenguaje específico en cuanto al género influye en cómo se piensan o se dicen las cosas, las formas narrativas arquetípicas de Occidente que dan por sentada la presencia un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman los cuentos acerca de las mujeres (Conway 1978 en: Lamas 1996: 24).

De esta forma J. Scott, propone que la profesión histórica tiene de forma implícita una prioridad concebida a la masculinidad, dentro del inglés la palabra bajo la cual se define *Historia* es *History* la cual puede ser dividida de la siguiente forma (His-Story / Historia de Ellos) denotando así la jerarquía en relato masculino de la ciencia histórica. Aparece entonces en manos de Virginia Wolf, la idea de introducir a la historia femenina como un “suplemento” de la historia tradicional, a modo de las mujeres tengan un lugar donde figurar dentro de los relatos historiográficos.

Lo cual sugiere de forma casi tácita, que la historia tradicional se encuentra incompleta en su estado actual, que esta no se basa en relatos imparciales y mucho más aun, plantea que epistemológicamente la historia estaría centrada en un sujeto (el hombre como género). La toma de conciencia por parte de las mujeres como sujetos activos socialmente, hace aparecer a las *mujeres* como una nueva categoría social (preexistente al movimiento), con características, necesidades e intereses propios, dándole así la necesidad de una historia.

El objetivo de la historiografía de las mujeres, era integrar a estas últimas en la historia, al mismo tiempo que se consagran como una identidad separada al resto. Las constantes

investigaciones, en las cuales sale a la luz el importante papel de las mujeres dentro de acontecimientos privados y públicos, muestran la insuficiencia de la historia tradicional, quedando claro entonces que esta última no es universal, ni tampoco era escrita con la finalidad de contar toda la historia.

La amenaza radical planteada por la historia de las mujeres consiste precisamente en este tipo de desafío a la historia establecida; las mujeres no pueden simplemente añadirse sin que se produzca un replanteamiento fundamental de los términos, pautas y supuestos de lo que en el pasado se consideraba historia objetiva, neutral y universal. (Scott 2003 en: Burke 2003: 80).

Es así como las estudiosas e investigadoras de la Historia de las mujeres demostraron por medio de documentación que, la omisión de las mujeres en la historia, no se hizo por descuido o por asuntos del azar, sino que, responde a un proceso consciente de eliminación de los registros que, demostraban la participación y la obra femenina, razón por la cual asumieron la doble tarea de investigar y reinterpretar la historia patriarcal. Más allá de buscar generar una historia de las mujeres o un “mujerismo académico” se persigue problematizar y denunciar esta carencia de presencia histórica a través de la producción historiográfica centrada en las mujeres.

Pero la producción de una historiografía centrada en los hombres no fue al azar, sino que centrada en la idea de que el lenguaje serviría para legitimar la representación simbólica y cultural de la desigualdad entre los géneros, siempre manteniendo a esos dentro de un paradigma de opuestos binarios. Esta mirada androcéntrica de observar el mundo, coloca al “Hombre” como el centro y medida de todas las cosas, ocultando las relaciones de poder y la violencia simbólica que, ejerce un sexo sobre otro. La masculinización del mundo y el lenguaje, contribuyó con la invisibilidad de las mujeres y la negación de su condición histórica, restándole valor y despreciando conscientemente sus aportes, experiencias y conocimientos. En consecuencia, las mujeres habían sido subordinadas social, cultural, política, económica, lingüística e ideológicamente.

#### 4.1.2. Lenguaje convencional de Género: Constructor de Realidades.

Las lenguas son construcciones culturales y sociales que, van cambiando con el paso del tiempo, por ende están sujetos a los cambios de la historia. El uso del lenguaje está lleno de convenciones para referirse a hombres y mujeres, ciertos usos lingüísticos discursivos –naturalizados- conducen a la representación sexista del mundo, contribuyendo con la desigualdad y marginación entre los sexos, por ejemplo a través, de denominaciones

ambiguas que utilizan el genérico de “hombre” como una “convención universal”, transformándolo por ende en representante y protagonista del total de la humanidad, afectando así la identidad y la vida social de las mujeres.

De esta forma podemos señalar que los fenómenos culturales pueden ser comprendidos a partir de la adquisición del lenguaje, el cual emplea la diferenciación de los cuerpos para establecer significados. El lenguaje es una forma primaria de diferenciación significativa y se sitúa como un mediador entre dicha construcción cultural y los sujetos, ya que articula conceptualmente el mundo y lo simboliza de diversas maneras, convirtiéndose así en un constructor de realidad.

“lo característico de los seres humanos es el lenguaje, que implica una función simbolizadora. El lenguaje es un medio fundamental para estructurarnos psíquica y culturalmente: para volvernos sujetos y seres sociales” (Lamas 2002:6).

El lenguaje desarrolla una representación esencialista de lo femenino y masculino, creando y reproduciendo estereotipos y prejuicios en relación a los roles que, deben llevar a cabo mujeres y hombres. Tampoco podemos olvidar que, existen manifestaciones lingüísticas sexistas presentes en la propaganda, el cine, la televisión, la prensa, etc. que, terminan colaborando con este círculo de violencia y desigualdad a la cual están sometidas las mujeres. (Tusón, 2002).

Es necesario promover la reflexión y el debate en relación a los usos lingüísticos sexistas presentes en la escuela, valorando la identidad femenina y masculina, usando diferentes modos discursivos que nombren tanto a hombres como mujeres, cambiando el orden simbólico que, representa de manera jerarquizante la diferencia entre los sexos, que coloca al varón como centro de la humanidad, y que vincula cultural y socialmente a la mujer con lo inferior.

#### 4.1.3. Género: Discusiones y nuevas reflexiones en torno a su uso.

Tomando en cuenta los argumentos anteriores, y a fin de realizar una distinción de cómo el género ha sido argumentado desde distintas corrientes teóricas, T de Barbieri (1993) distingue la existencia de tres orientaciones teóricas diferentes sobre la condición de género, la primera llamada “las relaciones sociales de sexo” - de peso marxista- que privilegia como centro de estudio la división social del trabajo como motor de la desigualdad, en donde la mujer sufre una condición de doble subyugación, tanto de clase como de género, ésta queda subordinada al hombre en el momento en que hace su aparición la propiedad privada.

...solo con el desarrollo del capitalismo y el trabajo asalariado perdió el trabajo doméstico la consideración de productivo y la mujer dejó de ser considerada



trabajadora. Se difundió entonces la idea de que, hasta las recientes conquistas laborales de la actualidad, las mujeres no habíamos trabajado, olvidando que casi siempre la producción fue doméstica y familiar. (Vega 2002: 18 en: González 2002).

La segunda orientación teórica, concibe al género como un sistema jerarquizado de prestigio social - corrientes psicoanalíticas del yo- que dan peso al proceso de socialización como parte del aprendizaje de papeles, de la construcción del ser mujer. Marta Lamas (1999) indica que, la estructuración psíquica de los sujetos incorpora una identidad de género antes de los dos años de edad; por la forma en que son nombrados y por el lugar que se les designa en sus familias, esto antes de experimentar la confrontación con la diferencia sexual y de que exista una correspondencia entre sexo y género. No obstante, Joan W. Scott, dice que si la identidad genérica se basa sólo y universalmente en el miedo a la castración y el drama de Edipo, se niega el componente histórico de la categoría de género.

Por su parte M. Lamas señala que, confundir la identidad genérica y estructuración psíquica de la identidad sexual es un error. La identidad genérica se construye mediante los procesos simbólicos que, cada cultura le entrega al género, es decir, esta identidad es históricamente construida de acuerdo a lo que cada grupo socio-cultural entiende por género, mientras que la identidad sexual no cambia, pues es el resultado de la castración simbólica y el drama de Edipo, y se conforma mediante la reacción individual; es decir, por medio de la construcción que cada uno genera frente a la diferencia sexual.

En consecuencia mujeres y hombres se enfrentan a la problemática de hacer coincidir sus estructuras mentales con las exigencias culturales y sociales sobre la masculinidad y feminidad. Finalmente ambos sexos están obligados a combatir y a resistir a los anhelos, deseos y placeres que les dicta su inconsciente. La simbolización cultural de cierta forma obliga a los sujetos a asumir no sólo una identidad genérica sino que también un rol sexual.

...ser es haber devenido, es haber sido hecho tal y como uno se manifiesta; si, las mujeres, en conjunto, son hoy inferiores a los hombres, es decir que su situación les ofrece menos posibilidades: el problema consiste en saber si semejante estado de cosas debe perpetuarse. (Beauvoir 1949: 26).

En relación a las ideas de Beauvoir y siguiendo con los postulados de Barbieri, existe una tercera orientación teórica, la cual piensa los sistemas de género como sistemas de poder, como consecuencia del conflicto social. Esta corriente nace a partir del análisis que, realiza Gayle Rubin (1986). Las jerarquías sociales entre los géneros responden más que a prestigio, a resoluciones del conflicto desfavorables hasta ahora para las mujeres frente a los varones.



T. De Barbieri se posiciona y detiene en la última perspectiva de género para explicarnos la condición de subordinación de la mujer. Señala que, para comprender los orígenes de la desigualdad entre los sexos, debemos prestar atención a las diferencias anatómo-fisiológicas que caracterizan los cuerpos de hombres y mujeres. El cuerpo femenino es el único capaz de generar vida dentro del suyo y por consiguiente de realizar el rol de la maternidad social, en este sentido todo hombre que, quisiese dejar descendencia y trascender después de la muerte, debía conseguir una mujer.

De esta manera, el cuerpo femenino - en edad fértil - comienza a ser valioso y a encerrar en él un "poder" que, es necesario controlar para asegurar la reproducción. Para el hombre no bastará con custodiar el proceso de procreación, sino que también será necesario gobernar la sexualidad como la capacidad de trabajo de la mujer. Es así que, comenzamos a vislumbrar los elementos centrales de la dominación masculina: los hombres comienzan a reglamentar el acceso al cuerpo de la mujer: controlan su cuerpo y sus capacidades.

Las relaciones sociales entre mujeres y varones se ven mediadas y condicionadas por símbolos, representaciones, valores y normas que, determinan las maneras de relacionamiento sexual y la reproducción entre los sexos, la identidad, la organización del trabajo, y los papeles de masculinidad y feminidad.

Dentro del devenir de la construcción de la categoría de género, es que aparecen en escena nuevos aportes teóricos a fin de debatir lo que se considera como una visión clásica de género, en donde se ha "naturalizado" la heterosexualidad, excluyendo así otras formas de identidad sexual y de construcción de género, que se escapan a la lógica de la "heteronorma" impuesta por la visión más "clásica" de género. De esta forma, se llega a apuntar a una desconstrucción casi total de la categoría de género en su configuración teórica binaria tradicional. *"necesitamos rechazar la carácter fijo y permanente de la oposición binaria, para lograr una historicidad y una desconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual"*. (Lamas 1999: 150-151)

Asumiendo esta crítica, M. Lamas (1999) señala que, las feministas se han preguntado sobre las consecuencias de los significados de sexo y género para poder comprender cuáles son las estructuras de poder que dan forma al modelo de sexualidad dominante, es decir, a la heterosexualidad. La autora, indica que la heterosexualidad como norma, está estrechamente ligada al control y regulación social de la sexualidad, a través, del género, el cual piensa de manera limitante y opresiva nuestra orientación sexual. Es por eso que, "desconstruir" la simbolización cultural de la diferencia sexual (género) se convierte en una de las tareas del feminismo. Es así como aparece la denominada *"Teoría Queer"*, cuyo nombre hace apología a lo "raro", a lo que escapa de la normativa impuesta por la heterosexualidad.

Supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad. (Butler 2001:38).

De esta forma, los supuestos de la heterosexualidad engendran prácticas y discursos sexistas y homofóbicos que, sólo reproducen la lógica de la dominación. Para cuestionar la heterosexualidad como la norma y forma natural, es preciso reflexionar y cuestionar la presencia y eficacia de las representaciones simbólicas de la diferencia sexual implícitas en la categoría de género, que se traducen en desigualdad y discriminación entre los sexos.

...al conocer la variedad de formas de simbolización, interpretación y organización del género se llega a una postura antiesencialista: no existe el hombre natural o la mujer natural; no hay conjuntos de características o de conductas exclusivas de un sexo, ni siquiera en la vida psíquica. La inexistencia de una esencia femenina o masculina nos lleva a desechar la supuesta superioridad de un sexo sobre otro, y a cuestionar hasta donde hay una forma natural de la sexualidad humana. (Lamas 2002: 11).

Es así como la “*Teoría Queer*” crítica a las estructuras sociales de género que han permanecido inmóviles, a través, del paso del tiempo, es decir la heteronormatividad (como tendencia a normalizar la heterosexualidad) que con su existencia mantiene inmutable y jerarquizado el orden social. Esta teoría, vendría a ser entonces una reestructuración de las teorías de género anteriores, es decir una especie de post-feminismo, que busca resolver las trabas y limitantes tanto en el discurso como en la representatividad que el discurso feminista tenía en un comienzo. El discurso femenino, se tornó insuficiente para categorizar y representar a todo aquello que se escapaba de los límites de la heteronorma, dejando de lado a travestis, transexuales, homosexuales, lesbianas, bisexuales y las múltiples variables que aún se escapan de nuestras interpretaciones

Si por el momento damos por sentada la estabilidad del sexo binario, no es evidente que la construcción de <<hombres>> dará como resultado exclusivamente cuerpos masculinos o que las <<mujeres>> interpreten solo cuerpos femeninos. Además cuando los sexos parezcan ser nítidamente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que cuestionarse), no hay razón para suponer que también los géneros mantiene implícitamente la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, si no, está restringido por él. (Butler 2001:39).

Reconociendo el aporte teórico frente al género que produce la “*Teoría Queer*”, la cual está en constante desarrollo y sus postulados sostienen ideas que reestructuran la concepción tanto de género como de sociedad, consideramos que para el desarrollo de la presente investigación resulta pertinente trabajar con una definición clásica de género,

debido a que esta se encuentra más trabajada y desarrollada por autores ya mencionados anteriormente, pero que aún conociendo sus limitantes, nos permite generar un análisis más apropiado de la realidad a la cual adscribe nuestra investigación.

En relación a los autores y teorías trabajados anteriormente en nuestra investigación, la definición que más se adapta a nuestras necesidades y que más problematiza esa desigualdad impuesta, a través, de una serie de estructuras y, constructos sociales y culturales, detalla a género como:

...el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedad elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológico y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas. (De Barbieri 1993:5).

Es de esta forma que - aún cuando sea una definición “heteronormativa” en relación al género – optamos por utilizar en el desarrollo de nuestro proceso de tesis, la definición que da cuenta del género como un constructo socio-cultural que se haya naturalizado, que norma y muchas veces determina las relaciones sociales, el cuerpo, la identidad, la sexualidad y los roles a los que hombres y mujeres deben asumir durante el desarrollo de su vida. También nos permite, percatarnos de como la sociedad se ha encargado de reproducir este discurso androcéntrico, a fin de poder simplificar sus estructuras sociales y legitimar la discriminación y subordinación de la mujer.

Entender la sociedad dividida en géneros, es entender la categoría de género como una categoría explicativa de la realidad social y de la dinámica de relación que, existe entre los sexos. Finalmente nos permite formular interpretaciones del comportamiento de hombres y mujeres, y comprender su condición en el mundo.

Debemos reconocer que existe una institucionalidad normativa y simbólica que, a través, del desarrollo de un lenguaje sexista, determina, condiciona y exige un comportamiento propio y adecuado a hombres y mujeres, asignando atributos o restando valor a los cuerpos, por medio de la construcción cultural y social- originada desde el reconocimiento negativo de las diferencias sexuales- que caracteriza a los géneros, para así legitimar el sometimiento de la mujer y la desigualdad entre los sexos.

En este sentido el enfoque de género, es un elemento transversal que, nos sirve para visualizar y poner en manifiesto las tensiones y conflictos presentes en las relaciones entre los sexos, en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Nos permite desnaturalizar las preconcepciones presentes en como pensamos y concebimos a hombres y mujeres, es decir, nos otorga la posibilidad de cuestionar las normas y prejuicios, que configuran los estereotipos - en función de lo correcto o incorrecto, lo permitido o no permitido- en

relación al género, que finalmente dicta como propio a cada sexo unos modelos socio-culturales determinados sobre lo masculino y femenino.

Hablar de género también supone asumir que, no somos sujetos pre-condicionados, admitir que el género es algo “natural” o que los procesos de socialización cultural nos determinan, son ideas que, ya están siendo rebatidas. Si bien podemos ver día a día a mujeres utilizando espacios que anteriormente eran reservados sólo para hombres, estamos conscientes de que, ésta inclusión no ha sido mediante una reformulación de los esquemas – sexistas - previamente concebidos, sino que más bien las mujeres han tenido que adaptarse a un sistema sociopolítico, insertándose en desventaja cultural, social y económica en todos los aspectos de la vida, inclusive desde la educación. Afectando de esta forma tanto las proyecciones como las expectativas de vida y la autoestima de las mujeres, debido a las diferentes valoraciones existentes en relación a su rol en la sociedad

#### 4.2. Género: la imposición social naturalizada.

La sociedad busca perpetuar su *status-quo* permanentemente, esto con la finalidad de mantener un orden jerárquico, a través, de lo que Michel Foucault (1998) denomina “mecanismos de control social”, los cuales buscan, por medio, de una serie de dispositivos, vigilar los cuerpos y las conciencias de las personas pertenecientes a un determinado grupo social, de forma tal que, estos sujetos interioricen e internalicen de una forma naturalizada, casi imperceptible para ellos - haciéndolos asumir de forma voluntaria - un tipo de determinado de femineidad o masculinidad.

El género y la libertad de elegirlo, se hayan coartados por un constructo social denominado como moral, el cual busca ser, a través, de una serie de normas y ejemplos, un modelo a seguir, un esquema de comportamiento que es controlado y perpetuado tanto en la esfera pública de la vida, como en la esfera privada o más personal del ser. De esta forma, los individuos se hayan sujetos a un esquema que, coarta de forma casi omnisciente ya sea, por medio, del juicio u opinión pública o la propia consciencia, el querer ser o la orientación propia del ser. Los procesos de socialización comienzan a poner sus límites;

...es así como la joven [...] interiorizaba los principios fundamentales del arte de vivir femenino, del buen comportamiento, disociablemente corporal y moral, al aprender a vestir y a llevar las diferentes piezas de ropa correspondientes a sus diferentes estados sucesivos: niña, doncella, esposa, madre de familia, y a asimilar inadvertidamente, tanto por mimetismo inconsciente como por obediencia deliberada, el modo correcto de anudarse el cinturón o peinarse. (Bourdieu 2000:43).

Hombres y mujeres, han incorporado esquemas inconscientes de percepción y de apreciación o modos de pensamiento, que son propios de la dominación masculina, y que han sido transmitidos de forma implícita por medio del discurso y de las acciones, de la institucionalidad y/o de los micro-poderes presentes en las estructuras de la sociedad, los cuales generan en las personas una naturalización de las diferencias arbitrarias. Existe una diferenciación social, basada en los órganos sexuales que muestra una representación diametralmente opuesta entre lo masculino y femenino, generando una discriminación siempre en desmedro de este último, exaltando al hombre como sujeto de análisis y paradigma de la virilidad, la razón, la valentía y lo positivo.

Finalmente se hace notar, que la diferencia entre lo masculino y lo femenino, posee un carácter arbitrario y contingente, consecuente con una organización social y cultural androcéntrica, la cual ha naturalizado esta división entre los sexos. En otras palabras, lo que promueve es una construcción social naturalizada en relación a lo que deben ser hombres y mujeres, la cual está presente tanto en la realidad como en todas sus representaciones ya sean públicas y privadas.

Bourdieu (2000) señala que, ésta relación de dominación no sólo reside en los lugares más visibles de su ejercicio, es decir, en la unidad familiar o doméstica (lugar en donde mayormente las feministas han centrado y dedicado su análisis<sup>1</sup>) sino, que existen otras instancias en donde se siguen elaborando y promoviendo los principios de la dominación, como lo es la escuela o el estado.

...la producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y esta mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas. (Conway 1978 en: Lamas 1996:23).

A través, de estos esquemas y mecanismos, tanto sociales como culturales de dominación, es que la mujer asume de forma intrínseca las condiciones de su subordinación en todos los ámbitos que atañen a la vida, sometiénola y obligándola finalmente a aceptar y reproducir a las futuras generaciones unos esquemas que se le han impuesto, a través, de una serie de aparatos coercitivos que violentan su potencialidad de llegar a ser.

---

<sup>1</sup> Según Natacha Molina (2011), el enfoque de género se centró en un principio, en develar los espacios de uso destinados a la mujer mediante un proceso de naturalización de su presencia en la esfera doméstica, por lo que su subordinación estaba anclada en la distinción entre lo público y privado, dicha condición la marginó tanto tiempo de la vida pública y de la influencia social que esta proveía, que las feministas basaron sus primeros trabajos en denunciar esta situación.

El orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de, por un lado, estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y de la división sexual del trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. (Lamas 1999: 161).

Para explicar la eficacia de la condición de subordinación de la mujer - que garantiza la segregación sexual- es necesario señalar que esta reside en que ambos sexos comparten y naturalizan dicha creencia, dotándola de un valor social y cultural que nutre el imaginario de los sujetos, legitimando una relación de dominación entre los sexos desde lo biológico. Aquella violencia que se ejerce sobre la mujer con su complicidad y/o consentimiento, recibe el nombre de violencia simbólica. La violencia simbólica, provoca un acto de “falso reconocimiento” en que las mujeres, aplican unos esquemas del arbitrario cultural masculino - que encarnan la dominación - en su cuerpo y mente, asumiendo el ideal de la virtud femenina, definida como castidad e inocencia, encarnando los atributos corporales y cosméticos que la dotan de “valor” físico y atractivo. (Lamas, 1999)

...la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador, cuando no dispone para imaginar la relación que tiene con el de otro modo [...] o, en otras palabras cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.) son el producto de la asimilación de las clasificaciones naturalizadas. (Bourdieu 2000: 51).

Estas clasificaciones sociales que se han visto naturalizadas, a través, del tiempo, han sido asumidas tanto por la historiografía y su modo de narrar la historia desde un punto de vista androcéntrico, como también, por la escuela, la cual de forma inconsciente consume material producido por esta disciplina, reproduciendo su visión del mundo, y por ende los valores y significaciones que esta tiene para con el rol de las mujeres dentro de la sociedad pasada, presente y futura.

Es así, como no sólo se reproduce la dominación y segregación entre los sexos, por medio, de la transmisión de contenidos sesgados, sino que, también, a través, de las interrelaciones entre docentes/ estudiantes, docentes/docentes y estudiantes/docentes, las cuales se cargan de sentido en relación a la idea de género que, se ve recreada en la escuela, en correspondencia con las estructuras sociales.

Dentro de la misma línea argumentativa de la dominación masculina, cabe señalar que también esta tiene fundamentos de orden socioeconómico, en donde la mujer es asumida como un bien de intercambio en razón de sus capacidades valoradas socialmente pero controladas por la sociedad androcéntrica; frente a esto Bourdieu (2000) señala que durante la historia, la dominación masculina se ha sostenido en la “lógica de la economía



de los intercambios simbólicos”; este los explica como la asimetría fundamental entre hombres y mujeres, instaurada en la construcción social del parentesco y el matrimonio. En esta relación dicotómica, los sujetos asumen estatus adscritos a cada género, mientras que, el hombre es representado como el proveedor y procreador, la mujer es asumida como un objeto o bien de intercambio que circula en función de estas alianzas simbólicas.

...el entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo, y que todos los aspectos económicos, sociales y políticos de la dominación masculina heterosexual se justifican en razón del lugar distinto que ocupa cada sexo en el proceso de la reproducción sexual. (Lamas 2002:19).

El trabajo de reproducción de la dominación quedo asegurado, hasta una época reciente, por tres instancias principales, la familia, la iglesia y la escuela. La familia es la que asume sin duda el papel principal en la reproducción de la dominación y de la visión masculina, asumiendo y delegando roles sexistas, y la iglesia, por su parte, habitada por un profundo antifeminismo de un clero dispuesto a condenar todas las faltas femeninas a la decencia, inculcando una moral profamiliar - dominada por los valores patriarcales- especialmente por medio del dogma de la inferioridad natural de las mujeres. La escuela, por su parte aún liberada del poder de la iglesia, sigue promoviendo los presupuestos de la visión patriarcal (en la homología hombre/mujer, adulto/niño), como también las propias estructuras jerárquicas que median las relaciones entre hombres y mujeres, ya sea en las distintas escuelas, entre las diferentes disciplinas y entre los múltiples actores involucrados en el proceso educativo, es decir, ésta sigue reproduciendo una manera sexista y violenta de representarse, condicionando las maneras de ser y las maneras de ver y de verse. (Bourdieu, 2000).

De este análisis, hay que preguntarse en efecto, cuáles son los mecanismos históricos responsables de la deshistorización y de la eternización relativa de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondiente. Plantear el problema en estos términos significa avanzar en el orden del conocimiento y en el orden de la acción. Lo que en la historia aparece como eterno solo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas) tales como la familia, la iglesia, el estado, la escuela. Debemos reinsertar en la historia y devolver, por tanto, a la acción de la misma, la relación entre los sexos que la visión naturalista y esencialista (biologicista y funcionalista) les niega, generando en los denominados espacios de eternización social como la escuela, los elementos claves para la equidad entre los géneros, dando una nueva interpretación de sentido a las relaciones interpersonales que se generan dentro de la institucionalidad educativa.

### 4.3. Representación de género en la escuela.

La escuela fue concebida desde su nacimiento como una entidad cuya finalidad es perpetuar un modelo sociocultural y formar ciudadanos capaces de desenvolverse dentro de ésta, de una forma tal que no generen una ruptura en el *status-quo* que esta representa. Esto se logra, a través, de un proceso de educación de carácter formal (pre escolar, escuela, liceo, etc.) el cual de forma progresiva es capaz de transmitir modelos de conducta y homogenizar la conciencia y el comportamiento de quienes la reciban. De esta forma, se busca validar una serie de valores considerados claves para desarrollar un proyecto de sociedad que busca sostener un determinado modelo político, económico y social.

La escuela como la institución evolutivamente superior de la difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y progreso ordenado de la humanidad. (Pineau 2001: 322).

Subirats y Brullet (2002) señalan que, las sociedades que le atribuyen un destino social y cultural distinto a hombres y mujeres en base de las características físicas naturales, propias de un modelo androcéntrico, expresan explícitamente en la escuela unos modos o modelos educativos sexistas. En este sentido, la educación de las mujeres será distinta a la educación de los varones, ya que ambos grupos están destinados a desarrollar determinados roles, tareas y obligaciones diferentes en el transcurso de la vida.

Debido a estos prejuicios, la inserción de las mujeres en el sistema escolar formal no estuvo exento de discusiones y polémicas, primero se discutió en relación a si estas debían ser incluidas en el sistema educativo, y una vez resuelto este cuestionamiento, se comenzó a argumentar en relación al motivo u orientación que, guiaría su proceso de inserción social validada o mediada por la educación formal.

Desde el nacimiento de la escuela moderna ha existido el debate sobre la educación que han de recibir niños y niñas, pero por mientras se discute cómo han de ser educados los varones, el debate en relación a las mujeres es distinto, ya que este se centra en si deben o no recibir educación escolar. Rousseau lo ha dicho, la niña ha de ser educada como ser dependiente, a diferencia del niño, cuya educación está orientada a convertirlo en un ser autónomo. Subirats y Brullet (2002) destacan en relación a la anterior afirmación, que la misión de la escuela es lograr la formación de "individuos", y por medio de este proceso de exclusión de las mujeres de la educación formal, lo que se trata de evitar es la individualidad de ésta. *"la incapacidad de reconocer a las mujeres como sujetos que*



*pueden decirse y decir el mundo desde su experiencia, los ha situado en el lugar de lo otro inferior, complementado o subordinado” (Diótima 1996 en: Hernández et. al. 2000: 92 en: Santos Guerra 2000).*

Rousseau en su publicación “El Emilio o de la Educación” (1982), sienta las bases de cómo ha de ser la educación de las niñas y niños, argumentando la idea de la superioridad de la lógica masculina sobre la femenina. Las niñas debían seguir siendo instruidas en razón de la tradición, es decir, aprender de lo doméstico y religioso: se las educa para el hogar, la vida conyugal y la virtud. A los varones se les debe educar para la vida pública y política, en las artes de las armas y las leyes. (Tomé, 2002).

Ya para el siglo XVIII se presentaron algunas razones que, justificarían la inclusión de las mujeres al sistema educativo, por ejemplo, para la jóvenes de escasos recursos la escolarización primaria les permitiría poseer y desarrollar algunas habilidades que le permitiesen sobrevivir y “ganarse la vida”, y como segundo caso, la ventaja que conlleva para los hijos/as el tener una madre educada y preparada para contribuir en la enseñanza de estos y para toda la familia, justificando y legitimando el rol femenino que se le ha asignado.

Con la instauración del sistema capitalista, aún permanecen para el siglo XIX y la gran mayoría del XX, el desarrollo de dos modelos educativos diferentes, que establecen una diferencia en los contenidos y en las normas de comportamiento de niños/as y jóvenes. Subirats y Brullet (2002) indican que esta diferenciación corresponde a la jerarquización que impone al orden propio de una sociedad patriarcal – sistema familiar, social, cultural e ideológico que oprime al sexo femenino respecto al masculino - pero que, no obstante se enfrentará con el orden capitalista, el cual procura “sin distinción alguna” presentar de forma universal, un modelo que garantice las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber los cuales tienen como fin último la homogenización de la sociedad.

Lo que necesita el modelo o sistema capitalista visto de un punto de vista económico, es “producir” individuos con capacidades diversas en correlación a las necesidades del mercado laboral y la división del trabajo. Las nuevas tareas productivas requerían de la especialización de la mano de obra; este sentido, tomando a la escuela como esta entidad responsable de la socialización y preparación de los sujetos para la vida en sociedad, ya no se justificaba un modelo de educación diferenciada.

Esta visión de la escuela, comienza a ser cuestionada y criticada cuando teóricos más “progresistas” de la educación, como Giroux (2005), Apple (1986) y Freire (2002) comienzan a observar a esta institución, no como un continuador del modelo social hegemónico, sino que por el contrario, ven en la escuela un agente de cambio, capaz de promover el desarrollo de los sujetos en igualdad de condiciones y oportunidades,

abandonando el rol segregacionista con el que había sido creada, para comenzar a adquirir un rol comprometido y vinculado con la integración y equidad entre los sujetos.

...la educación nunca fue, es, o puede ser neutra indiferente a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de la su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones de la historia y de la conciencia. (Freire 2004: 95).

En este sentido, el orden del sistema educativo bajo una lógica sexista, parece producir diferencias notables no sólo en los resultados académicos de los y las estudiantes, sino que también el discurso docente posee un gran impacto en la personalidad que desarrollan los sujetos, ya que la internalización de pautas de género diferenciadas y jerarquizadas, limitan, castigan o potencian de manera diferente las expectativas y posibilidades de los estudiantes tanto en la escuela como en el devenir de la vida. *“La escuela es un espacio social y de relación en el que, además de otros contenidos escolares más o menos académicos, se aprenden fundamentalmente formas de estar, de comportarse y de relacionarse con las demás personas” (Hernández et .al. 2000: 96 en: Santos Guerra 2000).*

El discurso pedagógico define las reglas y normas en que se rigen y organizan las interrelaciones entre hombres y mujeres, dentro de la institución educativa, pero finalmente recrean jerarquías y desigualdades en los escolares. Ya sea de manera explícita y/u oculta, las y los docentes, promueven pautas de comportamientos que reproducen estereotipos y prejuicios de género que, determinan el obrar y el pensar de los sujetos en función de lo que social y culturalmente debiesen ser hombres y mujeres; en otras palabras, el estereotipo de la diferencia sigue actuando en las conciencias de las y los docentes.

Un ejemplo de esto, es cuando los profesores tienden a sobrevalorar las actividades realizadas por los hombres, anulando todas las manifestaciones y/o cualidades propias de las mujeres. Ésta compleja situación, que perciben tanto mujeres como hombres, tiene como mencionamos importantes repercusiones en la identidad y en el desarrollo de la personalidad de los sujetos, especialmente en su autoestima.

Queda de manifiesto, la ausencia de la cultura femenina en la escuela, ya sea a nivel de contenidos, en las actividades, en la utilización de los espacios, en la invisibilidad de sus acciones, ideas y pensamientos, etc. de modo, transformando su presencia en algo secundario.

Finalmente, el cuerpo docente se constituye en modelo de referencia para las niñas y niños, sin embargo su rol dentro de la sala de clases, se caracteriza por el trato diferencial hacia ambos sexos, contribuyendo con la transmisión del modelo androcéntrico y la reproducción de la desigualdad entre los estudiantes, demostrando una clara falta de insensibilidad y de interés por la discriminación que por razón de sexo se da en la escuela. Generalmente desconocen las causas que, promueven el sexismo e ignoran cómo sus propias acciones afectan y los transmiten en el aula. (Santos Guerra, 2000)

...eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (Subirats, Brullet 2002 en: González 2002:160).

Por ende, frente a los escenarios de discriminación y desigualdad, la escuela debe abrir espacios para el conocimiento y los valores de cooperación grupal y personal, debe ser capaz de educar para la igualdad entre los sexos, en una sociedad en que la división sexual de tareas, funciones y rangos se afianzan con abusos.

En este sentido, la coeducación, permite neutralizar la dominación, en vez de estar “enfrente de” nos permite ponernos “al lado de”, nos entrega seguridad y nos ayuda a construir una identidad, por cercanía y no por oposición, favorece el trabajo en equipo, la representatividad, la toma de decisiones colegiadas, entre otros. La justicia y la cooperación entre los estudiantes y docentes, podría neutralizar la pretensión del privilegio, en donde la educación se convierta en un derecho y un deber que incluya a todos y a todas, y por medio de la subjetividad, se podría contrarrestar el individualismo. La escuela debe proponerse educar para conseguir sujetos libres, con capacidad de elección, de crítica y de decisión sobre sus propias vidas, que obtengan un conocimiento legitimado. Con estas bases señala M<sup>a</sup> Elena Simón, “*podemos comprender que la escuela podría contribuir a la consecución de un grupo de necesidades básicas humanas, las cuales son la seguridad, amor, apoyo y reconocimiento*” (Simón 2000 en: Santos Guerra 2000:47).

Santos Guerra (2000) reconoce que la influencia del género, está presente en la estructura, el funcionamiento y en las relaciones de los protagonistas del proceso educativo; por ende, denuncia que la dominación masculina, se ha constituido en la base y en el motor de la violencia de género presente en la escuela.

Una forma de prevenir esta violencia es actuar educativamente en la dinámica de las interrelaciones de la escuela y revisar sus pautas sexistas, a la vez que se reflexiona

críticamente sobre este complejo entramado. La escuela, debe procurar desarmar aquellos “hilos” que conforman la maquinación masculina, eliminándolas de su estructura, funcionamiento y organización. De esta forma, si se mantiene un modelo educacional que reconoce la diferencia como argumento de la desigualdad y la discriminación entre los sexos, restándole valor a la mujer como un sujeto culturalmente subordinado ante el hombre, seguirá reproduciendo la violencia de género que se ha vivido desde el momento de la creación de la escuela como tal, transmitiendo de generación en generación el sesgo machista y sexista que recrea el conjunto de la sociedad. Es así como, la visión de género que tiene tanto la escuela como el sistema educativo, determina completamente la forma en que se aprende desde la manera de comprenderse.

...el género encadena a hombres y mujeres a formas de sentir y de vivir impuestas por la tradición; y, por otro, sabemos que los sentimientos se aprenden y que para cambiar las actitudes profundas hay que cambiar las creencias que las determinan desde la oscuridad; por tanto, es necesario emprender una educación (...) que desaprenda lo aprendido. (Oliva 2000:73 en: Santos Guerra 2000).

Se debe afrontar por medio de la coeducación, la dictadura de género impuesta por una sociedad androcéntrica, para de esta forma poder elegir la propia singularidad y proyectarse como el ser humano que queremos ser, para vivir de forma plena la propia vida. Por otra parte, dentro del aspecto educativo, González (2002) señala que, las luchas a favor de los derechos de la mujer y de la igualdad, se han configurado tardíamente en las escuelas. Aún permanece un discurso sexista que, condiciona y limita las expectativas personales, sociales, académicas y culturales de los y las estudiantes, víctimas de los estereotipos de género que, reproducen los discursos docentes.

Sin embargo, no podemos marginar los múltiples intentos, que se realizan día a día para comenzar a dejar atrás la mirada masculina con que, se observa el mundo y las interrelaciones entre los sujetos y que, contribuyen con el debate para conformar una sociedad basada en la equidad. En el ámbito de la sociología de la educación y de la pedagogía feminista, estos coinciden en la idea de que, aún nos encontramos lejos de construir una escuela coeducativa, capaz de acabar con las relaciones de dominio que, somete un sexo sobre otro, y que colabora con la desigualdad entre estos, constructo sociocultural que se levanta a partir de las diferencias sexuales de nuestros cuerpos.

#### 4.3.1. Género en la clase de Historia: El texto escolar como mecanismo reproductor.

De esta forma, evidenciamos que la escuela ha transmitido generación tras generación, un modelo, una pauta historiográfica sexista, la cual ha validado y ha sido validada en un

constante devenir entre institución escolar y los mecanismos de control social que buscan perpetuar un *status-quo* en donde el hombre es el actor principal, es valorado como un conductor de los procesos sociales y prácticamente como un eje sobre el cual se mueve la historia. Podemos señalar que, este rol hegemónico ha sido potenciado por la institución escolar en su conjunto, ya sea por medio del uso de contenidos, de las relaciones interpersonales, de las ideas del propio docente y del uso de materiales como los textos escolares.

En este sentido podemos señalar que, los libros de texto pueden constituirse en poderosas herramientas para seguir reproduciendo y legitimando una visión sexista y tradicional de la sociedad, condicionando la existencia de los sujetos, consolidando la visión androcéntrica en la escuela; la desigualdad, la transmisión de estereotipos y la violencia entre los sexos. Michel Foucault considera la institución escolar *“como una de las instituciones esenciales de la microfísica del poder ya que en ella se difunde una arqueología del saber que legitima y reproduce el orden social de los discursos en el que se sustentan las actuales sociedades”*. (Foucault 1979, 1982 y 1990, en; Santos Guerra, 2002:195).

Tal como lo reconoce Nieves Blanco (2002), la escuela es una institución de transmisión cultural, ya sea de conocimientos, como de comportamientos y valores. En este sentido podemos señalar que, el libro o texto escolar se constituye en la principal herramienta de uso cotidiano que, utilizan los y las docentes para presentar los contenidos o conocimientos. Son considerados la fuente de información histórica por excelencia dentro de la sala de clases, por lo tanto, construyen visiones en función de cómo y por qué sucedió determinado proceso histórico, de esta forma además de seleccionar ciertas perspectivas históricas, estos también hacen referencia a un solo tipo de historia, una protagonizada por hombres, historia que por cierto, debe ser asumida por las y los estudiantes, para así formar parte de la identidad nacional.

De esta manera los libros de texto de historia utilizados en la sala de clases, conforman un modo de ver y representar la realidad, las sociedades y los sujetos que la conforman, como de los roles que deben desarrollar tanto mujeres como hombres. *“Los libros de texto representan un excelente punto de partida para estudiar las funciones de los estereotipos y los prejuicios dentro del difícil campo de cómo la gente desarrolla su identidad y se definen a sí mismos frente a los otros”* (Berghahn y Schissler, 1987 en: Santos Guerra 2000:120).

...los libros de texto constituyen <<uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que desea reciban los miembros de esa sociedad>>. (J. Torres 1994 En: González 2002: 195).

Cabe mencionar que los libros de historia y geografía, recrean las representaciones sociales y culturales presentes en la sociedad, en relación a los géneros femenino y masculino, heredando y reproduciendo la dominación masculina y la desigualdad entre los sexos, creados por la sociedad androcéntrica.

...aunque es evidente que ni la escuela ni los libros de texto constituyen la única fuente de socialización de las y los estudiantes, los resultados (...) son claros al afirmar la influencia privilegiada que los libros de texto ejercen en este proceso porque les ofrecen una versión uniforme, aprobada y oficializada de lo que deben creer. (Hutton y Mehlinger 1987, en; Santos Guerra 2000:12).

No podemos considerar los textos de estudio como recursos pedagógicos neutros y carentes de ideología, por el contrario, son herramientas portadoras de modelos sociales y culturales, son contenedores de visiones de mundo, presentando de forma implícita lo que debemos aspirar como sociedad. De esta forma, los libros de texto de historia y geografía buscan recrear en los y las estudiantes unos roles de género de lo masculino y lo femenino, los cuales buscan desarrollar modelos de conducta y comportamiento coherentes a las exigencias de lo que impone la sociedad en relación a lo masculino y lo femenino; de manera que, finalmente terminan moldeando y determinando las identidades de ambos sexos.

...es importante trabajar este aspecto a causa de la vivencia de estereotipos y actitudes prefijadas inconscientemente, que les impiden desarrollar sus potencialidades de una manera abierta y libre de prejuicios a las personas, que, en muchos casos, son víctimas de lo que podemos llamar la dictadura de género. (Oliva 2000: 80 en: Santos Guerra 2000).

Blanco (2000) señala en este sentido que, cuando en los libros de texto se estereotipa a un grupo social, se le aplican a todos los sujetos que a él pertenecen unas características específicas, que se sostienen como válidas e inamovibles, de modo que los rasgos personales de los sujetos quedan anulados. Los estereotipos de género como ya lo hemos mencionado durante el desarrollo de la presente investigación, encuentran asidero en la representación “deformada” que se hace de las diferencias, y más que brindarles posibilidades a los sujetos, les establecen límites y los definen por siempre. *“los estereotipos sexistas que privilegian y sobrerrepresentan la cultura y los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico”* (Blanco 2000, en: Santos Guerra 2000: 121).

En este sentido quienes representan y quienes reproducen este orden simbólico legitiman los valores de una sociedad androcéntrica, la cual realza y enviste de superioridad el género masculino, ocultando e invisibilizando lo femenino, transformándose en el origen de la jerarquización y discriminación entre los sexos, que definitivamente legitiman.



En relación a los libros de texto, Blanco (2000) sostiene que el sexismo presente puede ser latente o explícito, se refiere a explícito cuando se menciona prioritariamente a uno de los sexos, quedando oculto el otro, ya sea, a través, de la presencia desequilibrada de personajes de uno u otro sexo, o por medio del lenguaje que se utiliza para nombrarlos.

De esta forma, se habla de sexismo cuando se presentan miradas estereotipadas de los personajes, omitiendo actitudes, acciones y/o actividades que representan los sexos, de modo que ofrecen modelos estereotipados y restringidos en la identificación personal, social y cultural de hombres y mujeres, dejando atrás la diversidad de personajes, acciones y comportamientos que existen en la realidad. En este sentido las estudiantes ven coartada las múltiples posibilidades de ser, tanto en sus proyecciones personales como sociales, ya que los libros de textos escolares, determinan una femineidad subyugada a lo masculino como modelo a seguir.

La escuela tiende a sobrevalorar la cultura masculina, y a ocultar la femenina, estas relaciones de poder suelen hacerse visibles al momento de presentar los contenidos negándole o restándole valor a las expresiones, acciones y discursos de las mujeres a lo largo de clase de historia. Entre las formas de sexismo que están presentes en nuestros textos escolares, podemos mencionar el uso del término masculino como genérico para hablar de ambos sexos (los hombres), como representante del total de la humanidad (el hombre), y como motor de la historia, finalmente son los personajes masculinos quienes son los sujetos poseedores de discursos, de acciones ejemplares o los que más aparecen representados en imágenes y/o narraciones.

En relación a como son representados hombres y mujeres en los textos escolares, existen algunos aspectos que nos permiten entender su presencia o ausencia en la historia; el vínculo que, existe entre personajes femeninos, masculinos y su ocupación, los personajes femeninos no se definen socialmente por su actividad (generalmente como dueñas de casas o madres) la cual no califica como atributo suficiente para validarlas como sujetos históricos, mientras que los hombres son representados, a través, de un abanico de ocupaciones (filósofos, escritores, artistas, investigadores, etc.) o se muestran en calidad de reyes, soldados, caballeros, etc. En relación al ámbito o contexto, las mujeres sólo son vinculadas a los espacios domésticos o privados, mientras los hombres aparecen en el espacio público: cultural, político y científico. (Blanco, 2000).

Si en teoría los libros de texto son materiales didácticos que tienen como fin servir de ayuda pedagógica a profesores y profesoras en la elaboración de sus clases, y a los estudiantes para la realización de sus deberes, según Carlos Lomas (2002) el libro de texto escolar ofrece a los docentes una determinada selección de saberes culturales legitimados por la cultura androcéntrica hegemónica, de uno u otra forma son los contenidos que el Estado establece y reconoce de carácter obligatorio en el curriculum del

sistema educativo formal. Constituyen por lo tanto un mecanismo, por medio, del cual se reproduce y transmite – en las instituciones escolares- el conocimiento legítimo, que se considera las y los estudiantes deben aprender.

En este sentido los escenarios y/o contextos históricos en que se desenvuelven hombres y mujeres, se ven restringidos, a partir, de los atributos y la valoración positiva que se le atribuyen de manera desigual a cada sexo, la cual condiciona la aparición y representación de estos en los textos escolares y por ende, en la representación que existe a nivel social de ellos. La condición de desigualdad expresada en los textos escolares, provoca que los estudiantes tengan más posibilidades de verse reflejados y reconocerse como sujetos de conocimiento y protagonistas de la construcción de este mismo. La situación que, experimentan las estudiantes es completamente diferente, estas sólo pueden identificarse con las referencias a los genéricos. (Blanco, 2000).

Un libro de texto representa unos tipos de ideas y de concepciones que determinan y por ende derivan en como los estudiantes logran comprender el mundo, su pasado y presente, por ende determinan su futuro, posicionando a los textos escolares como unos instrumentos de conocimiento de cómo debería llegar a ser la sociedad y los individuos que la componen.

Es así como recae en los docentes la responsabilidad de desarrollar y fomentar la capacidad de cuestionar, revisar y criticar la forma en que los contenidos son representados en las clases de historia a través de los textos escolares, para prevenir así la discriminación y la desigualdad, combatiendo el sexismo que promueve la ocultación académico; y por qué no, involucrar a la figura del profesor en la producción de estos. De esta forma, se torna necesario discutir los valores y la normativa que promueve la sociedad androcéntrica, no sólo por el menosprecio y ocultación de la mujer en el ámbito escolar, sino que debemos dismantelar su engranaje – el cual reside en las estructuras sociales, culturales, políticas, económicas que le dan fuerza – para liberar la mente, las conductas y la identidad de hombres y mujeres.

#### 4.4. Discurso docente en relación al género y su impacto en los estudiantes

Tiene gran importancia para nuestra investigación el rol del discurso docente en relación al género y cómo este impacta en los educandos, de modo que, este apartado del marco teórico busca dar luces sobre la influencia de las ideas y concepciones que, estos tienen en relación al género dentro de las clases de historia.



A fin de desarrollar el punto en cuestión, es necesario realizar una revisión de lo que se entiende por equidad e igualdad, frente a esto, Guerrero, et. al (2006), realizan una reflexión sobre el vínculo conceptual entre género, equidad y educación, en el contexto nacional, el cual es necesario abordar en nuestro trabajo investigativo, para comprender como se articulan estos conceptos en relación las iniciativas y reformas que se han realizado en función de la inclusión de las relaciones de género en la escuela.

Frente a esto Guerrero, et. al (2006) señala que, en el campo de la educación se problematiza el concepto de la equidad desde dos grandes aspectos, el primero lo comprende como: la “*desigualdad en el acceso*” a la educación escolar, asociado generalmente a elementos como la cobertura y matrícula, la permanencia o abandono, la repitencia, el egreso, los años de escolaridad y el analfabetismo. Es decir, hace énfasis en el acceso igualitario de hombres y mujeres al sistema educacional formal. El segundo aspecto, destacado hace relación con la “*desigual calidad*” de la educación, observada, a través, de pruebas estándar de medición - como por ejemplo SIMCE/PSU - que miden los diferentes grados de desarrollo intelectual de niños y niñas en la escuela.

...la igualdad esperada del sistema escolar posee dos dimensiones o aspectos: una es la igualdad de acceso al sistema escolar; la otra es la igualdad de oportunidades sociales que ofrece la educación, la que se observa en la progresión social y económica de los y las ex – escolares en su vida adulta. (Peña 2004, en; Guerrero, et. al, 2006: 13).

En relación a esta perspectiva, la equidad entre hombres y mujeres es entendida en términos de paridad en el acceso, que en este sentido la escuela debe garantizar en la medida que debe brindar la misma igualdad de condiciones y oportunidades para que, sus estudiantes aspiren a un mismo nivel socio-económico. No obstante Guerrero, et. al (2006) señala que, la idea de equidad como sinónimo de igualdad en el acceso al sistema educacional, no da cuenta del papel real que, debe desarrollar el sistema escolar en la construcción y promoción de una mayor igualdad o desigualdad social.

Si bien es cierto que la escuela como sistema educativo debe promover la igualdad de oportunidades socio-económicas de los sujetos insertos en la escuela, también se debe educar en equidad, para progresar y así poner fin tanto a las desigualdades como a las jerarquías de género presentes en la organización escolar, que inciden en los proyectos de vida de los y de las estudiantes, ya sea potenciándolos o coartándolos, debido al trato diferencial que estos reciben dentro de la institución.

La definición de Nancy Fraser (1997) resulta más pertinente a la hora de comprender el concepto de equidad ya que, nos brinda una visión más completa << no sólo desde la perspectiva socio-económica >> ya que lo define a partir de la noción de justicia y dispone dos grandes campos para el desarrollo de políticas basados en la equidad: la “justicia

distributiva”, vinculada a la equidad socioeconómica y a políticas de distribución de recursos y servicios básicos, y la “justicia cultural o simbólica”, asociada a políticas de reconocimiento y a medidas contra la discriminación de sectores de la sociedad, como las mujeres, las etnias subordinadas, las minorías sexuales y los grupos que sufren marginación social.

En este sentido el aporte de Fraser, reside en que, nos permite comprender que la equidad se sostiene en el reconocimiento como el respeto y la valoración positivas de las diferencias. Nos brinda la capacidad de insertarnos en las prácticas y discursos tanto sociales como culturales, para comprenderlas como instancias que, dotan de significado las pautas de comportamiento y socialización entre hombres y mujeres que, comparten una visión sesgada y discriminatoria (androcéntrica) en relación a las relaciones de género. Por lo tanto nos permite preguntar y cuestionar los estereotipos y prejuicios presentes en la organización escolar que median y condicionan las relaciones entre los sexos, como también sobre los papeles que hombres y mujeres deben desarrollar, y en la legitimación y recreación de estas pautas sexistas a nivel de sociedad.

Por otro lado Molina (2011) también reflexiona en relación a los términos de equidad e igualdad, para ello realiza una primera distinción necesaria para comprender de mejor manera la relación entre igualdad y diferencia. La primera distinción que, realiza la autora tiene que, ver con la incorporación en su análisis del concepto de “identidad”. Molina manera señala que, existe la idea de que cuando se demanda igualdad para las mujeres, esta situación comprendería “ser igual en todo a los hombres”, cuestión que indica la autora sería imposible dado nuestras diferencias biológicas.

Por su parte la noción de igualdad –concepto jurídico- está referido ante todo a la igualdad cívica, es decir, hombres y mujeres en igualdad de derechos y oportunidades, lo que se establece normativamente, ya que los seres humanos somos diferentes en función de nuestra pertenencia cultural, racial, étnica, etaria y de género. Este reconocimiento de la diferencia supone el respeto y la igualdad formal ante la ley.

Molina (2011) sostiene que, desde el punto de vista filosófico, la relación entre igualdad y diferencia adquiere una dimensión más profunda, ya que la idea de igualdad sin diferencia lo que hace es empequeñecer el universo femenino a una entidad abstracta - como puede ser “la mujer” o “las mujeres”- negando así las particularidades y diversas posibilidades de ser de las mujeres en cada sociedad, implica también invisibilizar su condición de sujetos de derecho y su individualidad. Como segunda distinción se realiza la salvedad que existe entre igualdad formal e igualdad real, ya que a pesar de que existan una legislación amparada en el reconocimiento de las diferencias y la igualdad jurídica y social entre hombres y mujeres, las desigualdades siguen teniendo asidero en el espacio de las acciones o prácticas sociales, culturales, políticas e institucionales que consagran las

desigualdades y la dominación entre los sexos. En tercer lugar, la autora señala que el tema de la igualdad adquiere distintos argumentos de acuerdo a las características propias de cada país o sociedad.

Es por eso que, se ha ido acuñando con mayor precisión el argumento de “equidad de género”, concepto que define Molina en su escrito, como aquel que se refiere a la necesidad de equiparar las condiciones de los géneros al interior de cada cultura, en vez de proclamar la igualdad de acuerdo o patrones o modelos universales. (Molina, 2011).

#### 4.4.1. Incorporación paulatina de políticas de género a nivel nacional

En relación a las iniciativas de género, que se han desarrollado en el contexto nacional, se evidencian diversos esfuerzos por introducir una perspectiva de género en las políticas de educación y en la reforma educativa, a partir de la emergencia y discusión de las políticas de igualdad entre hombres y mujeres desde 1990. A inicios de esta década se creó en el Ministerio de Educación el Programa de la Mujer, el cual trabajó en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM (1991) para promover políticas públicas y educativas en relación al género.

Guerrero et. al (2006) destaca que el primer plan que, salió a la luz pública y que configuró unos de los primeros intentos en promover la inserción del concepto de género en el escenario educativo, fue el “Plan Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres” (1994-2000) propuesto por el SERNAM, el cual incluyó dentro de sus objetivos algunos asuntos relevantes en relación a educación, como impulsar acciones de capacitación a docentes, la educación en sexualidad y, en el marco de la reforma curricular -a mediados de los 90 - desarrolló propuestas de incorporación de una perspectiva de género en los planes, programas y textos escolares de educación básica y media.

Sin embargo, Guerrero et. al (2006) señala que, estos intentos no ocupan un lugar destacado en los fundamentos teóricos ni en las acciones propuestas por la reforma educativa, la cual centró sus intentos en realizar proyectos destinados a mejorar calidad y equidad. Dentro de los argumentos que dan las autoras, para explicar esta situación, ellas apuntan a identificar esta tendencia, en primeros términos sostienen que, tiene relación al lugar secundario que ocupan en la estructura del Estado los organismos de género y en segundos términos, el predominio de un modelo de política social que, sólo valida a la pobreza como sinónimo de desigualdad significativa por sobre el género.

En relación al currículum, Guerrero et. al (2006) sostiene, que muchas veces género se incorpora a los contenidos y tareas de aprendizaje de los y las estudiantes como un

“tema” y no como un enfoque o una perspectiva sobre el género que lo identifique como una construcción social y cultural. No obstante, rescatan el aporte realizado en conjunto por el SERNAM y MINEDUC fue la elaboración de un pequeño manual sobre sexismo en los textos escolares que, se entregó a las editoriales para que lo usen en las propuestas con que concursan, no obstante, las opiniones coinciden en que aún es común encontrar secciones en los libros de textos contenidos sexistas.

#### 4.4.2. El prejuicio docente en la representación de género.

Es necesario tener en cuenta el tema de nuestra investigación para seguir adelante con el desarrollo de la misma, es por ello que aparece la necesidad de insertar este subtema en el marco Teórico, a fin de lograr determinar que importancia tiene “El discurso docente en la enseñanza de la Historia, y su impacto en la conformación de la representación del género”. De esta forma, toma gran preponderancia la existencia del discurso docente en relación a los sentidos que estos le otorgan a la construcción de género dentro de las clases de historia, es decir, nos enfrentamos a un profesor que no trata los contenidos desde una trivializada neutralidad epistemológica, sino que muy por el contrario, interpreta los contenidos y orienta sus clases por medio de lo que Chevallard (2000) denominaría “transposición didáctica”, es decir, el proceso de adaptación de los contenidos desde un saber academicista a un saber más escolarizado, reformulado a estos para que pueda ser comprendido por los estudiantes.

Pero este proceso de adaptación que se sucede dentro de la cabeza de todo docente antes de llevar los contenidos a clase, se ve intervenido como mencionamos anteriormente por las ideas y creencias que el docente mantiene dentro de su subconsciente, las cuales no son buenas ni malas, solo representan la forma de interpretar el mundo propia de su autor. Estas ideas o creencias que tiene en este caso el sujeto docente, son denominadas por Gadamer (2007) como “prejuicios”, los cuales van mucho más allá que un simple juicio de valor que nubla la visión clara de los hechos o construcción de conocimientos; sino que más bien, vienen a ser la materialización más cercana de la realidad histórica que cada individuo lleva a costas producto de su experiencia cotidiana.

Es decir, los prejuicios son producto de la experiencia, y el contexto social al cual pertenece el sujeto, el cual le otorga un cierto prisma, una especie de paradigma, el cual unido a lo vivido dentro de dicho constructo social decanta en lo que se prejuicio, el cual no es inmóvil ni permanente, sino más bien, se encuentra en constante cambio debido al constante cuestionamiento al cual se lleva a cabo en el momento de diálogo con otro. Es así, como el prejuicio más que comportarse como una limitante frente a las relaciones

sociales y la construcción de conocimiento, abre un espacio para la autocomprensión y la mejor comprensión de la realidad del otro.

De esta forma, el prejuicio que cada docente tiene, vendría a ser una especie de filtro mediante el cual interpreta al mundo, del cual si el sujeto logra tener conciencia, abre una serie de posibilidades de comprensión, ya que al comprenderse a sí mismo como un sujeto que es capaz de tener una interpretación propia de la realidad, se producirá lo que el autor señala como “apertura” hacia el conocimiento, ideas e interpretación que el otro tenga sobre una determinada situación, logrando de esta forma el diálogo necesario para la construcción de conocimiento mediante una validación del “otro” a través de instancias como el desarrollo de una clase. La importancia del discurso docente en relación al género, recae entonces en como este media e influye en las relaciones profesor-estudiante en las clases de historia, en las cuales como hemos mencionado anteriormente ya existe un sesgo machista avalado por una tradición historiográfica que construye narraciones donde la mujer se ve alejada de toda influencia pública, y social que sea capaz de trascender históricamente.

La escuela es un espacio social y de relación en el que, además de otros contenidos escolares más o menos académicos, se aprenden fundamentalmente formas de estar, de comportarse y de relacionarse con las demás personas. (Hernández et. al. 2000: 96 en: Santos Guerra 2000).

Se vuelve necesario entonces, comenzar a reinventar paulatinamente el paradigma de género sobre el cual trabajan los docentes de pedagogía en historia a lo largo de país, a fin de que estos y el discurso de género que promueven ya sea de forma implícita o explícita, promueva la tan ansiada equidad de género, que logre romper con el sexismo y la dictadura de género que ha permeado durante largo tiempo la idiosincrasia educacional Chilena. *“Los docentes, desde su status social de sujetos del saber, influyen fuertemente en sus estudiantes”* (Vidal 2007: 23).

Los discursos, las concepciones y actitudes de los y las docentes en relación género en el marco de la institución escolar, recrean los patrones tanto culturales como sociales sobre lo que deben ser hombres y mujeres, a través, de los prejuicios, creencias y estereotipos que estos reproducen, que se han heredado en su proceso de formación personal y profesional, lo cual tiene directa incidencia en la socialización de la juventud en la sala de clases y en los espacios de interrelación fuera de esta.

Para Guerrero, et. al.(2006), el aprendizaje de la desigualdad en la vida escolar persiste como un problema hasta ahora invisible para las políticas educativas y públicas como también para la mayoría de los análisis sobre educación y equidad, la escuela continúa reproduciendo modelos tradicionales de identidad y jerarquías de género basados en la discriminación arbitraria de un otro. En Chile se fortalece igualmente la permanencia de

prácticas escolares que perpetúan la desigualdad de género, principalmente en el ámbito de la sala de clases, pero también en otros aspectos de la convivencia escolar, siendo la institución escolar una especie de bastión de los paradigmas de género, que se intentan abatir a fin de formar ciudadanos que se desenvuelvan de una forma respetuosa dentro de un ambiente social equitativo en lo que a género se remite.

La socialización para la equidad de género queda, en conclusión, como una tarea pendiente para el sistema educativo, tarea que se inscribe en un debate de fondo en las políticas educativas sobre los objetivos últimos del curriculum escolar, es decir, sobre el tipo de ciudadanas y ciudadanos que queremos formar, los aprendizajes que se requieren para ello en el curriculum formal y las intervenciones que cabe realizar en el plano del curriculum oculto, a través de la formación docente o de innovaciones en la cultura escolar. (Guerrero et. al. 2006: 45).

#### 4.4.3. La construcción de la identidad de género en los estudiantes.

El presente apartado del marco teórico, viene a potenciar el punto anterior de la presente investigación que dice relación con el rol docente como mediador de la construcción de la identidad de género en los estudiantes a través de sus acciones y discursos que se presentan ya sea de forma explícita o implícita.

La escuela como institución que busca transmitir la cultura hegemónica, adopta las estructuras de género que dan sentido y orden a las relaciones tanto sociales como de poder que finalmente llegan a conformar la identidad de género que los sujetos adoptan casi de forma naturalizada, perpetuando de esta forma la violencia y desigualdad propia de las relaciones de género.

Podemos señalar que, ésta lógica binaria se ha transformado en el prisma - sino en el único- con el cual históricamente se han construido las relaciones socioculturales entre hombres y mujeres, y determinando así la identidad de ambos sexos, encarnado implícitamente una violencia de género que hemos aceptado y naturalizado en las instituciones educativas. *“Aquellas características que corresponden a la femineidad o masculinidad son aprendidas. Tenemos una cultura de género y cada quien se educa para ver al otro género solo de cierta manera”* (UNICEF 1994:11)

Sharim (2005) plantea que sin embargo, ya no predominan los antiguos discursos hegemónicos, que moldean y conforman lo femenino y lo masculino, y que igualaban el sexo al género, pero que tampoco, las nuevas pautas logran estructurar un único orden



referido a la identidad genérica, sino que, más bien existe una multiplicidad de expresiones y/o prácticas que conviven entre sí, pero que no constituyen un todo.

Es necesario aclarar que entendemos como estas nuevas pautas, a estará readaptación de las relaciones de género que se plantea con la entrada de la modernidad y el fin de los metarrelatos como estructuras rígidas que impedían el cambio, la aparición de nuevas roles, como por ejemplo la capacidad de acceder al trabajo que tiene la mujer, y el rol de dueño de casa, o de padre mas activo que algunos hombres llevan a cabo a fin de generar una aparente “equidad” en las labores que hombres y mujeres han desarrollado a través del transcurso de la historia; pero dicha equidad es solo pragmática, pues a nivel ideológico, las mentalidades y el paradigma androcéntrico no han sufrido cambios, solo se ha visto modificado en función de las necesidades económicas de la sociedad actual.

Estos cambios de los roles de género parecen masificarse no en el sentido de una transformación ideológica, sino más bien con un énfasis en lo pragmático, en la necesidad de adaptación a realidades nuevas asociadas a las modernizaciones sociales que ha conocido nuestro país. Nuevas realidades que exigen mayor flexibilidad de los comportamientos (Sharim y Silva 1992- 1998, en Sharim, 2005: 2).

Frente a esta flexibilización de los roles de género, debemos tener en cuenta que los sujetos conforman su identidad, según la UNICEF (1994) la construcción de la identidad se presenta de tres formas diferentes, en primer lugar la *Identidad asignada*: la que corresponde a la identidad que me proporciona la sociedad en función de lo que soy o debo llegar a ser, determinando el rol de sujeto en la sociedad. Por otro lado, aparece el concepto de *Autoidentidad*: que dice relación con la identidad desarrollada por cada uno de nosotros, es la autoconciencia del ser como persona, que refleja el modo en “como me siento”, “como me veo”, de manera que nos presentamos a una identidad dinámica, la cual varía según la edad o etapas que estén viviendo los sujetos. Finalmente, aparece el concepto de *Identidad optada*: esta tiene plena relación con el desarrollo de la persona, con su capacidad y posibilidad de modificar su vida, con la posibilidad de darle un sentido o una visión propia. De esta forma, se presenta como una mezcla de voluntarismo y mediación entre la identidad asignada y la autoidentidad, haciendo que este proceso de construcción de lo femenino o lo masculino no esté exento de conflicto.

Reconocemos que existimos en un cuerpo que tiene características tales como: una anatomía, una fisiología, datos corporales, pero que con el cuerpo no viene nada, todo lo aprendemos. Lo que se atribuía antes al sexo es aprendido, no nacemos masculinos y femeninos: nos volvemos tales (UNICEF 1994:9)

Es importante reconocer, que si bien el concepto de género responde a un patrón cultural, ideológico y social, éste también posee una dimensión subjetiva, en tanto, es constituyente de la identidad de hombres y mujeres, y es justamente en esta dimensión,



en donde los sujetos entran en conflicto, ya que es precisamente en este nivel, en donde identidad de género y el sexo se tensionan. (Sharim, 2005)

Lo que se juega al momento de hablar sobre la identidad, por ejemplo de un sujeto homosexual, es la identidad política de este; es decir, la capacidad futura que este tendrá para relacionarse con el mundo, la capacidad para obtener oportunidades, la capacidad para ser tratado de la misma forma que las demás personas, en razón de su identidad de género, dentro de un mundo que impone de forma sutil la heteronormatividad. Frente a la actitud de homosexualidad, el sistema escolar promueve comúnmente dos posibilidades; la primera, ceñirse al modelo que promueve la heteronorma negando la identidad sexual del sujeto de raíz; o por otro lado, des-sexualizarse y reprimirse completamente, viviendo homosexualmente pero ocultándolo de forma constante, no dando cabida a la implantación de un estereotipo de homosexual.

De esta forma, la identidad del sujeto, se mueve entre una constante negociación entre el ser propio de cada persona y el deber ser impuesto por los patrones socioculturales que se ven materializados a través de una serie de organismos e instituciones que tienen la labor de perpetuar costumbres y tradiciones que la sociedad impone a las identidades particulares, a fin de que estas entren en la normalidad y homogeneidad que tiene como bandera la heteronormatividad *“El imperialismo cultural consiste en un grupo que es invisible al mismo tiempo que se le señala y estereotipa”* (Young 1990:123 En: Leck 2005:185)

Según Sharim (2005) podemos señalar que, hoy en día hombres y mujeres tienen la posibilidad de crear significados y sentidos propios a su existencia, en la medida, en que las instituciones ya no funcionan como una maquinaria única que, genera una normatividad universal. Para la autora, esta situación resulta un desafío para los sujetos, ya que, conlleva la “obligación” de inventarse a sí mismos. Lo que en definitiva lo que, se plantea es que la variedad de referentes de género, pueden gatillar y derivar en la confusión y el conflicto, lo que llevaría a un proceso de negociación interna en hombres y mujeres.

En este sentido para Sharim (2005) resolver este conflicto, no requiere sólo a ampliar comportamientos o a diversificar roles, sino que se necesita de la capacidad de hombres y mujeres de poder pensarse a sí mismo en el enfrentamiento de un conflicto entre la dimensión de lo socio-cultural y nuestra subjetividad. Por lo tanto la construcción de la identidad de género presenta una tensión constante entre la heteronormatividad y lo propio (nuestra historia de vida, representaciones, emociones, sentimientos, etc.) lo público y lo privado, es de esta forma en que la construcción de la identidad del sujeto, se construye en relación a la aprobación o negación de otro – a pesar del conflicto interno y para con el contexto social - los sujetos terminan adecuando su identidad en función de ser partícipes, tener oportunidades y sentirse miembros de la comunidad que los identifica

y reconoce como propios, pero bajo el sesgo de que la identidad de género del sujeto debe siempre ceñirse bajo la heteronorma.

## 5. Diseño Operativo.

### 5.1. Método: Descripción y características

El presente trabajo se encuentra orientado desde la propuesta de tipo “hermenéutico reflexiva” para la investigación educacional planteada por la profesora Teresa Ríos (2005). De esta manera, la filosofía hermenéutica en la que enmarca esta investigación es el “comprensivo interpretativo”, el cual de acuerdo a su lógica nos permitirá Comprender los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de historia y ciencias sociales en 3° medio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

De esto se desprende que nuestra investigación se enmarca desde una estrategia de comprensión hermenéutica, la cual está incorporada en el paradigma fenomenológico, el cual viene a romper con la dicotomía entre sujeto y objeto que caracteriza la investigación tradicional. Esto significa que nosotros como investigadores, no somos sujetos que investigamos un objeto, sino que, nos concebimos como parte de lo investigado (Schutz, 1974). Es así como esta estrategia promete una reflexión participativa y por ende una comprensión constitutiva del ser humano de una mirada densa (Geertz, 2005), que busca develar sentidos (Ricoeur 2006).

“La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás.” (Ríos 2005:52)

Por ende no buscamos describir ni ponernos en la situación de quien nos habla; sino que por el contrario, buscamos comprender lo que este nos habla, esto a través de la comprender tanto el lenguaje como el discurso implícito dentro del habla de los sujetos. Es así como se busca develar los sentidos que le da el sujeto a su mundo a través del lenguaje que este utiliza para referirse a las situaciones presentes en su contexto, tomando como base epistemológica para dicho fin, a la reflexión hermenéutica.

“La reflexión fenomenológica se fundamenta en el carácter precursor de la experiencia lingüística, en el sentido que ésta precede a la acción, entendiendo que considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que la persona humana es y, a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso” (Ríos 2005:53)

Teresa Ríos (2005) propone que con el fin de poder interpretar el acto de habla de los sujetos a través del método hermenéutico, se debe rescatar de un texto desde las narraciones otorgadas por los sujetos, el cual nos otorgaría el mundo de sentidos bajo el cual se mueve el sujeto. Es así como este método nos permitiría comprender la experiencia humana o de vida de cada sujeto. *“En síntesis, cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto”* (Ríos 2005:54).

Por ende, para nuestra investigación resulta vital el relato de los sujetos porque tomando en cuenta las ideas de Ricoeur, cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio virtual entre la vida y la historia relatada, articulando la experiencia humana vivida y rescatando el carácter temporal de esta, usando el texto como único medio apropiado para dar forma a este relato, delimitando y ordenando esta experiencia, que entre el ser vivida y su relato, permite el descubrimiento de una experiencia viva (Ríos 2005)

Es así como aparece la necesidad del análisis de los discursos y acciones presentes en el texto como parte principal de nuestro trabajo, ya que solo mediante él podremos aproximarnos a comprender los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de Historia y Ciencias Sociales. El análisis del texto busca tensionar lo que se dice con lo que no se ve u esta oculto para el sujeto, para luego poder lograr una interpretación mas profunda que nos permita develar el mensaje que el sujeto nos entrega, mediante la narración del mismo, buscamos de esta manera interpretar, comprender y develar los sentidos que le da el sujeto a sus vivencias, logrando a través del análisis hermenéutico, la objetivación de las pautas culturales que se presentan naturalizadas por el cotidiano

El análisis del texto, dentro del cual se encuentra un entramado cultural, Geertz(2005) nos entrega una forma de interpretar y comprender a los sujetos a partir de la descripción densa de lo observado; es decir, del texto, descripción que se complementa con el método hermenéutico planteada por Ricoeur (Ríos 2005). En este sentido, el investigador siendo parte de lo investigado, debe asumir una actitud desinteresada frente a esto, despojándose de sus prejuicios, tomando distancia –suspensión fenomenológica- a fin de lograr una nueva mirada de lo que se investiga, dándonos la capacidad de lograr comprender e interpretar los sentidos que otorgan los sujetos a su actuar.

## 5.2. Tipo de Estudio

### 5.2.1. Elección del Campo.

La presente investigación será llevada a cabo en dos centros educacionales pertenecientes a la Región Metropolitana de Santiago, pero ubicados en diferentes comunas y por ende con diferentes contextos socioculturales.

La elección de los dos colegios tiene directa relación con el nexo de practica profesional que une a ambos investigadores con cada colegio en particular, por lo que parecieron interesantes de ser analizados debido a la diferencia tanto de contexto como sociocultural existente en los dos espacios educacionales. No existió un criterio de selección para elegir un centro educacional en particular; por el contrario, esta fue solo circunstancial y sin la finalidad de discriminar ya sea de forma positiva o negativa a un colegio sobre otro.

Desde este punto de vista, resulta necesario mencionar que los nombres de los establecimientos serán omitidos apelando a una ética profesional que no busca estigmatizar, categorizar o prejuizar a cada contexto en particular a raíz de los textos obtenidos de las muestras. Por otra parte, se darán a conocer los aspectos mas importantes de los proyectos educativos de cada colegio a fin de dar una mayor credibilidad y seriedad a la presente investigación, permitiendo además que el lector se interiorice con las normativas de convivencia vigentes en cada establecimiento, logrando generar así una visión integral de cada establecimiento, guardando las precauciones mencionadas anteriormente de no dar a conocer el nombre de cada colegio.

Con la finalidad antes mencionada, es que la elección de nuestro campo de investigación se centrará en dos colegios los cuales serán denominados “Colegio A” ubicado en la comuna de La Cisterna y “Colegio B” ubicado en la comuna de San Bernardo.

#### Colegio A de la Cisterna.

El Colegio A de La Cisterna, fue fundado en el año 1989 como colegio particular financiado por la Sociedad Educacional Ltda., integrada por tres socios. Durante sus primeros años de vida el colegio mantuvo una matrícula de 25 estudiantes, distribuidos en los niveles de pre-kinder, kínder, 1º y 2º año de enseñanza básica. Esta situación derivó en una gran crisis económica, debido a los escasos de ingresos, sin embargo, a partir, del año 1990, el establecimiento alcanza una matrícula total de 220 estudiantes distribuidos en los ciclos de pre-kinder a 8º año de enseñanza básica. En el año 1991 el colegio decide ampliar sus dependencias e iniciar el ciclo de enseñanza media. Debido a una nueva crisis económica la Dirección y la Sociedad, en el año 2001, deciden cambiar la dependencia del colegio de Particular a Particular Subvencionado, posteriormente experimentando un cambio en su representante legal, y finalmente de la totalidad de los sostenedores, asumiendo así una nueva Sociedad.

Actualmente el colegio cuenta con 15 cursos por nivel, de un universo de 340 estudiantes, y un aproximado de 25 estudiantes por curso. El establecimiento es de tipo mixto, de modalidad pre-básica, básica y media científico-humanista, de orientación laica, cuenta con 30 docentes y 9 paradocentes.

El establecimiento se ubica en un barrio residencial de la comuna de La Cisterna, cuyo contexto socio-económico es medio –alto, la mensualidad fluctúa entre los \$70.000 y \$ 80.000. Los criterios de selección de los estudiantes pasa por una exigencia a nivel académico, es decir, pruebas de admisión en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

Podemos señalar, que debido a las características del colegio A, el ingreso de estudiantes al recinto educacional, es más bien limitado, esto debido a la alta mensualidad que las familias deben pagar - y en relación a la comuna- el nivel de matrícula es bajo.

En relación a la infraestructura del colegio A de la comuna de la Cisterna, podemos señalar que, es un colegio pequeño, el cual lo conforman dos casas adaptadas para el funcionamiento y uso de la comunidad escolar. Sus dependencias, cuentan con un laboratorio, biblioteca y sala de computación, las cuales no son coherentes con la demanda existen por parte de estudiantes y profesores. Cuentan con un presupuesto anual compartido, de reposición y mantenimiento en materiales para el laboratorio, por medio, del Centro de Padres y de la Sociedad Sostenedora. Por otro lado profesores y profesoras cuentan con la posibilidad de perfeccionarse en cursos realizados por el Centro de Informática de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Debido a las características del espacio, en donde está emplazado el establecimiento, las clases de Educación Física se realizan en un gimnasio aledaño a las dependencias del colegio.

Desde el punto de vista administrativo, los consejos de profesores se realizan una vez al mes durante lo que dura el año escolar, el carácter de estos varía entre general y técnico, dependiendo de las necesidades de la comunidad educativa. Al iniciar el año escolar, el establecimiento realiza Consejos de Planificación y a finales de año se realizan Consejos de Evaluación.

Dentro de esta misma dimensión existe el Consejo Escolar, el cual está conformado por el representante legal de la Sociedad Sostenedora, el Director, un representante de los Profesores, la Directiva del Centro de Alumnos y la Directiva del Centro General. Este Consejo tiene como propósito una participación permanente en el quehacer educativo, en donde sus participantes tendrán la posibilidad de proponer y definir proyectos, actividades y decisiones en relación a los asuntos académicos y recreativos de los estudiantes.

La misión del establecimiento es formar personas con la capacidad de pensar, reflexionar y consecuentes en su actuar, con gran sensibilidad por el arte y el desarrollo físico, y promoviendo el espíritu crítico y el respeto por la tierra. El colegio propicia el desarrollo de sus estudiantes en un contexto más bien afectivo, que promueva el aprendizaje, desde las relaciones horizontales entre todos los estamentos presentes en la comunidad escolar. Reconocen en la institución un valioso espacio de participación y acción colectiva. El colegio destaca como elemento principal que conforma la identidad del establecimiento su capacidad de convivir en armonía y el respeto.

De acuerdo a esto, los objetivos para promover y cumplir dicha misión son:

1. Contribuir para crear condiciones que permitan al alumno obtener éxito en sus experiencias de aprendizaje, en pos de una autonomía intelectual, que favorezca su ingreso a los estudios superiores.
2. Fortalecer el desarrollo personal, valórico, social, ético y moral del alumno.
3. Afianzar en el alumno la capacidad para auto-regular su conducta y autonomía, en función de una conciencia éticamente formada en los valores universales.
4. Propiciar el desarrollo de una conciencia de cuidado medioambiental a través de actividades de reciclaje, reforestación y tratamiento de residuos.

A partir de estas premisas, la unidad educativa del establecimiento, busca desarrollar instancias de conversación y/o reuniones con padres y apoderados.

## Colegio B de San Bernardo.

El colegio B de San Bernardo, fue fundado en el año 1879 como escuela básica por la gobernación encargada del periodo. Durante el paso del tiempo y debido a las nuevas políticas públicas y necesidades de la comuna, este se amplió y se convirtió en un colegio destinado a impartir la educación básica y media dentro de la mencionada comuna. El colegio cuenta con una estructura en un 95% sólida y con una gran disponibilidad de espacio, lo que se refleja en el tamaño de las salas y del patio, contando con un casino, dos salas de computación, sala de arte y una biblioteca con la capacidad para trabajar con 40 estudiantes de forma simultánea. El establecimiento es de carácter

público/municipal, por lo que recibe financiamiento estatal, a través de la gestión de la municipalidad y la Corporación municipal de educación y salud.

El colegio se ubica en un barrio céntrico de la comuna, a solo dos cuadras de la plaza de armas de la misma, desenvolviéndose en un contexto social medio alto, pero sin influir esto en la gran variedad sociocultural de estudiantes que asisten al centro educacional. Actualmente el colegio cuenta con un total de 780 estudiantes divididos entre la educación pre básica, básica y media, con una cantidad estimada de 30 estudiantes por grupo curso.

El colegio al ser de carácter municipal, se presenta laico y con una modalidad científico humanista, frente al cual no existe lógica alguna de selección del alumnado que ingresa; por otra parte, el centro educativo cuenta con un total de 32 docentes de planta, disponibles para hacer clases a la totalidad de los cursos desde la enseñanza pre-básica hasta la media.

### 5.2.2. Elección de la Muestra.

Tomando en cuenta nuestra pregunta de investigación “¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de historia y ciencias sociales en 3° medio en dos colegios de comunas populares de Santiago?” Se ha elegido como muestra a profesoras del subsector de “Historia Geografía y Ciencias Sociales” de estos dos establecimientos educacionales.

Se ha elegido investigar a estos sujetos, debido a que corresponden a la disciplina a la cual se está investigando, convirtiendo a los profesores en sujetos informantes de la presente investigación, ya que a partir de ellos se recogen, analizan, e interpretan los discursos y acciones que estos han experimentado y relatan con la finalidad de comprender su existencia o parte de ella, como parte de un entramado social, de un hecho social y cultural interpretable. Mencionando esto, con la constante intencionalidad de lograr llegar al objetivo general que es; Comprender los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de historia y ciencias sociales en 3° medio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

La Identidad o nombre de los docentes de historia que han sido entrevistados, serán modificadas con la misma intención que se cambio anteriormente el nombre de los establecimientos educacionales; de esta forma, se pretende desarrollar el trabajo bajo determinada lógica y ética profesional que no permita estigmatizar, categorizar o enjuiciar la practica de cada uno de los docentes entrevistados.



Se han escogido a tres docentes de enseñanza media para el desarrollo de la presente investigación, de los cuales ambos pertenecen a nuestros centros de práctica, dos al colegio A de La Cisterna y uno al colegio B de San Bernardo. Es necesario, entonces aclarar el hecho de que se ha escogido esta cantidad de sujetos a entrevistar, debido a que son los únicos docentes que imparten las clases de historia en tercer año medio dentro de los establecimientos en los cuales hemos realizado nuestra práctica profesional.

De esta manera, al tener un constante contacto con la muestra durante el desarrollo del proceso de práctica profesional, desarrollaremos un proceso investigativo que Alfred Schutz ha denominado como *actitud desinteresada* en su texto *“El forastero”* de (1974). Desde esta forma la investigación será llevada a cabo desde la actitud desinteresada, pero es necesario aclarar que aun cuando la muestra sea conocida, cuando la investigación se encuentre en desarrollo, los Investigadores asumirán el método de suspensión fenomenológica investigativa. De esta forma, para la elección de la muestra, se siguió una serie de criterios de selección que comprenden determinadas características y particularidades deseadas en cada sujeto a entrevistar y observar.

### Criterios de selección.

Los criterios de selección que fueron utilizados para la muestra de la entrevista son dos:

- Los y las docentes a seleccionar deben pertenecer al subsector de Historia Geografía y Ciencias Sociales en tercer año de educación media.
- Los y las docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales, deben de forma necesaria cumplir con los requerimientos que señala Flick (2004) para ser un “mejor informante”. Esto se refiere a que al momento de ser observados, entrevistados y analizados deben mostrar credibilidad, sinceridad y autenticidad en la información entregada al investigador.

Tomando en cuenta el paradigma comprensivo-interpretativo bajo el cual se lleva a cabo la presente investigación, nuestros centros de práctica nos brindan la cercanía necesaria a este contexto sociocultural en cual están insertos los sujetos, por lo que los docentes seleccionados se constituyen en los mejores informantes para nuestra investigación ya que solo a través de ellos, podemos comprender e interpretar el entramado y las significaciones sociales presentes en su experiencia docente y que reflejan su forma de ser en el mundo.

## Los sujetos en la muestra.

Los sujetos que componen la muestra son tres y responde a un carácter de muestra intencionada.

Una profesora –denominada profesora 1- del centro educacional de la comuna de La Cisterna, es una profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, tiene 34 años y lleva alrededor de 10 años de ejercicio docente, de los cuales 2 han sido llevados a cabo en el “Colegio A”, desempeñándose en los niveles de 7º y 8º año de educación básica y en educación media, actualmente también se desempeña realizando clases para Chile Califica, dirigidas a jóvenes y adultos que desean sacar su licencia de educación básica y media.

Otra profesora –denominada profesora 2- del centro educacional de la comuna de La Cisterna, es una profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica Metropolitana, tiene alrededor de 50 años y lleva alrededor de 25 años ejerciendo la labor docente, se ha desempeñado en diversos establecimientos de la comuna de Santiago. Actualmente lleva 5 años en el “Colegio A” desempeñándose como Jefa de Unidad Técnica.

Por último una profesora –denominada profesora 3- del centro educacional de la comuna de San Bernardo, es una profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales, tiene alrededor de 65 años y lleva alrededor de 40 años ejerciendo la labor docente, tiempo en el cual lleva 20 años ejerciendo como profesor de educación media en el mismo colegio.

De esta forma nuestra muestras la conforman 3 docentes de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los respectivos centros de práctica de cada investigador, debido a que se tiene un acceso mas directo tanto con el contexto como con el sujeto a investigar, generando una relación de mayor confianza y cordialidad al momento de solicitar entrevistas u observaciones, lo que resulta positivo al momento de buscar abarcar los criterios de selección anteriormente mencionados.

### 5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La recolección de datos para la investigación, se hará en los respectivos centros de práctica de cada investigador como fue mencionado con anterioridad; dicha recolección, se llevara a cabo mediante observaciones de tipo reflexiva y entrevistas en profundidad Con la finalidad de determinar que comprendemos por cultura, tomando en cuenta siempre que su orientación tiene directa relación con el contexto escolar, es necesario que tomemos en cuenta las ideas de Geertz, quien propone que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdiembre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 2005: 20).

En esta investigación, se utilizaran los métodos etnográficos antes señalados con la intención de que estas nos provean de material de análisis –textos- gracias al cual podremos interpretar los sentidos que estos sujetos le otorgan a su actuar en determinado contexto.

### 5.3.1. Observación reflexiva

La Observación Reflexiva trata sobre la observación atenta de situaciones de socialización particulares en el contexto seleccionado, de las cuales se pueda extraer e identificar claramente el fenómeno que está bajo el foco de la presente investigación. Para dicho fin, es necesario definir lo que entendemos como Observación Reflexiva, la cual tiene como mayor característica la actitud que se debe adoptar para realizar dicho proceso de registro “*el investigador social debe enfrentar su estudio con una actitud de la conciencia que se traduce como una manera particular de cuestionar el problema de investigación*”. (Ríos 2005:62)

Para llevar a cabo la Observación Reflexiva, es necesario que el investigador asuma un tipo de actitud, esta condición es descrita por Schutz como “actitud desinteresada”. Dicha actitud se refiere a la forma en que el investigador se acerca a los fenómenos que se le presentan en el momento de enfrentarse a los sujetos, los cuales se encuentran insertos en un complejo entramado cultural de significaciones. Cabe señalar que, en este tipo de investigación interpretativa el investigador es parte de lo investigado. Continuando, el investigador al asumir esta “actitud desinteresada”, lo que hace es despojarse de sus prejuicios, siguiendo a Schutz (1974); la pauta cultural del forastero – investigador- pierde fuerza y la del grupo cobra naturalidad, de modo que el sistema de ideas previas, las

creencias y los prejuicios de este quedan invalidados. *“El análisis penetra en el cuerpo mismo del “objeto”, es decir, comenzamos con nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sintetizamos”* (Geertz 2005:28)

La acción humana es una obra abierta, dispuesta a ser comprendida e interpretada, por los sujetos, por ende, desde esta perspectiva nuestra investigación lo que busca ser convertir nuestras observaciones – de acciones y discursos – en un texto posible de ser comprendido e interpretado. *“En suma lo que escribimos es el noema (“el pensamiento, el “contenido”, la “intención”) del hablar. Se trata de la significación del evento del habla, no del hecho como hecho”* (Geertz 2005: 31)

En este sentido la acción humana al igual que el texto escrito tiene un peso cuya importancia nos permite describir su sentido en nuevos contextos, nos permite acercarnos y rescatar a cabalidad los discursos- códigos- que se encuentran naturalizados e invisibilizados dentro de las acciones y discursos del sujeto, dando lugar a una dialéctica entre la “explicación” y la comprensión que se da en la teoría del texto escrito.

El observador aun estando inserto en el contexto investigado, debe asumir una actitud siempre distante y reflexiva, como investigadores adoptamos una actitud desinteresada y fenomenológica, participamos del proceso de interpretación y comprensión del texto develando los sentidos presentes en este, para dar a la luz algo nuevo.

Consecuentemente, la actitud del observador es claramente reflexiva y distante, el observador no participa como actor, su interés no está en participar de ese mundo sino en observarlo de manera diferente a la forma como lo hacen los actores del centro escolar que se está estudiando. (Ríos 2005:63)

Es menester aclarar, que las observaciones reflexivas se harán estarán enfocadas a rescatar determinadas situaciones y espacios en los cuales se desarrollan acciones acordes a la problemática de nuestra investigación y que tienen validez para argumentar el presente trabajo.

La necesidad de la observación se basa en que principalmente escuchamos un discurso pero no lo observamos; parafraseando a Ricoeur (2006) de esta forma la acción humana se constituye como un texto puesto que después de liberarse de su agente, la acción va a adquirir una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto, lo que nos permitiría una primera interpretación de lo que es observado, permitiéndonos de esta manera evitar reducir la situación y su importancia en un contexto inicial; sino que nos permite, reinscribir el sentido como parte de nuevos contextos. *“en síntesis, para Ricoeur, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de*

*posibles lectores. Por lo mismo, da lugar a la misma dialéctica entre la explicación y la comprensión que se da en la teoría del texto” (Ricoeur, 2003 En: Ríos 2005:57)*

Es necesario señalar que, nuestra investigación se enmarca dentro de una articulación metodológica, la cual nos permite desde un método fenomenológico – actitud desinteresada – lograr una primera interpretación de los sistemas culturales presentes en los contextos investigados, como también nos brinda la posibilidad de llegar a lo que conocemos como una interpretación profunda de estos- desde la antropología - por medio de las ideas de Clifford Geertz (2005), nos referimos a la descripción densa que se obtiene a través del proceso de observación –de ahí la necesidad de incluir esta como un instrumento de recolección de datos- o diario de campo, en el cual se ven pasmados las acciones y discursos docentes en relación al género.

En este sentido según Geertz (2005) lo que la descripción densa - el análisis - consiste pues en desentrañar las estructuras de significación – lo que Ryle llamó códigos establecidos – y en determinar su campo social y su alcance. El objetivo del investigador es desentrañar las estructuras de significación – las cuales superpuestas y entrelazadas entre sí- conforman una red de significados públicos pero poco claros a los ojos de quien observa. El investigador se lleva una primera idea – preestablecida – de los significantes, para luego lanzarse a la aventura de aproximarse, primero observa, registra y analiza, para luego desentrañar significados.

### 5.3.2. Entrevista en Profundidad

La entrevista en profundidad es parte del método de investigación cualitativo, en donde se produce una conversación larga y tendida entre el entrevistador y el entrevistado, en donde el primero guía sutilmente la conversación a fin de buscar determinadas respuestas del informante; es de esta forma, que entendemos a la entrevista en profundidad como:

“Una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y aun individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Gaínza 2006 en: Canales 2006: 219 y 220)

Para que se produzca una entrevista en profundidad, es necesario que el entrevistador logre generar en el entrevistado un clima o sentimiento de confianza y seguridad, a fin de que este último pueda realmente sacar a la luz su pensar y su sentir en relación a la temática de la cual se hará cargo durante el desarrollo de la entrevista, es por ello que se vuelve totalmente necesaria para la entrevista que se genere una relación de confianza entre ambas partes para lograr fluidez y coherencia en el desarrollo de la misma.

De la relación que se produce a través de la conversación dirigida en este caso por el entrevistador, es que se desprende el objetivo principal de la entrevista, el cual es *“obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado –en sus propias palabras- (...) nos interesan el contenido y narrativa de cada respuesta”* (Hernández et.al. 2003:456) Es así como a través del uso de la entrevista como un medio para llegar a la información que nos interesa del entrevistado, que las narraciones obtenidas a través de dicho proceso pueden ser utilizadas como un dato, en el cual se plasma el mundo de experiencias que ha vivido el entrevistado. (Flick 2004)

Finalmente es necesario aclarar que hemos escogido a la entrevista en profundidad como un instrumento de recolección de datos, con el fin de que esta nos proporcione narraciones que sean escritas, y por ende transformadas en datos que reflejen la realidad a la cual nos acercamos en su calidad de textos (Ríos 2005). Es por ello que la entrevista en profundidad se vuelve un instrumento de gran utilidad, debido a que en ella se:

Expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación (Gáinza 2006 en: Canales 2006:220)

Pauta de entrevista con temáticas en formato tabla.

	<b>Antes</b>	<b>Presente</b>	<b>Proyecciones</b>
<b>Interrelaciones entre estudiantes</b>			
<b>Interrelación entre Profesores (como se hacen las clases)</b>			

<b>Interrelaciones Profesor Estudiante.</b>	-			
<b>Contenido Disciplinar estudiantes.</b>	y			

Modelo de entrevista en profundidad con preguntas y temáticas.

-Primera temática: "interrelaciones entre estudiantes"

-Antes-

1. ¿Por qué la conducta entre hombres en un colegio de hombres es diferente a la de un colegio mixto?
2. ¿Ha trabajado Ud. En colegios mixtos o separados por sexo?
3. ¿Por qué se observa que hombres se juntan con hombres y mujeres con mujeres en grupos separados?
4. ¿Le toco evidenciar en su formación académica un trato diferencial ante la diversidad de género?

-Presente-

1. ¿Cómo ve las relaciones entre estudiantes hombres y mujeres en el colegio?
2. ¿De qué manera cree Ud. Que incide el uso de uniforme en la diferenciación de género?
3. ¿En el trabajo en equipo se juntan los grupos según género, o son de composición variada?
4. ¿Existen códigos de género en las relaciones de los estudiantes?
5. ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los estudiantes entre ellos?
6. ¿Cómo es el lenguaje que, utilizan los profesores para referirse a la diversidad?



-Proyecciones-

1. ¿Cree que los establecimientos educacionales separados según sexo puedan ayudar a generar un clima de discriminación de género?
2. ¿Cómo piensa Ud. Que los estudiantes pueden generar un clima de mayor equidad en sus relaciones interpersonales?
3. ¿Cómo podría contribuir Ud. con un trato equitativo entre los y las estudiantes?
4. ¿Qué herramientas pondría Ud. a disposición de los estudiantes para que ellos pudiesen abordar la desigualdad de género?

-Segunda temática: "Interrelación entre Profesores (como se hacen las clases)"

-antes-

1. Cuando Ud. Era estudiante ¿presenció alguna vez diferenciación entre el rol de los profesores y las profesoras?
2. ¿Cree Ud. Que se lo formo adecuadamente para abordar la diversidad de género?
3. ¿Le costó integrarse al mundo laboral? (si es mujer) ¿Cuáles serían esas dificultades?
4. Durante su proceso de formación ¿evidencio algún problema de desigualdad de género?

-Presente-

1. ¿Cuál es la realidad de la interrelación entre profesoras y profesores en su actual centro educativo? ¿Existen relaciones de amistad, compañerismo, solidaridad entre los y las docentes?
2. ¿En el trabajo en equipo se juntan los grupos según género, o son de composición variada? (enfocado UTP y reuniones de profesores)
3. ¿Cree Ud. Que sus compañeros de trabajo saben trabajar con las diferencias de género?
4. ¿Entre los profesores, al referirse a los estudiantes, existen discursos con connotación de género? (discriminatorio hacia mujeres, apodos)
5. ¿Cuáles son las características que, cree que posee una profesora que la distingue de un profesor, y cuáles serían las características que, distinguen a un profesor de una profesora?

-Proyecciones-

1. ¿Qué haría Ud. para que las interrelaciones entre docentes fueran más equilibradas?
2. Si le costó entrar al mundo laboral: ¿cree Ud. Que la discriminación frente al empleo por ser mujer se puede modificar? ¿Cómo?
3. ¿Cómo puede contribuir Ud. para que las relaciones entre pares sean más equitativas?
4. ¿Qué haría Ud. para que el problema de género y/o de la diversidad fuese abordado dentro de los consejos de profesores? (quizás puede ser dentro e la comunidad educativa?
5. ¿Realizaría algún curso de perfeccionamiento y/o participaría en alguna otra instancia de formación académica (seminarios, talleres, magister, etc.) que, le permitiese abordar con mayor propiedad la desigual de género y el problema de la diversidad?
6. ¿Cree Ud. que la desigualdad de género o la intolerancia hacia la diversidad es una realidad, que se puede modificar? ¿Si, por qué? ¿No, por qué?

-Tercera temática: "Interrelaciones Profesor – Estudiante"

-Antes-

1. ¿Cuándo Ud. Estudio, como era su relación con su profesor? (preguntar profesor de diferente sexo).
2. ¿Tiene alguna anécdota o experiencia en relación al género?
3. Durante su proceso de formación docente, sus profesores/as desarrollaron un trato equitativo o desigual hacia sus estudiantes
4. ¿Experimentaste alguna experiencia relacionada con género, te ocurrió por qué eras mujer/hombre?

-Presente-

1. ¿Ha adquirido experiencia en el trato con la diversidad de género presente en el aula?
2. ¿Ud. Habla de forma que puedan lograr aludir a las y los estudiantes?

3. ¿Ha tenido alguna vez la oportunidad de conversar con los estudiantes en relación a problemas de género?
4. ¿Cómo media Ud. los conflictos de género que se suscitan en la sala de clase?

-Proyecciones-

1. ¿Qué haría en el colegio para que la interrelación entre hombres y mujeres fuera más equilibrada?
2. ¿Si tuviesen que cambiar algo en la cultura de los profesores en relación a los problemas de género, que cambiarían? (gestión institucional, relación con los estudiantes, consejo de profesores.)
3. ¿Qué herramientas Ud. pondría a disposición de los y las estudiantes para que, contribuyesen a construir relaciones de género más equitativas?
4. ¿Qué herramientas Ud. pondría a disposición de los y las estudiantes para enfrentar el problema de la diversidad de género?

-Cuarta temática: "Contenido Disciplinar y estudiantes"

-Antes-

1. ¿Al comenzar con su formación, se dio cuenta de que el contenido disciplinar estaba sesgado en relación al androcentrismo? ¿Qué piensa de ello?
2. ¿En su centro de formación docente logro vislumbrar algún intento o instancia en donde se denunciara y/ dialogara en relación la condición de dominación de la mujer en la producción historiográfica? (seminario, conversatorio, talleres, Si es así ¿participó de aquella instancia? ¿Si, no por qué?
3. ¿Durante su proceso de formación sus profesores se hicieron cargo del problema de género a nivel de contenido?

-Presente-

1. ¿Cómo ve y que opina del contenido disciplinar de historia en relación al problema de género?
2. ¿Cómo aporta a la relación hombre-mujer el contenido de historia? ¿Le costó integrarse al mundo laboral? (si es mujer)

3. ¿Qué piensa sobre el uso del texto escolar como un apoyo a las clases de historia? (tomando en cuenta la connotación androcéntrica que presenta la narración histórica ahí expuesta)
4. ¿Cree Ud. que los contenidos disciplinares contribuyen con la reproducción de las desigualdad dentro de la comunidad escolar?
5. ¿Aborda Ud. la problemática de género dentro de la sala de clases, por medio de la construcción de un contenido que haga presente a las mujeres?

-Proyecciones-

1. ¿Existe alguna forma de instalar un equilibrio de género ante la connotación androcéntrica que mantienen los contenidos disciplinares? (la historia esta hecha por hombres y narradas por hombres ¿Qué se puede hacer ante ello?)
2. ¿Como piensa que el contenido disciplinar puede aportar en las relaciones de género?
3. Si tuviera la posibilidad de aportar teóricamente con la producción de contenido disciplinar asociado a los asuntos de género o de diversidad, ¿se sentiría motivado a participar de aquella instancia? ¿Cuáles serían sus aportes?

### 5.3.3. Criterios de credibilidad

Es necesario mencionar que para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación es necesario llevar a cabo una articulación metodológica de tres teorías, con la finalidad de dar consistencia y credibilidad al proceso de recogida de datos presente en nuestra tesis, argumentándolo con determinados postulados teóricos.

Desde este punto de vista, la triangulación nos permite la convivencia y validación de tres teorías, que sumadas al análisis de carácter estructural, dan coherencia a la presente investigación y ayudan a conformar el carácter hermenéutico-fenomenológico de a misma.

Primeramente, es necesario lo que Schutz (1974) a través de su texto “el forastero” denomina como “actitud desinteresada”, por medio de la cual el investigador se acerca a lo investigado actitud del forastero se puede relacionar con la de un investigador que se acerca a un grupo de interés. Ya que nos permite explicar el esquema cultural del grupo al cual nos acercáramos y como guiarnos dentro de él, de modo de observar la pauta cultural de este. Esta primera interpretación es una interpretación ingenua, más bien superficial, ya que, la realizamos desde nuestros propios parámetros. Por ende debemos seguir buscando los signos ocultos del narrador en el texto del relato, por ende lo que debemos lograr es la interpretación.

Seguido a esto, nos enfrentamos a Geertz (2005), quien señala que, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de áreas, llevar un diario, etc. pero son estas prácticas – técnicas y procedimientos – lo de que definen la “empresa” (trabajo investigativo) lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de “descripción densa”, concepto acuñado por Gilbert Ryle, y que vendría a ser una descripción de una jerarquía estratificada de estructuras significativas.

Una vez que las acciones y discursos –en este caso de los docentes- que fueron relatados y recopilados a través de las entrevistas y observaciones son convertidos en textos, la labor que sigue en este camino de interpretación, tiene directa relación con el despojar el relato de sus autores y de la actualidad. En este sentido, el relato es analizado en cuanto al funcionamiento de los códigos que allí se entraman. Lo que realizaremos es “despsicologizar” al texto; dejar a fuera al autor de este, para luego explicarlo.

Este momento constituye el primer momento explicativo, en otras palabras, lo que hacemos es, explicar el texto por sus relaciones y conexiones internas, es decir, por su estructura. Posteriormente se presenta lo que llamaremos como un segundo momento, en donde realizaremos una “suspensión” del texto, lo que quiere decir, restituirlo a la comunicación con la cual lo interpretaríamos. De esta forma el análisis estructural abre las puertas para realizar el trayecto de vuelta o inverso, de lo virtual hacia lo actual, hacer de la descripción de códigos una comprensión e interpretación de los sentidos del relato.

Finalmente para Ricoeur, las acciones y discursos de los sujetos son capaces de ser interpretados mientras sean convertidos en textos, ya que estos son la materialización de la experiencia humana y por ende de la forma en la que los sujetos ven y viven el mundo. Tras la primera interpretación ingenua que tienen lugar en el desarrollo del análisis estructural, aparece la necesidad de hacer una interpretación más profunda, en la cual se generen nuevas ideas a raíz del texto analizado, descubriendo aquello que orienta el desarrollo del texto en sí.

Luego de esto es necesario realizar el trayecto inverso; es decir, un “camino de vuelta”, que nos permita tras un esfuerzo de unir los códigos presentes en el entramado de significaciones que nos lleve al mundo de realidad social en la cual esta inmersa nuestra investigación. En este sentido, el uso de los análisis estructurales debe ser visto como una etapa necesaria entre lo que Ricoeur llama una interpretación ingenua y una interpretación crítica, es decir, entre una interpretación superficial y una interpretación profunda. Lo que buscamos es descubrir el horizonte de sentido que orientan y estructuran el texto.

Nuestro propósito ha sido diseñar un camino hermenéutico de investigación educacional articulando coherentemente una filosofía hermenéutica (Ricoeur) con

una antropología hermenéutica (Geertz) cuyo puente es un método reflexivo fenomenológico (Schutz). Esta asociación de elementos de tres autores y teorías distintas, pero convergentes, permite abrir un camino debelador(sic) de sentidos encubiertos en acciones y discursos que dicen algo de alguien, que en este caso estará encarnado por los actores de la vida escolar. De este modo, queremos aportar a la creación de un espacio de encuentro, diálogo y comprensión a través de los sentidos develados en la investigación que favorezca la formación de una persona que, al mismo tiempo que aprende, es capaz de configurar una identidad, construyendo un proyecto de vida coherente con su aprendizaje y con lo que la sociedad demanda. (Ríos 2005:65)

## 6. Análisis e interpretación de datos

En directa relación con el problema de investigación ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los profesores al proceso de construcción de género en las clases de historia y ciencias sociales en 3º medio en dos colegios de comunas populares de Santiago?, Es que se presenta en este apartado del proyecto de tesis, los análisis y las interpretaciones de las entrevistas en profundidad y diarios de campo que fueron reunidos durante el proceso de recolección de datos. Este análisis nos permite una primera interpretación de las narraciones presentes en las acciones y discursos que han sido transformadas en textos a fin de ser analizadas y luego interpretadas.

Se presentan a continuación análisis de tipo estructural, los cuales tomando en cuenta las ideas de Ríos (2005) apuntan a buscar las diferencias entre las palabras que se presentan en el texto, debido a que estas son capaces de brindar significado a este, transformándolo en foco de futuras interpretaciones en relación a las tensiones que existan entre las palabras antes señaladas; es de esta forma que:

A través del análisis estructural, el relato es analizado en cuanto al funcionamiento de los códigos que allí se entrecruzan; de este modo, el relato es despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo. Por tanto, reclama un camino de vuelta que va desde lo virtual a lo actual, desde el sistema hacia el acontecimiento, desde la lengua hacia el habla (Ríos 2005:55,56)

Por otra parte, este análisis se utilizará debido a que es considerado acorde al lineamiento epistemológico de la presente investigación, ya que se enmarca dentro del enfoque hermenéutico-fenomenológico y al paradigma interpretativo-comprensivo que utiliza la docente Teresa Ríos a fin de llevar a cabo investigaciones orientadas al ámbito educacional. Es por ello, que tras la utilización de dicho análisis, se completa el proceso de triangulación tanto teórica como también de técnicas, sanso consistencia y argumentos de carácter científico a la presente investigación.

Esto deja abierta la posibilidad de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio. (Ríos 2005:53)

## 6.1. La heteronormatividad como argumento para la imposición de roles de género

En la presente estructura paralela el eje de sentido es el “estereotipo de género” y como este repercute en el comportamiento observable del estudiante en el escolar. Lo cual se materializa en la imagen social real del sujeto y la imagen social ideal, que los directivos y profesores (as) tienen respecto del comportamiento esperado de los y las estudiantes.





En la presente estructura paralela, el texto nos muestra que en los estereotipos de género, presentes en el comportamiento de los y las estudiantes, existe una dicotomía entre lo real y lo ideal. Lo real hace referencia al modo de vivir y de comportante que llevan a cabo los estudiantes de acuerdo a su propia construcción de la identidad, sin que necesariamente exista una – esperada- coherencia entre sexo y género.

“Mira te cuento un caso, acá había una chiquilla...la Camila, ella iba en 8vo. y tenía una pinta súper especial, se vestía de negro, el pelo medio rojo, andaba con cascabeles en las muñecas y monitos en la mochila...igual me parecía simpático muy femenino su estilo, además que llegó a revolucionar el colegio, todos, hasta los chiquillos de la media la miraban” (...) Bueno y un día empezó a radicar su vestimenta, se corto el pelo “corto” como hombre, usaba esos pantalones que estaban de moda, esos que iban a medio trasero, que dejaban ver los calzones...ah y también comenzó a tocar la batería, o sea imagínate (Obs 6:7)<sup>2</sup>

Al existir una construcción personal de la identidad de género en los y las estudiantes, posibilitada por la institución escolar, lo que se lograría sería un proceso de individuación de los sujetos, los cuales de acuerdo a su historia de vida, emociones, sentimientos, intereses, etc. serían capaces de forjar una identidad autentica, lejos de los modelos estereotipados de lo que ser mujer y ser hombres respecta.

“Te cuento que ellas trabajan de “puro mona”, no lo necesitan... es que les gusta comprarse cosas caras y para tomar la profesora gesticula y expresa corporalmente una condición de borracha), y obvio que para el carrete...como te digo ellas son capaces de irse a Vallo por ejemplo sólo por una noche a carretear y no les importa nada, les da lo mismo con quien van a despertar al lado” (Obs 4:5)

Es así que, lo real, hace referencia a un proceso de “liberación” por parte de los y las estudiantes, de aquellas expectativas que - se configuran incluso antes de nacer - las personas tienen sobre cómo deben ser mujeres y hombres, situación que finalmente deriva en lo que conocemos como estereotipos de género.

Continuando, lo real tiene relación con que hombres y mujeres, negocian o inician, un proceso más dialectico entre lo que se aprende social, cultural e ideológicamente como femenino, masculino, y su sexo, teniendo en cuenta como mencionábamos anteriormente su subjetividad; lo que es deseable y a fin con su comportamiento, poniendo en jaque, las

---

<sup>2</sup> Las referencias de citas ya sea de observaciones o entrevistas se encuentran anexas a la presente investigación, y según se requieran durante el desarrollo de la misma serán citadas de la siguiente forma: Obs/Ent –haciendo alusión si se trata de una observación o entrevista; N° -haciendo alusión al número de esta; N° haciendo referencia al párrafo del cual se saco dicha cita. Ejemplo (Obs 6 “observación n° 6”: 5 “párrafo 5”).

estructuras dominantes, y por ende a los estereotipos de género. En este sentido la realidad –actitud distante de la docente- se contrapone a la actitud ideal que los estudiantes esperarían de una profesora –actitud maternal- lo que vendría a graficar este conflicto permanente entre caer en la idea o estereotipo del rol de género, y crear un modelo real y propio sobre lo que constituye el rol de género.

“Yo cuando asumí la jefatura del 2do. Medio, fue súper complejo porque ellos tenían a la profe de lenguaje como profesora jefe...la Margarita, la de la voz suave...y resulta que ella era muy maternal con ellos, onda mamá total, en cambio conmigo es diferente la cosa (...), yo asumí un rol más distante, o sea más frío por decirlo de alguna forma (...) ¡sí está bueno ya, que la corten con esa de la mamá! Si están grandecitos” (Obs 8:1)

De esta forma, lo ideal hace referencia a la coherencia que debe existir entre el sexo y la identidad de género, reproduciendo y reforzando la imagen previa de lo femenino y lo masculino, desde la lógica de los opuestos binarios. Finalmente lo ideal, hace que predomine la violencia ejercida de un sexo sobre otro, y por ende las categorías con las cuales estos han sido asociados, la mujer vinculada a lo dócil, pasiva y emotiva, y al hombre, con el poder, seguro de sí mismo y la carente de emotividad, lo que reafirma los estereotipos.

“A mí me gustaban más los otros chiquillos, son más “amorositos”...bueno pero era de esperar esa niña la Tamara es tan hiperventilada la pobre, anda besuqueándose por todo el colegio...bueno parece que es de familia, es igual a la hermana, “cortada con la misma tijera.” (Obs 5:25)

Podemos señalar que, los mecanismos de dominación se hacen presentes en lo ideal – lo esperado- ya que representa la construcción de género desde lo social y culturalmente aceptado, determinando así el ser, hacer, sentir y pensar de hombres y mujeres. Una escuela que reproduce de forma casi naturalizada los patrones sociales y culturales de género, transmite una imagen sesgada de como debiesen ser los sexos, y por ende reproduce el sexismo.

“yo veo chicos muy machistas, muchos, que en el fondo ven a la mujer como dueña de casa” (Ent 1:62)

“He presenciado estando con profesores connotaciones negativas con respecto al quehacer femenino, dando a entender que el rol de una mujer es meramente estar en el hogar” (Ent 3:47)

La escuela adopta determinados patrones socioculturales que se han formado primeramente en la institución familiar y que han sido confiados a la escuela en su rol de institución que es capaz de legitimar las estructuras de control y poder social que

construyen y recrean una imagen sociocultural de un deber ser que toma sentido con esta idealización del rol de cada género.

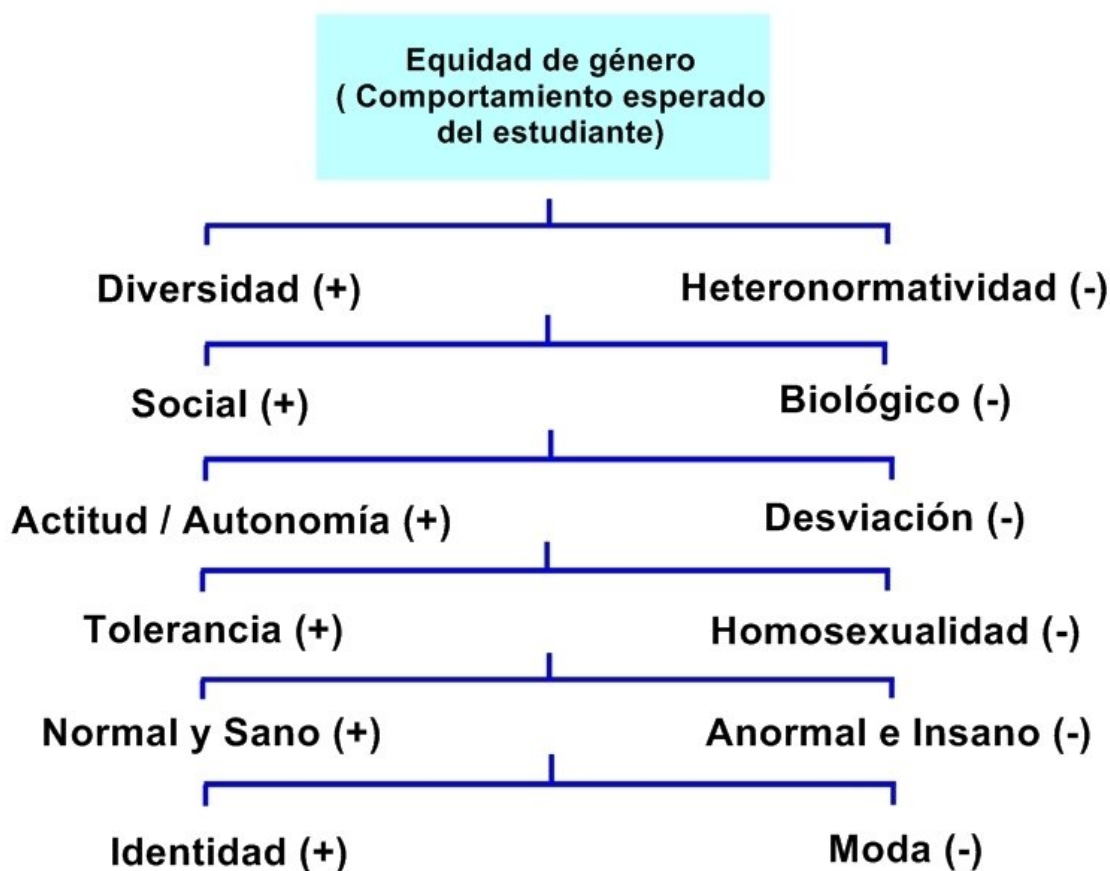
“primero está la imagen social. Si eres hombre y te juntas con mujeres eres gay y si eres mujer y te juntas con hombres eres o marimacha o puta”. (Ent 3:7)

Continuando con la idea, en relación a la imagen que se ha construido sobre lo que debe ser y hacer cada género, hombres y mujeres han construido su identidad y las relaciones sociales en base a esta idealización, asimilando tras un proceso de naturalización vivido tanto por la familia como por las instituciones escolares y sociales, generando una imagen desvirtuada de lo que a la mujer corresponde en la realidad, preconciéndose este ideal como una limitante de lo que se supone, de lo que es y lo que potencialmente puede llegar a ser una mujer.

“Si, dependiendo del trabajo a las mujeres les facilitan las cosas lo que no quiere decir que es bueno ya que se facilita en pos de que se nos ve como lo débil, lo que no piensa mucho e incluso como que nuestros derechos no son tan valederos como los de los hombres. Cuesta que se nos tome en serio”. (Ent 3:37)

## 6.2. Discusiones sobre la diferencia de género construida

En el presente esquema observamos como eje principal de la estructura de análisis la “equidad de género” en relación al comportamiento que deben asumir los y las estudiantes en el contexto educativo, del cual se desprende la dicotomía entre la diversidad y la heteronormatividad que se impone a través de la institución escolar.



La presente estructura paralela, nos presenta que la equidad de género como comportamiento esperado por el estudiante, se mueve en una dicotomía entre la lógica de género en lo que representa a los pares binarios – hombre y mujer- y la diversidad de género como una nueva corriente para entender las nuevas identidades de género que no solo se enmarcan en lo femenino y masculino. Frente a eso, podemos rescatar la idea de la heteronormatividad como realidad vigente en la sociedad y por ende en los centros educativos, realidad que viene a ser determinante en el comportamiento y en la identidad de algunos sujetos, pasando a componer la forma en la que estos interpretan la realidad, y definen lo que para ellos es correcto, es así como nos encontramos con el siguiente texto:

“o sea está bien que, las personas estén descubriéndose así mismas... todo el rollo del autoconocimiento ¿me entiendes?, pero dime tú, si te parece normal que hoy niños tan chiquititos ya quieran ser homosexuales O sea perdón, hay que definirse y no andar con esto y aquello, y menos a su edad, por eso te digo ¡¡¡disciplina, disciplina!!!” (Obs 1:2)

Ocultándose bajo la normatividad de la escuela y la disciplina que debe existir en el proceso educativo, se hayan dichas reglas que vienen a categorizar lo que está bien o esta mal, lo que esta en regla y lo que escapa de ella, lo que pertenece o no a determinada conducta o estereotipo en este caso de lo que significa ser hombre, argumentos muchas veces basados en concepciones biologicistas de los roles que naturalmente corresponde a cada sexo, las cuales abogan por lo general a la concepción personal de lo que cada persona comprende sobre los roles de género, concepciones que a su vez han sido transmitidas también por la institución escolar.

“El tema de la diversidad encuentro que son temas muy personales, y como ya dije una cosa es el respeto cosa que uno por tener normas de educación hace, y otra cosa es que alguien a mi me intente convencer de aceptar el tema de la homosexualidad, eso ya es un poco entrometerse en mi decisión de elegir que acepto y que no acepto, y para mi es absolutamente respetable que no tolere algo que para mi desde un punto de vista biológico esta erróneo” (Ent 3:63)

Teniendo en cuenta dicho argumento, se desprende de la heteronormatividad y de la concepción biologicista de la realidad que la sustenta, la valoración que exista sobre las actitudes y elecciones que tengan los sujetos no caigan dentro de determinado paradigma de género y se escapen de esta concepción social predeterminedada. De esta forma todo lo que no cuadre dentro de esta normatividad de género es interpretado muchas veces por la sociedad como una desviación, asociándola incluso a traumas de carácter social o psicológicos, asumiendo esta situación como una degeneración de la conducta esperada del sujeto.

“La mayor parte de las personas que han elegido tener como pareja a personas de un mismo sexo es por carencias que sufrieron de niños y otros simplemente por desviaciones erróneas en sus cabezas”. (Ent 3:63)

Frente a esta estructura rígida que moldea el subconsciente de los sujetos, condicionándolos a su realidad corporal, es que aparece una actitud autónoma como respuesta a lo concebido como una desviación. Con esto nos referimos a la capacidad que poseen los sujetos de construir su propia identidad genérica y sexual sin necesariamente adscribir a determinados cánones o estructuras previamente concebidas de lo que se debe y no debe ser, es así como buscando una alternativa al paradigma dominante, es que los sujetos desarrollan la capacidad de construir de forma autónoma una significativa sobre lo que es el género.

“Profesora de Historia: lo que pasa es que usa ropa suuuper apretada

Jefa de UTP: anda con esos pantalones tipo “tubo” (risas)

Profesora de Historia: Siiii, él tiene ropa súper apretada, yo no sé cómo se la logra poner...incluso un día la Maca (compañera) se intento colocar un chaleco suyo y ¡no le entro!

Jefa de UTP: hay que atroz, no te creo... bueno así es la moda de hoy en los jóvenes, todos hasta los varones andan con esos pitillos (mira con cara de desaprobación)" (Obs 5:16)

Frente a esta actitud de autonomía es que los estudiantes desarrollan una capacidad de elección que muchas veces viene a generar una tensión ya sea de forma consciente o inconsciente en la concepción normativa de como se entiende el actuar de los sujetos. No obstante, aun cuando los docentes busquen esta coherencia entre sexo y género, reconocen que la escuela debido a estas nuevas actitudes autónomas propias de los sujetos, la escuela se ha vuelto un espacio con mayor tolerancia hacia estas expresiones que no se enmarcan dentro de la heteronormatividad.

"en este colegio extrañamente el homosexual es bastante aceptado, yo creo que tiene que ver con que se da una mirada bastante valorativa a lo distinto, a la diversidad en realidad" (Ent 1:70)

Por otra parte, el texto nos señala que la aceptación o la tolerancia hacia diversidad y la identidad va a depender de cada persona, en relación a cuan influenciados o cercanos se sientan los sujetos por la estructura social heteronormativa y cuan valida es esta para ellos.

"Ahora el tema de la diversidad es algo netamente personal, se puede enseñar a respetar dado que estamos hablando de personas, pero va en uno el tema de la aceptación, ya que el respeto y la aceptación son dos cosas diferentes, y va depender de uno ese tema; cabe decir que para algunos es un tema de elección y para otros es algo anormal o insano, y esta también dentro de mis libertades ver como asumo yo el tema". (Ent 3:59)

Como respuesta a ello, generalmente los docentes tienden a invisibilizar o anular la actitud y capacidad de construcción personal de significados que poseen los estudiantes, caracterizando esta forma de actuar como una expresión de moda y por ende carente de sentido para idea de identidad de género que predomina en el subconsciente de los docentes.

"yo creo que ahora hay más tolerancia, se conoce más el tema, incluso hasta en la tv. hay personas gay...aunque a veces pienso que es una moda (...)Me parece raro que, ahora desde niñitos sepan que son homosexuales, si bien ellos se están descubriendo, yo siento que hay que poner disciplina, o sea no todos pueden ser gay de la noche a la mañana ¡¿cómo es eso?!" (Obs 6:5)

Como consecuencia de los análisis previos, podemos señalar que frente a la visión binaria que existe en la sociedad sobre la construcción de género, emerge como una nueva opción por parte de los sujetos el adoptar nuevas formas de comprender los roles de género que se presentan en la sociedad, lo que se muestra tanto en la sexualidad, como en la actitud o simplemente en la vestimenta que utilizan los sujetos, poniendo en jaque la idea de la heteronormatividad como la única opción posible para la expresión de la identidad de género de las personas, dejando de importar muchas veces la coherencia existente entre el sexo, el género y la imagen.



### 6.3. Participación activa de género en el contexto universitario.

En la siguiente estructura paralela nos encontramos con el “trato” entre y hacia los estudiantes y profesores dentro del contexto universitario surgido a través de la experiencia de los docentes entrevistados, lo que da como resultado la dicotomía entre trato de género equitativo y no equitativo.



En el presente esquema estructural paralelo, se muestra la dicotomía existente entre la equidad y la no equidad existente en el trato de profesor-estudiante dentro del contexto Universitario. Un trato equitativo, hace referencia a la mujer como un sujeto valorado y reconocido al mismo nivel que el hombre dentro de las relaciones de tipo social. Por el contrario, la realidad se muestra un tanto desigual en el trato hacia los diferentes sexos, en donde existía una mirada peyorativa hacia la estudiante y la proyección que esta podía tener a futuro en relación a su desarrollo académico y personal, podemos ver que la situación de violencia de género es mas evidente en la verticalidad de la relación profesor-estudiante que en la relación entre colegas:

“yo siento que los profesores hacían sentir esa situación hacia las alumnas, mas que la situación entre profesores (...) profesores que tiraban pesadeces a algunas alumnas (...) donde les decían que se fueran a su casa mejor a aprender algo como un oficio

doméstico, para que cuando se casaran con algún ingeniero o algún médico, pudiesen hacer algo" (Ent 1:3)

Siguiendo la línea argumentativa, en muchos contextos universitarios, se denota una menor participación activa de la mujer, lo que nos muestra implícitamente una violencia de tipo simbólico, debido a la falta de opinión activa de la mujer dentro de los círculos del estudiantado, como también de las clases lectivas, determinando así lo que denominamos como "mujer menos presente"; que se opone diametralmente, a lo que definimos en la estructura paralela como "mayor presencia de la mujer" la cual no se mide en términos cuantitativos o numéricos, sino por el contrario se mide en términos cualitativos o participativos.

"no se ve nunca una violencia, ni uno cuando estudiaba podía comprender o entender mas las materias, no. Yo creo que a nosotros nos dio mas la libertad haber estudiado, bueno ustedes también estudian historia. Eso hace que generalmente la clase tiene que ver con un tema de mucha participación" (Ent 2:4)

Por otra parte, esto tiene estrecha relación con la mayor presencia –numérica- de la mujer dentro de lo que representa la organización del contexto universitario, lo que nosotros denominamos "mayor numero de profesoras" que lograra desarrollar relaciones mas equitativas entre la cantidad de docentes existentes en la comunidad universitaria, y como esto afectaría directamente en el clima de las relaciones de género que ahí se suscitan. Frente a este ideal, nos encontramos con la realidad vivida plasmada en otro de los textos, en donde el contexto se muestra como mas violento y falto de equidad en relación a la cantidad de mujeres que formaban parte del cuerpo docente:

"si se denotaba que la mujer era menos, estaba menos presente en el mismo instituto de historia, casi siempre eran solo profesores los que hacían clases, teníamos mas compañeros varones también, por lo tanto de alguna manera si se hacia sentir esa situación" (Ent 1:2)

Por otro lado, nos encontramos con la experiencia narrada en otro texto, en donde se reconoce una valoración totalmente positiva y equitativa al número de mujeres existentes dentro de un contexto educacional determinado:

"Generalmente, en ese curso éramos un curso bastante numeroso, no se ¿unos cincuenta podríamos haber sido? Y entre esos cincuenta yo creo que estaba mas o menos equilibrada la cantidad de jóvenes con mujeres" (Ent 2:4)

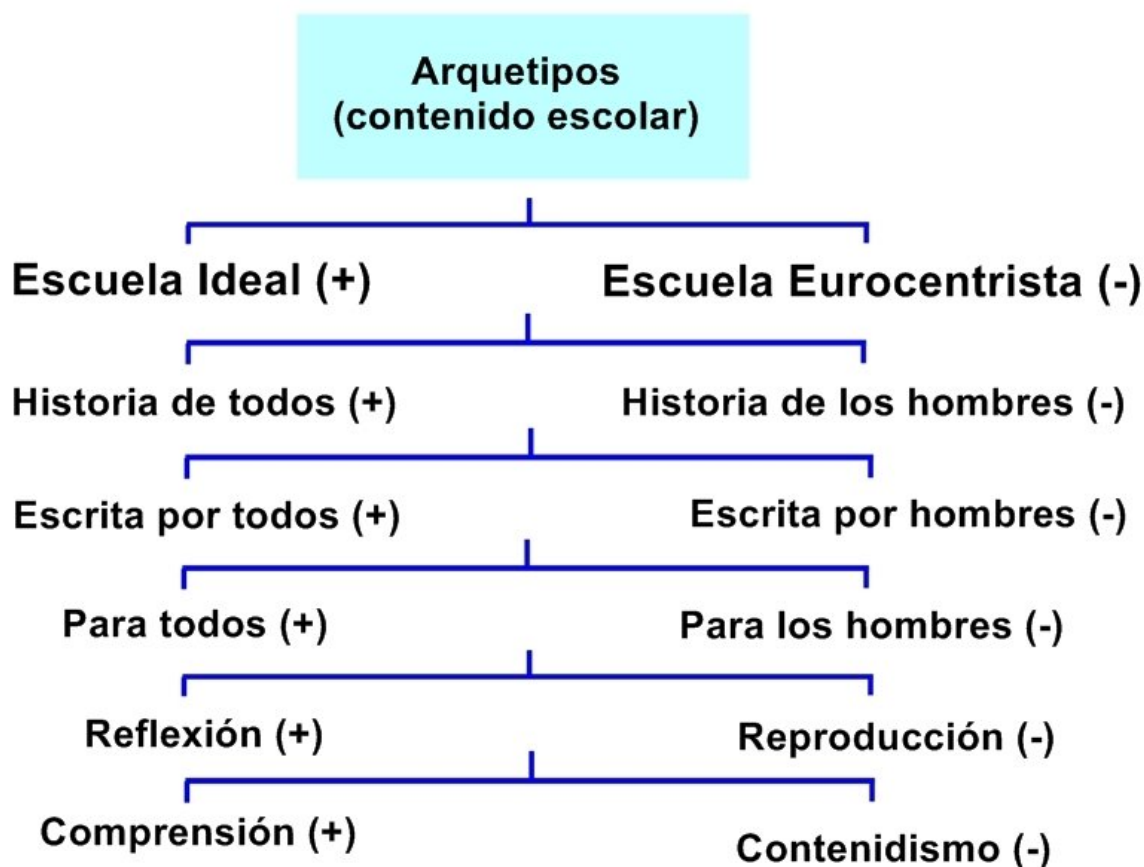
Esta relación de desigualdad en la cantidad de estudiantes y cantidad de profesores, y la menor presencia de género femenino en la sala de clases y el cuerpo docente, se expresa en un trato desigual en la relación docente-estudiante, mediada esta por el sexo del profesor, generándose una verticalidad que con el paso del tiempo termino ha hecho de su labor "incuestionable", dándole un nuevo estatus a la labor docente, generando un

reconocimiento de tipo negativo hacia el docente, llegando a denominárselo como “eminencia”.

“los profesores eran unas eminencias (...) Gente que establecía charlas, pero que no establecía ningún tipo de relación con las personas, con los alumnos” (Ent 1:17)

#### 6.4. Contenido disciplinar en el contexto escolar

En la presente estructura paralela podemos ver como los arquetipos de género existentes en el contenido escolar, los cuales han sido transmitidos por diversas corrientes historiográficas, dan como tensión la dicotomía entre la escuela ideal y la escuela eurocentrista.



En el presente esquema estructural, se muestra la dicotomía existente entre la denominada escuela ideal y la escuela de corte Eurocentrista. En la escuela ideal, el contenido historiográfico no hace distinción entre géneros al momento de ser escrita, por

el contrario se caracteriza por ser una “historia de todos” la cual es “escrita por todos” desarraigando desde la construcción misma de esta, la idea del androcentrismo tanto en el relato como en la construcción de este, derivando esta actitud en un contenido histórico inclusivo que sea generado “para todos” sin excepción, desvinculándose del sesgo de género que ha dominado la producción de material historiográfico y su transmisión a través de la entidad escolar. Como ejemplo, uno de estos relatos:

“Sí, de hecho nosotros teníamos influencias de la escuela Euro centrista y claramente enfocada a la historia de los hombres, escrita por los hombres y para, los hombres”  
(Ent 1:26)

La escuela ideal promueve un constante diálogo que nos lleve a la “reflexión” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de romper con la idea de la reproducción del rol de género, ya sea a nivel de contenidos, como a nivel de las relaciones sociales que surgen dentro del espacio educativo. La escuela ideal busca hacerse cargo de las estructuras sociales, culturales e ideológicas presentes en la sociedad, con el objetivo de promover una reflexión crítica hacia los patrones de género que se han naturalizado, ejerciendo y promoviendo una violencia entre los sexos; de esto se desprende la necesidad de que, el rol docente deba ejercerse de una manera comprometida.

“sí, esos mismos profesores que eran más cercanos, o sea esas excepciones, ellos nos hacían reflexionar un poco sobre la visión de la historia, sobre esta subjetividad machista” (Ent 1:28)

Una escuela ideal debe promover la reflexión y crítica en torno a una historia en la cual la mujer ha sido invisibilizada y discriminada en el tratamiento de los contenidos históricos, la cual ha dado como resultado, la reproducción de los roles de género que se han perpetuado a través de generaciones. Por lo tanto, una escuela ideal, debe promover la inclusión de la mujer tanto en la construcción y como en la trasmisión de la disciplina histórica, abogando por una transformación teórica y pragmática en relación a los roles de género socialmente impuestos; esto, por medio del constante trabajo docente, en aras de brindarle a los estudiantes las herramientas para que ellos puedan comprender y así promover una mayor equidad en las relaciones de género.

“se habla de la mujer pero siempre en una lógica de discriminación (...) Varían algunas cosas pero la estructura es la misma. Yo creo que los estudiantes pueden aprender muchos valores, pero ahí es el profesor el que debe estar guiando y reforzando, orientando el tema hacia ese valor” (Ent 1:92,94)

De esta forma una escuela eurocentrista, cae en la lógica de reproducción de la violencia de género, a través, de los contenidos esto ya que, la historia ha sido construida desde los hombres, por los hombres y para los hombres. Haciendo de esta estructura de dominación, el único prisma por el cual se comprenden los procesos históricos y, por

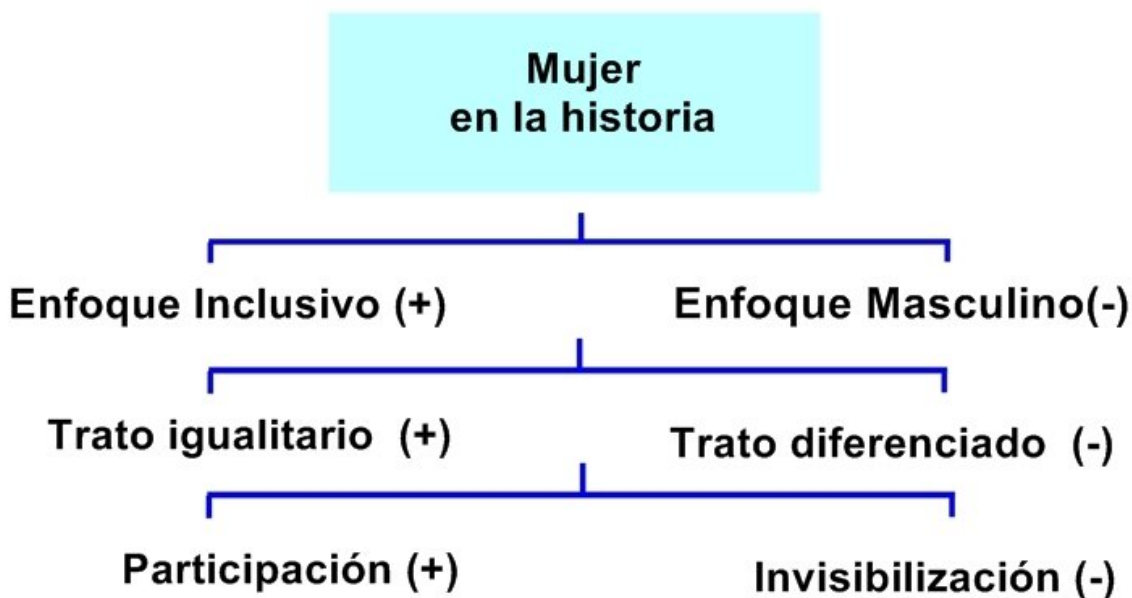
ende las relaciones entre hombres y mujeres. Es aquí donde aparece de forma intrínseca el rol del profesor como transformador de este paradigma que sostiene una estructura sociocultural desigual, en este sentido la escuela ideal demanda de un compromiso docente constante. Frente a esto, se desprende del texto la idea de que:

“que los estudiantes tengan en cuenta que la historia fue escrita y narrada por hombres por lo que el enfoque siempre será masculino; y buscar textos con narraciones hechas por mujeres, que ellos mismos indaguen en textos hechos por mujeres, que los estudiantes participen de instancias en donde investiguen sobre la importancia que tuvieron las mujeres en algunos hechos ocurridos en la historia” (Ent 3:105)

La escuela ideal requiere de docentes proactivos en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la disciplina histórica, que no centre su clase en la enseñanza de la historia tradicional androcéntrica ; sino que mas bien, sea capaz de promover un cuestionamiento y una problematización de los contenidos con la finalidad de lograr una comprensión mas acabada en relación a las relaciones de género y como estas han sido capaces de construir arquetipos a través de los cuales se ha interpretado la realidad social e histórica a lo largo del tiempo.

## 6.5. La tradición historiográfica y su impacto en la construcción de las relaciones sociales de los sujetos.

En el siguiente esquema estructural, se evidencia como eje de sentido a la “mujer en la historia”, como principal tensión, la cual evidencia la escasa o nula presencia de esta en la producción historiográfico de la disciplina histórica y de las relaciones sociales presentes en la sala de clases, de lo cual se desprende la disyunción entre enfoque inclusivo y enfoque masculino.



En la estructura paralela que se presenta mas arriba, podemos observar la disyunción existente entre el enfoque inclusivo que podría tener la historia hacia la imagen de la mujer, en contraposición con el enfoque masculino que realmente tiene la historia, el cual omite la imagen de la mujer en el desarrollo de la misma. Frente a esto, la historiografía ha desarrollado una visión más bien androcéntrica en la construcción de la narración de los procesos históricos, asumiendo en su relato una lógica de una constante oposición binaria, en donde la mujer “es” en razón del hombre. Un ejemplo de esto es el siguiente texto:

Solo deja en claro enfoques masculinos; lo que sí se puede desprender de ellos es la visión de los hombres y la poca trascendencia que estos le daban a la mujer, siendo que ambos sexos tienen gran importancia. (Ent 3:107)

En relación a este enfoque masculino que ha predominado en el lato histórico, este se ha transmitido a través del uso de los mismos a la realidad escolar, la cual al presentarse como la única institución válida de transmisión de conocimientos que permite la formación de los sujetos que más tarde se transformen en ciudadanos participes y con opinión, han legitimado este discurso histórico historiográfico, reproduciendo la invisibilización de la imagen de la mujer, así como también la violencia de género que esta lleva implícita. A modo de graficar esto, aparece el texto escolar como una herramienta de enseñanza y aprendizaje comúnmente utilizada para apoyar las clases de Historia, el cual se encuentra validado por Estado reflejando su posicionamiento frente al tema en cuestión, es así como nos encontramos con el siguiente relato:

Si, evidentemente si los estudiantes solo dependen de estos textos, reproducirán lo que en ellos se expone. (Ent 3:101)

Esta visión machista de la historia, se ha encargado de reproducir una imagen de la mujer disminuida la cual no ha variado en el tiempo, quizás existe un cambio en el ámbito pragmático - en la forma en que hombres y mujeres se relacionan – no obstante en el ámbito teórico no se ha experimentado una reformulación de las bases paradigmáticas sobre las cuales se basa la construcción del relato histórico. Finalmente la escuela ha dado cabida a una visión menos diferenciada en la participación de la mujer en el contexto educativo, pero sin existir un cambio real en la forma en que se enseña la historia. Lo que podemos observar en el siguiente relato:

Creo que ha ido evolucionando a un trato más igualitario, pero mucho de lo que se enseña tiene más relación con el hombre que con la mujer, y se hace siempre hincapié en el hombre. (Ent 3:95)

Ahora se incluye un poco más a la mujer en la historia, porque tu estaba viendo el tema de la revolución francesa, el tema de las fuentes historiográficas se hacía mucho hincapié en el papel de las mujeres en la revolución francesa. Igual lo veo como discriminación, el hecho de tocar un tema, o no tocarlo, es discriminación igual. Porque así como hablan de las mujeres de la revolución francesa, podrían hablar de los hombres de la revolución francesa (Ent 1:90)

Como consecuencia de esta marginación de la mujer en la narración historiográfica, la disciplina introduce al hombre como protagonista de esta, es decir, como el eje sobre el cual se desarrolla la historia, esto a raíz de categorías que solo lo validan como el actor único actor principal.



Dicha carencia actualmente se sostiene en la falta de interés del docente mismo o del desconocimiento de este sobre la creación de nuevas fuentes historiográficas que incluyan a la mujer como actor principal en el proceso de construcción de la sociedad actual. Roles que antes se veían obviados o invisibilizados a través de la importancia que tenía para la historia el sujeto masculino como inventor, descubridor, guerrero, conquistador, rey, etc. y que ahora incorporan a la mujer no sólo en su rol musa, diosa o fuente de inspiración, sino como un sujeto capaz de promover y ser protagonista de las transformaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas presentes en el relato histórico y la realidad social.

Si uno va a Grecia la mujer tenía una participación casi mínima en lo que era la vida en la polis. Uno tiene esa idea, y fíjate que no es tan así. Uno debe investigar un poquito más y decir “verdaderamente la mujer estuvo acá” ¿Cómo qué? Como Diosa, debemos tomar en cuenta que en este mundo, en la construcción ideológica la mujer tenía este rol, porque en relación al nombre de cada Diosa podemos decir “tú según tu nombre cumples un rol bastante específico en la naturaleza humana” es decir, esta la mujer presente. (Ent 2:26)

Los profesores muchas veces desconocemos o no nos vamos específicamente a ver el tema, pero está. En la iglesia católica también esta, con contexto religioso obviamente, pero esta, o sea esta la virgen María. En los orígenes en la historia se ve a la mujer en la naturaleza como la madre, en los pueblos indígenas como la pacha mama, lo que pasa es que muchas veces el tema no se desarrolla ni se construye como debería. (Ent 2:28)

Desde la estructura paralela se desprende la idea del enfoque inclusivo como ideal a lograr dentro de la institucionalidad escolar y la producción historiográfica, por más que se trate promover un trato igualitario entre hombres y mujeres, y en la revisión ocasional de los textos escolares de la mujer como actor influyente en el relato histórico, se debe abogar por una reformulación teórica de los contenidos, que permita la rearticulación de las relaciones sociales y culturales que se generan en el contexto educativo que se encuentra regido actualmente por un carácter androcéntrico. El enfoque inclusivo a lo que apela es a desarrollar una realidad equitativa en el trato entre ambos sexos, en base de un reconocimiento constante de nuestras diferencias, abriendo espacios educativos disponibles al diálogo y capaces de educar desde la particularidades de cada sujeto.

## 7. Conclusiones

### 7.1. Imagen social real versus imagen social ideal: La heteronormatividad como argumento para la imposición de roles de género

De acuerdo a los análisis de los discursos y acciones, se puede desprender que los docentes de historia orientan su mirada a generar una imagen social ideal de los estudiantes e inclusive de ellos mismos, lo cual se ve reflejado en la realidad, a través de los roles y actitudes esperados de cada sexo, condicionando la identidad de los sujetos como también la forma en que estos se relacionan.

La escuela promueve un curriculum nacional que propone en teoría la igualdad de los sexos, que en teoría (quizá a nivel de contenido) puede que sea factible y se cumpla, pero que dista mucho de la práctica, tanto en lo que refiere a las relaciones sociales y a la proyección de los sujetos. La escuela suele reproducir determinados estereotipos y prejuicios que derivan en la desigualdad de género, una desigualdad o diferenciación que nace tras la construcción simbólica de la diferencia sexual, la cual termina generando la división de tareas, actitudes y proyecciones que se espera que cada sexo cumpla, los cuales son denominados roles de género. (Lamas: 2002)

En la actualidad, predomina en los docentes una intencionalidad – naturalizada – por promover e imponer una homogenización de los discursos y las acciones androcéntrica, que deriva en actitudes de carácter machistas, las cuales impone una idealización paradigmática de como debiesen ser hombres y mujeres.

Según Beauvoir (1949) existe una división entre los sexos de carácter social y cultural, que define como “dualidad binaria”, en la cual se contraponen a dos partes lo uno (el hombre que es) y lo otro. En este sentido la imagen de la mujer es construida en relación a otro, pasando a convertirse en dependiente de este, siempre bajo una lógica de inferioridad, promoviendo así una relación de dominación y subordinación.

“He presenciado estando con profesores connotaciones negativas con respecto al quehacer femenino, dando a entender que el rol de una mujer es meramente estar en el hogar” (Ent 3:47)

Objetivamente hombres y mujeres son diferentes (naturalmente nuestros sexos son diferentes) sin embargo, ahí no radica nuestro análisis, muy por el contrario, se basa en las diferenciaciones construidas socioculturalmente que tienen como consecuencia la discriminación explícita o implícita de uno de los sexos, por sobre el otro, como también atribuirle ciertas características, deberes y roles a cada sexo. En este sentido, la escuela y los docentes, han atribuido una imagen social ideal de lo femenino y masculino. De esta forma los sentidos de los docentes se articulan en función de los prejuicios y estereotipos que portan las estructuras sociales, culturales e ideológicas en relación a la asignación de género, la construcción de los roles y la identidad de los estudiantes.

La diferencia natural entre sexos se transforma en un argumento culturalmente válido para sostener el discurso segregacionista y patriarcal de la diferenciación de géneros. (Lamas: 1986)

“Mira te cuento un caso, acá había una chiquilla...la Camila, ella iba en 8vo. y tenía una pinta súper especial, se vestía de negro, el pelo medio rojo, andaba con cascabeles en las muñecas y monitos en la mochila...igual me parecía simpático muy femenino su estilo, además que llegó a revolucionar el colegio, todos, hasta los chiquillos de la media la miraban” (...) Bueno y un día empezó a radicar su vestimenta, se corto el pelo “corto corto” como hombre, usaba esos pantalones que estaban de moda, esos que iban a medio trasero, que dejaban ver los calzones...ah y también comenzó a tocar la batería, o sea imagínate (Obs 6:7)

Podemos sostener por lo tanto que, la identidad de los estudiantes, se mueve y se tensiona en una constante negociación entre el ser propio de cada persona y el deber ser - impuesto por los docentes – el cual se ve plasmada, a través, de los contenidos, las omisiones, decisiones y acciones que estos llevan a cabo ya sea dentro de la sala como en otros espacios provenientes del contexto educativo. Los docentes tienden a perpetuar costumbres y tradiciones que la escuela ha asumido y que la sociedad ha impuesto a las identidades de ambos sexos, a fin de que estas entren en la normalidad y homogeneidad que tiene como argumento principal la heteronormatividad.

Los problemas centrales de género residen en la reproducción de estereotipos y prejuicios, la enseñanza de distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres, y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. (Guerrero, Provoste, Valdés, 2006, en SERNAM, 2009)

De esta forma, a través, de estos ejemplos, podemos evidenciar que los estudiantes asumen pautas de comportamiento, creencias, hábitos, etc., las que son transmitidas en

las diferentes formas de socialización presentes en la escuela, los cuales se han legitimado debido a que dicha institución no se ha hecho cargo de la violencia y de la segregación que existe entre hombres y mujeres.

La imagen ideal que predomina en el discurso y en las acciones de los docentes crean representaciones de lo masculino y lo femenino, argumentado desde una lógica androcéntrica, en donde por ejemplo se validan las habilidades del hombre para el trabajo instrumental y creativo, y la habilidad de la mujer para desarrollar actividades de carácter más expresivo o familiar, las cuales no poseen el mismo “peso” o reconocimiento social, ya que, no ha sido introducido desde el discurso como un aporte significativo al desarrollo de la historia.

Los estereotipos de los docentes de historia en relación al género, son resultado de la naturalización como producto del constante discurso de heteronormativo de los opuestos binarios, dentro del cual la imagen del hombre se asocia a un ideal masculino; lo público, la razón, el conocimiento, lo varonil, constructo social diametralmente opuesta a la imagen de la mujer, vinculada y asociada a lo privado, lo salvaje, la sumisión y lo débil.

Esta imagen social ideal de los sujetos moldea los cuerpos y las conciencias de los mismos, transformándose y dando fuerza al paradigma que norma las relaciones sociales de hombres y mujeres, chocando de frente con la imagen social real que portan los sujetos, a través, de la significación de sus propias prácticas.

Desde esta perspectiva la imagen social real la cual está presente pero que a la vez se encuentra invisibilizada, le confiere a los sujetos, en este caso, a los estudiantes la posibilidad de construir una imagen genérica coherente a su historia personal, experiencias, emociones y sentimientos que dotan de trascendencia y significado su ser.

De esta forma, las acciones y los discursos de los docentes deben apuntar a diseñar y reformular aprendizajes que permitan pasar de la desigualdad a la igualdad, desde la exclusión a la inclusión y de la discriminación a la tolerancia. El primer desafío para la escuela es hacer presente a la mujer desde el reconocimiento de las diferencias poder crear un espacio de enseñanza y aprendizaje más equitativo y dialógico.

La escuela, según Santos Guerra (2000) debe buscar las herramientas e implementar las estrategias necesarias para prevenir la violencia de género, promoviendo la reflexión crítica y realizando una revisión de las pautas sexistas presentes en la institución escolar. Para ello el autor promueve como estrategia principal la coeducación, entendida como la acción que comprometa a hombres y mujeres, en la búsqueda de la igualdad y la justicia, entiendo esta idea, como un proceso constante de participación activa por parte de ambos sexos en la construcción de la identidad y de las relaciones sociales.

Finalmente vemos a la escuela como una institución que tiene la responsabilidad ante los sujetos que está formando, buscando integrar la imagen social real de sus estudiantes, aprovechando esta como un elemento importante para el proceso educativo, generando y promoviendo relaciones más equitativas, valorando las diferencias y cuestionando los paradigmas socioculturales de género validados a lo largo del tiempo en la institución escolar. Es de esta forma que se promueve una revisión de dichas pautas y normas sociales y culturales para desarrollar prácticas inclusivas dentro de la escuela y poder darnos cuenta si la escuela como institución sólo perpetúa o también es capaz de modificar las estructuras dominantes.

## 7.2. Diversidad y heteronormatividad: discusiones sobre la diferencia de género construida.

De acuerdo a los análisis de los discursos y las acciones, se puede concluir que los discursos de los docentes en relación a la equidad de género, expresada a través del comportamiento que se espera que tenga el estudiante, se encuentran influenciados por el determinismo que en sus orígenes es biológico, pero que posteriormente se arraiga en las estructuras sociales amparadas en la institucionalidad que son legitimadas por el paradigma heteronormativo.

“El tema de la diversidad encuentro que son temas muy personales, y como ya dije una cosa es el respeto cosa que uno por tener normas de educación hace, y otra cosa es que alguien a mi me intente convencer de aceptar el tema de la homosexualidad, eso ya es un poco entrometerse en mi decisión de elegir que acepto y que no acepto, y para mi es absolutamente respetable que no tolere algo que para mi desde un punto de vista biológico esta erróneo” (Ent 3:63)

En este sentido, lo que predomina en los docentes es una mirada más bien tradicional de género, en donde la construcción del mismo se hace de manera peyorativa, buscando un reconocimiento que beneficie de mayor forma al hombre que a la mujer. Esto se encuentra argumentado en las condiciones deterministas que presenta la biología en donde el sexo al que pertenece cada individuo, establece que rol debe ejercer cada uno dentro de la sociedad. Frente a este postulado, si bien las diferencias sexuales caracterizan los cuerpos, que estas carguen de sentido a cada individuo es producto de un proceso de construcción social, cultural e ideológico que se encuentra en coherencia con el discurso androcéntrico

...si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social. (Lamas 1986 en: Lamas 1996: 114).

Podemos señalar que, la condición de carácter biológico determinista con la cual se construye género (valoración negativa de las diferencias), es que hombres y mujeres deben hacer coincidir su subjetividad con las exigencias culturales y sociales que se les imponen desde la institucionalidad. En este sentido cada sexo debe hacer corresponder su “ser” con el deber ser, es decir, hombres y mujeres deben aspirar a cumplir con los roles sociales que la heteronormatividad ha impuesto, frente a lo cual, cada actitud o acción que no queda en esta será castigada y catalogada como una desviación. De esta forma, se legitima una “supuesta” equivalencia entre identidad sexual e identidad genérica.

“o sea está bien que, las personas estén descubriéndose así mismas ... todo el rollo del autoconocimiento ¿ me entiendes?, pero dime tú, si te parece normal que hoy niños tan chiquititos ya quieran ser homosexuales. O sea perdón, hay que definirse y no andar con esto y aquello, y menos a su edad, por eso te digo ¡¡¡disciplina, disciplina!!!” (Obs 1:2)

De esta forma, las relaciones sociales entre los estudiantes se ven mediadas y condicionadas por un lenguaje, una simbología, unas representaciones, valores y normas que legitiman la heteronormatividad, y que definen las maneras en que estos se relacionan, ya sea desde un ámbito más privado – como viven y experimentan su sexualidad - hasta lo más público como puede ser la construcción de su identidad, la organización del trabajo, y los papeles que estos juegan en el contexto escolar. Siguiendo esta línea, para los docentes de historia todo aquello que no calce con los patrones sociales y culturales de lo que ser hombre y mujer respecta, no tiene cabida ni validez en el paradigma heterosexual que se convierte en norma, el cual limita y oprime nuestra identidad.

“Profesora de Historia: lo que pasa es que usa ropa suuuper apretada

Jefa de UTP: anda con esos pantalones tipo “tubo” (risas)

Profesora de Historia: Siiii, él tiene ropa súper apretada, yo no sé cómo se la logra poner...incluso un día la Maca (compañera) se intento colocar un chaleco suyo y ¡no le entro!

Jefa de UTP: hay que atroz, no te creo... bueno así es la moda de hoy en los jóvenes, todos hasta los varones andan con esos pitillos ( mira con cara de desaprobación)” (Obs 5:16)

Los sentidos de los docentes orientados en la construcción de los roles de género, por lo tanto han “naturalizado” la heterosexualidad, suprimiendo consciente o inconscientemente

otras formas de identidad sexual y de construcción de género. En este sentido Lamas (1999) señala a que necesitamos llevar a cabo una desconstrucción casi total de la categoría de género en su configuración teórica binaria tradicional, mediante la cual se rechace el carácter fijo y casi inmutable que presenta la oposición binaria, a fin de generar una nueva construcción de lo que significa género, basado en la valoración de la diferencia.

No existe el hombre natural o la mujer natural; no hay conjuntos de características o de conductas exclusivas de un sexo, ni siquiera en la vida psíquica. La inexistencia de una esencia femenina o masculina nos lleva a desechar la supuesta superioridad de un sexo sobre otro, y a cuestionar hasta donde hay una forma natural de la sexualidad humana. (Lamas 2002: 11).

Por lo tanto, en este caso los sentidos de los docentes de historia, claramente expresan mediante sus acciones y discursos unas ideas preconcebidas y deterministas de como deben hombres y mujeres, en donde la homosexualidad no tiene cabida en la comunidad escolar como una expresión válida y consciente de los estudiantes, por el contrario esta es entendida como una conducta más bien anormal e insana o como desviación, la cual es interpretada y comprendida como una moda.

Podemos señalar entonces que, la construcción de la heteronormatividad se genera en base a la negación del otro/a, lo cual es reconocido como una actitud más bien pasajera, la cual carece de significación en los sujetos y es remediable con el paso del tiempo, lo que incluso abre cabida a la aparición de un doble discurso que “acepta” la homosexualidad como parte de las nuevas corrientes sexuales y de género, pero que en práctica sigue imperando de análisis e interpretación de la realidad heteronormativo.

La escuela aparece como uno de los últimos bastiones de la heteronormatividad, frente a estas “nuevas” expresiones de identidad que se han hecho más visibles desde la aparición de nuevos paradigmas que ayuden a comprender la sociedad desde nuevos prismas. La aceptación de la diversidad, como parte necesaria de una nueva forma de interpretar la sociedad desde un punto de vista más inclusivo y abierto a valorar las diferencias. La escuela como una institución que perpetúa determinado *status-quo*, y los docentes que en ella participan, basa muchas veces su significación de la realidad en concepciones de carácter heteronormativo, las cuales se contraponen diametralmente a la diversidad, como también a la identidad de género como producto de una construcción social, que como tal, es producto de la interpretación, significación, valoración y elección de cada sujeto en particular.

Se presenta entonces, esta capacidad de construcción personal como una actitud de carácter autónoma de los sujetos, que aun cuando sea muchas veces catalogada como una desviación por la institucionalidad educativa o por los docentes –el cual muchas



veces es el caso de la homosexualidad- se presenta como una opción que tienen en este caso los estudiantes, la cual es producto del proceso de construcción de la identidad de cada uno.

Estos cambios de los roles de género parecen masificarse no en el sentido de una transformación ideológica, sino más bien con un énfasis en lo pragmático, en la necesidad de adaptación a realidades nuevas asociadas a las modernizaciones sociales que ha conocido nuestro país. Nuevas realidades que exigen mayor flexibilidad de los comportamientos (Sharim y Silva 1992- 1998, en Sharim, 2005: 2).

Pero como ya los viejos discursos normativos que promueven una homogeneidad en todos los aspectos de la vida –entre ellos el género- ya no tienen la misma preponderancia que antes, las nuevas interpretaciones de la realidad no pueden alcanzar a generar una sola idea o forma de interpretar la realidad, validándose una multiplicidad de expresiones, ideas, prácticas e interpretaciones de la realidad, que en vez de homogenizar y normar la realidad, promueven de una diversidad de pautas sobre las cuales ordenar el mundo, entre ellas, las nuevas identidades de género.

En este sentido el horizonte que debe seguir la escuela, se orienta a la desnaturalización de las preconcepciones que existen entre hombres y mujeres; así como también, de los roles que se espera que cada uno de ellos ostente en su identidad sexual y genérica, logrando de esta manera desmitificar la idea de que las pautas de comportamiento antes mencionadas no son las únicas expresiones válidas al momento de hablar de género, y que no existe lo sano/insano, sino que muy por el contrario la conducta natural del ser humano apunta a la diversidad de formas de expresión y acción en cada uno de los sujetos, lo que al ser valorado por parte de la escuela nos llevaría a generar una institución que en todos los aspectos de su trabajo diario, logre cuestionar estas prácticas sesgadas de género, dando como resultado una convivencia en un ámbito de tolerancia, que permita validar las identidades de todos los sujetos.

### 7.3. Equidad y no equidad: La participación de género en el contexto universitario.

De acuerdo a los análisis de los discursos y las acciones, podemos señalar que en relación a las experiencias de los docentes durante su formación académica, estos ya sea a nivel de contenido como a nivel de las relaciones sociales se evidencia un trato no equitativo dentro del contexto universitario.

Podemos indicar que es de importancia para nuestro trabajo investigativo la relación entre docentes y sus profesores presentes durante el proceso de formación profesional, ya que, como hemos podido analizar, las prácticas y discursos que estos han recibido en dicho espacio educativo, los han asumido como propios, heredando finalmente la tradición de género androcéntrica que se ha reproducido en la institucionalidad.

Esta tradición se ha proyectado en las acciones, decisiones y significados que los docentes han desarrollado en el contexto educativo, en donde la mujer aparece disminuida tanto a nivel de contenido como a nivel de las relaciones sociales.

De esta forma se comprende la existencia de un constructo social, cultural e ideológico que funciona como paradigma mediador entre las relaciones que se susciten entre hombres y mujeres. Lo que se materializa en los sentidos que los docentes le otorgan a la construcción de género determina la forma en que los estudiantes asumen un rol y una identidad dentro de la sala de clases. La dominación masculina a la base de las acciones y de los discursos de los docentes, promueve la imagen de una mujer disminuida construida desde el androcentrismo, relegando a la mujer a un segundo plano, en donde llega a ser en razón de otro.

Es así, como en los discursos y las acciones de los docentes, podemos encontrar una imagen social – tanto en el relato historiográfico como en las relaciones sociales que se dan en la organización escolar - que la obliga a cumplir con cierto rol dentro de la sociedad, que las obligada a limitarse en la construcción y en la proyección de su ser.

“yo siento que los profesores hacían sentir esa situación hacia las alumnas, mas que la situación entre profesores (...) profesores que tiraban pesadeces a algunas alumnas (...) donde les decían que se fueran a su casa mejor a aprender algo como un oficio doméstico, para que cuando se casaran con algún ingeniero o algún medico, pudiesen hacer algo” (Ent 1:3)

Estos esquemas y mecanismos socioculturales, es que la mujer asume de forma naturalizada una condición de subordinación en todos los aspectos y ámbitos de la vida, lo que finalmente la lleva a aceptar y reproducir estos aparatos de dominación. En este caso particular, que la participación que la mujer asume en la institución universitaria es influenciada por el discurso androcéntrico, que finalmente se traduce en una mayor presencia masculina, sobrevalorando el rol de los profesores dentro de la misma.

“si se denotaba que la mujer era menos, estaba menos presente en el mismo instituto de historia, casi siempre eran solo profesores los que hacían clases, teníamos mas compañeros varones también, por lo tanto de alguna manera si se hacia sentir esa situación” (Ent 1:2)

De esta forma esta relación dicotómica que se da entre estudiantes y profesores, se debe plantear desde un punto de vista más equitativo, en donde hombres y mujeres en su rol de estudiantes y profesores se relacionen en pos del reconocimiento de las diferencias y potencialidades de cada sujeto.

Si bien hoy en día podemos observar a mujeres desempeñando roles, tareas y ocupando espacios que antes no se les permitía utilizar, es necesario una reformulación de los esquemas sexistas y de dominación sobre los cuales se construye y justifica la forma en que nos relacionamos, debido a que la inclusión de la mujer en otros aspectos de la vida, se ha hecho sin cuestionar el paradigma que promueve esta diferenciación que segrega y margina a la mujer, sino que más dicha incorporación responde a las necesidades económicas del sistema imperante. De esta forma, podemos señalar que la universidad al igual que la escuela, debe ser vista como:

“Un espacio social y de relación en el que, además de otros contenidos escolares más o menos académicos, se aprenden fundamentalmente formas de estar, de comportarse y de relacionarse con las demás personas” (Hernández et .al. 2000: 96 en: Santos Guerra 2000).

El discurso pedagógico y las acciones de los sujetos deben apelar a generar un espacio universitario más inclusivo para las diferencias que sean construidas desde la identidad genérica y de sexo, asumiendo una educación de carácter más equitativo, en donde se incorpore y valore el rol social, cultural, político e ideológico de la mujer, haciendo que esta tenga una mayor presencia y participación en la institución. La transformación de la estructura dominante debe permitir a los sujetos construir una propia identidad, privilegiando nuestras particularidades –subjetividades- y potencializando nuestras habilidades y conocimientos, como también reconociendo y valorando los mismos a fin de generar un espacio más equitativo.

#### 7.4. Escuela ideal y escuela Eurocentrista: Contenido disciplinar en el contexto escolar.

De acuerdo a los análisis de discursos y acciones que ha sido llevado a cabo, se desprende el hecho de que tanto los profesores de historia como también el contexto escolar se encuentren fuertemente influenciados y muchas veces determinados en sus prácticas por los contenidos que estos entregan, los cuales al estar –en la mayoría de los casos- narrados desde una corriente historiográfica de carácter Eurocéntrico, terminan

haciendo de la institución educativa, una "escuela Eurocentrista" la que promueve una visión parcial y en este caso discriminatoria del relato histórico.

De la misma manera que un lenguaje específico en cuanto al género influye en cómo se piensan o se dicen las cosas, las formas narrativas arquetípicas de Occidente que dan por sentada la presencia un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman los cuentos acerca de las mujeres (Conway 1978 en: Lamas 1996: 24).

Es de esta forma como el relato historiográfico proveniente de occidente promueve de manera negativa una lógica que articula el discurso desde un punto de vista androcéntrico el contenido disciplinar, desde la construcción macro de este -los paradigmas que dan origen a estos- hasta lo más micro -el texto de clases- afectando a la totalidad de los relatos, conclusiones y creaciones que se quieran hacer desde el mismo sin aplicar una nueva lógica para tratar los contenidos.

"Sí, de hecho nosotros teníamos influencias de la escuela Euro centrista y claramente enfocada a la historia de los hombres, escrita por los hombres y para, los hombres"  
(Ent 1:26)

Se nos presenta entonces, a través del texto una prueba substancial de como se articulan los relatos historiográficos, y como estos dan legitimidad tanto a las acciones de los sujetos, como también a la lógica que utilizan para articular su discurso en relación a la forma en que se sistematizan y construyen los contenidos históricos. Es así como nos percatamos de que la historia se encuentra narrada en relación a los logros que han obtenido los hombres, invisibilizando todo aporte de la mujer en estos. Por otra parte para validar este mismo relato y con la finalidad de que estos mantengan cierta homogeneidad, la historia se encuentra narrada por los hombres, lo que de cierta forma durante largo tiempo garantizó que se mantenga siempre una lógica androcéntrica en todo argumento utilizado en dichos relatos.

De cierta forma, la historia narrada desde los hombres y por los hombres, fue siempre dirigida "para los hombres", no haciendo alusión explícita a una idea de superioridad de este por sobre la mujer, sino que muy por el contrario, haciendo que esta práctica se presentara de forma naturalizada, mostrando al personaje masculino como un héroe, como un ejecutor, portador de discursos, ideas y acciones que le dan sentido a la historia. Tomando en cuenta los aportes de Bourdieu (2000) es de esta forma implícita y a la vez simbólica que la imagen de la mujer ha sido violentada a través de la historia, ya sea a través de la poca representación que tiene esta dentro de los relatos historiográficos, como también en el rol que esta ha ocupado en la sociedad, ya sea desde el hogar hasta la institución educativa, rol que se mantuvo inmutable -en algunos casos hasta el día de hoy- debido al mismo argumento de corte patriarcal y androcéntrico que proveyeron las narraciones históricas durante largo tiempo.

Scott(2003) promueve la idea de que la historia en inglés History (His-story / Historia de Ellos) ha sido siempre una especialidad que ha centrado su formulación, sus argumentos y sus relatos en la figura del hombre, la cual de cierta forma viene a reproducir ciertas lógicas y pautas en las relaciones sociales de los individuos y como estos significan su rol tanto en la sociedad como también en la historia, lo que de cierta forma ha logrado determinar la forma en que entendemos el constructo social. He aquí donde toma importancia el rol de la Escuela que como Bourdieu (2009) propone, es una institución social que busca reproducir un *status-quo* determinado, que en este caso obedece a un orden social androcéntrico, el cual se ve legitimado a través de los contenidos y conocimientos que se espera que la institución logre transmitir a los educandos; esto, a través de las lógicas contenidistas y poco reflexivas que promueve la institución dentro de sus aulas, las cuales no hacen mas que reproducir el sexismo y la discriminación de un sexo por sobre otro.

Frente a esta lógica de articulación que impone la escuela con influencias Eurocéntricas, se plantea como alternativa una escuela la cual hemos denominado como "ideal", la que busca romper con todo este constructo homogeneizador y autoimpuesto como válido, el que a través de sus lógicas de tratamiento de contenido y argumentación de su actuar, ha mantenido a la escuela como una institución que perpetua las situaciones de discriminación y violencia de un sujeto sobre otro.

Esta escuela ideal, busca -como lo denominaría Scott (2003)- un quiebre en este relato mencionado anteriormente, promoviendo el desarrollo de una historia que relate el esfuerzo de todos en la historia; que a su vez, sea construida por todos los sujetos que participen en ella sin distinción alguna de estrato social, género o sexo, y finalmente que como consecuencia de ello, el relato histórico se encuentre dirigido a todo sujeto, de manera tal que todos puedan significar la historia de la forma que su realidad personal lo requiera.

A modo de conclusión, podemos determinar que esta forma de ver tanto la institución escolar como también los contenidos que en ella se entregan, terminaría promoviendo actitudes reflexivas por parte de los sujetos, desvinculándolos progresivamente de este sesgo que buscaba reproducir determinadas ideas por sobre otras, logrando así la comprensión y real significación tanto de los contenidos historiográficos, del verdadero rol de la escuela como tal y finalmente significando el rol que cada sujeto sin importar su condición sexual o de género desee desarrollar en la sociedad.

## 7.5. La historia, enfoque inclusivo y enfoque masculino: La tradición historiográfica y su impacto en la construcción de las relaciones sociales de los sujetos.

De acuerdo el análisis de los discursos y de las acciones pedagógicas de los docentes de historia, podemos concluir que, en la construcción de los relatos históricos existe una tradición androcéntrica la cual posee una carga masculina, la cual tiende a menospreciar e invisibilizar el rol y los aportes de la mujer dentro de los procesos históricos. En este sentido, el hombre se ha convertido en el único prisma por el cual se comprende y se ordena el mundo, y las relaciones sociales presentes en los distintos aspectos de la vida.

Las estructuras sociales, culturales, políticas, económicas e ideológicas se han encargado de perpetuar, a través, de la institucionalidad una imagen de la mujer como un sujeto carente de razón y conocimiento, incapaces de participar y de liderar tanto los procesos históricos como la producción historiográfica propia de la disciplina. En este sentido la historiografía –tanto desde lo teórico como desde lo pragmático– ha creado unas categorías históricas, que sólo dotan de credibilidad y de protagonismo el discurso masculino, validando así la presencia masculina como la única posibilidad de ser en la historia. En este sentido se culpabiliza a la mujer de ser un sujeto carente de “iluminación” para poder ser protagonista de los procesos sociales de la historia, por lo tanto, la tradición androcéntrica lo que ha hecho es garantizar por medio de dichas categorías y clasificaciones –que se hacen desde las diferencias biológicas de nuestro cuerpo– la exclusión de la mujer dentro de este espacio de producción literaria como también de la sociedad.

Solo deja en claro enfoques masculinos; lo que sí se puede desprender de ellos es la visión de los hombres y la poca trascendencia que estos le daban a la mujer, siendo que ambos sexos tienen gran importancia. (Ent 3:107)

Las narraciones y la iconografía que predominan en los relatos historiográficos, proponen y legitiman una visión masculina -patriarcal- de la sociedad y de la historia, en donde el lenguaje que se utiliza para desarrollar estos escritos crean y recrea una representación de la realidad y por tanto una construcción de los roles de género, que condicionan el papel de la mujer y le brindan un trato diferenciado a ambos sexos, en donde el hombre es el guía y el motor de la historia. En este sentido, el lenguaje utilizado por los docentes dentro de la sala de clases en la construcción de los contenidos como también el utilizado para referirse a los estudiantes, es un lenguaje que legitimaría la representación simbólica, cultural e ideológica de la desigualdad entre los sexos, manteniendo siempre

un discurso en el cual predomina un paradigma que solo concibe a la mujer en razón y en función de lo masculino.

Tal como señala Tusón (2002) el lenguaje desarrolla una representación de lo femenino y masculino, que finalmente recrea y reproduciendo estereotipos y prejuicios en relación a la construcción de la identidad y de los roles que deben llevar a cabo hombres y mujeres, en este caso, dichas expresiones lingüísticas sexistas –las cuales también están presentes en la propaganda, el cine, la televisión, etc.- permiten que estudiantes desarrollen una imagen desvirtuada de lo que debiesen ser los sexos, contribuyendo así con el espiral de violencia y desigualdad a la cual están sometidas las mujeres.

Podemos mencionar, que las acciones y los discursos de los docentes, asumen esta visión tradicional y machista de la historia, y terminan no haciéndose cargo de las diferencias o del trato diferenciado como de la invisibilización que reciben las mujeres en la producción historiográfica. El hecho de no denunciar y/o problematizar esto, sólo reproduce la dominación masculina y la segregación existente entre los sexos, por medio, de la transmisión de contenidos sesgados, los cuales a su vez recrean un trato desigual entre docentes- estudiantes y estudiantes- estudiantes.

Cabe destacar que, los docentes reconocen dicho enfoque masculino y el trato diferenciado que recibe la mujer en los relatos historiográficos y en la construcción de los procesos históricos; pero que no obstante, cabe en el docente la responsabilidad de indagar e investigar la disciplina para hallar aquello que ha sido invisibilizado, en este caso, la presencia femenina en la historia. La labor del docente es desentrañar los fragmentos de la historia que han sido omitidos –conscientemente– que permitan rescatar y valorar la participación y obra femenina.

Si uno va a Grecia la mujer tenía una participación casi mínima en lo que era la vida en la polis. Uno tiene esa idea, y fijate que no es tan así. Uno debe investigar un poquito mas y decir “verdaderamente la mujer estuvo acá” ¿Cómo qué? Como Diosa, debemos tomar en cuenta que en este mundo, en la construcción ideológica la mujer tenía este rol, porque en relación al nombre de cada Diosa podemos decir “tu según tu nombre cumples un rol bastante específico en la naturaleza humana” es decir, esta la mujer presente. (Ént 2:26)

Los docentes deben asumir una actitud tanto teórica como pragmática que permita problematizar, cuestionar, criticar y denunciar la carencia y/o la invisibilización de la presencia histórica de la mujer en la producción historiográfica. Es importante mencionar que, dicha actitud no sólo debe ir acompañada de la incorporación y el reconocimiento de la mujer en los relatos históricos, sino, que es necesario asumir el desafío de la toma de conciencia por parte de ambos sexos, en la reformulación de las bases teóricas y del



lenguaje, que han contribuido en promover entre los sexos la escasa participación de la mujer como sujeto activo social, cultural, política e ideológicamente.

Cabe señalar, que los textos del estudiante visto como uno de los medios para promover y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje -como sabemos- constituye una poderosa herramienta utilizada por los docentes para construir conocimientos y desarrollar habilidades en los estudiantes, no obstante esta herramienta continua reproduciendo y legitimando una visión sexista y tradicional de la historia y de la sociedad, por lo que los discursos y las acciones de los docentes, al asumir dicho medio como el único recurso de conocimiento válido en sus clases, estos no han logrado transmitir y construir una representación social e historia de la mujer que incorpore la subjetividad, las experiencias y los conocimientos de la mujer, sino que, más siguen fortaleciendo la visión historiográfica androcéntrica en la escuela.

...los libros de texto constituyen <<uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares>> (J. Torres 1994 En: González 2002: 195)

Si, evidentemente si los estudiantes solo dependen de estos textos, reproducirán lo que en ellos se expone. (Ent 3:101)

En relación a como son representados hombres y mujeres en las acciones y en los discursos de los docentes en el contexto educativo, existen elementos extraídos de nuestro análisis, que nos permiten entender que la ausencia de la mujer en la historia o la relación que, existe entre personajes femeninos y su ocupación (casi siempre esposas, dueñas de casas, madres, musa inspiradoras pero nunca creadoras, etc.) es que se valida una determinada imagen de la mujer -por cierto siempre disminuida- la cual influye en la identidad de género que construyen los estudiantes como en las proyecciones sociales y culturales de estos.

Por lo tanto es necesario que, los docentes desarrollen y asuman un enfoque inclusivo, que incorpore a la mujer en las narraciones historiográficas, por medio de una reformulación de las bases teóricas, en donde estos puedan comprometerse por medio de la investigación como también en la producción de material historiográfico que proporcione y promueva un trato igualitario entre los sexos, y que a su vez ponga en evidencia la participación de la mujer en los procesos históricos.

Los profesores muchas veces desconocemos o no nos vamos específicamente a ver el tema, pero está. En la iglesia católica también esta, con contexto religioso obviamente, pero esta, o sea esta la virgen María. En los orígenes en la historia se ve a la mujer en la naturaleza como la madre, en los pueblos indígenas como la pacha mama, lo que pasa es que muchas veces el tema no se desarrolla ni se construye como debería. (Ent 2:28)

Eliminar el sexismo de la institución escolar, requiere construir una escuela que fomente nuevas formas de socialización promovidas desde una equidad en el trato de los contenidos como en las relaciones sociales que se dan dentro de la institución, en donde los docentes asuman un lenguaje inclusivo, que permita rehacer y poner en práctica nuevas pautas culturales, sociales e ideológicas, como también actitudes y valores que rompan con el enfoque masculino con el que se comprende la historia y las relaciones sociales.

## 8. Proyecciones

La presente investigación, se encuentra dirigida a todos los sujetos involucrados en la comunidad educativa, pero haciendo especial énfasis en la imagen del docente, debido al rol que este desempeña, ya que lo que se busca es generar un cambio en la forma en que estos ven y tratan con la diversidad de género dentro de la sala de clases.

Por una parte, queda planteada la idea de introducir a la discusión teórica dentro de futuras investigaciones relacionadas al contexto escolar, la denominada teoría “*queer*”, pues en la presente tesis, solo la hemos abordado pero sin desarrollarla en forma extensa, centrando el análisis principal de esta investigación en la relación social binaria existente entre hombres y mujeres dentro del contexto educativo. De este modo, hemos querido sentar un precedente para abordar el tema de la diversidad dentro de futuras investigaciones, abriendo una proyección transversal hacia otras disciplinas inclusive no asociadas al contexto educativo.

Consiguientemente desde los análisis y conclusiones de esta tesis, vemos proyectado el tema de la construcción de roles de género como un tópico de carácter transversal en lo que a políticas públicas educativas refiere; es decir, sentimos la necesidad de que los actores involucrados en la creación de orientaciones pedagógicas tan importantes como el marco curricular, comprendan que este mantiene intacto el *status-quo* y la violencia de género y que por lo tanto necesitaría de una reformulación del mismo, acorde a lo que corresponde a una sociedad de carácter democrático.

Por otro lado, pero en completa relación con las políticas públicas y su influencia en el rol que los docentes desempeñan dentro de la sala de clase, se encuentra el tema de la formación de estos mismos en relación a la temática de la diversidad, así como también la idea de cómo ellos promueven por medio de su discurso y acciones, determinadas pautas sobre las cuales los estudiantes logran configurar su rol de género. Esto ha quedado en evidencia tras realizar análisis e interpretaciones de los contextos estudiados, en los cuales se denota una carencia durante el proceso de formación de los futuros docentes, la cual no se encuentra orientada a tratar con temas tan importantes actualmente como lo es la diversidad de género existente en el aula.

Esta falta de preparación en los docentes se ve reflejada dentro de la sala de clases, en donde la mujer ve condicionado su rol de participación, en relación a sus características biológicas, las cuales desde una lógica androcéntrica la limitan a asumir desde su formación papeles de carácter asistencialista y orientadas a un espacio privado. Si bien actualmente existe una mayor incorporación de la mujer en el quehacer público, esto no ha devenido en un cambio en la estructura social de carácter androcéntrico, frente a lo cual se vuelve entera responsabilidad del docente el generar los espacios para la inclusión de la mujer desde la idea de equidad.

La carencia evidenciada por la presente investigación, abarca el punto de vista didáctico, lo pedagógico e inclusive lo disciplinar, frente a lo cual, se vuelve una necesidad imperiosa la formación de docentes con la capacidad de afrontar estas temáticas también desde la especialidad; esto, a través de la enseñanza de la historia que es recibida durante la formación académica, haciendo que estos sujetos puedan ser capaces de tener una mayor capacidad de utilización de fuentes bibliográficas, producción de investigación y creación tanto de materiales como medios acordes a las nuevas necesidades sociales y educativas, logrando ser un aporte para la sociedad, promoviendo una crítica y reflexión constante en los estudiantes.

El desafío entonces es establecer el necesario diálogo entre todas las partes antes mencionadas, con el fin de que exista un replanteamiento paulatino desde lo teórico hasta el nivel más pragmático, logrando una inclusión –en este caso de la mujer y la diversidad de género- de una forma consciente, para así construir discursos de carácter más equitativo y prácticas más democráticas.

## 9. Bibliografía

Araujo K. (2011) “Psicoanálisis y género”. en: Universidad de Academia de Humanismo Cristiano (2011). Revista de la Academia -06/01, “Problemas, debates y perspectivas de género” LOM ediciones Ltda. Stgo, Chile.

Beauvoir, Simone de. (1949) El segundo sexo. Editorial sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

Blanco, N. (2002). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. en: Santos Guerra, M (2002) El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar. Grao. Barcelona, España.

Butler, J. (2001) El Género en Disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. UNAM. D.F, México.

Canales, M. (2006) Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios. Santiago, Chile. LOM.

Chevallard, I. (2000) “La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado”. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.

Conway, J; Bourque, S; Scott, J. (1987) El concepto de género. en: Lamas, M (1996) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Editorial Miguel Ángel Parra. Df. México.

De Barbieri, T. (1993) “Sobre la categoría de género: Una introducción teórico-metodológica”, En Revista Debates en Sociología, nº 18, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales. (online) recuperado 21 Mayo , 2012. De: [http://www.identidades.org.mx/attachments/File/Lecturas/G\\_nero/05%29\\_debarbieri.pdf](http://www.identidades.org.mx/attachments/File/Lecturas/G_nero/05%29_debarbieri.pdf)

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España. Morata.

Foucault, M. (1998) Vigilar y Castigar. México, Siglo XXI.

Gadamer, H. (1991) Verdad y método. Editorial Sígueme. Salamanca, España.

Geertz, C. (2005) La interpretación de las culturas. Gedisa. Madrid.

Gáinza, A. (2006) La entrevista en profundidad individual en: Canales, M (2006) Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios. Santiago, Chile. LOM

González, A; Lomas, C (coords.). (2002) “Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia”, Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Guerrero et. al. (2006) Acceso a la Educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas en: AA.VV (2006) Equidad de Género y reformas educativas. Santiago, Chile.

Hernández, G; Jaramillo, C. (2000) Violencia y Diferencia Sexual en la Escuela en: Santos Guerra, M (2000) El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar, editorial GRAO, 2000.

Hernández, R. et.al. (2003) Metodología de la Investigación. Santiago, Chile. Mc Graw Hill.

Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría de “género”. en: Lamas, M. (1996) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Editorial Miguel Ángel Parra. Df. México.

Lamas, M. (1999) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en revista “Papeles de Población”, Julio – Septiembre, número 021, Universidad Autónoma de México, Toluca, México, 1999. (Online) recuperado 21 Mayo , 2012. De: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11202105>

Lamas, M. (2002) Cuerpo: Diferencia sexual y género. Taurus. Madrid, España.

Leck, M (2005) Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares en: Talburt, S. Steinberg, R (2005) Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación. Editorial Grao. Barcelona, España.

Lesko, N (2005) Términos de identidad: Intertextualidad en la declaración de homosexualidad de Ellen en: Talburt, S. Steinberg, R (2005) Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación. Editorial Grao. Barcelona, España.

Lomas, C. (2002) El sexismo en los libros de texto. en: González, A. (2002) Mujer y Educación: Educar para la igualdad, Educar para la diferencia, Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Molina, N. (2011) “Los estudios de género: trayectoria y aportes a la comprensión de la realidad social”. en: Universidad de Academia de Humanismo Cristiano (2011). Revista de la Academia -06/01, “Problemas, debates y perspectivas de género” LOM ediciones Ltda. Stgo, Chile.

Moreno, E. (2000) La transmisión de modelos sexistas en la escuela en: Santos Guerra, M (2000) El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar, Editorial GRAÓ.

Oliva, M. (2000) La Educación sentimental. Una carencia del sistema Educativo en: Santos Guerra, M (2000) El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar, Editorial GRAÓ.

Pineau, P. (2001) La escuela como maquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Ricoeur, P. (2006) Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ríos, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional en: Revista Enfoques Educativos 7, 2005.

Rofes, E (2005) La transgresión del cuerpo ubicado: el género, el sexo y los Varones Gays en: Talburt, S. Steinberg, R (2005) Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación. Editorial Grao. Barcelona, España.

Sánchez, C. (2001) Disfraces del saber: economías del cuerpo y del género, en Revista de la academia, Santiago, 06/10, primavera 2011.

Santos Guerra, M. (2000) El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.

- Schutz, A. (1974) Estudios sobre Teoría social. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Scott, J. (2003) Historia de las mujeres en: Burke, P (2003) Formas de Hacer historia. Alianza Editorial. Madrid, España.
- SERNAM (2009) Gobierno de Chile, Departamento de Estudios y Capacitación, Documento de Trabajo N° 117, "Análisis de Género en el aula", Stgo., Chile.
- Sharim, D (2005) La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación Desde los Relatos de Vida. En: Revista Psykhe, N°2, Santiago, Chile, 2005. (Online) recuperado 28 Noviembre, 2012. De: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200002&script=sci_arttext)
- Simón, M<sup>a</sup>. (2000) Tiempos y espacios para la coeducación en: Santos Guerra, M (2000) El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar, Editorial GRAÓ.
- Subirats, M; Brullet, C. (2002) "Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta" en: González, A; Lomas, C (coords.). (2002) "Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia", Editorial GRAÓ, Barcelona, España.
- Talburt, S. Steinberg, R (2005) Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación. Editorial Grao. Barcelona, España.
- Tusón, A. (2002) "Lenguaje, interacción y diferencia sexual" en: González, A; Lomas, C (coords.). (2002) "Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia", Editorial GRAÓ, Barcelona, España.
- UNICEF (2004) Género e Identidades. Editorial Ritter. Quito, Ecuador.
- Valdés, T. (2011) "Estudios de género para el siglo XXI en América Latina: algunas notas para el debate". en: Universidad de Academia de Humanismo Cristiano (2011). Revista de la Academia -06/01, "Problemas, debates y perspectivas de género" LOM ediciones Ltda. Stgo., Chile.
- Vega.C. (2002) "La mujer en la historia y la historia de las mujeres" en: González, A; Lomas, C (coords.), (2002) "Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia", Editorial GRAÓ, Barcelona, España.
- Vidal, F. (2007) Sexualidad, Género y VIH/SIDA: ¿Qué piensan los futuros docentes Chilenos? GráficoAndes. Santiago, Chile.



## 9.1. Tesis

Aránguiz, M. Toledo, P. (2007) Los roles de género en la escuela: un enfoque cualitativo en educación básica y media. Profesor guía: Paulina Herrera. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Carvajal, M. (2008) La construcción de la imagen de la mujer en los textos escolares que tratan la Historia de Chile: Desde el Encuentro de dos mundos hasta la Independencia. Profesor guía: Luis Osandon. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Villavicencia, B. (2007) La escuela como lugar de formación de la identidad de género. Profesor guía: Patricio Donoso. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

## 10. Anexos.

### 10.1. Entrevistas en Profundidad

#### 10.1.1. Entrevista 1

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Profesor 1, Entrevista 1, Fecha: 11 de Octubre del 2012.

1. E: Para comenzar, quiero que me cuente un poco ¿si usted presencio o experimento una diferencia entre el rol de profesor y profesora en su universidad? Por ejemplo, si se trataba diferente a los profesores por ser hombres, o por ser mujer, por su condición de género
2. P1: en realidad yo no he visto, ni vi en ese momento situaciones de discriminación o de trato distinto, pero lógicamente si se denotaba que la mujer era menos, estaba menos presente en el mismo instituto de historia, casi siempre eran solo profesores los que hacían clases, teníamos mas compañeros varones también, por lo tanto de alguna manera si se hacia sentir esa situación.
3. P1: De hecho, yo siento que los profesores hacían sentir esa situación hacia las alumnas, mas que la situación entre profesores.
4. E: en ese sentido, ¿Ud. Me podría por ejemplo reflejar alguna situación relacionada a esta diferenciación que se hacia con las estudiantes y los estudiantes?
5. P1: bueno, había un ramo en donde las estudiantes tenían que ir con falda.
6. E: Obligatoriamente?

7. P1: claro, si no, no entraban a clases.
8. E: ¿y las estudiantes accedían?, ¿no les quedaba otra opción?
9. P1: si, o ibas a clases, o te inscribías cuando había ramo paralelo, te inscribías en el paralelo, así de sencillo, o otros profesores que tiraban pesadeces a algunas alumnas de clase social alta, donde les decían que se fueran a su casa mejor a aprender algo como un oficio doméstico, para que cuando se casaran con algún ingeniero o algún medico, pudiesen hacer algo.
10. E: y en relación por ejemplo a la ¿homosexualidad?
11. P1: no, nada, yo creo que ese era un tema tabú.
12. E: ¿un tema tabú en la universidad?
13. P1: sí.
14. E: pero por ejemplo, a Ud. ¿Le toco compartir con un compañero con esa condición de género?
15. P1: no, que yo supiera no.
16. E: cuando Ud. Estudio en la universidad, como era la relación que Ud. Tenia con los profesores o las profesoras?
17. P1: en general, salvo excepciones, los profesores eran unas eminencias si a uno lo saludaban, uno tenia que alegrarse por que lo tomaban en cuenta. En general eran todos unas eminencias, Gente que establecía charlas, pero que no establecía ningún tipo de relación con las personas, con los alumnos.
18. P1: Lo que si, después cuando se tomaron ramos de geografía, en educación. Porque esos ramos se tomaban aparte, no había un programa de pedagogía en historia. Yo entre a por el ciclo básico de historia, que me condujo a licenciatura en historia, después tome ramos de educación y geografía paralelos. En educación no, en educación el tema era distinto, ahí en el tema de género no había una igualdad de género, pero si veía una gente de otras carreras que manifestaba una orientación sexual distinta. En geografía, eran súper “achoclonados” (sic) entonces eran súper cercanos, ahí era un poco distinto.
19. E: ¿entonces ni profesores ni profesoras tenían una cercanía con el estudiantado?
20. P1: no. Salvo excepciones de otros profesores del instituto de historia.
21. E: y a Ud. Personalmente, ¿se sintió alguna vez como perjudicada por ser mujer?

22. P1: no.
23. E: ¿en ningún ámbito de la carrera?
24. P1: no, realmente no.
25. E: en cuanto al contenido disciplinar, ¿en su formación Ud. Se dio cuenta que el contenido de historia estaba sesgado por una mirada mas bien androcéntrica? En cuanto por ejemplo, a como se cuenta la historia.
26. P1: Sí, de hecho nosotros teníamos influencias de la escuela Euro centrista y claramente enfocada a la historia de los hombres, escrita por los hombres y para, los hombres.
27. E: en relación, por ejemplo a esta visión machista de la historia, ¿habían algunas instancias en donde se conversara de esto? En forma de quizá, ¿de promover otros conocimientos?
28. P1: sí, esos mismos profesores que eran más cercanos, o sea esas excepciones, ellos nos hacían reflexionar un poco sobre la visión de la historia, sobre esta subjetividad machista.
29. E: se hacia algo así como seminarios o talleres que por ejemplo promovieran la igualdad de género.
30. P1: no, nada.
31. E: ¿ y tampoco en relación a la diversidad?
32. P1: no.
33. E: ¿ y las instancias que se generaban entonces, eran mas bien informales? ¿O sea a raíz de la exposición del punto de vista personal a través de una conversación o algo por el estilo?
34. P1: Claro, era la forma.
35. E: y si hubieran existido instancias mas formales como talleres, seminarios, conversatorios, ¿U.d hubiera participado? ¿le hubiera interesado participar?
36. P1: no sé si hubiera participado, es que en realidad yo siempre vi, es extraño lo que voy a decir, pero para mi la universidad, siempre fue complementaria, nunca fue el centro de mi vida, es como ahora, mi centro tampoco es el trabajo. O sea mi centro es el trabajo con la comunidad pastoral, si ahí las cosas andan mal, me siento mal. Pero si las cosas andan bien, todo bien. Entonces yo, como tenia mucha vida pastoral, en realidad yo iba a

- estudiar, iba a lo justo y necesario y me devolvía, además que me quedaba tan lejos, por lo que tampoco tenía mucha chance de quedarme más tiempo por que eso me involucraba crearme algún problema para tomar la locomoción colectiva. Porque me venia tarde.
37. E: continuando profesora, y retomando esta relación entre profesor y estudiante que vivió en la universidad, siendo que los profesores a veces se hacían cargo del tema de género a través de conversaciones informales, ¿el tema de género a nivel de contenido, no se señalaba?
38. P1: no.
39. E: en base a lo mismo, ¿cree usted que se le formo adecuadamente para abordar la problemática de género?
40. P1: no, solamente te podría responder un no.
41. C: bueno, en relación a su rol en la escuela actualmente, en un principio ¿le costó el hecho den entrar al mundo laboral por el hecho de ser profesora?¿sintió alguna vez alguna discriminación cuando dio alguna entrevista de trabajo?¿al momento de integrarse a la escuela?
42. P1: creo que, yo si en algún momento un tipo de discriminación, pero no de género, sino social, e o sea cuando ibas a buscar trabajo investigaban donde habías estudiado tu, donde habían estudiado tus papás, si tu o tu papás habían participado de alguna organización sindical, de que comuna eres, un par de veces me he sentido un poco discriminada si. Porque yo pienso que más allá de la tendencia de género o política que tengas, eso no influye al momento de desempeñar la profesión. Frente a eso lo que yo hice fue que me retire, me retire de ese colegio. Porque sentí que no correspondía ese tipo de preguntas.
43. E: Y una vez ya inserta en el medio del trabajo, sintió alguna vez algún tipo de discriminación de género.
44. P1: yo trabaje una vez en un colegio en Vitacura donde si existía una discriminación en relación a los sueldos, a las mujeres les pagaban menos.
45. E: y ¿que hacia la comunidad de profesores frente a eso?
46. P1: nada, por que era un secreto a voces, tenia un colega de matemáticas, varón, y a él le pagaban \$5.000 pesos mas por la hora de clases que a mi. En un momento me mostro su colilla de sueldo y pudimos corroborar esa situación, y la directora ocultaba la situación.

47. E: ¿era algo de la directora?
48. P1: era súper machista.
49. E: en relación a los estudiantes, ¿ellos le tenían a Ud. Como mujer menor respeto?
50. P1: no.
51. C: ¿tampoco la veían como una imagen materna?
52. P1: no, tampoco porque mi personalidad tampoco me da mucho para tener una imagen materna, aparte que yo tengo un carácter.. igual en el fondo igual tengo un carácter fuerte y no soy para nada maternal. Entonces eso también en el fondo saca esta idea de madre.
53. E: claro, quizá también es un prejuicio el ver a la mujer como con un carácter mas dócil y maternal.
54. P1: claro, de hecho.
55. E: y ¿Cómo son las relaciones aquí en este colegio entre hombres y mujeres?
56. P1: Aquí son mas equitativas, no tenemos esas problemáticas tan marcadas como en otras experiencias docentes.
57. E: pero igual ¿se juntan las profesoras con las profesoras y los profesores entre ellos?
58. P1: es que igual en el mundo del profesorado, siempre hay más mujeres que hombres, siempre. Por eso los hombres están como mas aislados y las mujeres como mas cohesionadas.
59. E: ¿aquí al parecer hay menos profesores varones cierto?
60. P1: claro, si.
61. E: y en relación a los estudiantes, ¿Cómo se ve, se vivencia alguna situación de discriminación o conflicto por género?
62. P1: a veces, a veces hay ciertas tensiones que se dan. Ponte tu, yo veo chicos muy machistas, muchos, que en el fondo ven a la mujer como dueña de casa.
63. E: y ¿eso Ud. Lo ven en su forma de actuar? ¿en su lenguaje?
64. P1: en el lenguaje que ocupan.
65. E: ¿quiere decir que ellos se refieren peyorativamente hacia sus compañeras y ellas no se dan cuenta de la violencia que hay detrás de ello?

66. P1: yo creo que si, si se dan cuenta.
67. E: pero ellas tampoco reaccionan frente a esta situación.
68. P1: o sea, si igual reaccionan, pero muchas veces de forma mas violenta.
69. E: ¿los estudiantes tienen códigos o términos, para referirse a la mujer de forma despectiva o en el caso de que existan estudiantes homosexuales?
70. P1: mira, fijate que en este colegio extrañamente el homosexual es bastante aceptado, yo creo que tiene que ver con que se da una mirada bastante valorativa a lo distinto, a la diversidad en realidad. Eso es un trabajo que se ha venido haciendo de hace años en el colegio, por ejemplo también con lo que refiere a los pueblos originarios.
71. E: y ¿en relación al lenguaje que utilizan los profesores, para referirse a los estudiantes?
72. P1: no. Pero por lo que yo he escuchado hay profesores que si hacen más énfasis en los hombres, o sea unas profesoras mas en los hombres. La profesora de física hace inferencias, ella trata a los varones como ridículos, estúpidos.
73. E: ¿y los estudiantes no se defienden?
74. P1: algunos se molestan pero son los menos. Después asumen el tema como broma.
75. E: ¿usted cree que sus compañeros de trabajo son capaces de abordar en clase problemas de género o si ven alguna situación violenta en relación al género, ellos podrían abordarla?
76. E: yo creo que si, si. Yo creo que vivimos en una sociedad mas democratizada, entonces es más evidente el hecho de respetar la igualdad de género, de lo que era no se hace cuarenta años atrás.
77. E: ¿no existen apodos para referirse a estudiantes con una condición diferente?
78. P1: no.
79. E: Frente a estas situaciones ¿Ud. Cree que ha adquirido experiencia frente a la diversidad de género presente en el aula?
80. P1: si, la experiencia adquirida te ayuda mucho a dosificar las situaciones, para ir teniendo más control, y actuar de forma un poco mas correcta en relación a lo mismo.
81. E: ¿pero como obtuvo esa experiencia?



82. P1: yo creo que si, que el hecho de obtener una vasta experiencia con personas a mi me ha hecho respetar la diversidad, hacer respetar la diversidad, pero es un tema netamente personal, mas que formal. No depende de la formación universitaria, o explicita de ningún taller.
83. E: ¿en relación al lenguaje que usted utiliza para referirse a los estudiantes, es un lenguaje inclusivo dentro del género?
84. P1: yo prefiero no utilizar el termino alumno, que es como para referirse a los sin luz, prefiero utilizar el termino estudiantes.
85. E: ¿ha tenido antes la oportunidad de conversar con los estudiantes sobre estos temas? Como por ejemplo, la homosexualidad o el tema de la igualdad de género.
86. P1: si pero siempre de una manera informal. Los estudiantes sienten la confianza de poder expresar lo que ellos piensan del tema.
87. E: si Ud. Vivenciara alguna forma de discriminación de género dentro de la sala de clases, ¿Cómo actuaría?
88. P1: seguramente lo primero seria llamar a los involucrados, bueno y dependiendo de la magnitud de los hechos, uno tiene que tomar medidas, bueno más que medidas de castigo, conversación tratando ahí de resolver. Siempre por medio del dialogo.
89. E: en base al contenido, que opina Ud. Tomando en cuenta el tema de género.
90. P1: bueno, ahora se incluye un poco mas a la mujer en la historia, ponte tu estaba viendo el tema de la revolución francesa, el tema de las fuentes historiográficas se hacia mucho hincapié en el papel de las mujeres en la revolución francesa. Igual lo veo como discriminación, el hecho de tocar un tema, o no tocarlo, es discriminación igual. Porque así como hablan de las mujeres de la revolución francesa, podrían hablar de los hombres de la revolución francesa. Es como esa discriminación positiva, es como “hoy es el día de la mujer” o sea, ¿eso quiere decir que el resto del año es el día de los hombres? Por lo que igual se sigue haciendo una discriminación.
91. E: y que piensa ¿en relación al texto escolar, como un apoyo de clases?
92. P1: se han abierto un poco al tema, pero sigo insistiendo al tema que aludía previamente, se habla de la mujer pero siempre en una lógica de discriminación.
93. E: en base a lo mismo, ¿Ud. Cree que los contenidos disciplinares contribuyen a seguir reproduciendo esta lógica de desigualdad? ¿Ya sea a nivel de contenido o a nivel de las relaciones sociales?

94. P1: yo creo que si, ayuda a mantener la estructura. Varían algunas cosas pero la estructura es la misma. Yo creo que los estudiantes pueden aprender muchos valores, pero ahí es el profesor el que debe estar guiando y reforzando, orientando el tema hacia ese valor.
95. E: y en ese sentido, Ud. ¿Se hace cargo?
96. P1: si, yo me hago cargo de esas diferencias.
97. E: entonces a Ud. ¿le interesa abordar la problemática de género dentro de la clase, ya sea a nivel de contenido como también relaciones personales?
98. P1: si.
99. E: en relación ahora, a las proyecciones a futuro. ¿cree que pueda existir un clima de equidad entre las relaciones de género de la comunidad escolar?
100. P1: yo creo que si, pero es un proceso lento, que se va a ir viendo de a poco.
101. E: Ud. piensa o cree más bien, que ¿la educación tiene la capacidad de transformar esta concepción?
102. P1: si, de todas maneras.
103. E: ¿Qué herramientas pondría usted a disposición de la comunidad escolar para que esta situación de tolerancia se diera? O para que los temas de género dejaran de ser tabu en algunos espacios o se empiecen a abordar.
104. P1: yo creo que puede ser en relación a abordar el tema en los talleres de historia.
105. E: dentro de los consejos de profesores o de curso, ¿se toma en cuenta el tema de la diversidad?
106. P1: si, pero mas que para trabajar es por saber mas por el otro, tiene que ver con saber mas de determinado personaje que se mueve de determinada forma. Pero no mas allá de eso.

### 10.1.2. Entrevista 2

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Profesor 2, Entrevista 2, Fecha: 29 de Octubre del 2012.

1. E: ¿Cuándo usted estaba en la universidad presencié alguna violencia de género entre los estudiantes, o de docentes a estudiantes, si había alguna diferenciación por ejemplo hacia las mujeres?
2. P2: haber en que concepto tú, ¿desde los mismos estudiantes?
3. E: claro, como por ejemplo si por solo el hecho de ser mujer el profesor no tomaba en cuenta las opiniones de ellas.
4. P2: no, no en absoluto. Generalmente, en ese curso éramos un curso bastante numeroso, no se ¿unos cincuenta podríamos haber sido? Y entre esos cincuenta yo creo que estaba más o menos equilibrada la cantidad de jóvenes con mujeres. No, no se ve nunca una violencia, ni uno cuando estudiaba podía comprender o entender mas las materias, no. Yo creo que a nosotros nos dio mas la libertad haber estudiado, bueno ustedes también estudian historia. Eso hace que generalmente la clase tiene que ver con un tema de mucha participación.
5. P2: entonces cuando salía un tema, tú necesariamente tenias que opinar desde el punto de vista del enfoque. Ahora lo que si costaba por ejemplo, y yo creo que a ustedes también tiene que haberles costado un poco, es que cuando a ti te daban un libro para leer, porque a uno le daban libros, distintos libros para una prueba, generalmente eran de enfoques distintos, autores con enfoques distintos sobre un mismo tema, y que un autor claramente podía enfocarlo desde una situación, o sea tu podía enfocarlo desde la demografía, el otro hacerlo desde el punto de vista económico, pero eran en general temas, por eso a uno le costaba un poco entenderlos, no era tan fácil.
6. P2: Lo que uno hacia, por lo menos en mi caso, yo era como bien matea en este caso, yo tenia o me leía y de repente no entendía porque teníamos que entrar a ir hacia atrás, por ejemplo colonización, y había que ir hacia atrás para entender los distintos enfoques de este autor, y ahí uno tenia que aprovechar esta instancia del aula para hacer todas las preguntas, y mis compañeros no eran tantos menos que las mujeres, entonces no había un tema tan complejo.
7. P2: Aun asi yo creo que las mujeres éramos mas estudiosas en ese sentido, los hombres eran mas relajados. Y generalmente, los chiquillos hacíamos como grupos de trabajo grupos de estudio, en los que se aprovechaban de alguna manera de las mujeres.

8. E: ¿en que sentido?
9. P2: en estudio. Con cosas como: préstame tu resumen, o cosas así. Yo veo que era un tema con que eran menos rigurosos que las mujeres, mas pollos no se. Aunque igual habían tipos que eran igual en un tipo político, yo diría de discurso político. Pero no, no hubo nada de eso, a contrario, yo creo que fue un momento de mucha participación, pero también de un tema muy complejo, si yo finalmente estudie bajo un sistema, un país que fue muy polarizado. Por lo tanto yo soy de la generación post golpe militar, entonces comprenderás que hubo todo un tema súper complejo, yo de hecho estuve muchos años, como ocho años fuera en el exilio, lo que significa que tu también miras con otros ojos lo de estudio, o estos grupos, entonces tu miras con otra onda. Pero el hecho de que tu estudiaras una carrera como historia, era mas complejo todavía, es decir que te da un poco mas por pensar el sentido, lo que se podía confundir, yo una parte la hice acá en Chile y la otra parte la hice en Buenos Aires y después volví, termine la carrera aquí.
10. E: en relación a la diversidad sexual, por ejemplo.
11. P2: no, yo no creo haber visto fíjate, no. A lo mejor se estaban dando algunas aperturas tal vez, no es como ahora, indudablemente no es como ahora, que todo el mundo sale del closet, que todo el mundo dice mira yo soy esto, que esta dentro de la normalidad que tienen los jóvenes hoy en día. Ahora por lo menos, yo lo veo así. Nadie se cuestiona demasiado. Debe ser por los medios de comunicación, debe ser por la apertura, debe ser por el movimiento, por la organización que se ha dado en los grupos homosexuales o de género, entonces claro, es distinto ahora.
12. P2: No se si te lo conté a ti, pero a mi me llamo mucho la atención haber tenido un amigo, que lo conocí hasta con su polola o que se yo al joven, y después por estas cosas de la visa y por esas cuestiones políticas se va a Suecia. Después nos encontramos, el tenia mi dirección y un día yo abro la puerta y el está ahí, y yo pensé que rico este recuerdo de tantos años, y yo le dije: bueno ¿Cómo estas? ¿te casaste? ¿Vives con tu pareja? Y ahí me dice no, mira no vengo con mi pareja, ah pero genial entonces tienes que traerla, pero yo siempre diciendo traerla, a ella, y en algún minuto me dice mira siéntate.
13. P2: y ahí me dice, mira no, yo soy gay. Y así como que traté de no hacer ninguna, no se. Lo único que atine a decir fue: tienes que cuidarte, como que me salió la mamá, cuídate por favor, porque además como que estaba muy sensible la cuestión del SIDA entonces yo le decía cuídate por favor.
14. P2: yo me imagino que aquí es medio oculto, o esa sociedad es muy abierta y entonces da o mismo que seas gay o no, pero el se declaro gay y a mi me llamo

mucho la atención esa situación en particular. Pero igual te cuesta entenderlo cuando tu ya lo habías conocido con su polola, pero es nomas, no es mas que eso.

15. E: en relación a los contenidos, ¿se dio cuenta de que venían con una mirada mas bien sexista, que era una historia escrita por hombres y para hombres?
16. P2: Yo creo que uno tiene que ir como revisando a algunos autores, pero no lo creo exactamente fíjate. Lo que si por ejemplo me llamo la atención, era por ejemplo era el medio huacho, que tenía que ver con el tema de Bernardo O'Higgins, con el tema del contexto histórico, y me llamo mucho la atención porque uno ahí puede entender muchas cosas, de discriminación mas que sexismo. Era un tema que era de la época, o sea debe de haber sido muy fuerte,. Pero igual este personaje Bernardo O'Higgins, tiene un temple, que se yo, pero en la historia creo yo que fue marginada esa parte, y en la historia fue marginada, aun cuando él fue uno de los que organizan todo el tema de la independendencia, independientemente de su ideología. Tiene que haber sido para la época, me imagino yo, fuertísimo. Las mujeres tener niños, sin casarse, sobre todo en esa época, me imagino que tiene que haber sido muy fuerte.
17. E: Y en relación al mismo tema, ¿existían en su universidad talleres en relación al tema de género, o discusiones o algún foro o seminario?
18. P2: si mira, lo que yo siempre digo: nada nuevo bajo el sol. Porque yo creo que cuando uno tiene la posibilidad de estudiar algunos temas, estos se discuten, a lo mejor, no se hacen muy populares en el minuto, pero obviamente se discuten en la universidad, es lo bueno de la universidad, que se discute. Fíjate que cuando yo estuve en Buenos Aires, eran mucho mas abiertos que acá en todos los casos. De hecho ahora tienen hasta matrimonio gay, entonces igual uno tiene una apertura, sin embargo, igual da cosa, si tu me dices ¿Cuál es la cosa? Yo te diría haber visto acá en el colegio una situación de sexualidad con dos niñas, yo te digo que nosotros lo observamos acá, esto hace unos cuatro años atrás ya, miramos, tratamos de entenderlo bien pero no nos metimos más allá. Sabíamos todos, perfecto, los profesores lo sabían, los alumnos lo sabían, pero como que todos lo callaban, esto no se converso abiertamente. De todas formas la orientadora si lo enfoco, si hablo con los apoderados, y ahí se planteo el problema, o sea todo el mundo sabía pero nadie lo tomaba. Eran una pareja de niñas, como que nadie lo cuestionaba, no se porque nadie se atrevía al tema, todavía era curioso para nosotros, no sabíamos como lo iba a tomar también su apoderado. En un momento se les hablo a los apoderados y dijeron que como era posible que nosotros dijéramos tales cosas, pero si el tema lo toco la orientadora.
19. E: y ¿Cómo se trabajo este tema? ¿Con los padres?

20. P2: el tema no se tocó, era algo como un secreto a voces, y quizá lo más curioso de esto es que no era tema, no era tema. Era como bien, sí. Esta niña por ejemplo tocaba batería, y en ese minuto era como “fíjate ella toca batería” pero en ese minuto, ahora es usual. Pero ella era diferente, tenía como características que en este caso indicaban que ella funcionaba como haciendo como del macho de la pareja. Pero igual como que entre los estudiantes no se tocaba el tema, si al final todos asumíamos que era así.
21. E: ¿no existía discriminación por parte de los estudiantes? ¿Bromas ni nada?
22. P2: no fíjate, no era tema ni nada en cualquier momento. Podría incluso en el momento haberse hecho bullying. Pero pasaba piola, como no se dio la instancia para conversar sobre género por ejemplo, paso más piola. y es más hace un mes ella vino de nuevo al colegio, pero no me atreví a preguntarle ¿Cómo estás tú? ¿cómo está tu pareja?, pero igual se ella se daba cuenta de que todos nos dábamos cuenta.
23. E: en la universidad ¿los profesores se hacían cargo de la desigualdad de género que existía en como se escribe la historia?
24. P2: mira, yo entiendo que había unos seminarios y por ende si uno tomaba un seminario en historia, se trabajaba el tema de género. Yo me recuerdo por ejemplo que yo conocí a una persona que hacía clases de identidad o género, yo me acuerdo que hacía seminarios e inclusive yo tome un seminario en una ocasión.
25. E: ¿Qué opina usted en relación a la idea de que aparezca poco la mujer dentro del relato la historia?
26. P2: si aparece, si aparece, lo que pasa es que uno no se da el tiempo para buscar eso, yo también leyendo algunas cosas de la mujer, si uno va a Grecia la mujer tenía una participación casi mínima en lo que era la vida en la polis. Uno tiene esa idea, y fíjate que no es tan así. Uno debe investigar un poquito más y decir “verdaderamente la mujer estuvo acá” ¿Cómo que? Como Diosa, debemos tomar en cuenta que en este mundo, en la construcción ideológica la mujer tenía este rol, porque en relación al nombre de cada Diosa podemos decir “tú según tu nombre cumples un rol bastante específico en la naturaleza humana” es decir, esta la mujer presente.
27. E: puede ser que ¿nosotros como profesores los obviamos?
28. P2: no, lo que pasa es que los profesores muchas veces desconocemos o no nos vamos específicamente a ver el tema, pero está. En la iglesia católica también está, con contexto religioso obviamente, pero está, o sea esta la virgen María. En los orígenes en la historia se ve a la mujer en la naturaleza como la madre, en los

pueblos indígenas como la pacha mama, lo que pasa es que muchas veces el tema no se desarrolla ni se construye como debería.

29. E: ¿entonces es un desafío para el docente esa búsqueda?
30. P2: pero por supuesto, mira cuando uno habla de los Dioses griegos, uno tiene que ir hacia lo antiguo para entender, si no es menor que haya una Cleopatra en la historia, o sea es interesante observar el papel que jugó en la historia. En la Edad Media, también estuvo presente la mujer, pero lo que no se es como se reivindica a esta. Bueno, ahora hay muchas mujeres historiadoras hasta esta parte. Uno puede pensar algo como “voy a llevarle a los estudiantes en la clase de historia, un libro donde aparezca el tema de la mujer en la historia” lo que pasa es que esto en el ambiente no es muy conocido porque no ha muchas mujeres historiadoras, en la realidad actual no es así, pero aparentemente es así. Siempre la mujer está, sobre todo en los pueblos mesoamericanos, obvio en el concepto de la Pacha Mama, el concepto de la tierra.
31. E: ahora en relación al mundo laboral ¿le costó insertarse en el mismo por ser mujer?
32. P2: no, yo diría que hay equidad con los hombres, mira tu entras a trabajar, tu compañero entra a trabajar y van a ganar lo mismo. Yo creo que los que trabajan en educación están en igualdad, porque lo que aquí se traza son cantidad de horas, ahí ves tu como lo haces con el trabajo. Es mas, yo me atrevería a decir que en la educación en Chile trabajan mas mujeres, esta estadísticamente comprobado, y por otro lado, somos bastante mas minuciosas en el trabajo, incluso mas que los hombres, lo que pasa es que se refuerza a los hombres en el estudio superior, y en ese sentido yo te podría decir que el hombre tiene muchos mas elementos de seguir estudiando, porque no tienen hijos, o te llegaron los treinta y tu quieres seguir estudiando y como mujer empiezas a poner las cosas en la balanza “tengo un niño o no lo tengo, o dejo las cosas para después, o no” .
33. E: en relación a las relaciones entre colegas, ¿las mujeres se juntan mas con mujeres? ¿los varones con varones?
34. P2: bueno, acá comprenderás que tenemos cinco varones, o sea somos mas mujeres, hay un gran porcentaje de las mujeres que están en la educación, obviamente mas en básica que en media, en media se ven mas hombres en algunas asignaturas como por ejemplo matemáticas o física, pero en química se dan mas mujeres, en tiempo que yo he tenido se han visto mas mujeres en química, no hemos



tenido ningún hombre en química. Entonces desde el punto de vista de la población que tenemos acá nosotros, tenemos mas mujeres que hombres.

35. E: en ese sentido, los códigos que utilizan los profesores para referirse a los estudiantes, por ejemplo lenguaje inclusivo o excluyente.
36. P2: mira, yo la verdad es que tengo serias contradicciones con eso. Es que la única profesión, la pedagogía es la única en la que sigues estudiando lo mismo que estudiaste cuando estabas en la enseñanza media y básica, no así los ingenieros. Si tu me preguntas a mi, lo que mas nos tira para abajo es quejarnos de los niños, al mismo tiempo que los chicos se quejan de los profes, entonces yo te diría que estamos siempre en el ámbito escolar.
37. E: pero vinculado al género, un ejemplo. Se dice generalmente “los estudiantes”.
38. P2: Lo que pasa que en un momento, cuando comenzó la reforma, las actividades decían “niños y niñas” o “alumnos y alumnas”, porque antes era mas genérico “los alumnos” “el hombre” o sea el hombre se sentía que era mujer y hombre, pero es genérico, y nadie yo creo que se sentía ofendida porque decían los hombres, los hombres uno lo llama como decir “la humanidad”, pero jamás ni las niñas ni los niños. Para mi, hombre se entendía como que ahí también estaba la mujer, ahora quizá de repente pienso que se empieza a tratar los temas con mucha menudencia, de repente nos volvemos tan específicos que perdemos el horizonte, yo creo que los arboles no nos dejan ver el bosque. Ahora, como se tiene un carácter de inclusión, de género y todo, ok. Pero de repente perdemos el contexto, y es ahí donde yo entro a comparar con los antiguos pueblos y su complementación, o sea existe el ying y el yang que no son iguales pero que están juntos y son un todo, los pueblos precolombinos exactamente igual, o sea necesitamos a un contrario y por lo tanto yo siento que de pronto caemos en algo muy feminista o muy masculino y de verdad es que no es ni eso ni lo otro, fíjate que cuando hubo la liberación femenina, y uno empieza a decir “mira yo tengo los hijos que quiero tener”, ahí tu te vas al otro extremo, no estas considerando a la pareja, entonces yo pienso que muchas veces es el sexismo el que complica las cuestiones. Ahora, puede ser que “los niños y las niñas” fue para darle relevancia a las niñas, o sea “yo niña” me siento niña; pero, los alumnos para mi es genérico, como decir los estudiantes, o sea si a mi me lo dicen no me siento para nada discriminada,.
39. E: en relación al lenguaje que utilizan los estudiantes, por ejemplo ¿existe algún tipo de violencia verbal entre los estudiantes por su condición?
40. P2: si, mira una vez me toco a mi una situación así acá en el colegio, cuando estaba recién el bullying fuerte, o sea siempre ha estado, bueno, en ese entonces vino una

persona de la PDI al curso que es el segundo medio de ahora, y estaban dando unas estadísticas de lo que era el bullying y ya, hablo, los cabros escucharon, y de repente ella dice “¿ha existido bullying en este curso?” y bueno todos se quedaron callados y nadie dijo nada porque no se, y bueno, un estudiante, uno dice, el estudiante XXX le hace bullying a este otro niño, y todos los cabros dijeron que si, que él había sido, entonces él dice “sí” se para el, y “¿Por qué?” le dice la niña “¿Por qué le hace bullying a el?” y el responde “porque no me gustan los maricones”, pero él lo dijo, bueno después ese mismo niño, siguió con esa actitud y nos dimos cuenta de que el abuelo que tenía ese niño era un tipo muy cuadrado, muy estructurado, había estado en el ejercito, es decir que se había generado todo un tema hacia atrás, el caballero era muy estricto, él lo formaba con ese punto de vista. O sea él dijo “a mi me caen mal” el no dijo nada, no dio una razón, un porque.

41. E: frente a dichas situaciones. ¿Ud. Cree que estaría capacitada, o se sentiría con las habilidades necesarias como para intervenir?
42. P2: Por supuesto, en ese caso todos sabíamos a quien y como se dirigía, entonces una vez que paso eso, la profesora converso el tema pero nunca se identifico a la persona de la cual hablaba, porque realmente no era necesario, no era necesario ah mira este niño es, no fue necesario. Igual de repente los cabros toman algunas actitudes que te dejan como para adentro, conceptos nuevos como el metrosexual, el tipo joven que perfectamente se puede poner crema en la cara, se puede depilar las cejas, pero que no deja de ser hombre, es masculino pero tiene a veces tendencias mas bien femeninas, e incluso a veces son amanerados, pero no necesariamente son homosexuales. Y si lo fueran, también esta el concepto de la moda, muchas veces los cabros están explorando, lo que uno no hubiese explorado en la época de juventud, cuando a nadie se le hubiese ocurrido explorar el tema de la sexualidad, yo creo que los cabros ahora exploran el tema, o sea tanto en lo masculino como en lo femenino. Para ellos no es bueno ni es malo. Inclusive por tradición, si tu vas a la tradición siempre hubo homosexualismo, y eso no es nuevo ahora, las antiguas culturas también lo tenían, los griegos de hecho la tenían.
43. E: ¿y no ha presenciado situaciones de violencia ya esta vez no de un hombre hacia un hombre por su condición sexual, sino en las relaciones de hombre y mujer?
44. P2: yo creo que el tema pasa, y lo que me llama mucho la atención, que los chicos cuando de repente pololean se “coscachean”, que se empujen o que aparezcan una serie de cuestiones de celos o no se pero que los hacen agresivos con las parejas, tanto hombres como mujeres. He visto las cuestiones más horribles en los colegios, o sea de repente se pegan, se patean cosa que yo encuentro horrorosa.
45. E: ¿usted que haría frente a eso?

46. P2: es que es complejo el tema, porque aparte tú de zanjar el tema, o de separar, como profesor igual uno tiene un papel y un rol fuerte, frente a eso y frente al bullying nosotros tenemos que tener ciertos protocolos. O sea debemos seguir ciertas pautas que dicen que debemos actuar y hasta denunciar. Si vemos que un niño le pega a una niña en este contexto, lo primero que uno tiene que hacer es llamar a los apoderados, tiene que aplicar una sanción porque no cumple con el reglamento de buena convivencia. Y bueno, si es mucho o es mas complejo ahí esta la justicia, nosotros como profesores debemos actuar frente al bullying.
47. E: en relación a los contenidos ¿Ud. Se sentiría capacitada para abordar el tema de género en la sala de clases o para problematizarlo?
48. P2: bueno, yo hice un curso que tiene que ver con afectividad sexualidad y género, y es bastante bueno porque es preventivo, y es bien interesante porque toca mucho el tema del género. Porque la idea es motivar a los estudiantes en trabajo de aula, cosa de que se apropien de conceptos y de información, para que se motiven a conversar sobre temas de afectividad sexualidad y género. Empezamos con ejemplos bien lúdicos como por ejemplo ¿Quién hace el aseo en la casa? , la idea es rescatar la opinión de los alumnos y hacerlos reflexionar, es como cuando tu le preguntas a una mujer “¿y tu en que trabajas?” y ella te responde “soy dueña de casa nomas” o sea, oye tu también trabajas pero en tu casa y no de forma remunerada, estuviste en casa en pro de tus hijos, en pro de tu familia, inclusive las mismas mujeres dicen “no trabajo” ¿se entiende? O sea, Ud. Trabaja, no tiene remuneración que es otra cosa. Pero nosotros estamos bastante preocupados del tema.
49. E: en relación a los libros escolares ¿Ud. Cree que reproducen esta imagen de la mujer dueña de casa?
50. P2: Los textos del ministerio, los oficiales no fijate. A ver, yo creo que igual han cambiado desde un tiempo atrás, desde los años 80 o 90 el tema entro a variar, no era que la mamá estuviera barriendo sino que había una labor un poco mas participativa, aun cuando igual había cierta tendencia a que la mujer tenia cierto rol. Igual uno tiene que hacer un análisis de la tradición aquí en Chile, o sea uno llama malamente machista a los hombres, cuando son educados por mujeres que tienen esa tendencia, o sea si tu te pones a pensar lo mas probable es que tu mamá o tu abuelita por ejemplo, le sirvan necesariamente a los hombres, porque el hombre trabajaba, venia con el dinero y tu tenias que servirlo obviamente, si esa era tu labor, ahora eso es porque hay una tendencia, o sea la verdad es que nosotras las mujeres reproducimos el machismo, no es que los hombres lleguen y lo impongan, sino que es una tendencia histórica, cuando vienen las huestes de conquista a América, vienen solo hombres, vienen muy pocas mujeres, casi ninguna.



Sentidos otorgados por los Docentes de Historia al proceso de construcción de género: Un estudio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

David Arévalo y Camila Fernández

---

### 10.1.3. Entrevista 3

**Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

**Profesor 3, Entrevista 3, Fecha: 20 de Noviembre del 2012.**

1. E: ¿Por qué la conducta entre hombres en un colegio de hombres es diferente a la de un colegio mixto?
2. P3: Porque en un colegio mixto existe siempre la competitividad, ya que al estar en un ambiente en donde también hay mujeres actuamos como nuestra naturaleza nos diseño, con nuestro instinto, y se generan a su vez las ganas de querer ser líder. Básicamente es igual que como ocurre en los animales.
3. En un ambiente en donde no está la presencia femenina los hombres no tienen un motivo por el cual competir, por lo tanto el ambiente tiende siempre a ser más amistoso.
4. E: ¿Ha trabajado Ud. En colegios mixtos o separados por sexo?
5. He trabajado solo en colegios mixtos, considero que los colegios abocados a un solo sexo propician confusiones sexuales entre los estudiantes.
6. P3: ¿Por qué se observa que hombres se juntan con hombres y mujeres con mujeres en grupos separados?
7. Porque primero está la imagen social. Si eres hombre y te juntas con mujeres eres gay y si eres mujer y te juntas con hombres eres o marimacha o puta.
8. También es porque las mujeres en grupo comparten “teorías” sobre hombres, hablan mal la una de la otra o hablan cosas que comúnmente con los hombres son imposibles de conversar. Los hombres se juntan en grupo porque les interesa hablar de mujeres, hacer deporte y tratan temas que a las mujeres comúnmente no les agradan.
9. Es más por un tema de intereses que se juntan en grupos.
10. E: ¿Le toco evidenciar en su formación académica un trato diferencial ante la diversidad de género?
11. P3: Si, en enseñanza media había unas estudiantes de 3° medio que el inspector del colegio no las dejaban ir a taller de teatro porque eran lesbianas y en el curso todos las aislaban.
12. E: ¿Cómo ve las relaciones entre estudiantes hombres y mujeres en el colegio?
13. P3: Las relaciones son siempre las mismas, me refiero a la dinámica, que siempre es de interacciones en las que ambos sexos llaman la atención del otro con la intención de futuras relaciones (amorosas, sexuales o de amistad) .

14. E: ¿De qué manera cree Ud. Que incide el uso de uniforme en la diferenciación de género?
15. P3: Bueno claramente marca una diferencia que le indica a quien mira el uniforme “esta persona es mujer” o “esta persona es hombre”, como también marca una diferencia al momento del estudiante mirarse y saber que usa determinado atuendo porque es mujer u hombre; ahora no sé como esa diferencia puede incidir en el caso de un estudiante hombre que se sienta o quiera usar falda por el hecho de sentirse mujer o viceversa.
16. E: ¿En el trabajo en equipo se juntan los grupos según género, o son de composición variada?
17. P3: Depende, si el curso no se conoce se tienden a formar grupos solo de mujeres y grupos solo de hombres. Si el curso ya se conoce esto se ve mixto ya que se conocen y reconocen quienes trabajan y quienes no, es mas por una cosa de conveniencia.
18. E: ¿Existen códigos de género en las relaciones de los estudiantes?
19. P3: Si. Los hombres entre ellos al igual que las mujeres tienden a tratarse con mas vulgaridad o mas relajadamente, cosa que muchas veces o más comúnmente no se da en situaciones donde ambos sexos comparten, ya que se tiende a competir por quien se ve o expresa mejor, y tampoco se da que actúen de forma espontanea, cambia incluso el trato, las mujeres tienden a ser mas tiernas y coquetas y los hombres más atentos. Existe una clara diferencia entre el trato que ambos sexos se dan.
20. E: ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los estudiantes entre ellos?
21. P3: Vulgar, se tratan con garabatos, utilizan un lenguaje carente de palabras con sentido que son reemplazadas por palabras vulgares que no tienen ningún significado. Utilizan connotaciones para referirse a ellos mismos o partes del cuerpo. El lenguaje que utilizan los estudiantes es pésimo.
22. E: ¿Cómo es el lenguaje que, utilizan los profesores para referirse a la diversidad?
23. P3: Es un lenguaje que siempre intenta no ofender a nadie o que pretende no causar muchas diferencias (aunque la diferencia es obvia) para que los estudiantes no discrimen. Es como un lenguaje que cae un poco en lo condescendiente.

24. E: ¿Cree que los establecimientos educacionales separados según sexo puedan ayudar a generar un clima de discriminación de género?
25. P3: No. Lo que sí creo es que estos establecimientos no favorecen las relaciones normales en que ambos sexos comparten, si no que por el contrario favorecen las confusiones sexuales en estudiantes a muy temprana edad.
26. E: ¿Cómo piensa Ud. Que los estudiantes pueden generar un clima de mayor equidad en sus relaciones interpersonales?
27. P3: Mucho de lo que los estudiantes comprenden por equidad viene implantado desde los hogares, en el colegio se puede intentar favorecer a través de talleres o foros que hablen sobre el respeto y la importancia de mantenernos saludables internamente a través de no discriminar a quienes nos rodean. También se pueden buscar espacios en donde los estudiantes se expresen, con el fin de dar a conocer sus inquietudes o sentimientos, en un ambiente en donde se tenga en cuenta que el respeto por la opinión del otro es crucial.
28. E: ¿Cómo podría contribuir Ud. con un trato equitativo entre los y las estudiantes?
29. P3: Las diferencias siempre van a existir, nunca nada puede ser tan equitativo. Lo que sí se puede hacer como mínimo es recalcar la importancia que tiene el respeto hacia los demás, que no se puede encontrar estar bien consigo mismo absolutamente si hacemos diferencias que dañen a otros.
30. E: ¿Qué herramientas pondría Ud. a disposición de los estudiantes para que ellos pudiesen abordar la desigualdad de género?
31. P3: Talleres o espacios de conversación, en donde se puntalicen las fortalezas que tienen ambos sexos, y que si bien son diferentes la gracia de ello radica en que juntos se complementan.
32. E: Cuando Ud. Era estudiante ¿presenció alguna vez diferenciación entre el rol de los profesores y las profesoras?
33. P3: Si, las profesoras comúnmente recibían por parte de los profesores un trato más delicado pero que tendía a minimizarlas. Y las profesoras tendían a tratar a los profesores con cierto coqueteo y falta de interés.
34. E: ¿Cree Ud. Que se lo formo adecuadamente para abordar la diversidad de género?



35. P3: Si, considero que de parte de mis padres recibí todo lo necesario para abordar el tema, ya que si pienso en los profesores diría que en cuanto a formación respecto a diversidad de género no aprendí nada útil.
36. E: ¿Le costó integrarse al mundo laboral? (si es mujer) ¿Cuáles serían esas dificultades?
37. P3: Si, dependiendo del trabajo a las mujeres les facilitan las cosas lo que no quiere decir que es bueno ya que se facilita en pos de que se nos ve como lo débil, lo que no piensa mucho e incluso como que nuestros derechos no son tan valederos como los de los hombres. Cuesta que se nos tome en serio.
38. E: Durante su proceso de formación ¿evidencio algún problema de desigualdad de género?
39. P3: Si claro en general uno siempre ve problemas en cuanto a la desigualdad de género, aun uno puede ver gente que piensa que un sexo es más inteligente que otro, por lo tanto uno crece viendo esas cosas.
40. E: ¿Cuál es la realidad de la interrelación entre profesoras y profesores en su actual centro educativo? ¿Existen relaciones de amistad, compañerismo, solidaridad entre los y las docentes?
41. P3: La relación entre profesores y profesoras es más bien cordial, se genera un clima más bien de compañerismo.
42. E: ¿En el trabajo en equipo se juntan los grupos según género, o son de composición variada? (enfocado UTP y reuniones de profesores)
43. P3: Variada, no he visto jamás que se separen en grupos.
44. E: ¿Cree Ud. Que sus compañeros de trabajo saben trabajar con las diferencias de género?
45. P3: Hay de todo, hay algunos que logran abordar espectacularmente el tema como hay otros que lo hacen horriblemente.
46. E: ¿Entre los profesores, al referirse a los estudiantes, existen discursos con connotación de género? (discriminatorio hacia mujeres, apodos)
47. P3: He presenciado estando con profesores connotaciones negativas con respecto al quehacer femenino, dando a entender que el rol de una mujer es meramente estar en el hogar.

48. Asique supongo que claramente entre profesores deben existir ese tipo de discursos.
49. E: ¿Cuáles son las características que, cree que posee una profesora que la distingue de un profesor, y cuáles serían las características que, distinguen a un profesor de una profesora?
50. P3: Las profesoras casi siempre somos maternas para dirigirnos a los/as estudiantes, somos más accesibles al momento de buscar diálogo con ellos, dan mayores oportunidades a los estudiantes de solucionar problemas de notas.
51. Los profesores son más lejanos con los estudiantes, la accesibilidad tiende a ser menor producto de la lejanía que este tiene con los estudiantes y no dan muchas posibilidades de solución de notas. Son más bruscos en el trato con los estudiantes.
52. E: ¿Qué haría Ud. para que las interrelaciones entre docentes fueran más equilibradas?
53. P3: Buscaría instancias en las que los docentes tuviesen momentos de esparcimiento, en donde puedan conversar no tan formalmente, que sea conversaciones distendidas en donde pueden conocerse y generarse así lazos y sentimientos de confianza los unos con los otros. Creo que estas instancias por si solas lograrían en los docentes interrelaciones más equilibradas.
54. E: Si le costó entrar al mundo laboral: ¿cree Ud. Que la discriminación frente al empleo por ser mujer se puede modificar? ¿Cómo?
55. P3: No, considero que siempre existirá quien haga diferencias, es algo inherente al humano.
56. E: ¿Cómo puede contribuir Ud. para que las relaciones entre pares sean más equitativas?
57. P3: Primero uno debe partir por ejemplo, que uno sea un buen referente de que no se tienen porque generar diferencias, si bien es cierto las diferencias existen no hay razón para que sean tan poco equitativas; partiría con eso y posteriormente si es posible conversar con quienes estén interesados con respecto al tema.
58. E: ¿Qué haría Ud. para que el problema de género y/o de la diversidad fuese abordado dentro de los consejos de profesores? (quizás puede ser dentro de la comunidad educativa?

59. P3: El tema de géneros siempre será tema pese a que se hagan charlas en donde se hable del tema. Ahora el tema de la diversidad es algo netamente personal, se puede enseñar a respetar dado que estamos hablando de personas, pero va en uno el tema de la aceptación, ya que el respeto y la aceptación son dos cosas diferentes, y va depender de uno ese tema; cabe decir que para algunos es un tema de elección y para otros es algo anormal o insano, y esta también dentro de mis libertades ver como asumo yo el tema.
60. E: ¿Realizaría algún curso de perfeccionamiento y/o participaría en algún otra instancia de formación académica ( seminarios, talleres, magister, etc.) que, le permitiese abordar con mayor propiedad la desigual de género y el problema de la diversidad?
61. P3: El tema de la desigualdad de géneros si, considero que es un tema importante y en el que siempre se generan diferencias muy absurdas. Con respeto al tema de diversidad no, yo como persona respeto a quien tenga una elección sexual diferente pero eso no quiere decir que yo lo acepte, en los seminarios comúnmente se intenta que la gente acepte hechos, y en mi opinión no estoy interesada en aceptar un hecho que para mi biológicamente está equivocado.
62. E: ¿Cree Ud. que la desigualdad de género o la intolerancia hacia la diversidad es una realidad, que se puede modificar? ¿Si, por qué? ¿No, por qué?
63. P3: La desigualdad de género siempre va existir, se puede hacer menos latente pero siempre estará presente. El tema de la diversidad encuentro que son temas muy personales, y como ya dije una cosa es el respeto cosa que uno por tener normas de educación hace, y otra cosa es que alguien a mi me intente convencer de aceptar el tema de la homosexualidad, eso ya es un poco entrometerse en mi decisión de elegir que acepto y que no acepto, y para mi es absolutamente respetable que no tolere algo que para mi desde un punto de vista biológico esta erróneo (exceptuando errores genéticos y derivados que vendrían no siendo una elección de la persona). Somos animales con raciocinio pero animales al final, y como tales nuestra naturaleza nos llama a la procreación para hacer prevalecer nuestra especie, independiente de la elección de algunos de no procrear, está el hecho de quienes escogen a un mismo sexo. La mayor parte de las personas que han elegido tener como pareja a personas de un mismo sexo es por carencias que sufrieron de niños y otros simplemente por desviaciones erróneas en sus cabezas.
64. E: ¿Cuándo Ud. Estudio, como era su relación con su profesor? (preguntar profesor de diferente sexo).

65. P3: Lejana, los profesores en mi colegio tendían a coquetear con las alumnas, tema que siempre me incomodo enormemente.
66. E: ¿Tiene alguna anécdota o experiencia en relación al género?
67. P3: Si, mis compañeros de curso nunca hicieron diferencias conmigo, ya que yo me encargaba de que ellos vieran en mi no a la mujer que se quejaba por todo incapaz de por ejemplo atrapar una pelota. Asique nunca tuve problemas en relación a las diferencias de género.
68. E: Durante su proceso de formación docente, sus profesores/as desarrollaron un trato equitativo o desigual hacia sus estudiantes
69. P3: Los profesores siempre eran dados a escuchar a las estudiantes y las profesoras a los estudiantes; y los profesores eran más inflexibles con los estudiantes y las profesoras con las estudiantes.
70. E: ¿Experimentaste alguna experiencia relacionada con género, te ocurrió por qué eras mujer/hombre?
71. P3: Si, tenía un profesor de matemáticas que colocaba mejores notas a la alumna que permitía coqueteos con él, nunca fui una persona que le agradara ese tipo de actitud asique solía tener siempre problemas con ese caballero.
72. E: ¿Ha adquirido experiencia en el trato con la diversidad de género presente en el aula?
73. P3: No, los profesores no tiene experiencia hablando ese tipo de temas, y si lo hacen es con el afán como de convencer de que está bien o que hay que aceptarlos.
74. E: ¿Ud. Habla de forma que puedan lograr aludir a las y los estudiantes?
75. P3: Considero que sí, busco siempre no ser tan explícita pero siempre siendo muy clara en lo que quiero comunicar.
76. E: ¿Ha tenido alguna vez la oportunidad de conversar con los estudiantes en relación a problemas de género?
77. P3: No.
78. E. ¿Cómo media Ud. los conflictos de género que se suscitan en la sala de clase?

79. P3: Conversando, buscando ejemplos en que quede más claro que las diferencias son positivas pero que no lo son cuando se trata de cosas absurdas, como quien puede y quien no puede hacer tal o cual cosa.
80. E: ¿Qué haría en el colegio para que la interrelación entre hombres y mujeres fuera más equilibrada?
81. P3: Conversar, siempre es una buena instancia, ya que es la forma en que tanto hombres como mujeres expresen sentimientos e inquietudes, muchas veces uno cae en hacer diferencias sin mala intención, y la conversación es una buena instancia para saber que siente el otro con respecto a mis actos.
82. E: ¿si tuviesen que cambiar algo en la cultura de los profesores en relación a los problemas de género, que cambiarían? (gestión institucional, relación con los estudiantes, consejo de profesores.)
83. P3: Relación con los estudiantes. Ya que es siempre muy impersonal, se deja de lado que tanto los estudiantes como los profesores son humanos, que tenemos problemas, días malos, etc. Esto genera descontento y desanimo, asi que intentaría que se humanizara más la relación entre los profesores para con los estudiantes.
84. E: ¿Qué herramientas Ud. pondría a disposición de los y las estudiantes para que, contribuyesen a construir relaciones de género más equitativas?
85. P3: La conversación, instancias en las que puedan explayarse, etc. Considero que es la mejor instancia y herramienta que uno les puede ofrecer, ya que sirve para conocer lo que los otros piensan.
86. E: ¿Qué herramientas Ud. pondría a disposición de los y las estudiantes para enfrentar el problema de la diversidad de género?
87. P3: Es que no considero que sea un problema que hay que enfrentar, basta con explicar que todos somos personas y como tales merecemos respeto. Pero bajo mi óptica no intentaría que futuras generaciones acepten un hecho que es erróneo como algo natural.
88. E: ¿Al comenzar con su formación, se dio cuenta de que el contenido disciplinar estaba sesgado en relación al androcentrismo? ¿Qué piensa de ello?
89. P3: Si, es que bueno uno se da cuenta de esas cosas al ser más grande, pero uno asume que Chile es un país machista, y que va a depender netamente de nosotras cambiarlo.

90. E: ¿En su centro de formación docente logro vislumbrar algún intento o instancia en donde se denunciara y/ dialogara en relación la condición de dominación de la mujer en la producción historiográfica? (seminario, conversatorio, talleres?, Si es así ¿participo de aquella instancia? ¿Si, no por qué?
91. P3: No, la verdad es que esas instancias no se dan. Y no se dan más que todo por falta de interés y participación de las mismas mujeres.
92. E: ¿Durante su proceso de formación sus profesores se hicieron cargo del problema de género a nivel de contenido?
93. P3: No.
94. E: ¿Cómo ve y que opina del contenido disciplinar de historia en relación al problema de género?
95. P3: Creo que ha ido evolucionando a un trato más igualitario, pero mucho de lo que se enseña tiene más relación con el hombre que con la mujer, y se hace siempre hincapié en el hombre.
96. E: ¿Cómo aporta a la relación hombre-mujer el contenido de historia? ¿Le costó integrarse al mundo laboral? (si es mujer)
97. P3: Bueno la historia nos relata cómo ha ido evolucionando las visiones que se tienen de hombre y de mujer, actualmente vivimos en una sociedad que está en contra de diferencias absurdas y la historia se encarga de exponer a las nuevas generaciones estos hechos. Y si como mujer siempre cuesta, debes hacerte respetar y hacerte valer, no es algo que nazca de los demás tu misma debes trabajar en ello.
98. E: ¿Qué piensa sobre el uso del texto escolar como un apoyo a las clases de historia? (tomando en cuenta la connotación androcéntrica que presenta la narración histórica ahí expuesta)
99. P3: Mmmm como texto siempre es importante tenerlo presente como documento que facilita el estudio de hechos transcurridos en la historia, pero los estudiantes aprenden más a través de investigaciones personales o en grupos, que ellos sean gestores de sus conocimientos y que a su vez como docentes desarrollemos su exploración y no el que dependan de un libro.
100. E: ¿Cree Ud. que los contenidos disciplinares contribuyen con la reproducción de las desigualdad dentro de la comunidad escolar?

101. P3: Si, evidentemente si los estudiantes solo dependen de estos textos, reproducirán lo que en ellos se expone.
102. E: ¿Aborda Ud. la problemática de género dentro de la sala de clases, por medio de la construcción de un contenido que haga presente a las mujeres?
103. P3: Si, formo yo misma los grupos de trabajo siempre mixtos, en donde consulto a los/as estudiantes las responsabilidades que asumirán para el trabajo, dando así relevancia tanto a hombres como mujeres, para que de ésta forma se den cuenta que todos ellos son indispensables.
104. E: ¿Existe alguna forma de instalar un equilibrio de género ante la connotación androcéntrica que mantienen los contenidos disciplinares? (la historia esta hecha por hombres y narradas por hombres ¿Qué se puede hacer ante ello?)
105. P3: Bueno primero que los estudiantes tengan en cuenta que la historia fue escrita y narrada por hombres por lo que el enfoque siempre será masculino; y buscar textos con narraciones hechas por mujeres, que ellos mismos indaguen en textos hechos por mujeres, que los estudiantes participen de instancias en donde investiguen sobre la importancia que tuvieron las mujeres en algunos hechos ocurridos en la historia.
106. E. ¿Como piensa que el contenido disciplinar puede aportar en las relaciones de género?
107. P3: No aporta en mucho, dado que solo deja en claro enfoques masculinos; lo que sí se puede desprender de ellos es la visión de los hombres y la poca trascendencia que estos le daban a la mujer, siendo que ambos sexos tienen gran importancia.
108. E: Si tuviera la posibilidad de aportar teóricamente con la producción de contenido disciplinar asociado a los asuntos de género o de diversidad, ¿se sentiría motivado a participar de aquella instancia? ¿Cuáles serían sus aportes?
109. P3: Me interesaría mas realizar aportes a un tema como la diversidad, el tema de los géneros es algo más bien común, pero poco se habla sobre la diversidad en términos biológicos. Siempre que se habla de diversidad es con el fin de que se acepte el hecho, pero no se habla de porque las personas llegas a esa elección, que ocurre a nivel de sinapsis en sus cerebros, que ocurre en el proceso de niñez de estas personas, se asume de forma simplona que es una elección y que hay que aceptarla, asique mis aportes estarían relacionados con aportes desde la biología y la genética.



## 10.2. Notas de campo /observaciones.

### Observación 1

**Fecha: 31/7/12**

**Hora: 15.30**

**Lugar: comedor**

1. Jefa de UTP: yo vengo de salir de hacer un curso de afectividad y sexualidad en la Chile y tengo ganas de implementar acá en el colegio un taller sobre educación sexual, no sé, se me ocurre...son ideas que tengo.
2. Luego comenta: yo pienso que la sociedad tiene un gran peso en lo que son las personas, pero igual creo que son necesarias las reglas, la disciplina... o sea está bien que, las personas estén

descubriéndose así mismas ... todo el rollo del autoconocimiento ¿ me entiendes?, pero dime tú, si te parece normal que hoy niños tan chiquititos ya quieran ser homosexuales. O sea perdón, hay que definirse y no andar con esto y aquello, y menos a su edad, por eso te digo ¡¡¡disciplina, disciplina!!! (extiende la palma de la mano y la golpea energéticamente con la otra como si fuese una regla).

### Observación2

**Fecha: 6/8/12**

**Hora: 11.30**

**Lugar: sala 1ro. Medio**

1. Profesora de historia: ya chiquillos cuéntenle ( a la practicante) algo del curso, haber que hable el presidente del curso. no me gusta... es muy fome, no sé hay que leer mucho, y aprenderse fechas de memoria y esas cosas...
2. Estudiante (mujer): Siii, el presidente (en tono irónico) él que está a punto de repetir.
3. (risas).
4. Profesora: pero cuéntenle algo por ejemplo sobre la asignatura.
5. Estudiante (mujer): noo que fome, si no nos gusta la historia, osea
6. (la profesora interrumpe a la estudiante).
7. Profesora: Vicente, mejor habla tú...
8. Vicente: no, no quiero profesora.
9. Profesora: dale, habla tú, porque lo haces de corrido.

**Observación 3**

**Fecha: 9/8/12**

**Hora: 12.15 – 13.00**

**Lugar: patio del establecimiento, en orientación.**

1. Las estudiantes de 4to. medio preparan un baile en el patio
2. Algunos/as estudiantes de 2do. medio se distraen y comienzan a bailar y a cantar.
3. Profesora: ¡¡¡chicos por favor, presten atención!!!.
4. Estudiantes: hay profe es que está súper buena la música...
5. Profesora: si ya está bien, pero necesito que presten atención...(luego la profesora les comentan a algunos/as estudiantes) ya po' chiquillos o sea está bien que, les guste la música pero no se van a poner como las de 4to. medio ... ellas son bien "pintamonos", lo que pasa es que como nadie las quiere, tienen que llamar la atención con sus bailecitos ( la profesora imita el baile de las estudiantes haciendo movimientos "sensuales").

#### **Observación 4**

##### **Notas de Campo**

**Fecha: 13/8/12**

**Hora: 9.30 – 9.45 hrs.**

**Lugar: Sala de diferencial (recreo)**

1. Conversación mantenida después de la clase de ciudad contemporánea con el curso 4to. Medio.
2. Profesora: te has fijado que es un curso un poco resentido, ya los han abandonado dos veces (por los profesores jefes).
3. Si te fijas hoy llegaron más reservadas...cuesta hacerlas enganchar, de repente dicen cosas interesantes, pero por ejemplo... la Valeska es insoportable y la otra niña, no me acuerdo de su nombre, pero la de pelo negro también...
4. Ellas hablan todo el día de fiestas, copete, que se amanecieron curadas no sé donde ni con no sé quien, ellas si tienen un carrete en la noche fuera de Stgo. toman el bus y se van, les da lo mismo todo...aparte no se ubican, a nadie les interesa su intimidad...
5. Te cuento que ellas trabajan de "puro mona", no lo necesitan... es que les gusta comprarse cosas caras y para tomar ( la profesora gesticula y expresa corporalmente una condición de borracha), y obvio que para el carrete...como te digo ellas son capaces de irse a Valpo por ejemplo sólo por una noche a carretiar y no les importa nada, les da lo mismo con quien van a despertar al lado...
6. Además si te has dado cuenta ellas hablan temas súper profundos (tono irónico)
7. Luego profesora imita a las estudiantes: "hay no que atroz mira subí 1 kilo este fin de semana", "que ropa voy a usar pa' el carrete" y bla bla bla ... y en clases es lo mismo, tú las viste, pintándose, arreglándose el pelo, o sea completamente en otra onda.

#### **Observación 5**

**Fecha: 13/8/12**

**Hora: 15.00 hrs.**

**Lugar: comedor**

1. Jefa de UTP: Oye que estuvo bonito el acto del viernes, ¡me encanto!.
2. Director: Siiii, además estuvo muy divertido, se lucieron los jóvenes, sobre todo con las premiaciones.
3. Jefa de UTP: ¡Hay sí! Las niñas de 4to. medio se lucieron bailando ...oye y tú saliste el más top (apunta al profesor de química).
4. Profesor de química: ¿cómo el más top?.
5. Jefa de UTP: hay que eres loco, el mejor vestido, el más ondero...
6. Profesor de química: ¿enserio? No tenía ni idea... jajajaja
7. Jefa de UTP: oye y ¿quién salió el más encachado, el más guapo?.
8. Profesora de Historia: el profe de educación física...
9. Jefa de UTP: si, ya pero de los estudiantes...
10. Director: fue Matías Muñoz.
11. Jefa de UTP: ¡Hay! No te creo, jajajaja, sí igual él es buen mozo, pero hay otros que tienen mejor pinta.
12. Director: Sí, lo que pasa es que la nominación fue realizada con un tono sarcástico, tenía cierta ironía...
13. Jefa de UTP: pero ¿por qué? Cuéntame.
14. Director: (mira a los y a las demás profesores/as con una mirada cómplice) creo que, es por cómo se viste.
15. Jefa de UTP: explícame...
16. Profesora de Historia: lo que pasa es que usa ropa suuuper apretada...
17. Jefa de UTP: hay deberás, anda con esos pantalones tipo "tubo"
18. (risas).
19. Profesora de Historia: Siiii, él tiene ropa súper apretada, yo no sé cómo se la logra poner...incluso un día la Maca (compañera) se intento colocar un chaleco suyo y ¡no le entro!.
20. (risas).
21. Jefa de UTP: hay que atroz, no te creo... bueno así es la moda de hoy en los jóvenes, todos hasta los varones andan con esos pitillos ( mira con cara de desaprobación).
22. Director: ¿ oye y quién salió la mejor pareja?.
23. Jefa de UTP: este niño de 3ro, cómo se llama... ¿el Víctor con la Javiera?.
24. Profesora de Historia: ¡No! fue la Tamara con el Felipe, los de 4to.
25. Jefa de UTP: ah de veras, pero a mí me gustaban más los otros chiquillos, son más amorocitos...bueno pero era de esperar esa niña la Tamara es tan hiperventilada la pobre, anda besuqueándose por todo el colegio...bueno parece que es de familia, es igual a la hermana, cortada con la misma tijera.

## Observación 6

Fecha: 16/8/12

Hora: 15.30 hrs.

Lugar: oficina UTP

1. Jefa de UTP: ¿cómo te ha ido?.
2. Practicante: bien gracias, y ¿a Ud.?.
3. Jefa de UTP: bien también, aunque un poco enferma de la garganta...me duele, oye y de ¿qué era tú tesis?.
4. Practicante: de género.
5. Jefa de UTP: de veras, toda la razón...oye y hablando de eso mismo, ¿cómo crees tú que se trata el tema de la homosexualidad? No sé, mira yo creo que ahora hay más tolerancia, se conoce más el tema, incluso hasta en la tv. hay personas gay...aunque a veces pienso que es una moda.
6. Me parece raro que, ahora desde niñitos sepan que son homosexuales, si bien ellos se están descubriendo, yo siento que hay que poner disciplina, o sea no todos pueden ser gay de la noche a la mañana ¿cómo es eso?!
7. Mira te cuento un caso, acá había una chiquilla...la camila, ella iba en 8vo. y tenía una pinta super especial, se vestía de negro, el pelo medio rojo, andaba con cascabeles en las muñecas y monitos en la mochila...igual me parecía simpático muy femenino su estilo, además que llegó a revolucionar el colegio, todos, hasta los chiquillos de la media la miraban.
8. Bueno y un día empezó a radicar su vestimenta, se corto el pelo "corto corto" como hombre, usaba esos pantalones que estaban de moda, esos que iban a medio trasero, que dejaban ver los calzones...ah y también comenzó a tocar la batería, o sea imagínate.
9. Yo de algo comencé a darme cuenta, que esta niñita no era igual a las demás, o sea cero femenina po' ni de señorita. A todo esto a la mamá le daba lo mismo, era una señora bien al "lota" te diré. A todo esto, la Camila igual tenía un hermano que era amanerado, o sea gay, y yo creo que por eso ella adquirió esa rebeldía.
10. Un día me dirigí al 8vo, por qué me llamo la atención que estuvieran en el patio, entonces empecé a reunir al curso, pero me faltaba gente, entonces se me ocurrió preguntarle a unos niños por la Camila y otra niña...igual te

cuento que lo hice apropósito, quería saber más del tema... entonces un niño va y me dice: hay profe para que se preocupa de esas "tortilleras" y yo quede para adentro (pone cara de asombro) obviamente yo sabía a qué se refería, por eso seguí preguntando, así como que no quiere la cosa, para entender que estaba pasando.

11. Y en eso este niño va y me dice: ¡hay profe acaso no ha cachado que la Camila y la Francisca andan juntas, si todo el colegio sabe po!.

12. Entonces no te miento yo quede asombrada, no me esperaba esa respuesta, me costó

13. mucho creerlo tú sabes que los niños son habladores. Pero un día me baje en el metro y no te miento vi a la Camila y a la Francisca dándose un beso (pone cara de repugnancia) y me quería morir, obviamente no quise saludarlas me hice la loca.

14. Bueno después en el colegio les puse más atención y me di cuenta que andaban tomadas de la mano, pero sabes, yo creo que la Camila obligó a la Francisca a

estar con ella...porque la Francisca era débil de carácter, no creo que le hayan gustado las mujeres. Igual la verdad me daba una lata, después me entere que estaban pololeando, ¡¡¡imaginate!!! O sea piensa en esa pobre niñita toda la enseñanza media saliendo con la Camila, sin conocer a nadie más, sin tener otros pololos, no sé fome igual...lo que pasa es que ella era muy dominante.

15. Pero bueno como te digo, ahora uno ve más esto en las calles, tan chiquititos y ya andan con eso de que son gay. Te digo igual que como mujer, yo soy más tolerante al tema, no sé me pongo en el lugar de una madre que enfrenta esa situación... en general las mujeres somos más tolerantes...somos más empáticas, nos imaginamos que podemos tener un hijo, un nieto o un sobrino "asi", en cambio a los hombres les cuesta más asumirlo, ellos son "mandados" a rechazar ésta situación. Aunque a veces no es lo mismo verlo desde afuera, imaginate si te toca tener un hijo gay...debe ser difícil y súper complicado asumirlo.

## Observación 7

**Fecha:** 23/8/12

**Hora:** 14.15 hrs.

**Lugar:** comedor

1. Hay un grupo de cinco niñas almorzando en el comedor de los profesores. Se ríen y juegan, se divierten comiendo la comida de una de sus compañeras mientras ésta va al baño. Cuando la estudiante llega, una de sus amigas le avisa. La estudiante decide acusar a sus compañeras a la profesora jefe, la cual igual está compartiendo el comedor con las estudiantes.
2. Profesora 1: ya niñas tranquilitas por favor, compórtense.
3. Estudiante: pero tía, la Caro se comió mi ensalada.
4. (risas)
5. Profesora: ya pues chiquillas, ya les advertí, compórtense. Ya Caro, córtala, siéntate bien, como una señorita, calladita y coma tranquila.
6. (risas)
7. Entra otra profesora y las saluda.
8. Profesora 2: Hola “chuquillas”, ¿cómo están? Pórtense bien pues, no hagan rabiar a la profe.

### **Observación 8**

**Fecha: 24/8/12**

**Hora: 15.00 hrs.**

**Lugar: sala de diferencial.**

1. Profesora de Historia refiriéndose a su curso: Mira aquí se produce un cuento súper extraño, ¿ya? Yo cuando asumí la jefatura del 2do. Medio, fue súper complejo porque ellos tenían a la profe de lenguaje como profesora jefe...la Margarita, la de la voz suave...y resulta que ella era muy maternal con ellos, onda mamá total, en cambio conmigo es diferente la cosa, yo quise romper con ese “sistemita” y en un principio al curso les costó acostumbrarse a mí, porque en definitiva ellos estaban acostumbrados a trabajar con esa lógica del abracito y si les pasaba algo, ahí estaba la Margarita para consolarlos.
2. Yo al contrario, como te cuento, acabe con esa forma de trato entre profesor y alumno, mi relación con el 2do. fue súper



compleja al principio, yo asumí un rol más distante, o sea más frío por decirlo de alguna forma... ¿me entiendes? Bueno con el tiempo se fueron adaptando a mi forma de trabajo... ¡si está bueno ya, que la corten con esa de la

mamá! Si están grandecitos... algunos son súper súper mamones, te cuento que hasta algunos todavía a veces duermen con la mamá, o sea ¡¡¡no podí!!

### **Observación 9**

**Fecha: 27/8/12**

**Hora: 1.30 - 2.45 hrs.**

**Lugar: sala electivo 3ro. Medio.**

1. Profesora: ¿Por qué hay más hombres en las regiones extremas y menos mujeres?
2. Estudiante 1: porque ahí realizan actividades más pesadas, como de extracción creo.
3. Profesora: Si exacto, por eso el porcentaje de mujeres es menor

- en relación a la de los hombres...por eso es que los hombres son tan ... ( utiliza un tono sarcástico para realizar el comentario, dejando entrever una doble intención en éste).
4. (risas).
  5. Profesora: No broma, jajajaja, es debido al tipo de actividad que se realiza en la zona. Aunque ahora las mujeres también se desempeñan en este tipo de actividades, ya no existe una diferencia tan demarcada. Yo creo que tiene que ver, con el rol que se le otorga a la mujer, antes sólo era dueña de casa o madre, ahora es una mujer posicionada, gracias al rol que le otorga la sociedad.
  6. Por ejemplo, antes era mal mirado ser soltera y no tener hijos, existía una presión social y cultural que, ahora no está...actualmente las mujeres retrasan cada vez más la maternidad.
  7. Estudiante 2: hay si profe, mi abuela tuvo su primer hijo a los 15 años, parecía conejo
  8. (risas).
  9. Profesora: justamente por lo que te digo, eso era una realidad, antes no existía el hombre amoroso de hoy, muchas mujeres fueron violadas u obligadas a tener relaciones sexuales. Además antes se necesita la venia de tu marido para utilizar anticonceptivos, ahora después del 5to. hijo puedes optar por uno.
- En este sentido el Estado también te corta tú poder de decisión.
10. Estudiante 3: profe pero antes lo imponía la iglesia...
  11. Profesora: antes usar la píldora era símbolo de libertinaje.
  12. Estudiante 3: ahh entonces era decir que no éramos mujeres...
  13. Profesora: bueno volviendo un poco a la idea anterior, hoy en día los roles están cambiando, yo por ejemplo tengo el caso de una amiga en donde sucede a la inversa, el padre hacía labores de madre y la madre hacia labores de padre, ella era la proveedora, mientras que el papá cuidaba a mi amiga, le daba de comer, la peinaba y la llevaba a la escuela, pero como les digo, ahora hay mujeres que por ejemplo están trabajando en las minas, haciendo labores pesadas, de hombre.
  14. (las estudiantes miran con cara de desagrado).
  15. Estudiante 2: ¡hay no profe! ¿enserio?.
  16. Profesora: Si aunque uds. no lo crean, antes era una actividad en donde predominaban los varones, básicamente por una cosa de conveniencia, para el contratista es mucho más provechoso un hombre soltero, sin familia, que una mujer con hijos. Tan solo imaginen a una madre abandonando a sus hijos para salir a trabajar, el costo social que eso tenía... significaba ser



Sentidos otorgados por los Docentes de Historia al proceso de construcción de género: Un estudio en dos colegios de comunas populares de Santiago.

David Arévalo y Camila Fernández

---

catalogada como una mala madre, era como un crimen.