



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

GENDER-RELATED EXPERIENCES AND PERSPECTIVES OF FEMALE TEACHERS
IN A CHILEAN ALL-BOYS SCHOOL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE INGLÉS

AUTORAS:

MABEL IVETTE LÓPEZ ESCUDERO
MIRIAM PAOLA PITURRA MORALES

PROFESOR GUÍA:

LEANDRO ANDRÉ SILVA BRAVO

SANTIAGO DE CHILE, MAYO DE 2019

AUTORIZADO PARA

Sibumce Digital

2019, López and Piturra

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.



2019, López and Piturra give license to partial or total reproduction of this material, for academic purposes, by any means or procedures, as long as properly credited.

Agradecimientos

Tengo tanto que agradecer que, con el fin de no darle más o menos importancia a nadie, lo haré en orden cronológico. Primero le agradezco al ruiseñor que llegó un día de invierno a mi ventana a cantar las canciones más bellas y tristes que escuché, gracias a esto descubrí que había un mundo esperándome con los brazos abiertos. Le agradezco a mi primo Alfredo, quien amablemente me dedicó su tiempo y paciencia, fue con su apoyo que logré entrar a la universidad y sé que sin su ayuda todo esto habría sido sólo un sueño para mí. Le doy las gracias a mis amigas Sandy, Natalie y Yaell, gracias a ellas me sentí lo suficientemente cómoda para aprender sobre mi misma y sobre el inglés, su apoyo cada día fue lo que me hizo seguir adelante. Le doy las gracias a mi mamá, quien vio lo mucho que cambié y crecí durante este proceso, recuerdo todas las noches en las que se levantaba de madrugada a recordarme que también debía dormir, le doy las gracias por hacerme recordar que sin importar lo que haga, siempre busque mi felicidad. Es gracias a ella que aprendí a conocer mis límites y potencialidades, porque siempre creyó en mí y en lo lejos que iba a llegar. Le agradezco a mi papá, porque me enseñó a ser una persona responsable, porque siempre se ha esforzado por darme lo mejor y, esta vez, di lo mejor de mí por cinco años para demostrarle que valoro todos sus esfuerzos, gracias a todo lo que ha hecho por mí es que ahora puedo llegar tan alto como quiera. Le agradezco a mi hermana Estefani y a mis bellos sobrinos Antonella, Massimo y ahora Alessandro, sus sonrisas y cariño le han dado luz a mis días desde que llegaron a este mundo, los tengo presente cada día hasta que nos volvamos a encontrar. Finalmente le agradezco a los dos personajes que hicieron amena mi tesis, Leito quien a estas alturas no sólo es mi profesor, sino un compañero en este proceso, nos dedicó su tiempo y palabras de apoyo cada vez que lo necesitamos en la tesis y en la vida. Por último, a mi amiga Mabel, mi compañera de series, pizzas, completos, penas de amor y además de tesis, qué hubiera sido de mí sin tu apoyo y bromas durante este proceso, lo mejor que pude encontrar en la universidad fue a una persona tan aperrada y que además decidió ser mi amiga, te doy las gracias porque sé que este es el fin de este proceso, más no el de nuestra amistad.

Miriam Paola Piturra Morales

Primeramente, quiero agradecer a mi profesor guía Leandro Silva Bravo, por su acompañamiento durante el proceso de nuestra tesis, por todos los cafés, las risas y los consejos que estuvieron presentes en cada una de nuestras reuniones. También quiero agradecer a la mejor amiga y compañera de tesis que pude haber tenido, Miriam Piturra, quien nunca perdió la esperanza en nosotras e hizo que este proceso fuera más ameno. Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi pareja Christian, quien ha estado conmigo no tan solo en los momentos más difíciles, sino también en los más bellos de mi vida universitaria brindándome su apoyo emocional y su amor incondicional.

Mabel Ivette López Escudero

Table of Contents	Page
1. INTRODUCTION.....	1
1.1 Research Problem.....	2
2. LITERATURE REVIEW.....	4
2.1 Introduction.....	4
2.2 Women Studies and Feminism.....	6
2.3 Gender and Sex.....	8
2.3.1 Sexism.....	10
2.4 Gender Roles and Stereotypes.....	11
2.4.1 Femininity.....	13
2.4.2 Masculinity.....	13
2.4.3 Gender Roles and power	16
2.5 Gender and Education	16
2.5.1 Gender roles and stereotypes in the classroom	18
2.5.2 Curriculum and gender	19
2.5.3 Teacher roles and gender.....	20
2.5.4 School’s role and gender	22
2.5.5 Single-sex schools.....	23
2.5.6 Single-sex schools in Chile.....	26
2.6 Gender and the Chilean Education System	28
2.6.1 Curriculum and Gender in Chile	29
2.6.1.1 OFTs and Gender in Chile.....	30
2.6.2 Gender and programmes and instructional material	31
2.7 Conclusion.....	32
2.8 General Objectives.....	32
2.9 Specific Objectives.....	33
3. METHODOLOGY	34
3.1 General Methodological Focus.....	34
3.2 Methodological approach	35
3.3 Research Design	36
3.3.1 Methodological steps	36
3.4 Context and participants	41
3.5 Theoretical Definitions of the Categories Being Studied.....	41
3.6 Analysis of Results.....	42

4. RESULTS.....	43
4.1 Gender.....	45
4.1.1 Analysis of matrixes: Gender conceptions.....	50
4.1.2 Gender stereotypes.....	52
4.1.3 Analysis of matrixes: Gender stereotypes	62
4.2 Education.....	64
4.2.1 Analysis of matrixes: Curriculum and Gender.....	70
4.2.2 Roles in Education.....	71
4.2.3 Analysis of matrixes: Teacher and school roles in relation to gender....	75
5. DISCUSSION.....	76
5.1 Introduction.....	76
5.2 Gender.....	76
5.2.1 Gender stereotypes.....	79
5.3 Education.....	84
5.3.1 Roles in Education.....	88
5.4 Gender and Education.....	91
5.4.1 Beliefs regarding gender-education.....	91
5.4.2 Curriculum and Gender.....	92
5.4.3 Roles regarding the gender perspective.....	93
5.4.4 Interactions.....	94
6. CONCLUSIONS.....	101
6.1 Findings for the research question.....	101
6.2 Findings for specific objective 1.....	102
6.3 Findings for specific objective 2.....	104
6.4 Findings for General Objective.....	105
6.5 Limitations to the study.....	108
6.6 Further study.....	109
6.7 Implications of this study and final comment.....	109
7. REFERENCES.....	111
8. APPENDIX.....	119
8.1 Appendix 1: Documento de validación	120
8.2 Appendix 2: Formato de consentimiento informado	143
8.3 Appendix 3: Respuestas de las profesoras	144
8.4 Appendix 4: Matriz cualitativa	189

Abstract

The present study explores the perceptions in relation to gender and education of a group of female teachers working at a public all-boys school in Santiago de Chile. To do so, a qualitative study was conducted on data consisting of 7 semi-structured interviews. The results show that the participants have traditional gender ideas which are translated into heteronormative gender roles and interactions among teachers and students. In this respect, these gender ideas are observable in the hidden curriculum and teaching practices of the educators mostly through benevolent sexism. Finally, even though the educators regard the incorporation of a gender equity perspective in the school as relevant, they do not formally foster the treatment of gender issues in their classrooms. The findings of this study suggest that the incorporation of a gender perspective is necessary at all levels of the education system including the teacher training programs. This would benefit in the raising of awareness of the gender beliefs of all the members of the education system and the way such beliefs are translated into traditional discriminatory gender attitudes and practices that lead to gender inequity in the school system.

Key words: gender, education, female teacher, gender roles, gender stereotype, gender socialization.

Resumen

El presente estudio explora las percepciones en relación a género y educación de un grupo de profesoras que se encuentran trabajando en una escuela pública de varones de Santiago de Chile. Para lograr este objetivo se llevó a cabo un estudio cualitativo sobre datos obtenidos de 7 entrevistas semi-estructuradas. Los resultados muestran las participantes tienen ideas de género basadas en un paradigma tradicionalista, el cual se traduce en estereotipos en los roles de género y en las interacciones establecidas entre colegas y estudiantes. Asimismo, estas concepciones de género son observables a nivel de currículum oculto y prácticas docentes, principalmente a través de sexismo benevolente. Finalmente, a pesar de que los educadores consideran relevante la incorporación de una perspectiva de igualdad de género en la escuela, formalmente no tratan temas de género en las salas de clases. Los hallazgos de este estudio sugieren que la incorporación de una perspectiva de género es importante no solo a nivel escolar, sino que también a nivel de formación inicial docente; esto con el fin de crear conciencia en todos los actores del sistema educativo respecto de sus creencias de género y la forma en que dichas creencias se pueden traducir en comportamientos que redunden en inequidad de género.

Palabras clave: género, educación, profesoras, roles de género, estereotipos de género, socialización de género

1. Introduction

The relationship between gender and education has become relevant in the education and social sciences since the middle of the 20th century. This importance stems mainly from the work of feminist scholars (see, for example, De Beauvoir, 1949; Butler, 2004; and Lakoff, 1973; among others) who have brought to the public and scholarly discussion issues of social and political inequalities based on long-held patriarchal ideologies that conceive of women as secondary and subsidiary to men.

Along with this line, Beauvoir postulates that “One is not born but becomes a woman” (The Second Sex, 1949). Such a statement makes direct reference to the relevance of the social sphere in the construction of gender. From Beauvoir’s perspective, what makes a female human being a woman is, essentially, the learning of the different roles females have historically been assigned to perform in the social fabric.

Research in the area of education has made evident the fact that men and women receive different education and that the difference is based on stereotypical ideas related to gender roles. In this respect, UNESCO, in its articles “Gender sensitivity” (2000) and “A guide for Gender Equality” (2015), proposes that schools, in their socialization role, foster the perpetuation of traditional gender roles through the interactions that take place among the members of the educational community.

Most of the studies in the area of gender and education have focused on students’ perceptions regarding both female and male teachers, as well as how interactions differ from a coeducational to single sex-school, providing relevant insights on the interplay between educational phenomena and the gender factor (see, for example, Hughes, 2007; Rahimi and Asadollahi, 2011 and Paul, 2014).

Similarly, in the Chilean context, the studies conducted by Hernández (2013), Valdés (2013) and Marolla (2012) are relevant. These studies propose that gender differences are present in the explicit and hidden curriculum, and although there is awareness of the topic, little has been done in this area. It is possible, therefore, to observe that the studies in the area have mostly focused on the curricular dimension of gender and education studies.

Despite the important insights provided by these studies, there is little information related to the perceptions of female teachers working in public schools. It is the teachers who

implement the curriculum and are principally responsible for the learning process of students (Stojiljković., Djigić & Zlatković, 2012), making their point of view relevant to the implementation of a gender perspective in education. Additionally, schools are institutions that are hierarchical and masculinized (Crochík, Dias, Freller, Correa and Correia, 2018); the presence of patriarchal ideas, therefore, is highly pervasive. In this context, having access to the ideas and perceptions of female teachers working in these institutions provides insights related to what it means to be a woman when teaching adolescents, as well as the way schools, conceive their roles in the institutional workings.

With this in mind, the purpose of the present investigation is to explore the experiences and perceptions of women teachers in relation to gender and education. In order to achieve this objective, a semi-structured interview was conducted with seven women teachers who were working in a public school in Santiago de Chile. The interview contained 32 questions that aimed to elicit their experiences and perspectives related to gender, education, and the relation between both concepts.

This dissertation is organized sequentially. The introduction presents the fundamental concepts and research problem. The second chapter introduces the literature review with the main theoretical positions related to the area of gender and education. Subsequently, the methodological framework includes the focus of the investigation, methodological steps, context, and participants. Chapter 4 presents the results obtained in the study, followed by chapter 5, which discusses the main findings. Finally, the conclusions are presented in chapter 6, together with the limitations of the study and further research suggestions.

1.1 Research Problem

As already mentioned, most of the studies conducted on issues related to gender and education have focused on the effects of gender discrimination and inequality in the students. Despite the relevance of said studies, the experiences and perspectives of female educators and the ways these have an impact on the gender socialization of students have not been tackled yet. This information is of importance in order to identify the way female educators experience their professional role as teachers and the constraints imposed by the educational system because of their gender. Similarly, such information provides us with insights on the way female teachers

are a relevant agent in the gender socialization and learning process of their students. The results obtained by such studies would inform education policies and teacher training programs in relation to how to approach gender phenomena as it relates to education with the aim to foster gender equity and non-discrimination. It is in this context that this study attempts to contribute to this area through the analysis of female teachers' experiences working in a public all-boys school in Santiago.

2. Literature Review

2.1 Introduction

The discussion regarding gender issues and their implications have increased lately due to the reactivation of the feminist movement #Niunamenos in 2015. This movement has raised relevant questions related to the social undermining and constant violence against women that has historically been naturalized in society due to traditional patriarchal ideas. In a society that is constantly evolving at a hectic pace, urgent changes are necessary. These changes must respond to the demands of a heavily industrialized society in which men and women perform similar tasks at work, and yet have different social responsibilities and privileges. As we know, these differences have a long history; changes, however, have been slow and gradual up to this point.

The historical account of gender discussions was made visible by Simone De Beauvoir's analysis of the conceptualization of "Women" and their role in society, which focused on women's role as mother and wife, how they learn such role, and how they reproduce it by normalizing it and consequently teaching it to their female relatives. This conceptualization served as a base in the work of authors like Virginia Woolf (1929), who made evident the unequal situation of women in the social sphere. Other authors have also exposed the historical undermining of women. Margaret Atwood, Marcela Serrano, and Melania Mazzucco, for instance, have exposed different examples of how women in different parts of the world have experienced gender discrimination through literary pieces.

For a number of years, the difference between gender and sex was not clear, and most people used both terms instinctively. It was Money et al. (1957) who proposed the idea that "Biological sex" and "Social sex" were different concepts that refer to two dimensions of the life of individuals. (Money, Hampson, and Hampson, 1957, as cited in Meyerowitz, 2002). This study set the foundations for the problematization of gender issues as a social and cultural construct rather than as intimately associated with biology (Stoller, 1968).

From a discourse perspective, Lakoff (1973) analyzed the relationship between language and gender, proposing that the former reflects the inequality between men and women that is constantly undermining women.

These studies, among others, led to the problematization of gender and its correlates in various social dimensions including the educational one, as Scott (1996, as cited in González, 2009) suggests. In this regard, he proposes that the first time both concepts were studied together was in the 1980s. These studies were carried out in institutions of higher education, and they were mostly concerned with the dichotomy between sex and gender, as well as the biological and social implications of such differentiation.

In Chile, research in the area of gender has been scarce. The first institution that focused on gender issues in the national context was the C.I.E.G (Centro Interdisciplinario de Estudios de Género) in 1993, which gave courses related to gender and femininity in the anthropology programme offered at the Faculty of Social Sciences at Universidad de Chile, the first university center in the country dedicated exclusively to researching, teaching, and extension in gender issues.

The research on gender and education in Chile became relevant after the so-called “Revolución pingüina” in 2006, in which students of secondary education questioned the administration of education. This questioning became the starting point for debates about education in its multiple dimensions. A first attempt at analyzing the situation of inequality in terms of gender in education in Chile was carried out by MINEDUC (2008), focusing on the number of students of both genders who received formal education and their uneven results in the SIMCE national test, favoring men over women. These results made evident the gap between the quality of learning that the male and female students received. In 2009 the SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) analyzed how gendered education was present in the dynamics between teachers and students, as well as the examples teachers used. Their study concluded that girls tend to attribute to themselves roles of service, and although girls and boys participate in the same activities, boys take the roles of leader of the group whereas girls act as secretaries. This study also showed that male and female teachers use traditional gender-stereotyped examples in the classroom. Subsequently, Hernández (2013) addressed gender and education from the stereotypes and gender roles associated with feminine and masculine teachers, discovering that gender roles and stereotypes are not perceived, as they have been naturalized in the dynamics present in the classroom. Since 2015, the Ministry of Education has become fully aware of the gender differences present not only in secondary education, but also pre-school and even higher education, creating a plan that includes concepts such as “Gender

Identity”, “Sexual orientation”, “Sex”, and “Gender expression”, proposing an educational approach that currently includes sexual diversity and is aware of sexual discrimination, and therefore aims for a non-sexist education. However, the implementation of these policies has not been fruitful, as the efforts require the participation of different actors, such as the school’s administration, to agree with this perspective, as well as teachers’ support in classes, and the ministry of education by including it not only in proposals but also in instructional materials and the explicit curriculum.

The studies carried out by these authors and institutions have made evident the inequalities present in the social and, particularly, the educational system. Few studies, however, have been conducted in the area of the perception of female teachers in relation to education and gender. In this regard, Hernández’s (2013) study focused on the way traditional stereotypes are naturalized in the dynamics of the classroom; nevertheless, the experiences and perceptions of female educators have not been accounted for in the literature.

2.2 Women Studies and Feminism

The historical account of the different phases of feminism allows for the identification of at least four clear waves of this movement. These movements originated first in 1789 in the social context of the French Revolution, where citizens fought for freedom and equity. After the civil code had been enacted in 1804, women became aware of how it was only applicable for male citizens. The civil code treated women as obedient, as it mentions as one of women’s duties and rights that “The husband owes protection to his wife, the wife obedience to her husband” (Bonaparte, 1804, p. 59). In this respect, the code states that in each situation women become a part of the discussion only with the presence of her husband; she must follow him wherever he goes and, in addition, the requirements for divorce on the grounds of adultery are different for women and men. All the previous circumstances led a group of women to question masculine privileges and oppression against women. Women such as Olimpia de Gouges and Mary Wollstonecraft are writers who were part of the French revolution and the feminist demands as soon as they became aware of how they were being segregated due to their gender.

During the following years, awareness of discrimination against women had increased among female citizens in different parts of the world. In lieu with what happened in France,

feminists kept fighting for their rights, and in 1918 women became conscious of the different treatment they received due to their gender so that they were not able to participate in instances like presidential elections, either as constituents or politicians. This idea was accepted in the 1900s when women didn't have access to education, but as time went by, they could receive formal education, and yet they were not allowed to vote. It was then that they realized the existence of not only an educational but also a gender barrier (Kelly, 1982). This was when the "Suffragette movement" was born, pointing out the objective of feminist activists as they were looking for women's right to vote (Diamond, 2009).

From a linguistic point of view, women were "Defined, trivialized and degraded" (Sunderland 2006, p. 34); however, no matter from which perspective the early stages of feminism are analyzed, women became aware of the political and social discrimination existing at that time and decided to fight against it. Afterwards, during the 1960s and 1970s, Later Feminism appeared and was supported by authors such as Betty Friedan, Kate Millet, Simone de Beauvoir, Bela Abzug, and Gloria Steinem, who focused their work on consciousness-raising related to gender issues, mainly developing women's liberation and a job as well as economic parity. Women assumed that with the right to vote the discrimination against women would be diminished; nevertheless, it became a constant and long-term fight for every single aspect of women's life. At this period of history, they were discriminated against in jobs, their wages, and the positions women were able to get. In this regard, the third wave of feminism had two objectives: first, to question the concepts and theories developed during the second wave; and second, to include all the aspects that the second wave did not include. Third wave feminism considered that all women should be a part of feminism, not only white and wealthy women who lived in a first world country, which meant a revision of the concepts.

Feminism in this century is focused on the patriarchal system and how it has been oppressing the female gender since its appearance. At this point, women became fully aware of how males lived for so long in a privileged position by a naturalized undermining of women. Through the history of feminism, one of the main goals has been to raise awareness among women about gender inequality. Along with this line, feminism has been questioning not only femininity but also masculinity as the protagonist in inequality (Endara, 2018).

In this respect, during 2015, the feminist movement was shaken by the femicide of Chiara Páez, where it took a new direction focused on the constant violence women suffer from.

The movement “#Niunamenos” was born and it mobilized thousands of women through a *tweet*, establishing a connection between social media and feminism. This event had repercussions all over the world (Moriana, 2018), and women spoke up to expose different circumstances where they suffered from violent behavior in their daily lives, showing that what happened with Chiara was not an isolated event. The movement’s objective is to openly discuss the violence against women and fight against it as a collective. Fourth wave feminism, which started in the 21st century, is relevant as it has spread feminism across all areas of life, thus affecting politics and education, as there is a connection between the fourth wave of feminism and social media (Moriana, 2018).

All four waves or stages of feminism had different specific objectives; nevertheless, they all share some elements, for instance, the way in which women became aware of situations in which they were undermined just for being women, as well as, the dominance of men over women by a naturalized patriarchal system that has been present in cultures since the tribes decided to demonstrate dominance over another tribe. Feminism itself varies from culture to culture, yet it always protects women from situations where gender differences are present.

2.3 Gender and Sex

Gender and sex have presented a close connection; however, these concepts are completely different. Gender conceptualization has gone through different stages. In this regard, Judith Butler (2004) discussed the definition of gender including as many aspects as possible, stating:

Gender is not exactly what one “is” nor is it precisely what one “has”. Gender is the apparatus by which the production and normalization of masculine and feminine take place along with the interstitial forms of hormonal, chromosomal, psychic, and performative that gender assumes. (p.42)

As it is possible to observe, Butler proposes that gender functions as an apparatus, i.e., a mechanism, that regulates not only social but also bodily functions. Such a conceptualization

suggests that the biological and the social are areas that are closely intertwined and are therefore sometimes difficult to distinguish from each other. This difficulty brings about the relevance of defining the parameters that set the boundaries between sex and gender.

The difference between gender and sex has been part of the scholarly agenda for the last thirty years in an attempt to make a difference between the biological traits that differentiate males and females (sex) and, on the other hand, the social correlate of such differences in the social system, which is commonly known as gender (Basow, 1980, as cited in UNESCO, 2000). In this respect, Oakley defines gender as “Those characteristics of men and women which are socially determined” (1991, as cited in UNESCO, 2000, p. 6). This definition points to the social nature of the concept; however, the concepts of gender and sex have a close connection, as gender, at the beginning, derived from sex. In this regard, Szasz et al. (1998, as cited in Hernández, 2013) establish a similar relation, when they define gender as a sexual difference that comes from an idea that attributes “Feminine” and “Masculine” characteristics to people depending on their biological sex (Translation is ours) (p. 92). In this definition, the author proposes that individuals are closely dependent on their biological traits, an idea that has been developed for several authors (Oakley, 1991; Valdés, 2013; Butler, 2006 and Sunderland, 2006).

From a similar perspective, Raquel Flores (2007) highlights the interactional aspects of gender by proposing that gender is displayed through the social interactions that take place in a wide variety of places and situations (p. 104). It is possible to infer from this idea that the socio-cultural stratum interacts with individuals in order to enact gender-linked behaviors. Gender is socially constructed; it is an individualized response to the social expectations and constraints imposed by the culture. Along with this line, Butler (2006) suggests that the cultural nature of gender gives room for the emergence of new conceptions and expressions of this phenomenon in tandem with other cultural changes.

The concepts of gender and sex have received similar treatment and have even been subject of confusion. Nevertheless, there are clear differences between both terms. Susan Basow proposes that sex “Is a biological term referring to people, animals, etc., being either female or male depending on their sex organs or genes” (Basow, 1980, as cited in UNESCO, 2000, p.9). In this quote, UNESCO reinforces the idea that sex is defined by biological traits. In addition to this, Maccoby (1990) proposes that “Sex differences emerge primarily in social situations” (p. 1), establishing that in order to observe the differences between a female or male human being,

they need to interact. The differentiation between the concepts of sex and gender allows for the existence of different conceptualizations of sexuality and gender expressions that move away from the predominant heteronormative cisgender view.

The conceptualization of gender and the relation it has with the concept of sex state a clear difference between both concepts, and it is through these differences that stereotypes appear, as they depend on how society defines gender and the categories it implies (Feminine and masculine) (UNESCO, 2000).

2.3.1 Sexism.

Sexism is prejudice or discrimination based on gender (Campbell and Spears, 2014, p.1). These authors highlight the direct relation that comes from the preconceptions about gender, what is expected from women and men, and, if these beliefs are not fulfilled, sexism takes place. However, this view of sexism is rather simple as there is a wide variety of aspects in life where this view could be applied.

In this line, Glick and Fiske (1996) proposed the theory of Ambivalent Sexism Inventory in which they discussed two components of sexism, Hostile and Benevolent. Both kinds come from the different interaction between men and women and their attitude towards the other gender. This theory became the foundation for several studies (Haggard, Kaelen, Saroglou, Klein, & Rowatt, 2018) due to its applicability. In this regard, Hostile sexism is defined as “Antipathy toward women characterized by feelings of paternalism, male dominance, and sexual hostility” (Glick & Fiske, 1996, as cited in Reilly, Rackley and Awad, 2016, p. 3), while Benevolent sexism includes all the sexist attitudes based on stereotypes and gender roles (Glick and Fiske, 1996, p. 491), such as helping women carry heavy objects, praising men about their physical strength, etc.. The focus is any kind of behavior that could be cataloged as prosocial. It is highly relevant to state that even though “Benevolent” is a positive word, neither kind of sexism has a positive connotation for the authors. Regarding this, Glick and Fiske state that there are two types of sexism observable in the interaction between men and women: while one of them is highly violent and dominant, the other might even be comprehensible as gender stereotypes are justified for both genders.

Historically, women have been victims of gender discrimination in the context of a patriarchal society. A recent investigation of “Women & Leadership, Australia” (2018) has expressed that almost one in two female teachers in Australian schools has experienced some kind of barrier or discrimination throughout their careers, according to a new survey administered by the National Excellence in School Leadership Initiative (NESLI). In their study, teachers were asked to specify what kind of barriers or discrimination they most commonly faced. They reported that women in schools are often undermined in meetings and do not get the same promotional opportunities (especially when of childbearing age) and that women leaders are sometimes seen as weak and ineffective, especially when working in boys’ schools (“Nearly 1 in 2 Women Teachers Undergo Discrimination at Their School”, 2018).

In Chile, Alondra Ibacache (2017) expresses that sexism is present not only in an administrative and institutional way but also in a sexual manner. The sexualization of women corresponds to a problem that makes teachers feel abused and harassed:

Only female teachers are asked about their sexuality, their marital status or comments about their physical appearance. Many times, the same whistles or compliments on the part of students are only given to female teachers. With men, that does not happen". (translation is ours) (Ibacache, 2017)

This goes along with the “Objectification Theory” presented by Fredrickson and Roberts (1997), which states, “Girls and women are typically acculturated to internalize an observer’s perspective as a primary view of their physical selves. This perspective on self can lead to habitual body monitoring” (p.173). In this regard, female bodies, whether they are girls or old women, tend to be objectified. Women normalize this objectification, even modifying their own behavior according to their setting; this process is subsequently naturalized by girls and boys who replicate this during their whole lives.

2.4 Gender Roles and Stereotypes

From a psychological point of view, a stereotype is “Formed by the set of social beliefs culturally associated to a group category, which causes prejudices and also justifies them”

(Translation is ours) (Ibáñez, 2004, p. 120). Regarding this, the author refers to the social conceptualization of a stereotype. From Szasz's perspective, stereotypes can be defined as clear conceptions already existing about someone or something (Szasz et al., 1998, p. 53, as cited in Hernández, 2013). From the author's point of view, a stereotype implies pre-existent conceptions related to a group, which means that certain behavior is expected as the natural response of an individual. These expected behaviors are therefore naturalized among the members of the group.

From a sociological perspective, stereotypes are defined as "Oversimplified conceptions that people who occupy the same status group share" (Lindsey, 2016, p. 3). In relation to stereotypes, there are certain activities socially connected or associated with one gender, and the origin of those beliefs comes from the stereotypes associated with each one. Stereotypical ideas encompass all areas of the life of people, including gender.

On the other hand, Lindsey (2016) defines roles as "The expected behavior associated with a status" (p. 2). The author proposes that these are directly related to a social norm. This becomes highly relevant as gender roles, as defined by Susan Basow, refer to society's evaluation of behavior as masculine or feminine, e.g., cooking is feminine, while fishing is a masculine role in most societies (1980, as cited in UNESCO, 2000, p. 12). Gender roles, then, can be defined as "The set of ideas about sexual difference that attributes 'feminine' and 'masculine' characteristics to each sex " (Szasz et al., 1998, as cited in Hernández, 2013, p.92) (Translation is ours). In this regard, it becomes possible to establish a clear relation between stereotypes and gender roles by considering gender roles conceptions that come from the existent stereotypes of what can be cataloged as feminine and masculine.

A common belief regarding men and women is the idea that men are characterized as rational, while women are intuitive and emotional. This idea was still present in 1996 in the United States, as that was the main reason for people to protect single-sex schools (Fisher, 2000, p. 3). In this regard, Yaakobi (2017) described two thinking styles, one Rational and one Intuitive. According to this author, Intuitiveness is effortless, associative, rapid, affective, and non-conscious, while rationality is effortful, sequential, rule-based, and precise (p. 7). The author makes clear that both thinking styles are necessary as they serve a purpose in human experience. He also states, however, that in our society intuitiveness tends to be perceived as "Poor performance", considering that rational thinking is mostly aligned with the type of skills

valued in the educational system. The fact that intuitiveness is associated with femininity is representative of the ideas that tend to associate women with lack of decision and management skills, as SERNAM (2009) proposes.

2.4.1 Femininity.

Femininity is a concept defined through gender roles; more specifically, it is built based on the expectation of women's behavior according to their fulfilling of specific social roles. Regarding this, the UNESCO (2000) states that in most societies, women are expected to behave humbly and submissively, as those characteristics are considered "Feminine". An analysis from a psychological perspective conducted by Martínez, Navarro, and Yubero (2009) revealed that for a group of Spanish teenagers the stereotype for women attributes feminine characteristics to girls/ women, such as being sensitive, understanding, passive, caring, gentle, and submissive.

On the other hand, Hüseyin, Tasdemir, Ulger, and Ozder (2015) propose that boys tend to be more physically aggressive than girls, whereas indirect verbal aggression is a form of violent behavior more present in women (Archer, 2004). This difference in aggression display implies that violent behaviors are gendered, allowing one gender to channel aggressiveness physically and the other verbally due to the ideas that regard physical aggression as an improper behavior for women.

Finally, regarding the personal appearance of female teachers, Louro (1997, as cited in Stromquist, 2007) expresses that the female teacher is often depicted with glasses and a somber expression, which is associated with the figure of "Devoted mother". This could be connected to the vision presented by UNESCO (2000), where feminine women were described as humble and submissive. These ideas reinforce the vision of the female teacher as pure, devoted, and virginal which corresponds with the perception of a mother.

2.4.2 Masculinity.

The concept of masculinity has evolved through the years, considering that researchers have realized that the conception of masculinity is not a static concept. Ross and Watkinson

(1999) discussed the topic and defined it through binary codes, such as social self/self, heterosexual/homosexual, privilege/ oppression, and gender/sexuality.

Furthermore, masculinity, as a social construct, must always be contextualized and in tune with the social values associated with it. Thus, a man knows he is masculine when his group supports his behavior; however, if he acts effeminately then he might be rejected (Ibáñez, 2004). In this line, the author expresses that masculinity is a concept that can constantly change as it is culture-bound.

Regarding masculinity, Cristina Oddone (2017, as cited in Endara, 2018) highlights the relationship between masculinity and domination, imposition, and the use of strength. The author, therefore, characterizes masculinity with respect to the dominant position they obtain due to the use of physical strength.

Although femininity and masculinity correspond to the same dimension, our society values masculinity more, leaving femininity as something negative or undesirable (Endara, 2018).

According to Connell (1996, p. 208-210), in the last few years, international social-science research on masculinity has expanded dramatically and moved in new directions. A picture has emerged that differs significantly from older ideas of the “Male sex role”, and even more from conceptions of “Natural” masculinity. Major conclusions of this research are:

Table 1

Ways of defining masculinity according to Connell, 1996.

Characteristic	Definition
Multiple Masculinity	Masculinity is presented in different cultures, but the concept itself is different in each of them; what is masculine in one culture might be the opposite in another culture. That is why it is defined as multiple.

Hierarchy Hegemony	and	The author defines masculinity using the concepts of hierarchy and hegemony, stating that it is hegemonic as the concept itself implies authority, not only towards women, but also to other forms of masculinity, and the hierarchy it has as the privileges men and different groups of men have
Collective Masculinities		The definition of masculinity is made and consented to in a group or collective according to the values of said group of individuals.
Active Construction		“Masculinities come into existence as people act”. Masculinity is a concept that is constantly changing as people attribute different characteristics to the definition and in each sphere people adapt themselves in order to fit within masculinity or femininity.
Layering		Masculinities cannot be defined from only one perspective but from several. These layers include desires, emotions, and logic, all of which are related to each other in different ways (that may sometimes even be contradictory for men when trying to align them. This is simply observable in the case of heterosexual emotions but homosexual desires.).
Dynamics		From the characteristics of masculinity, to state it is dynamic is to summarize the whole concept from a wider point of view, as they exist in a particular form depending on the culture and historical moment, and as it changed through time, it can also be decomposed.

2.4.3 Gender roles and power.

According to De Beauvoir (1949), the supremacy of men over women can be historically traced by means of the analysis of the first cultural settlements, where men took control of the elements that ensured reproduction: nature and women. In those times, the tribes fought each other in order to steal precious resources. This idea depicts the origin of patriarchy in society: a fight against the other in which the most powerful dominated the weak. This patriarchal system is still present in modern society. In this respect, Foucault (2007) observes that women are put into boxes (p. 127) from a social, familiar, and maternal perspectives, in which, according to the author, women's roles are closely related to what society establishes as gender stereotypes and roles, even assuming that men and women's roles are intrinsic and closely related stereotypes and gender roles. These can be transformed into "Limits and potentialities" (Mendoza, Sanhueza & Fritz, 2017) depending on the gender role and stereotype associated to each sex; however, gender roles and stereotypes tend to highlight the dominance of men over women as a naturalized relation of power.

2.5 Gender and Education

The educational system constitutes an instance of socialization in which it is possible to develop not only academic skills, but also social skills and values related to culture and the functioning of the social system. In the school, the interaction with other students and teachers prepares children to participate actively within the social sphere. Holmes and Meyerhoff (2003, p. 381) state that adolescence is the bridge between childhood and adulthood, and school becomes the place where this transition takes place, supporting the idea that the educational system is fundamental in the process of growing up, becoming an instance to shape their personality and develop the person they will become once they are adults.

As for gender, since early childhood children are exposed to differentiation based on gender-sex, which is carried out by education professionals who group children according to their sex (Weinraub, Pritchard, Sockloff, Ethridge, Gracely & Myers, 1984). This practice is afterward reinforced by the complete educational system, as observed in gendered bathrooms, toys, and materials used in the teaching-learning process.

Similarly, Wilkinson and Marret (1985), mention that in early elementary school, boys believe they are more competent in math and sports areas than girls, while girls believe themselves to be more proficient in music than boys. In addition, the more active role that boys play in the classroom has consequences on girls' perception of competence and self-efficacy. Studies show that by mastering practical activities in technological and scientific subjects, boys perceive themselves as more skilled in these areas than girls. This causes girls to be further marginalized from these issues and lose interest in them (Howe, 1997, as cited in SERNAM 2009, p. 22). In this respect, the authors express that the student's perceptions are related to their proficiency in such areas, showing that boys are better in subjects related to sciences and sports, while girls are better in artistic subjects. This causes students not to be willing to study what they consider their weak subject.

On the other hand, Teresa Hughes (2007), in her article called "The advantages of single-sex education", proposes that single-sex schools permit students the opportunity to learn in an environment free from other-sex distractions, highlighting that social interactions are not the most important factor in education, but rather academic performance. However, that gender socialization is a relevant type of social learning, given that society is made up of a wide range of gender expressions that the students in same-sex schools will not be exposed to otherwise. Thus, Caplice (1994) concludes, "The objective is not to replace all mixed-sex schools with same-sex schools. Rather, the goal is to present a full menu of schools from which a student can choose the one that is most closely tailored to the way she learns and creates the environment in which she feels the most comfortable".

Along with this line, Fisher (2000) recognizes that, from an educational perspective, girls are conceived as more emotional while boys are more rational. In Chile, this view is shared by Teresa Valdés (2013), who analyzes the results of the PSU test in 2012 and recognizes that the educational system develops certain abilities, like rationality, for men, whereas women are taught to be emotional. Hence, favoring rationality over emotionality and intuitiveness is present in countries like the USA (See Fisher, 2000), but also in Chile (Valdés, 2013), proving that the differences between girls and boys are still present in the school system and establishing the duality of girls/boys and emotionality/rationality.

Gender roles in Schools can be analyzed observing how gender roles affect the dynamics of teachers and students. According to Griselda Hernández in her article "Habitus, estereotipos

y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes” (2013) she develops the notion of “Mothering”, which establishes an expectation of female teachers that, if fulfilled, allows the teacher to be cataloged as a “Good teacher”. As Hernández says, a good female teacher is “Kind, noble, understanding... like every mother” (Translation is ours) (2013, p. 95). Along with this line, Sari and Basarir (2016) conducted a study in Turkey where they obtained similar results. In this study, the researchers used a questionnaire as a data collection tool. In this questionnaire, the teachers were asked to select a metaphor that represented the perception they had of men and women teachers. The study revealed that female teachers are perceived as “A devoted mother” whereas male teachers are seen as “A figure of authority and security” (p. 209), exposing how gender roles and their corresponding stereotypes are being perpetuated by chauvinist attitudes present in our society.

2.5.1 Gender roles and stereotypes in the classroom.

In a classroom, the interaction between teacher and students has repercussions in the knowledge obtained and their personal growth (Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012, p. 961), which shows how teachers’ performance and classroom management affect students’ development. In this respect, stereotypes should be avoided in the classroom (UNESCO, 2015) in order to eliminate all the circumstances that perpetuate gender roles in education. Gender roles are closely connected with stereotypes as the construction of gender roles takes place once stereotypes are present in society, and by using examples in the classroom that are stereotyped, teachers are normalizing gender roles.

Blumer (1982) states that “Human beings act towards phenomena on the basis of the meaning they attribute them. These meanings emerge in social contexts” (Translation is ours) (p. 4). A classroom is a circumstance that allows interaction between students and teacher-students, granting a situation in which students are capable of attributing their own significance to the examples used, even becoming more familiar with stereotypes if the teacher uses examples such as “The father (reading the newspaper) and the mother (serving dinner); the doctor (male) and the nurse (female); playing ball (boy) and combing doll’s hair (girl)” (UNESCO, 2015).

In this line, regarding the personal appearance of female teachers, Louro (1997, as cited in Stromquist, 2007) expresses that the female teacher is often depicted with glasses and a somber expression, which is associated with the figure of “Devoted mother”. This could be connected to the vision presented by UNESCO (2000), where feminine women were described as humble and submissive. These ideas reinforce the vision of the female teacher as pure, devoted, and virginal which corresponds with the perception of a mother.

In the same vein, Maturana and Dávila (2006) express that “Students are transformed while they are coexisting with adults” (Translation is ours) (p. 32). The authors link how adults can affect children with teachers, who are constantly making an impact on students, thus using stereotyped gender classes is to naturalize and perpetuate gender roles and stereotypes.

Nowadays, the extension of teachers’ precautions in order to avoid stereotypes affects not only the examples used in the classroom, but also the treatment girls and boys receive, instructional materials, and even textbooks. The school is an occasion for socialization and personal growth, which emphasizes the importance of a classroom free of gender roles and stereotypes.

2.5.2 Curriculum and gender.

The teaching-learning process of the students is organized around curricula. UNESCO proposes that “The most common understanding of curricula in education refers to the subject matter and content as presented to learners” (UNESCO, 2010, as cited in UNESCO 2015). However, this definition only applies to the concept of formal curricula. Along with this line, curricula can be seen from two different categories: explicit curriculum and hidden curriculum.

The formal curriculum presents programs for each course, establishes objectives and content to be seen, and includes learning experiences, resources, and assessments (UNESCO, 2010). In Chile, the ministry of education provides textbooks and a webpage (www.curriculumenlineamineduc.cl) containing all this information adapted for each subject and level.

In addition, the curricula also include the set of norms, attitudes, expectations, beliefs, and practices that are unconsciously normalized (Valdés, 2013, p. 56). This is known as hidden curricula, and it covers all the elements surrounding the exchange of knowledge to address this

implausible detachment of 'being' from education. They posit that the hidden curriculum arises when an educator splits his/her own life off from the act of teaching (Kohlberg and Mayer, 1972, as cited in Orón and Blasco, 2018). Thus, the relevance of the hidden curriculum is pivotal, considering that teachers can stimulate students to develop their critical thinking in order to create citizens capable of understanding and interpreting current life.

Along with this line, the hidden curriculum has implications in terms of gender, as the aspects of the hidden curriculum that are related to gender tend to permeate gender stereotypes (Navarro, Romo and Vázquez, 2013). Thus, educators unconsciously transmit their gender ideas to students, which generally include sexism, chauvinism, and traditional patriarchal gender stereotypes, making them part of the school culture.

Stated curricular objectives and student learning outcomes form an essential foundation for any curriculum. Samples of curricular objectives and learning outcomes in certain curricula show, however, that the language used is gender biased. Occasionally, the language can express the status of being male or female, and the status of being assertive or submissive. In many cultures, the status of being male is expressed in language as being assertive (UNESCO, 2015).

2.5.3 Teacher roles and gender.

According to Stojiljković et al. (2012) it is possible to differ two main groups regarding the teacher's role: "The first group is related to the general personal growth of students and the second one is connected with the acquisition of knowledge" (Stojiljković et al., 2012, p. 961). This categorization is based on the objectives of education which indicates the integral development of students that includes the emotional aspect along with the content being taught in the classes

On a similar line, Brown (2007) states that teachers' roles could be "Authority figure, leader, knower, director, manager, counselor, guide and even such roles as friend, confidante, and parent". In his view, he indirectly suggests that teachers' roles go beyond the academic aspect, but the extent of these roles depends on the interactions between the teacher and students (2007, p. 200). Nevertheless, some other authors (Ivic et al., 2001 as cited in Stojiljković et al. 2012, p. 961) propose that the categorization can be separated into six roles:

1. As an expert in the subject;
2. A motivational role;
3. Evaluator of behavior and personality;
4. Cognitive-diagnostic role;
5. Regulator of social relations; and
6. Partner in the emotional interaction

The authors state that the responsibilities of a teacher imply a professional and emotional preparation as the expectations of a teacher entail a responsibility that directly affects students.

In addition, Marqués (1999) mentions that there are six main functions that teachers must perform, which are focused on the academic performance of the educators:

1. Preparing lessons,
2. Searching and preparing materials for students, taking advantage of all languages,
3. Motivating students,
4. Teaching focused on the student, considering diversity,
5. Tutoring students, and
6. Searching in the classroom with the students.

Along with this line, the proposal of Marqués indicates the administrative and academic role of the teacher. This idea highlights the instructional role of a teacher, leaving aside the emotional, affective, and social dimensions. In this regard, the roles of a teacher include more than that, as authors such as Sari and Basarir (2016) have stated. Their article “Analyzing teachers’ perceptions of ‘female teacher’ and ‘male teacher’ within traditional gender roles” concludes that:

It has been determined that the participants from both sexes ascribe the properties such as motherhood, sacrifice, a fragility that are regarded as feminine to female teachers; the features such as authority, power, leadership, discipline that are accepted as masculine to male teachers. These findings indicate the dominance of traditional gender roles among both female and male teachers. In other words, findings indicated that meanings that male and female

teachers attribute to their same and opposite-sex counterparts were parallel to hegemonic gender regime of the society as a whole. (p.220)

In this regard, Sari and Basarir (2016) conclude that gender roles within the school system are a close reflection of the gender roles traditionally enacted by the members of a social group. In particular, the authors propose that male domination and chauvinism is constantly re-created within schools.

On the other hand, Stromquist (2007) asserts that children bring to the school gender notions from the family and society and that it is the school and teacher's challenge to alter these negative ideologies. In this line, Stromquist claims that the role of the school and teachers goes further than the academic performance of the educators.

Although authors such as Ivic et al. (2001, as cited in Stojiljković et al., 2012) and Marqués (1999) expand the roles of the teacher, recent authors such as Stojiljković et al. (2012), Brown (2007), Rahimi and Assadollahi (2012) propose that the role of a teacher revolves around the teacher as the one participating in the teaching-learning process with all its implications, and the emotional aspect for both teachers and students. Therefore, this vision expresses that teachers' role should include the administrative, academic and socio-affective dimension mentioned above together, instead of working with them separately.

2.5.4 School's role and gender.

The roles of education are analyzed from different perspectives. In this respect, Donas (2001) states that:

The school system is responsible for facilitating the instruments of insertion into the broader society. (...) The role of education is fulfilled when it is constituted in one of the fundamental spaces for the personal, ethical and civic formation of groups (Translation is ours).

The author states that the purpose of education is to prepare students to participate in society from a social and political point of view. This is justified by studies that state that school

has a similar organization to society, where the objective is to form autonomous individuals (Dewey as cited in Gil, 1997).

From a similar perspective, Paulo Freire believes that:

The real education is praxis, reflection and the action of men over the world in order to transform it (...) We only believe in an education that turns men in a being more conscious of its transitivity, critically or every time more rational. (Translation is ours) (2009, p. 151)

Freire analyzes education with a critical perspective, where he expects of education to create changes in students, which means that the political situation must change if the access to education improves. The author states that education is liberating as it transforms everything around it.

2.5.5 Single-sex schools.

The debate on single-sex education has been ongoing for a long time. Single-sex education has traditionally been conceived from a chauvinistic perspective in which men were the only ones who had the right to formal education because they were the ones who had to work in order to bring food to the tables. Such a view is decontextualized in our modern society in which the adults in charge of the family, regardless of their gender, must work in order to provide the family with food. Therefore, single-sex education, under the modern perspective, would also be decontextualized, considering that education aims at offering democratic opportunities for all children regardless of their sex, gender, and origin.

Recently, however, a new dimension has taken relevance: the role single-sex schools can play in advancing gender equality. The right of each girl and each boy to equal and free education is key to the Convention on the Rights of the Child. Gender equality is about each girl and each boy, each man, and each woman being able to enjoy their human rights and their potential as individuals in economic, socio-cultural, civic and public life. It is about men and women being partners and making decisions together, so there is peace and harmony in their homes, communities, and societies.

Schools have an important role to play in preparing girls and boys to listen and communicate effectively with each other to build this respectful partnership (UNESCO, 2007). In this line, Hughes (2007, p. 7) mention that:

Some authors who do not agree that single-sex education meets federal criteria in that it violates the Brown v. Board of Education ruling of (1954) “separate is inherently unequal”. Opponents contend that separating by sex is no different from separating by race. The “National Organization for Women (NOW) and the American Association of University Women (AAUW) worry that separating children by sex is similar to separating them by race” (Vail, 2002, p. 33). Some argue that allowing single-sex education would be a legal step backwards and feel strongly that the interpretation of the law is being violated. Rosemary Salomone states, “Those in opposition to single-sex education also claim this type of education denies females equal protection of the laws under the Fourteenth Amendment. These critics say ‘separate but equal’ is as illegitimate for classifications based on gender as it is for classifications based on race”. (2001, as cited in Logsdon, 2003, p. 295)

As the authors propose, single-sex education can be understood as a form of discrimination that makes differences between men and women more evident.

Opponents also reason that single-sex schools or single-sex classes have a detrimental impact on the social growth of each gender. The American Civil Liberties Union (ACLU) and NOW each argue that “Coeducation is better for boys and girls because it allows them to develop interpersonal skills so they can interact with each other” (Hughes, 2007). In this line, the author highlights that children obtain a different input regarding social interactions as they are different when both sexes are together. Teresa Mendez of the Christian Science Monitor (2004) worries that “Without the collegial relationships boys and girls form in school, they will not develop into men and women who understand and respect one another”. As stated by Vail, “Boys and girls must learn to get along together in the world, opponents of the single-sex approach say, and separating them will take away that opportunity” (2002, p. 38).

Nevertheless, some authors claim that single-sex schooling is a better alternative because of the advantages that this type of education brings. Along with this line, Vail (2002) expresses

that “Single-sex school officials say test scores and attendance rise [italics added] and attitude improve” (p. 33). At Matthew Henson Elementary School, the country’s longest all-boy classroom experiment, Dunkel reports “A decrease in disciplinary problems, an increase in attendance levels, [italics added] improved academic performances, and more positive attitudes” (Caplice, 1994, as cited in Hughes, 2007, p. 9). By providing single-sex classes or single-sex schools student attendance improves, distractions decline, and student participation increases, all of which serve to maximize student achievement.

On the other hand, Gillibrand et al. (1999, as cited in Hughes, 2007) mention that the participation of the students increases when they are free from the presence of the other sex:

Another characteristic of improved behavior in single-sex schools is increased participation. Boys and girls, each in their own way, blossom in an environment free from the inhibiting factor contributed by the presence of the opposite sex. In single-sex classes or single-sex schools, girls feel more comfortable participating in all facets of the lessons or activities. In an all-girl setting, “Girls exhibited an eagerness to participate in discussions and a willingness to ask for help in front of the other girls”. (Gillibrand et al., 1999, as cited in Hughes, 2007)

Hughes (2007) claims, moreover, that boys “Typically lead in the participation in coeducational settings, are more apt to participate in areas where emotions are expressed or in the area of fine arts; such as drama or music” (p. 9). Jill Rojas, former Principal of two single-sex middle schools, states that “You see boys being more supportive, and there’s less giggling if they have to read poetry” (As cited in Vail, 2002, p. 36). This statement supports the thinking that boys are more likely to work in collaborative settings when separated from the girl students, where they are free to express their emotions. Caplice adds, “If there are no girls around to ridicule boys participating in these activities [art, theatre, cheerleading] and no need for posturing on the part of boys to disassociate oneself from such “Girlie” endeavors, presumably more boys will experiment and become comfortable in these areas” (1994). Once again, by allowing school districts the choice of single-sex classes or single-sex schools, student behavior is improved in the areas of attendance, distractions, and participation, thus improving student achievement.

As it is possible to observe, the debate over the benefits and disadvantages of single-sex education has not been concluded. The arguments in favor stipulate that student attendance improves, distractions decline, and the participation of the students' increase as they are free from the presence of the other sex (See, for example, Dunkel 1994; Gillibrand 2007).

On the other hand, the opposing arguments state that by being together they can learn from the different interactions that will occur (Hughes, 2007). In addition, accepting single-sex education implies being in favor of the classification of girls and boys, separating them due to "Abilities, expectations and future projections" (Gómez, 2015). Despite the benefits and disadvantages, single-sex education is part of the school system, and many children are educated under this system. It is relevant, however, despite the gender policy of the institution, to incorporate a gender perspective in the curriculum of these schools with the purpose of raising awareness of gender issues that affect both male and female students.

2.5.6 Single-sex schools in Chile.

In Chile, there are religious or secular, public or private, mixed and/or differentiated by sex educational institutions. The studies developed in the world address factors such as the effects of these modalities on the socio-emotional development of children and the environment or school coexistence. Others also evaluate the performance and academic performance of boys and girls who attend mixed establishments or segregated by sex (Bravo, M., Contreras, H., Herrera, P., 2016, p. 1).

School composition has been a topic widely discussed in recent decades. In general, the term composition has been used to refer to the aggregate characteristics of the members that make up an educational establishment, and which are related to socioeconomic status, cultural capital, race, gender or student performance (Dupriez, 2010).

Manuel de Salas Corvalán, Juan Egaña Risco y Camilo Henríquez González were the three founders of secondary education in Chile. Right after the First National Governing Board was chosen, in October of 1810, Juan Egaña presented a document named "Government Plan" which states:

La obra de Chile debe ser un gran colegio de artes y ciencia, sobre todo, de una educación civil y moral, capaz de darnos costumbres y carácter. Ahí deben

haber talleres y maestros de todas las artes principales, incluso de agricultura, catedráticos, máquinas y libros de todas las ciencias y facultades desde las primeras letras, magistrados y superiores que dirijan las costumbres. A más de los pupilos de arte y ciencias sostenidas por el colegio, habrá enseñanza pública para todos los ciudadanos que concurran, todas las villas y ciudades deben tener derecho a cierto número de pupilos. (Soto, 2000, p. 63) (Translation is ours)

After the Government plan was conducted, Egaña tried to focus all the systematic expressions of teaching in only one school. In order to do this, all four colonial institutions merged: San Luis Academy, Carolino Convictorio or San Carlos School, Royal University of San Felipe and the Conciliar Seminary, giving origin to the Instituto Nacional, literary, economic, civil and ecclesiastical[P1] of the state of Chile, currently known as Instituto Nacional José Miguel Carrera (Soto, 2000). Instituto Nacional is the oldest secondary School that is currently functioning in Chile.

Miguel Luis Amunátegui, while Anibal Pinto was a minister in 1877, signed a decree that declared that it is suitable to stimulate women to obtain serious and solid studies, that they could exercise advantageous some of the scientific professions and that it is important to facilitate their means of independent subsistence. Afterward, he declared that “Women must be accepted to do valid exams to obtain professional degrees, as long as they render the same evaluation men do” (Soto, 2000, p.75) (Translation is ours). Nevertheless, women were not facing the situation in the same conditions as men, as there were no public schools that accepted girls.

In this respect, Diamela Eltit (1994) exposed that, at the beginning of the XIX century, women had little to no access to education, as she states:

In 1812 10% of women were able to read, and 8% write (...) Later on, specialized schools opened their doors for girls of rich families. Regarding religious congregations, they also created schools for “Ladies”, where religious beliefs mixed with a humanistic education were taught; however, the essential subjects were those regarding housework. (Translation is ours) (p.19)

In order to provide women with more access to education, in 1854 Manuel Montt passed a law to create the “Escuela Normal de Preceptores”, one of the first public educational institutions that accepted female students. As that was not enough, the law included the creation of a new public school for every 2000 citizens (Eltit, 1994, p. 19). Subsequently, the first girls’ public schools began to function in 1877 with two schools, one in Copiapó and the other in Valparaíso, both financed by the state. This led to women’s integration in the educational system that by 1881 reached 32% literacy rate for women.

Since then, the educational sector has made important progress and it currently ensures education for all citizens. This has been granted by means of the compulsory primary education law (1920) that explicitly stated that both, men and women have access to public education (Law 3.654). Recently, in 2003, a new law that granted obligatory and free primary and secondary education for all children was passed, ensuring that all children, regardless of their condition had access to education.

However, in spite of the efforts made by the governments and society as a whole, the gap between men and women students is observable mostly through the results obtained in standardized exams, such as the SIMCE and PSU tests (MINEDUC, 2005).

2.6 Gender and the Chilean Education System

The Chilean Educational system is organized into six years of primary education and six years of secondary education, which means that the obligatory education in the country consists of 12 years. Schools in Chile can be cataloged according to different elements, for example, depending on their grant as public or private schools. In addition, according to student’s gender, schools are cataloged as single-sex schools and mixed schools (MINEDUC, 2009). In this regard, the Ministry of Education mentions that during the primary education one of the objectives is “(...) Recognize and respect cultural, religious and ethnic diversity and also differences among people, such as the right to equality between men and women” (Art. 29).

In pre-school MINEDUC (2015, 2018) observes that “there are no significant differences in the access of girls and boys” (Translation is ours) (p. 13). In this line, in primary education women are noted to have a higher percentage of approval compared to men. The differences

between girls and boys increase in secondary education where a) women's participation in technical education is lower than men's, b) women drop out due to pregnancy or motherhood whereas men drop out of school to start working as soon as possible, and c) the results in the SIMCE test favor women in reading. Subsequently, in higher education access men obtain better results than women in math, science, and history. It is in this context that the "Unidad de Equidad de Género" (UEG) was created in 2015, its objectives being the promotion of equality and the development of men and women in the educational system, along with proposals to include a gender perspective in the educational reform, and finally, the establishment of mechanisms and competences in the Ministry of Education. In order to achieve these objectives, the Ministry proposes to focus on working with the teachers and the training they receive, so teachers avoid gender-biased examples and materials during pre-, primary and secondary school.

2.6.1 Curriculum and gender in Chile.

Teresa Valdés (2013), in her article "Género en la escuela, o la porfiada desigualdad" mentions that Chile has legislated and implemented public policies to advance equality and eliminate gender discrimination in education. However, several educational indicators reveal that the advances are insufficient. Similarly, the author argues that the school system continues to reproduce inequalities not only in social class, but also in the field of gender relations, which are perceived in the results of national standardized tests SIMCE, PSU, and the international test PISA and Times (MINEDUC, 2007, as cited in Valdés 2013, p. 49).

According to these indicators, it is necessary to review what has been done and ask whether the curricular changes have been sufficient, as well as to what extent the hidden curriculum remains that reproduces the traditional assignment of tasks to children, inhibiting their development possibilities and the achievement of equality goals.

Along with this line, UNESCO defines curriculum as following "The most common understanding of curricula in education refers to the subject matter and content as presented to learners" (2010, as cited in UNESCO 2015, p. 58). In this line, the author proposes that the curriculum is what the educators teach related to the subject matter and content. However, this understanding of the curriculum leaves out intangible dimensions of education such as values

and socio-cultural learnings that are a fundamental aspect of school socialization. From this perspective, the curriculum can be divided into explicit and implicit.

In relation to the explicit curriculum, the results obtained by students of both genders indicate that females tend to obtain worse scores than males students in standardized tests. An example of this is the PSU results in which only 15% of the best national scores belong to females (Valdés, 2013). such a gap is representative of cultural chauvinistic constraints extrapolated to the educational realm which dictate that higher education is not a place where women evidently belong to. The Ministry of education is aware of the situation, and they expressed that the results of standardized tests prove that the existing gap between genders is the consequence of the differences they deal with in schools (Valdés, 2013).

On the other hand, MINEDUC (2015) asserts that Chile has managed to overcome the inequality between men and women regarding access to education and educational trajectories, and the results indicate that cultural patterns that reproduce stereotypes and traditional representations of gender continue to operate in this area. Inequality and inequity (...) In this context, gender inequality must be addressed as a factor of relevance for the achievement of these challenges, from early childhood education to higher education. In other words, the importance of gender education lies in the elimination of inequality and equity.

Finally, the *Objetivos Transversales* (OFT, hereafter) and the curricular reforms do not assure an education free from either stereotypes or sexism, as gender education directly depends on the teacher and how they interpret and implement the curriculum (Marolla, 2012). In this respect, the author expresses that the implementation of the curriculum varies as its execution depending on the background of the teacher, including the ideas related to gender that they have.

2.6.1.1 OFTs and Gender in Chile.

The OFTs have been proposed in the national education system with the aim of developing social and personal values in the students in order to foster an integral education process that positively impacts in all the areas of life of students.

These OFTs have as their objective to "Recognize, respect and defend the equality of essential rights of all people, without distinction of sex, age, physical condition, ethnicity, religion or economic situation" (Translation is ours) (Valdés, 2013, p. 51). Although these

objectives have a democratic and humanistic purpose, their implementation will always depend on the teacher's beliefs and the Mission and Vision of the School, due to their "Moral" nature.

Regarding this, it is important to note that the Ministry of Education has established four main topics as OFT in secondary education which are:

1. Crecimiento y autoafirmación personal
2. Desarrollo del pensamiento
3. Formación Ética
4. La persona y su entorno

Along with this line, in 2000, the Unidad de Apoyo Transversal dependent upon the Ministry of Education was created. This unit had as its priority to assist in the implementation of the OFTs in the curricular reform carried out in the areas of citizenship, environment, human rights and gender (Guerrero, Hurtado, Azua & Provoste, 2010). However, according to studies carried out by this entity, it has been proved that the task was far from being completed, as its implementation has been difficult to monitor.

2.6.2 Gender and programs and instructional materials.

When it comes to materials, even though the ministry has made efforts in order to implement a gender perspective in the national education system mostly through curricular initiatives, it is possible to observe that the materials used by students are gender biased. This situation is informed by Jesús Marolla (2012), who analyzed books about Chilean History and the presence of female figures. Through interviews with students, he found out that women are made invisible in textbooks, which is observable in images where they are presented as anonymous, and they are omitted and submitted as secondary figures in history, which proves that instructional materials provide a gender perspective that tends to undermine women, which is subsequently presented to students who normalize omitting women's participation in life.

Similarly, a study made by SERNAM claims that the curriculum of the pedagogical programs of Región Metropolitana and V Region do not include an egalitarian gender perspective (Araneda and Martínez, 2003), a situation that can be generalized in the rest of the

universities of the country. Along with this line, this implies the fact that teacher training programs are not providing future educators with the tools to implement a gender perspective in the education system. This has an impact on the education system because the teachers tend to reproduce the stereotypical gender ideas they learnt in their students, not allowing for a change in terms of gender inequity.

2.7 Conclusion

Based on the studies carried out by Hernández (2013) and Valdés (2013), it is possible to state that gender is a critical factor in the socio-cultural dimensions of schooling. However, the perceptions of Chilean female educators in relation to this issue have not yet been explored. Studies on gender and education have been carried out in Chile (SERNAM 2009; UNESCO, 2000,2015); these studies, however, have mostly focused on gender and education of male and female students, which implies that the subjective perspective of female educators has not been fully studied nor documented. Such a perspective is relevant because educators are the key agents in the implementation of policies oriented to the installation of a gender perspective in schools. In this regard, the vision of female educators is worth considering, as gender equity policies are oriented to make equal the status and role of men and women in society.

Consequently, it is relevant to investigate the perceptions of female teachers in relation to gender and education. The present study deals, then, with this issue by means of a qualitative study conducted over data obtained from seven semi-structured interviews taken from female teachers working at a public all-boys school in Santiago. The data from the interviews was transcribed and examined in order to identify and analyze the perspectives and experiences in relation to gender and education that the participants have.

Hence, the following study addresses the issues discussed above by identifying the gender perceptions of female teachers regarding gender and education. In order to do so, this study has established the following objectives:

2.8 General Objective

- To describe the perceptions in relation to gender and education of female teachers working at a public school in Santiago.

2.9 Specific objectives

- To identify gender perceptions in a group of women teachers working at a public school in Santiago as present in their discourse;
- To identify education perceptions influenced by gender roles in a group of women teachers working in a public school in Santiago as present in their discourse;
- To relate gender and education perceptions of a group of women teachers working in a public school in Santiago

3. Methodology

The present study aims to explore the perceptions in relation to gender and education of a group of female teachers working at a public school in Santiago de Chile. To meet this objective, this investigation has set forth the following research question:

What are the perceptions in relation to gender and education of a group of female teachers working in a public school in Santiago de Chile?

To answer this question, a study was conducted on data consisting of 7 semi-structured interviews. The interviews were transcribed and then analyzed in order to identify salient discourse categories associated with gender and education as produced by the female teachers.

The research design proposed in this study is qualitative, as it aims at identifying the way in which the participants signed the social constructs of gender and education.

This chapter is divided into three subsections. In the first, the general methodological framework is discussed and explained. Next, the data collection instrument and implemented procedures are described. Finally, relevant information related to the participants, data collection and analysis procedures is provided at the end of the chapter.

3.1 General Methodological Focus

This study is founded on the Socio-Critical paradigm, a theoretical position that is based on the idea that critical theory is a social science that is not purely empirical nor only interpretative, as its contributions originate "From community studies and participant research" (Translation is ours) (Alvarado & García, 2008, p. 190). The socio-critical paradigm aims, on the one hand, at the transformation of the structure of social relations and, on the other, at responding to certain problems generated by these social structures and interactions as a consequence of the action-reflection of the members of the community (Alvarado & García, 2008, p.189).

According to Alvarado & García (2008, p. 190), the socio-critical paradigm has as its foundation the social critique with a marked self-reflective character. It considers that knowledge is always created by interests that originate from a specific group's needs; therefore, it pursues the autonomy and liberation of the human being through the systematic questioning of the structures and beliefs installed in social systems.

As a method, the socio-critical paradigm uses self-reflection and internal-personalized knowledge so that everyone becomes aware of their role within the social group. In this context, ideological criticism and the application of psychoanalytic procedures are useful, as these make a reflection of the situation of each possible. Knowledge is developed through a process of successive construction and reconstruction of theory and practice.

3.2 Methodological approach

The objective set forth in this study aims at describing the subjective perceptions and experiences of individuals in relation to gender and education; therefore, a predominantly qualitative approach suits the methodological needs of this piece of research (Sampieri, 2010, p.11).

Due to its focus on the subjective dimensions of experience, the qualitative approach is immersed in the hermeneutic-phenomenological paradigm. According to Langdrige, phenomenology can be understood as a discipline that “Aims to focus on people’s perceptions of the world in which they live in and what it means to them; a focus on people’s lived experience” (2007, as cited in Kafle, 2011, p.4). The same author states that phenomenology focuses on human experience as a topic in its own right.

Along with this line, Hermeneutic-phenomenology emerges as a methodological approach that incorporates this vision of the relevance of perception of individuals as a source of information and aims at unveiling the world as experienced by the subject through their life world stories (Kafle,2011, p. 186). The focus is to identify the ontological truth behind the experience of events as signified by individuals.

This approach is aligned with the research objectives of this study, which are related to describing the perceptions of women in relation to gender and education; therefore, said the methodological approach had been chosen in order to fulfill the research purpose.

3.3 Research Design

The research approach chosen for this study corresponds to ethnography. According to Álvarez-Gayou (2003), ethnography seeks to describe and analyze what people of a given place, stratum or context usually do as well as the meanings they give to that behavior performed under common or special circumstances (p. 76). This methodological approach was chosen considering its alignment with the objectives of the present study.

Ethnography as a method presents several advantages as it allows direct interaction with the participants in their natural environment and context, which offers the opportunity to have access to richer data as compared with other methods. This method is usually focused on small scale phenomena and groups of people as it aims to describe the subjective experience of individuals rather than make larger generalizations. This consideration is aligned with the characteristics of this study, as it is a case study that aims at describing the perceptions in relation to gender of a group of female teachers working at a public all-boys school in Santiago.

3.3.1 Methodological steps.

1. Research Problem and question

The first step consisted of elaborating the research question, followed by the problematization of the topic addressed by the question. After this, the justification of the study is developed along with the objectives of the study.

2. Construction of the Literature Review

During this stage, the main theoretical positions and referents that support the study are revised and studied. In the present study, the main topics under review were gender and education. This section helps to identify key concepts and evaluate relevant theoretical categories as proposed by several authors with the aim of granting a sound theoretical point of view that supports the piece of research.

3. Construction of the methodological Framework

During this stage, the methodological paradigm, approach, and design that support the piece of research is specified. For this study, we followed the hermeneutic-phenomenological approach and used an ethnographic research design as these are aligned with the research objectives set forth in the study. Additionally, the participants, spaces and time; categories of analysis, techniques, and data collection process and analysis procedures are explained.

4. Construction of data collection tools

The construction of data collection tools for this study consisted of the elaboration of a semi-structured interview (See, appendix 1) which was subsequently applied to the participants of the study in an individual manner. The instrument contained 32 questions, and it was designed to elicit discourse in relation to the topics of gender and education from the participants and, thus, be able to achieve the objective of the study and answer the research question. The instrument was designed in Spanish in consideration of the fact that none of the teachers had communicative competence in English. Therefore, in order to ensure data validity, the instrument and data collection process were conducted in Spanish, because people are honest when they speak in their mother tongue as “Emotional topics may inhibit L2 production altogether” (Daewele and Pavlenko, 2002, p. 272).

5. Data validity

The data collection tool used in this study was validated via expert judgment. To do so, a group of specialists in the area of education were asked to read and assess the instrument and sign a validation consent (see appendix 1). All the specialists work in the area of teacher training at UMCE and have a degree in education and a postgraduate degree in the same or a related field.

6. Data collection

The interview process was carried out with middle school teachers who work in a Public School of the San Miguel district in Santiago. The interviews were carried out during the 20th-22nd of November 2018, as was agreed the previous week with the consent of the School authorities and the teachers, who were interviewed individually in a room provided by the school in order to ensure data reliability.

The interviews were carried out between 08.45 and 12.00 hours of the aforementioned days and each lasted between 30 to 45 minutes.

Before the interview started, the teachers had to read and sign a written consent form (See, appendix 2) that informed them about the objectives of the study and the conditions of data collection and recording.

The interviewers brought with them a printed version of the questions and the name of the participants. The procedure was carried out in Spanish and individually, and the data was recorded in a personal recording machine.

7. Organization of the data

The data obtained in the interviews was digitized and afterward transcribed in a Microsoft Word ® page. Each interview was labeled by giving it a correlative number and a fictional name for each participant. Similarly, in the transcription process, the teachers were

identified with a “P,” and the researchers were recognized with the Letters Mi and Ma respectively, where Mi corresponds to Miriam and Ma to Mabel.

After all the interviews were transcribed, the data were grouped in a new chart, or matrix, created in a new Microsoft Word ® document that included columns for each question and its answers as provided by each of the participants (See example n°1), the blank spaces were filled with a stretch of discourse, or textuality, taken from the interview.

Example n° 1

Pregunta/ Profesora	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7
1. ¿Los planes y programas que se usan en el colegio incluyen formalmente la perspectiva de género? si es así, ¿Cómo se aborda?	Por lo menos en la asignatura de matemáticas, nada.	Así como abordarlos puntualmente no, pero si por ejemplo piden abordar, es que tecnología así lo piden como objetivos transversales si es como el respeto a la identidad de género, incluso dan que sean... los grupos sean cuando son mixtos	Los planes y programas formalmente dicen “los estudiantes” o cuando salen algunas actividades dicen específicamente para “los niños, las niñas”, etc	No, yo creo que recién este año se está abriendo un poco el tema de la perspectiva de género (...)	Formalmente no los incluyen	No, no es que no sepa, no lo incluyen.	No, no creo.

8. Data Analysis procedures

After the data was transcribed and the matrix created and filled in, the data analysis procedure was carried out. In order to do so, the answers given to each question were first analyzed from a content perspective paying attention to the salient aspects in the discourse. Then, all the answers for each question were compared in terms of similarity of content. Afterward, the stretch of discourse that was most representative of the whole discourse provided by all the participants was chosen as representative textuality. This quote was later taken to a new matrix that included the textualities per question, the core idea, or synthesized proposition contained in the textuality and relevant theoretical position.

Subsequently, the questions were grouped according to their similarity of the topic (either gender or education). After grouping the items into topics, or categories, they were grouped into subcategories. This was done in order to have a panoramic view of the discourse of the participants in relation to each topic or subtopic.

Then, the textualities and theoretical positions of each question were related in order to identify similarities between the results and the proposals of other authors. Similarly, the findings that were not relatable to different theoretical positions were identified in this stage of the process (See example n° 2). Finally, conclusions per category were provided at the end of each matrix.

Example n° 2

Matrix N°4

Question n°18: In the case that you have worked in a coeducational school, do you think the (gender) situation would be different?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
18. Gender	Gender differences	Hostile Sexism	Gender differences are socially displayed	“O sea, allá se da diferente. Allá las chiquillas se comportan de otra manera, y los chiquillos igual, es como que ahí se nota la el estereotipo, de que los hombres se comportan más rudos, sin mostrar	“Sex differences emerge primarily in social situations” (Maccoby, 1990)

				sentimientos, y las niñas son las que pueden estar adoloridas, sentirse mal” (P. 2)	
--	--	--	--	---	--

3.4 Context and Participants

Participants	
Universe	27 teachers of Andrés Bello School
Population	11 female teachers

Sample

Subjects:

- A total of 7 female teachers (63,6%) of teacher population.

Selection requirements:

- Be a woman
- Be a teacher
- Work at a public only-boys school.

3.5 Theoretical Definitions of the Categories Being Studied

Gender:

Gender is not exactly what one “is” nor is it precisely what one “has.” Gender is the apparatus by which the production and normalization of masculine and feminine take place along with the interstitial forms of hormonal, chromosomal, psychic, and performative that gender assumes (Butler, 2004, p. 42).

Education:

The real education is praxis, reflection and the action of men over the world in order to transform it (...) We only believe in an education that turns men in a being more conscious of its transitivity, critically or every time more rational (Freire, 2009, p. 1) (Translation is ours).

3.6 Analysis of Results

In the following chapter, the analysis of the results will be presented. To do so, the data is presented grouped into categories and subcategories. Similarly, relevant conclusions drawn from the results are included at the end of each category. Finally, at the end of the chapter, general conclusions obtained from the results are also presented.

4. Results

This study aims to explore the perceptions of a group of women teachers who are currently working at an all-boys public school in Santiago de Chile in relation to gender and education. To do so, a qualitative study was conducted over seven semi-structured interviews that collected the discourse of the teachers. The interviews were first transcribed and then analyzed using a content perspective in order to identify salient discourse categories. The categories resulting from the analysis were then compared with relevant theoretical positions in order to draw conclusions from them.

This chapter presents the results obtained from the analysis procedures described in chapter 3 and is organized according to the variables part of the objective of the study presented below:

General Objective

To describe the perceptions in relation to gender and education of female teachers working at a public school in Santiago.

Specific objectives

To identify gender perceptions in a group of women teachers working at a public school in Santiago as present in their discourse;

To identify education perceptions influenced by gender roles in a group of women teachers working in a public school in Santiago as present in their discourse;

To relate gender and education perceptions of a group of women teachers working in a public school in Santiago.

The objectives above aim to answer the following research question:

What are the perceptions in relation to gender and education of a group of female teachers working at a public school in Santiago?

From a formal perspective, the results are presented in matrixes that contain the categories and subcategories of analysis along with the core idea, textuality, and relevant associated theory. Finally, after the presentation of the matrixes, intermediate conclusions are presented.

4.1 Gender

Matrix N°1

Question n° 15: Do you consider that men and women are different from each other? How so? How can these differences be observed in an educational context? Are there any differences between male and female students?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
15. Gender	Gender differences	-	Women and men are different. Men are rational and women are emotional.	Sí, claro. Por eso nos complementamos. (...) hay una parte más racional, que está en los hombres, que ha estado siempre, que es mucho más elevada, mucho más como decirlo, subrayada, en la vida, y en las mujeres la otra parte, la parte emocional, intuitiva. (P. 5)	Gender is not exactly what one “is” nor is it precisely what one “has.” Gender is the apparatus by which the production and normalization of masculine and feminine take place along with the interstitial forms of hormonal, chromosomal, psychic, and performative that gender assumes (Butler, 2004)
			Both genders co-regulate their behavior.	yo creo que los dos géneros digamos, se controlan cuando están juntos, cuando están mezclados. De hecho, la niña va a tener que tener más cuidado cuando se sienta, que no lo tiene cuando son puras mujeres ¿Sí? Y el hombre va a tener que cuidar más su vocabulario, eh las cosas	“Sex differences emerge primarily in social situations” (Maccoby, 1990)

				que hace. (P. 1)	
			Men respond physically while women verbally.	<p>encuentro que las mujeres son tan cahuineras, bueno los hombres son cahuineros también, y más, pero los conflictos, claro hay conflictos y los combos, hay muchos garabatos, se faltan mucho el respeto y eso es lo que yo he notado, llegan a golpes, son más brutos. Reaccionan de una manera más corporal, las mujeres se gritonean y tu cachai, se tratan pésimo. Y en la enseñanza, hay una delicadeza que se nota. En los trabajos, en la presentación de las cosas. (P. 7)</p>	<p>Each violence-related behavior is more common among boys (Hüseyin, Tasdemir, Ulger and Ozder, 2015) Indirect verbal aggression is more common in girls than in boys (Archer as cited in Archer, 2004)</p>

Matrix N°2

Question n° 16: Do you consider that there are any differences between male and female teachers? If so, what are those differences?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
16. Gender	Gender differences	-	Female teachers are like mothers while male teachers are like fathers.	Generalmente, hay como un, como los profesores hombres,(...) se imponen sólo con la voz, con la presencia, como que hay un respeto intrínseco de los chiquillos, a uno le cuesta más porque te ven como más maternal, como las mamás, (...)tienen el concepto de mamá /Papá po, entonces las mamás cómo son, te retan pero después “ay” y te perdonan y te las dai vuelta (P. 7)	“Male teacher' have substantially been gathered under the concept of "a figure of authority and security"” (...) “Female teachers were perceived as sacrificed, compassionate and emotional individuals who approach students like a mother and want to protect them” (Sari & Basarir, 2016)

Matrix N°3

Question n° 17: Have you ever experienced a situation that could be associated with gender discrimination? Could you describe it? How did you feel about it? What did the school authorities do about it? How did you feel after the school's reaction?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
17. Gender	Gender differences	Sexism	Female teachers have experienced gender discrimination.	<p>Sí, sí. Tuve, cuando recién empecé aquí tuve problemas con un alumno, que quería ser como mi amigo, y que me miraba como una persona para salir conmigo, pero en ese tiempo había un conjunto de profesores, éramos muy unidos, y los profesores empezaron, entre todos, a retar al alumno. Porque ese alumno había, lo había echado de otro colegio por la misma situación, porque había acosado mucho a una profesora.</p> <p>La verdad, yo lo intenté conversar con él, nunca lo consideré así. Pero después cuando supe ¡Uf! Pero ahí ya los otros profes ya habían conversado ya con él y todo eso.</p> <p>(...) No, no. Porque nunca lo agrandé. Yo conversaba con él y le decía que no, que yo no era su amiga, era su profesora” (P. 1)</p>	<p>"Only female teachers are asked about their sexuality, their marital status or comments about their physical appearance. Many times the same whistles or compliments on the part of students are only given to female teachers. With men, that does not happen "</p> <p>(Translation is ours). (Ibacache, 2017).</p>

Matrix N°4

Question n°18: In the case that you have worked in a coeducational school, do you think the (gender) situation would be different?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
18. Gender	Gender differences	Hostile Sexism	Gender differences are socially displayed	“O sea, allá se da diferente. Allá las chiquillas se comportan de otra manera, y los chiquillos igual, es como que ahí se nota la el estereotipo, de que los hombres se comportan más rudos, sin mostrar sentimientos, y las niñas son las que pueden estar adoloridas, sentirse mal” (P. 2)	“Sex differences emerge primarily in social situations” (Maccoby, 1990)

Matrix N°5

Question n° 19: Have you experienced a situation in which your students have treated you in a chauvinistic way? If the answer is yes, can you describe it?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
19. Gender	Gender differences	Benevolent Sexism	female teachers have experienced benevolent sexism on the part of males.	Una vez un alumno, que estaba saliendo de cuarto, me quiso hablar así pa' tutearme, y yo le dije que nunca me iba a poder tutear porque yo siempre iba a ser su profesora. Y después de que había salido varios años me vino a buscar así para invitarme a tomar un café, porque ahí yo podía salir con él porque ya no era mi alumno, pero igual yo seguía siendo su profesora, entonces esa relación no cambiaba" (P. 1)	"Only teachers are asked about their sexuality, their marital status or comments about their physical appearance. Many times the same whistles or compliments on the part of students are only given to female teachers. With men, that does not happen " (translation is ours). (Ibacache, 2017)

4.1.1 Analysis of matrixes: gender conceptions.

In relation to the discourse of the teachers, the results indicate that the educators conceive men and women in different ways. In this respect, teachers conceive both genders differently from a physical and behavioral perspective. These differences are ascribed to the type of reactions students have; boys reacting comparatively more physically, beating each other while girls tend to solve conflicts verbally. In addition to that, girls are perceived to be more intuitive and emotional whereas boys are more rational.

Similarly, the results show that the teachers are able to notice differences in gendered behavior in situations of interaction between both genders as coeducational institutions. In this respect, the teachers suggest that these differences tend to be neutralized in single-sex contexts.

Third, the results show that the teachers conceive themselves from a parental role, indicating that female teachers function as mother figures to their students while male teachers as father figures. Such a conception of their role impacts their interaction with students, as boys show a differentiated behavior towards them.

Additionally, most of the interviewed teachers have experienced or witnessed a situation where gender discrimination has been present; these experiences involve compliments directed to the teachers and discrimination from male teachers to students who present a feminine behavior.

Finally, the situation described above implies the fact that almost all of the teachers have experienced a situation in which their students have behaved in a chauvinistic way, the most recurrent are benevolent sexist situations, such as compliments.

4.1.2 Gender stereotypes-

Matrix N°6

Question n° 20: In terms of attitudes and behaviors, what characteristics are typical of boys? What characteristics are typical of girls? Can you highlight the differences and similarities between girls and boys?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
20. Gender	Gender stereotypes	Masculine (Student)	School boys are “mamones” (dependent), untidy and lazy.	Mamones, una, bueno, a ver, son agresivos, y el vocabulario, a ellos le da lo mismo. (...) hay cabros que no se bañan, son como desaliñados, son como flojos, siempre tienen sueño, tienen paja, siempre tienen paja, me miran no más (P. 7)	In most societies, for example, humility, submissiveness, etc., are considered feminine behavior and women are expected to behave that way. Men, on the other hand, are expected to be dominant, aggressive, etc. (UNESCO, 2000) Students are transformed while they are coexisting with adults. Now, family, closer communities does not provide all the experiences a student should live in order to become an adult, able to hold himself as a member of a bigger community that should be a part of.
		Feminine (Student)	School girls are delicate, self-conscious and neat.	De las niñas, quizás tienden a ser más delicadas, como preocupadas, como un cuadernito todo bonito, todo ordenadito, todo destacado(...) pero en las mujeres se da más, me entregan todo sin flequito, todo corcheteado (P. 2)	
				tienen los mismos problemas, los mismos roles emocionales, también andan achacados cuando terminan con la polola, al final son iguales, solo que tienen otra forma de expresarlo (P. 7)	

					Adult formation is no longer exclusive of the familiar context, it requires a special setting: school, kinder garden, primary and secondary school or college. (Maturana, 2006)
--	--	--	--	--	---

Matrix N°7

Question n° 21: When it comes to female and male teachers, *What attitudes and behaviors are typical of each gender? How different or similar are male and female teachers?*

Question n° 22: *Can you highlight the advantages and disadvantages of being a woman?*

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
21. Gender	Teacher roles and gender	Feminine Masculine	female teachers are motherly Guides and friends	Maternal, muy maternal, eso.. (P. 7) Los profesores tratan de guiar, pero son más amigos, más partner, más cercanos, se entienden entre ellos, saben los procesos que están teniendo, a las mujeres nos cuesta un poco más (P. 7)	it has been determined that the participants from both sexes ascribe the properties such as motherhood, sacrifice, fragility that are regarded as feminine to female teachers; the features such as <i>authority, power, leadership, discipline that are accepted as masculine to male teachers</i> . These findings indicate the dominance of traditional gender roles among both female and male teachers. (Sari and Basarir, 2016).
22. Gender	Stereotype		Motherhood is an advantage.	Las ventajas de ser mujer, es maravilloso ser mujer, lo primero que se me viene a la cabeza es que podemos ser mamás, podemos dar vida. Desventajas, es que cargamos socialmente con el estereotipo del género	The existent dichotomy between feminine and masculine (...) has established social stereotypes that determine roles and limit the potentialities of

			<p>The stereotypes we have to deal with are a disadvantage.</p>	<p>de que efectivamente, somos discriminadas, yo en general nunca he vivido el tema de discriminación de género, pero sí he escuchado y he visto en las redes sociales, en la televisión que hay como mucha discriminación. (P. 3)</p>	<p>people under the conception that there are certain abilities, emotions and behavior that correspond to just men or women (Translation is ours) (Mendoza, Henríquez and Friz, 2017)</p>
--	--	--	---	--	---

Matrix N°8

Question n° 23: What does it mean for you to be a teacher?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
23. Gender	Stereotype		It implies a huge responsibility, the teacher becomes a role model.	Un cansancio enorme, un agotamiento emocional terrible, pero me gusta, lo paso bien, es que no me veo haciendo otra cosa, además hay una responsabilidad, tu estai formando gente, y tu quieras o no igual eres ejemplo para ellos, y ellos te cachan emocionalmente y todo, saben cómo te vestís, eso como tú eres un referente al final, entonces al ser un referente tu igual tenís que cuidar lo que decís y uno es humano, entonces ahí está como, como que andai ahí como, te salís de madre de repente y tenís que volver a tu centro, en la vocación en el fondo, de verdad que no trabajaría en otra cosa. (P. 7)	Regarding the teacher's role, it is possible to identify two main groups: "the first group is related to general personal growth of students and the second one is connected with the acquisition of knowledge"(Stojil kovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)

Matrix N°9

Question n° 24: Have you been involved in a circumstance in which the differences between being a male/female teacher are present?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
24. Gender	Stereotype	-	Women teachers have not been involved in situations where gender differences were present among teachers	No, acá no por lo menos, o sea no, ni, antes ni ahora, ni en práctica. (P. 2)	A recent investigation of “Women & Leadership, Australia” has expressed that almost one in two women teachers in Australian schools have experienced some kind of barrier or discrimination throughout their careers, according to a new survey administered by the National Excellence in School Leadership Initiative (NESLI).

Matrix N°10

Question n° 25: How has your experience been in relation to being a female teacher in an all-boys school? Are there any advantages and/or disadvantages to it?

Question n° 26: Have you noticed any difference in the way students behave with female teachers that is not part of the students’ observed behavior with male teachers?

Question n° 27: How do students behave with female teachers?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
25. Gender	Stereotype		Male students are more respectful with female than male teachers	Entretenido, como te decía los chiquillos son conscientes de las diferencias, generalmente generan un vínculo súper fuerte con las profesoras, son súper respetuosos con las mujeres, yo siento que son más respetuosos con las profesoras que con los profesores, es como una discriminación positiva (P. 3)	"Benevolent sexism: as a set of interrelated attitudes toward women that are sexist in terms of viewing women stereotypically and in restricted roles but that are subjectively positive in feeling tone (for the perceiver) and also tend to elicit behaviors typically categorized as prosocial (e.g., helping) or intimacy-seeking (e.g., self-disclosure) " Glick and Fiske (1996)
			Male students are physically aggressive	que a veces se ponen en grupo y ahí me ha, eh dicen esto, esta pauta fue así y me reclaman y les digo que se desarmen y me hablen de a uno, porque ahí es cuando me he sentido un poco pasada a llevar, intimidada. (P. 5)	
26. Gender			Students are respectful, loving and caring with female teachers	Sí, hay una diferencia muy marcada que es que con las profesoras, como te decía, son mucho más respetuosos, mucho más "Cariñosos" que con los profesores. Hay con pocos profesores con los que ellos son cariñosos" (P. 4)	
27. Gender			students are gentle and helpful with female teachers	son gentiles, son cordiales, tienen una buena voluntad, los puedes mandar a comprar a que te lleven las cosas, a que te instalen el data, siempre lo hacen, te ayudan a llevar las cosas así como si vas muy cargada con la cartera, te	

				ayudan a llevar las cosas (P. 4)	
--	--	--	--	-------------------------------------	--

Matrix N°11

Question n° 28: From a professional point of view, do you believe gender differences can be observed when carrying out the duties and responsibilities part of a teacher's job?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
28. Gender	Stereotype	Labor	The requirements for men and women teachers are the same, regardless of gender.	“No, se nos exigen las mismas cosas, o sea, se nos exige planificar a los dos, se nos exige hacer clases, se nos exige evaluar, hacer las pruebas” (P. 6)	the main functions that teachers must perform are six, which are focused in the academic performance of the educators: 1. Preparing lessons, 2. Searching and preparing materials for students, take advantage of all languages, 3. Motivating students, 4. Teaching focused on the student, considering diversity, 5. Tutoring students and, 6. Searching in the classroom with the students. (Marques, 1999)

Matrix N°12

Question n° 29: What attitudes and behaviors are not a part of being a “good teacher”?

Question n° 30: What behaviors and/or attitudes are a part of being a good teacher?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
29. Gender	Stereotype	Labor	Bad teachers mock at students; they refuse to teach them appropriately or do not plan their lessons.	Burlarse de los estudiantes, mirarlos en menos, no querer cómo explicarles, tener como la actitud de clase de dictar y listo, o de hecho lo mínimo, no haber planificado una clase.	Regarding to the teacher’s role, it is possible to differ two main groups: “the first group is related to general personal growth of students and the second one is connected with the acquisition of knowledge”(Stojil kovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)
30. Gender			Good teachers consider: lesson planning, worrying about students feelings and learning process.	Primero que nada, entender que son personas las que están frente a nosotros, que ir por la empatía y la conversación antes del poder ponerse a discutir o ver las cosas que no tenemos en común, poder ver lo que nos une, tener esa visión, hablar con fundamentos las cosas que estamos diciendo, preparar las clases, desarrollar también la participación de los chiquillos con reflexión, con discusión (...) tener claridad en los contenidos, en las habilidades, eso” (P. 5)	

Matrix N°13

Question n° 31: Should female teachers behave differently when they are surrounded exclusively by male students?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
31. Gender	Stereotype	Labor	female teachers should take care of their outfits as they may distract students.	Sí, yo creo un poquito sí. Cuando son muy cortas las faldas, es distractor, pa que estamos con cosas, si el hombre va a mirar piernas, va a mirar piernas, y si tu estai parada al frente igual yo creo, yo, yo creo que sí, que uno tendría que ser un poquito, tender a no distraer” (P. 7)	Female teachers were often depicted with glasses and somber expression. (Louro, 1997).

Matrix N°14

Question n° 32: Is it the same to work in a coeducational school than in an all-boys school?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
32. Gender	Stereotype	Labor	Coeducational settings modify student behavior	No, no es lo mismo por un tema del comportamiento de los estudiantes básicamente, da lo mismo trabajar en cualquier colegio porque quizás te van a exigir las mismas cosas o dentro de un rango las mismas cosas, tienen que hacer clases, tienes que hacer pruebas, participar de actividades extra programáticas, las grabaciones, lo que sea, pero las personalidades de los estudiantes son muy distintas de acuerdo al	As stated by Vail, “Boys and girls must learn to get along together in the world, opponents of the single-sex approach say, and separating them will take away that opportunity” (2002, p. 38).

				<p>contexto en el que ellos estén, muchas veces, como te dije antes, en un colegio mixto se neutralizan las dos cosas extremas, el drama y el ser tan tarzán, pero también se provocan otros tipos de situaciones como no sé, las rivalidades entre mujeres, o se provocan otro tipo de problemas de discriminación de otra índole o cualquier otro tipo de problemas, pero aquí en los colegios que son de hombres o de mujeres uno se relaciona con problemas que son particularmente en el contexto del hombre y en el contexto de mujer que se visibilizan más y son más fuertes porque son todos hombres, no hay nada que neutralice el tema porque son todos hombres, no hay nada que lo haga distinto (P. 6).</p>	
--	--	--	--	--	--

4.1.3 Analysis of Matrixes: Gender stereotypes

The results show that the participants associate students, teachers, and their roles with several stereotypical ideas related to gender. In this respect, the male students are regarded as lazy, aggressive and not worried about their physical appearance, which is associated with a “rough” or “shaggy” stereotype of masculinity, while girls are more sensitive and meticulous, which is associated with a “delicate” stereotype of femininity. Similarly, the teachers state that all students, regardless of their gender, go through similar experiences in life; however, they seem to approach them from different perspectives and with different resources that have a gender stratum.

Secondly, when it comes to the teachers, the participants assign motherhood as a typical teacher role and stereotype, as they define themselves as kind and understanding, whereas male teachers, on the other hand, are like peers for students, similar to a friend. In this line, the teachers attribute a significant value to motherhood as, to their view, it is something that comes along with being a woman; thus, a differentiating factor from men.

As for the “disadvantages” of being a woman, they assume that women suffer from gender discrimination and live under gender roles established in their culture. However, when directly asked about discrimination in the school, only one teacher declared that they had experienced a situation in which the differences between being a women teacher were present. Nonetheless, the rest of the teachers expressed that they had not had experiences like that.

This experience of discrimination has a different valuation when it comes to benevolent sexism. In this respect, the participants became aware of how students react differently with women teachers, as benevolent sexist behavior is present in the interaction between women teacher and students; this is observable as students tend to help teachers to carry heavy elements (Like data shows), they open the doors for them and enjoy more respect from the students as compared with their male counterpart. This situation is perceived as an overall advantage by the participants, who regard this differentiated behavior as positive. Regardless of that, teachers also added that sometimes the students abuse of the situation considering the fact that males outnumber women in all-boys schools.

In this context, the participants reported that women teachers should behave differently while they are around male students, paying particular attention to their dress code, not wearing short skirts, cleavage or tight clothes to avoid provoking students.

Additionally, the participants reported that being a teacher meant a huge responsibility for them as they are “shaping” students in classes, and indirectly, as students recognize a role model in their teachers. In this respect, the characteristics of a good teacher are associated with good lesson planning, awareness of the fact that teachers work with human beings, and thus, “soft” skills like listening, responsibility, the capacity for solving problems, etc. are relevant in the profession. Contrarily, bad teachers lack soft skills, mistreat students, and do not commit to the administrative work that is required by the school.

When it comes to workload and responsibilities, the participants state that at the moment of delegating duties and responsibilities, there are no differences between men and women

teachers, as they are required to do the same things. However, it is interesting to notice the fact that none of the managing posts in the school have women as responsible.

Lastly, the participants reported that it is not the same to work in a coeducational school as at a single-sex school due to the dynamics between girls and boys. The environment is different in single-sex schools, and it could even affect the learning environment.

4.2 Education

Matrix N°15

Question n° 1: Does the school curriculum formally include the gender perspective? If the answer is yes, can you explain how it is approached?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
1. Education	Curriculum	Explicit curriculum	The plans and programs do not formally include a gender perspective.	“Así como abordarlos puntualmente no, pero si por ejemplo piden abordar, es qué tecnología así lo piden como objetivos transversales si, es como el respeto a la identidad de género, incluso dan que sean... los grupos sean cuando son mixtos” (P. 7)	In 2000, the Transversal Support Unit was created, dependent on the General Education Division. This unit had as a priority to assist in the implementation of the OFT -content in the curricular reform carried out- in themes of: citizenship, environment, human rights and gender (Translation is ours) (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste, 2010) , . However, according to studies carried out by this entity, it is recognized that the task is far from complete. (translation is ours)

Matrix N°16

Question n° 2: In relation to the materials you use, do they include topics related to the gender perspective?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
2. Education	Curricula	Explicit curriculum	Teachers adapt their material to include a gender perspective.	Sí, de hecho, estamos haciendo un trabajo ahora que es sexualidad, en las distintas dimensiones(...) Yo les pongo harto lo de género. (P. 5)	A classroom is a circumstance that allows interaction between teacher-students, granting a situation in which students are capable of attributing their own significance to the examples used, even becoming more familiar with stereotypes if the teacher uses examples as “The father (reading the newspaper) and the mother (serving dinner); the doctor (male) and the nurse (female); playing ball (boy) and combing doll’s hair (girl)” (UNESCO, 2015).

Matrix N°17

Question n° 3: Is your class an instance that encourages discussion about gender inequality?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
3. Education	Curricula	Explicit curriculum	Classes include gender inequality through discussion if needed	“Sí, pero desde O sea sí, yo creo que sí. Desde el punto de vista de química igual es como bien difícil, pero...que existe la posibilidad, sí, todo el rato. De hecho, los chiquillos son súper abiertos” (P. 2)	The most common understanding of curricula in education refers to the subject matter and content as presented to learners” (2010, as cited in UNESCO 2015, p. 58)

Matrix N°18

Question n° 4: Do you think that gender discrimination issues must be part of the school curriculum?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
4. Education	Curricula	Explicit curriculum	The gender perspective should be included because Chauvinistic discourses are perpetuated in school students if gender equality issues are not discussed.	“Sí, debería ser un tema a trabajar sobre todo cuando te encontrái’ con cabros chicos de 15 años que siguen repitiendo discursos machistas, que la ropa, el rol histórico de la mujer. Y no solamente el tema de género sino también el tema de la diversidad sexual” (P. 4)	MINEDUC (2015) asserts that Chile has managed to overcome the inequality between men and women regarding the access to education, the educational trajectories and the results indicate that cultural patterns that reproduce stereotypes and traditional representations of gender continue to operate in this area. , inequality and inequity ... (...) In this context, gender inequality must be addressed as a factor of relevance for the achievement of these challenges, from early childhood education to higher education (Translation is ours).

Matrix N°19

Question n° 5: Does the curriculum include a transversal objective related to gender issues?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
5. Education	Curricula	Explicit curriculum	The curriculum does not include an OFT related to gender.	“Directamente con el tema del género no, se habla como del respeto en general, del respeto a la diversidad y todas esas cosas, pero algo directo no” (P. 6).	“It is accepted that neither idea that curricular reforms nor the implementation of teaching values in transversal objectives are enough, but in many cases it will depend in the formation received, behavior and stereotypes of the teachers and how they interpret and transmit the curriculum suggested” (Translation is ours) (Marolla, 2012).

Matrix N°20.

Question n° 6: According to your experience, do you believe that students are being implicitly educated to adequate or adopt behavior associated to one gender?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
6. Education	Curricula	Hidden curriculum	Students are implicitly being educated to adopt a behavior associated to what is “Masculine”	<p>“Sí, o sea, ahora no tanto, pero cuando yo llegué había un profesor que, le decían el profesor miyagi, que los adoctrinaba básicamente entonces como que les decía “usted está en un colegio de caballeros, ¿entonces usted es un caballero? - Sí, señor” y si había uno que era gay o lo que sea le decía “usted no pertenece a este colegio, este colegio es solo para caballeros” y bueno, este caballero no se fue porque lo hubieran echado, se fue porque jubiló y de alguna manera lo adoctrinó en forma disciplinaria muy bien porque ellos hacían caso, estaban muy ordenados todo el tiempo pero la mentalidad era muy distinta” (P. 6)</p>	<p>In addition to that, the curricula also include the set of norms, attitudes, expectations, beliefs and practices that are normalized unconsciously (Translation is ours) (Valdés, 2013)</p> <p>The hidden curriculum has implications in terms of gender, considering that the aspects of hidden curriculum that are related to gender tend to permeate gender stereotypes (Navarro, Romo and Vázquez, 2013).</p>

Matrix N°21

Question n° 7: Does the school have norms that somehow could be associated to demand behavior related to the students' gender? For example, the use of uniform, piercings, etc.

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
7. Education	Curricula	Hidden curriculum	The use of uniform and haircut are associated to behavior demanded to students according to their gender.	El uso del uniforme, el corte regular "escolar", regular corto (P. 6)	In addition to that, the curricula also includes the set of norms, attitudes, expectations, beliefs and practices that are normalized unconsciously (Translation is ours) (Valdés, 2013)

Matrix N°22

Question n° 8: How do you help your students develop their gender identity?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
8. Education	Curricula	Hidden curriculum	By being available for the students and supporting them.	"No, o sea yo no te podría decir yo los ayudo así porque yo lo tenga como planificado sino que es algo que nace no más, o sea, como cuando los chiquillos tengan como dudas, por ejemplo "profe sabe que le quiero contar algo" y uno ya sabe pa' dónde va, los orientas, que sean ellos, que se asuman no sé po, o sea que como una conversación más de persona que como plantear un tema yo, sino que si ellos buscan siempre son escuchados y orientados" (P. 1)	A study made by SERNAM claims that the curriculum of the pedagogical programs of Región Metropolitana and V Region does not include gender perspective (Translation is ours)(Araneda y Martínez, 2003) situation that can be generalized in the rest of the universities of the country.

4.2.1 Analysis of matrixes results: Curriculum and Gender.

The results show that the participants know that the national curriculum does not formally include the gender perspective as a learning objective to be taught, both at the plans level and the OFT level. However, the teachers state they include gender issues when working on respect and identity topics. In this regard, some of the teachers adapt their pedagogical material in order to include the gender perspective, considering the task distribution among the members of the group and the topics from a critical point of view.

Similarly, the lessons occasionally become an instance of discussion about gender topics, but this only happens when students express the necessity of talking about the topic. In this line, the gender identity formation process of the students lacks official or systematic school guidance, and the teachers try to assist students in gender issues by opportunistic instances or tangential isolated interventions either at the personal or class level. In this respect, when students have gender-related personal situations, the teachers listen to them, support them, give them the space to feel comfortable with themselves without judgment.

From a curricular perspective, the participants believe that gender issues should be part of the curriculum in order to enhance respect and tolerance, as they observe that students are implicitly educated into stereotypical gendered behaviors as they are told to adopt “masculine” attitudes. The school has norms associated with the reinforcement of traditional gender stereotypes, as students are asked to use a certain haircut and wear their school uniform. Finally, instances that deviate from these traditional costumes, such as the “jeans day” becomes an instance for some teachers to judge students in relation to their clothing and personal style on the basis of gender norms.

4.2.2 Roles in Education

Matrix N°23

Question n° 9: In your opinion, what is the main role of a teacher?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
9. Education	Role	Teachers' role	Give the students tools so they become autonomous.	“Formar, y formar desde lo social más allá de la asignatura, de lo político, de lo cultural, ayudarlos a que ellos forjen su proyecto de vida en lo que ellos quieran pero desde las herramientas para que enfrenten este proyecto de vida” (P. 4).	“The first group is related to general personal growth of students and the second one is connected with the acquisition of knowledge”(Stojilkovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)

Matrix N°24

Question n° 10: Is part of the role of a teacher to educate about the gender perspective? If so, can you explain how?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
10. Education	Role	Teachers' role	Teaching gender roles is a part of the teachers' roles indirectly.	“Yo creo que no está claro eso, como rol, así como que te digan mira dentro de lo que tú tienes que hacer... o sea, tendríamos que hacerlo, se supone que hay cosas que como profesor que te digan esto es lo que tú tienes que hacer no está establecido pero tú como docente, como ser humano, tu si lo haces, como parte de la cotidianidad(...), no se hace en forma como consciente sino que es parte de, no sé si me entiendes” (P. 7)	Stromquist (2007) asserts that children bring to school gender notions from family and society and that it is the school and teacher's challenge to alter these negative ideologies.

Matrix N°25.

Question n° 11: In your opinion, do you consider it is important to approach gender inequality in the classroom? Why?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
11. Education	Role	Teachers' role	It is important to approach gender inequality in the classroom to raise awareness about inequality.	“Si, para que los chiquillos sigan tomando consciencia de lo que está pasando si no puede ser que desde la jubilación, de los sueldos, desde la salud, o sea te castigan por ser mujer todo el rato, los cabros no se enteran de eso” (P. 4).	Stromquist (2007) asserts that children bring to school gender notions from family and society and that it is the school and teacher's challenge to alter these negative ideologies.

Matrix N°26

Question n° 12: From your perspective, what is the role of the school in relation with the socialization of students' gender?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
12. Education	Role	School's role	It is fundamental as it provides instances to socialize gender.	<p>“Es fundamental porque estamos formando o estamos ayudando los chicos se forman solo, pero estamos ayudando a la idea es facilitar los aprendizajes para la vida, más allá de tanto contenido.</p> <p>Entonces si no están los planes y programas y sólo están los objetivos transversales y se pueden trabajar en orientación que dura 45 minutos, tenemos que socializar esos contenidos en otras asignaturas o en las jornadas.(...) el colegio las intenciona y ahí es donde se socializa, sí” (P. 5)</p>	Given that schools are social settings where gender and sexual identities are constructed, negotiated, and officially sanctioned, the overall educational environment offers influential messages about gender. Gender segregation in elementary school is a significant component of childhood socialization (Thorne, 1993).

Matrix N°27

Question n° 13: Does the school have regulations or norms that directly point out to address gender topics? For instance, a protocol.

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
13. Education	Role	School's role	The school does not have norms that address gender topics.	“No, actualmente no” (P. 6)	Evidence indicates that in Chile inequality in relation to gender is not visible in terms of access to education, nevertheless, the advances on the topic are still minimal in relation to the educational trajectory and its qualitative components. The vision on the trajectory and its results indicate that there are still patterns that keep operating in education and that are reproducing the traditional representations of gender along with the corresponding gaps.(MINEDUC, 2018)

Matrix N°28

Question n° 14: What do you think is going to happen with the future of education in relation with gender?

Category	Sub category	Sub sub category	Core idea	Textuality	Theory
14. Educación	Rol	Rol de las escuelas	Education will change and the future generations will adapt it so it includes a gender perspective.	Yo creo que sí puede cambiar ¿Por qué? Porque la juventud de ahora ya están más preparados, nosotros los viejos es como que estar empezando justo ahora, a nosotros es como que nos choca más, pero como que la juventud de ahora está más preparada para eso y creo que la sociedad también va a estar preparada” (P. 1)	The school system is responsible for facilitating the instruments of insertion into the broader society. (...) The role of education is fulfilled when it is constituted in one of the fundamental spaces for the personal, ethical and civic formation of groups” (Translation is ours) (Donas, 2001)

4.2.3 Analysis of matrixes: Teacher and school roles in relation to gender.

When it comes to teacher roles, the participants declare that the main function of a teacher is to give students tools, so they become autonomous by guiding them from a socio-emotional perspective, enhancing critical thinking and preparing them from an academic point of view. As for gender issues, the participants declare that the teachers' role indirectly includes teaching about the gender perspective as it is not formally part of the curriculum or contents. Nonetheless, teachers discuss this issue with students depending on the needs of the context.

Similarly, in the teachers' opinion, it is essential to approach gender inequality in the classroom, so students become aware of the existent unequal situation between men and women. Additionally, the participants recognize the fundamental role of the school in the socialization of gender since it is the school that provides normalized institutional instances that aim at gender socialization.

However, the participants also declare that the school lacks appropriate policies oriented to sanctioning or regulating gender misconducts, which reveals the fact that the school does not include any formal instance or regulations oriented to prevent issues of gender discrimination.

Finally, in relation to the future of education regarding gender issues, the teachers believe that it will change as the new generations adapt it including a gender perspective. They expect that a gender perspective is considered since pre-school until discussing it will be naturalized.

5. Discussion

5.1 Introduction

In the following section, the results obtained and presented in chapter 4 will be analyzed and discussed against the theory presented in chapter 2. The discussion is formally presented in two main subsections that deal with the main variables under study so as to meet the specific research objectives set forth in the dissertation. Finally, major conclusions obtained from the discussion are drawn so as to meet the general objective of the study.

5.2 Gender

Regarding gender differences, the results obtained in the study indicate that the participants conceive men and women as different from each other and that these differences are mainly associated with traditional gender roles and stereotypes. In this respect, the participants associate masculinity with rationality, aggressiveness, and physicality, while femininity is associated with emotionality, intuitiveness, verbal aggression and delicacy. These findings are in agreement with the postulates of Butler (2004) who proposes that the presence of gender roles is normalized with sex differences (p. 113-148). Similarly, Fisher (2000), Hernández (2013), Mendoza et al. (2017), Holmes and Meyerhoff (2003) propose that masculinity is characterized by rationality and, contrarily, assume an emotional nature related to femininity.

Along this line, the results show that the teachers regard rationality as a “Superior” trait over intuitiveness, which agrees with the proposal of Yaakobi (2017), in stating that both styles of thinking, rational and intuitive, become useful in different contexts; nevertheless, intuitive thinking is associated with poor performance, undermining intuitiveness and emotionality, while rationality is associated with good performance. This leads to the conclusion that men are “Superior” in comparison with women as they tend to be more rational than the latter.

The results also show that through socialization both genders regulate each other, implying that girls’ and boys’ behavior changes when they interact with the opposite gender.

This finding is in agreement with Maccoby's proposals (1990) related to sex differences as being clearly perceived in social situations.

Similarly, the results reveal that the gender situation is different in coeducational schools regarding the dynamics between girls and boys, this aligns with the proposal of Maccoby (1990) where he suggests that sex differences emerge in social situations; due to this, it is possible to state that gender differences are socially displayed.

Along this line, the results indicate that girls are more careful with their bodies in the classroom. In this respect, Fredrickson and Roberts (1997) suggest that such a behavior is an example of objectification of women's body, where female students are expected to constantly monitor their body, just as the interviewed teachers have expressed. On the other hand, in the case of male students, the discourse of the participants reveals that the use of language requires care. This agrees with Glick and Fiske's (1996) theory regarding benevolent sexism, where they observe that men present a "Positive" discrimination towards women as they are considered fragile, delicate and emotional.

In addition, the differences between girls and boy students are associated with the different ways students express their aggressiveness. In this regard, the teachers declare that boys react more physically, which agrees with the theory proposed by Hüseyin et al. (2015), which proposes that violence-related behavior is more common among boys, whereas women tend to use gossip as indirect violence. Such a proposal is aligned with Archer's (2004) postulates in that indirect verbal aggression is more common in girls. This allows us to postulate that men respond with physical violence while women tend to answer with verbal violence, agreeing with the results obtained in this study.

As regards the differences between male and female teachers, the results obtained indicate that female teachers see their professional role closely related to a mother figure while male teachers are compared to fathers. This self-concept agrees with the theory proposed by Sari and Basarir (2016), in which male teachers are perceived as figures of authority that also provide security. Conversely, traits such as being protective, sacrificial and emotional are related to women teachers. Sari & Basarir's proposals are shared by Hernández (2013) who also suggests that women and men teachers are perceived by students like mothers and fathers.

When it comes to sexist behavior, female teachers declare that they have experienced sexist discrimination from their students. Nevertheless, such discrimination is not signified or

perceived as degrading or negative as it corresponds to benevolent sexism (Glick & Fiske, 1996) which is manifested through compliments and courteous behavior mostly related to physical appearance. However, this type of sexism perpetuates the undermined role of women in society.

This conclusion is in agreement with Ibacache's proposal (2017) in mentioning that only female teachers receive this treatment as compared with male teachers. The participants react to this type of behavior by ignoring it, hence, the school is not informed about the students' attempts at flirting with the female teachers. Such a response on the part of the teachers leads to the normalization of this behavior and, ultimately, to the normalization of the objectification of the female body, as proposed by Fredrickson and Roberts (1997) and Bartky (1990). Benevolent sexism is a clear example of how gender discrimination is present in the school and it is normalized by both, student and teachers.

With regards to sexism, the results obtained show that most of the teachers have received benevolent sexist treatment; this includes students helping them to carry heavy elements, opening doors for female teachers, turning on a data show among others, besides flirty situations in which they were asked out or received compliments. This situation agrees with the findings of Ibacache (2017) who proposes that only women teachers receive this treatment. This is also supported by Glick and Fiske's (1996) theory of benevolent and hostile sexism, who propose that sexism can be divided into benevolent and hostile. Benevolent sexism refers to:

A set of interrelated attitudes toward women that are sexist in terms of viewing women stereotypically and in restricted roles but that are subjectively positive in feeling tone (for the perceiver) and also tend to elicit behaviors typically categorized as prosocial (e.g., helping) or intimacy seeking (e.g., self-disclosure) (Glick and Fiske, 1996, p. 491,

While hostile sexism is described as "Antipathy toward women characterized by feelings of paternalism, male dominance, and sexual hostility. (Glick & Fiske, as cited in Reilly et al. 2016, p. 3). In this respect, the participants' discourse shows that they constantly experience benevolent sexism in the form of prosocial behavior and that this type of sexism is not questioned by the teachers. However, Ibacache's (2017) proposals in relation to hostile sexism is observed among male students who exhibit feminine behavior or attitudes. These students are victims of hostile sexism from male teachers.

The discourse of the teachers shows that gender differences and sexist behavior and attitudes are part of the school dynamics, present in hidden and explicit curriculum, its presence has implications not only from an academic point of view, which is observable in results in standardized tests, but also in the personal development of students, where they perceive and normalize gender roles and stereotypes when they are surrounded by the other sex.

5.2.1 Gender stereotypes

In relation to stereotypes, the teachers ascribe traditional gender characteristics to both boys and girls. In this respect, boys are characterized as dependant, aggressive, rational, slothful and neglecting of their physical appearance. This agrees with UNESCO (2000) description of men's expected behavior when describes men as "Dominant, aggressive, not emotional and talkative" (p. 11).

The same situation is replicated with girls. In this respect, the participants depict a stereotypical image of what it means to be a girl, describing them as delicate, worried and meticulous. This also agrees with the findings of UNESCO (2000) in proposing that feminine behavior is "Emotional, gentle and tactful" (p. 17).

Similarly, UNESCO (2000) proposes the existence of a duality between girls and boys in terms of behavior, where girls react humbly and submissive whereas men respond aggressively. Teachers shape students through their interaction with them, as proposed by Maturana and Dávila (2006) who suggest that "Students are transformed while they are coexisting with adults" (Translation is ours), this explains girls' and boys' behavior considering how influential the interaction between teachers and students becomes.

This depiction provided by the discourse of the teachers implies that girls and boys are represented as opposite, and thus, they have received differentiated gender socialization (Maccoby, 1990; Valdés, 2013). The implications of this becomes significant in education as gender stereotypes affect the teaching-learning process. First, they affect the results students obtain in standardized tests (Valdés, 2013) and second, the current school system "Keeps reproducing the cultural order that privileges certain abilities for men (reason and intellect) and other abilities for women (Affection and emotions)" (Translation is ours) (Valdés, 2013, p.50; Hernández, 2013). It is through instructional material and the interactions in the classroom that

gender roles and stereotypes are reinforced and naturalized (UNESCO, 2015; Marolla, 2012; Ibacache, 2017; Fredrickson and Roberts, 1997; Fisher, 2000; Flores, 2007).

When it comes to gender stereotypes associated with teachers, the participants declare that male and female teachers present differences in their behavior. On one hand, female teachers are perceived as mothers, while on the other hand, male teachers represent a friendly figure with authority in the classroom. This aligns with the proposals of Sari and Basarir (2016), who propose a connection between male teachers and the role of a mother. Sari & Basair's proposals agree with those of Brown in that aspect as the author establishes that among the different teachers' roles, he includes "Being a parent" (2007). Therefore, a connection between parenthood and authority is established between teachers and students because the teacher figure tends to be perceived as mother/father from the students' perspective, as proposed by Hernández (2013), and also from the teachers themselves, according to Sari and Basarir (2016), in which both students and teachers make a link between the teacher profession and parenthood. In this regard, Female teachers are described as sacrificial and fragile, while male teachers' description includes authority and leadership, bringing up again the connection with a mother/father figure in women and men teachers (Hernández, 2013; Sari and Basarir, 2016).

As for the advantages and disadvantages of being a woman, the interviews show that the advantages of womanhood are related to biological aspects like motherhood, which implies the possibility of conceiving a child inside their bodies, a characteristic that is exclusive for female bodies. This connection is closely linked with the motherly role of the female teacher in the sense that female teachers see themselves as a diligent, devoted mother (Sari and Basarir, 2016). However, the disadvantages of being a woman are associated with the constant discrimination women suffer. This agrees with the proposals of Mendoza et al. (2017) who discuss the limitations and potentialities of people according to the stereotypes for each gender. In this realm, the advantage mentioned is related with a biological trait that is possible only for female bodies, while the disadvantage is out of women's hands as it comes from the interaction between women and society.

From the teacher's perspective, being a teacher implies a responsibility since educators become a role model, and thus, they are constantly shaping students, which is "Exhausting from an emotional perspective" (P. 7). This view of teaching highlights the raising dimension of teaching, which is aligned again with the parenting role that was discussed above. This is

supported by Stojiljković et al.'s proposals (2012) in which they establish that there are two areas in which teachers influence students, which are "Personal growth and acquisition of knowledge" (p. 961). This idea also agrees with Maturana's proposals in stating that "Students are transformed in coexistence with adults" (2012). These results are indicative of the relevance assigned by teachers to the growth of their students beyond the mere instruction of contents.

Regarding situations in which gender has been an issue of conflict, six out of the seven teachers stated that they had not experienced differentiated treatment due to their gender except for one of them who explicitly expressed that she had been undermined by her students. This perception disagrees with the literature that blatantly assures that "Almost one in two women teachers in Australian schools have experienced some kind of barrier or discrimination throughout their careers" (*Nearly 1 in 2 Women Teachers Undergo Discrimination at Their School*, 2018). This perception of the teacher seems to be associated with openly negative discriminatory behaviors or attitudes towards them. However, as it is possible to observe, the teachers also acknowledged the fact that a differentiated behavior towards them is present in the school, and that this behavior is associated with the gender factor.

This situation leads to an apparent discourse contradiction on the part of the participants, considering that during the complete interview they described different situations in which they were "Positively discriminated" as Stojiljković et. al (2012, p. 961) name it, they experience "Benevolent sexism", in addition, some teachers also mentioned being asked out or receiving compliments. This proves that gender discrimination is present for female teachers working in all-boys schools, yet most of them have naturalized this behavior.

The difference between negative and benevolent sexism is sometimes blurry due to the cultural normalization of these practices, but, in the end, benevolent sexist behaviors consist of the presence of prosocial behavior from men, in these situations they tend to "help" or "assist" women in different tasks, under the consideration of them being fragile or weak. At the same time, they are being helpful, however, they are also undermining the role of women in society (Glick and Fiske, 1996).

In relation to their experiences working in all-boys school context, the teachers associate the advantages and disadvantages of this school with the two types of sexism explained by Glick and Fiske (1996) (Benevolent and hostile sexism). In this respect, the advantages mentioned are "They [the students] behave respectfully towards female teachers" which is an example of

benevolent sexism, students help female teachers to carry heavy elements such as notebooks, laptops, data show and other elements, and in addition they compliment the teachers' hair and clothing. They also tend to create a more respectful environment in the classroom (with respect to the use of bad words and attention to the teacher) which is, according to the results obtained in our study, behavior that is only observable in the interaction with female teachers.

As for the difficulties that they face, they declared that they feel intimidated as students complained for assessments in groups making use of their physical advantage, showing hostile sexism, however, this discovery was made through the analysis of the discourse during the complete interview, as only one teacher explicitly highlighted a disadvantage of being a woman working in an all-boys school. However, when the teachers describe their relationship with male students in all-boys schools, their discourse is characterized as respectful and affectionate, stating, as previously said, that the link between male students and female teachers is dominated by benevolent sexism and a parenthood relationship. Through the investigation it is possible to state that the student-teacher relationship is mainly influenced by both kinds of sexism, benevolent and hostile, which shows that this aspect, sexism, becomes a common element in both the advantages and disadvantages of working in an all-boys school.

Additionally, the participants stated that women teachers should be careful in terms of clothing when they are surrounded by male students, alluding to short skirts and cleavage. This agrees with Louro's (1997) in describing female teachers with "Glasses and somber expression" (p. 26), which is also supported by Fredrickson and Roberts (1997) in mentioning that women are constantly objectified by men. This objectification is eventually normalized, and it leads to constant monitoring their own body and body language. Even though teachers expressed explicitly that they should not behave differently when they are in an all-boys school, they also declare that female teachers have to be cautious of their clothing, considering "When men want to look legs, they are going to look at legs (...) we should try not to distract them", which proves that women teachers' behavior is regulated by their settings.

As for working conditions, the discourse of the participants indicates that female and male teachers share the same working conditions. The discourse of the teachers points out that this equality in duties includes "Lesson planning (...), teaching, evaluating and creating tests" (Marqués, 1999), which are part of the teacher's role for men and women, regardless of their gender. From this perspective, the teachers' perception of the teacher's roles agrees with

Marques's proposals, where he describes educators' roles, combining the administrative tasks with the emotional development.

Along with this line, when it comes to the characteristics of good and bad teachers, the participants stated that bad teachers do not do their administrative work, mistreat students, and do not care about their students' learning. This implies that "Bad teachers" are characterized by not achieving the three main roles of a teacher, the administrative, academic and personal growth of students, as proposed by Marquéz (1999) and Stojiljković et al (2012)

On the contrary, being a "good" teacher implies lesson planning, promoting participation and discussion in class, but also developing empathy and soft skills. This vision of a "good" or "bad" teacher is in agreement with Stojiljković et al.'s (2012) proposals of the teachers' role, that cover the personal and academic perspective. Therefore, the characteristics of a good and bad teacher have some elements in common which are related to the teachers' roles in the classroom, according to the results obtained in our study, which is supported by Marquéz (1999).

Finally, when comparing coeducational with all-boys schools, the results show that they are different in that a coeducational school modifies students' behavior based on the interaction between girls and boys; it is in this context that Maccoby's (1990) explanation of gender differences and their appearance in social instances makes sense. In this regard, Vail establishes that in schools, "Boys and girls must learn to get along together in the world, opponents of the single-sex approach say, and separating them will take away that opportunity" (2002, p.38). Even though coeducational and all-boys schools are different, those differences are related to the interaction of students rather than the academic performance.

Gender roles and stereotypes are present in schools; they are unnoticed, however, as their participation in students' and teachers' daily routine has been normalized. Gender roles and stereotypes come from the differences between men and women; these differences are present in all aspects and the educational sector also has gender roles and stereotypes. The role of education regarding these topics becomes essential as this is one of the first instances where they are normalized and reproduced through the social interaction that education implies.

As regards gender roles and stereotypes in schools, girls and boys are perceived as opposites that somehow complement each other, this is supported by UNESCO (2000), Valdés (2013), Fisher (2000), and Flores (2007), who observe that in the classroom the treatment girls and boys receive is different depending on their sex. This vision is reinforced by schools as it

becomes the instance where girls and boys socialize their gender. One of the most influential factors that affect gender roles and stereotypes in students are teachers. Teachers take the role of a mother/ father (See, for example, Brown ,2007; Sari & Basarir, 2016; Hernández ,2013); this has an impact on students as female/male teachers become role models for students, who learn how the interactions between men and women work (see, for example, Maturana and Dávila, 2006).

Through the analysis of the results obtained in our study, teachers expressed awareness of the effect they have on students; thus, they take into account their roles as teachers. When it comes to discussing the interaction between teachers and students, the study showed that it is highly dominated by sexism in both of its expressions, benevolent and hostile (Glick and Fiske, 1996); however, the presence of sexism, mainly in the case of benevolent sexism, did not catch the attention of female teachers, as they accepted this behavior from their male students as being courteous.

Due to the discourse and experiences of the seven interviewed teachers it becomes possible to establish that traditional gender ideas are present in education. Gender roles and stereotypes affect the interactions in school as it becomes an instance of socialization, but these differences not only affect students, but also have repercussions on teachers, who constantly experience gender discrimination in their daily life. They repeat and reproduce, therefore, these dynamics at school, where students learn them and naturalize these situations, which leads to an endless cycle of gender-differences.

5.3 Education

When it comes to the perceptions of the participants in relation to curriculum and gender, the results indicate that the participants acknowledge the fact that the curriculum does not formally include the gender perspective. This agrees with the information available at MINEDUC as the ministry does not have policies that foster the inclusion of gender issues in the curricula. In this regard, Beatrice Avalos (2003) in her study about gender parity and equality states that:

In the course of the educational reform programs undertaken by the Ministry of Education, a specific concern has been to include gender sensitivity in the writing

of the new curriculum for primary and secondary education and in the production of textbooks, considering that the gender perspective is absent in the curricula. The inclusion of cross-curricular topics within the school curriculum provides scope for dealing with gender discrimination issues. (Translation is ours)

Even though the Ministry of Education attempts to include a gender perspective in the classroom, the reality of the Chilean educational system recognizes that it still has shortcomings.

The participants, however, express that they include gender discussions when working with the OFT. The OFT establish comprehensive and general goals for school education related to the personal, intellectual, moral and social development of students. An OFT can be understood as objectives whose achievement depends on the totality of elements that make up the school experience. This means that they must be promoted throughout the set of educational activities during the process of general elementary education, without being associated exclusively with a subject or with a set of them in particular (Ministry of Education, 2011).

Even though the participants declare that they work with gender issues through the OFTs, these objectives do not include one directly related to gender. These findings disagree with Guerrero et al. (2010), who stipulates that in Chile, OFT are responsible for the implementation of specific content related to social themes such as citizenship, environment, human rights and gender. Nevertheless, studies carried out by the Transversal Support Unit recognize that the task is far from complete.

On the other hand, the participants state they have had to adapt their material to include the gender perspective in their lessons in the occasions they have considered it has been needed. In this respect, they recognize that most of the time it is an initiative brought into the class by the students themselves. In relation to this, a study by UNESCO (2015) mentions that:

A classroom is a circumstance that allows interaction between teacher-students, granting a situation in which students are capable of attributing their own significance to the examples used, even becoming more familiar with stereotypes if the teacher uses examples as “The father (reading the newspaper) and the mother

(serving dinner); the doctor (male) and the nurse (female); playing ball (boy) and combing doll's hair (girl)''.

In this respect, the participants also express that usually the textbooks they use for their lessons are not appropriate for the students as they are focused on female students or they show sexist examples; regarding this, the participants express that:

The thing with English is that we do not use the Ministry books, we consider the content, but we use other material for boys, we modify it because it is like... too feminine. So, in general they are not interested, at the end those are activities that make no sense for them, so we are always modifying it for the guys. (P. 5)

According to this, the teachers expressed that in order to grant an adequate context for the students, they have had to adapt their material to help students to develop their critical thinking regarding gender related topics.

In addition to this, the participants express that the lessons occasionally become instances for students to discuss gender inequality. In this regard, the curriculum is presented by the teachers as the “subject matter” only, so the teacher can occasionally modify the curriculum in order to include the gender perspective only when it is required by the situation. These findings are in agreement with UNESCO (2010, as cited in UNESCO 2015, p. 58), which proposes that “The most common understanding of curricula in education refers to the subject matter and content as presented to learners”.

Along with this line, the participants highlight the importance of the gender perspective in the classroom as they state that “Chauvinistic discourses are perpetuated in school students if the gender perspective is not discussed”. Such a statement agrees with MINEDUC (2015) which asserts that:

Chile has managed to overcome the inequality between men and women regarding the access to education, the educational trajectories and the results indicate that cultural patterns that reproduce stereotypes and traditional representations of gender continue to operate in this area, inequality and

inequity. In this context, gender inequality must be addressed as a factor of relevance for the achievement of these challenges, from early childhood education to higher education. (Translation is ours) (MINEDUC, 2015, p. 13)

This statement reflects the status of the national education system in its attempt at providing education to all children in the country, however, from a qualitative perspective, there are important differences related to the type of education and opportunities each gender receives as a consequence of the traditional gender stereotypes. Regarding this, the teachers express that students tend to reproduce chauvinistic discourses from some T.V. programs, so they must make them reflect on what they express in order to avoid those sexist comments. They mention that:

The Gender Perspective should be a topic to work on especially when you find some 15-year-old students who keep repeating chauvinistic discourses, 'that women should use some type of clothing', 'the historical role of women'. And not only the gender issue but also the issue of sexual diversity. (P. 2)

And, in addition:

This year I did a workshop regarding the role of women in the 19th century compared to what happens today, then, there were very good, very good jobs, students who were able to make powerful conclusions, but others: 'that's why they are wearing miniskirts' and it was like, you know that this is the speech they gave yesterday on TV, in the news, it's the same! And what is your speech? 'Ah, eh', the issue is that they repeat learned speeches because they are not able to create their own opinion. (P. 4)

In this line, the participants highlight the importance of teaching the gender perspective in schools in order not to reproduce chauvinistic discourses and continue to increase inequity and inequality.

As discussed above, the participants mentioned that the curriculum does not directly include an objective related to gender and that the closest OFT that allows for the inclusion of gender issues is related to the value of "respect" in the topic of "ethical formation". This has already been identified by authors such as Marolla, who suggests that:

It is accepted that neither the idea that curricular reforms nor the implementation of teaching values in transversal objectives are enough, but in many cases the implementation will depend on the training teachers received, behavior and stereotypes of the teachers and how they interpret and transmit the proposed curriculum. (Translation is ours) (2012, p. 200).

In other words, it is not enough to include the gender perspective in the OFTs as the teaching process directly depends on the point of view that the teachers have regarding to gender perspective, which may lead to a biased approach to the topic.

As regards to hidden curricula, the results indicate that the participants conceive that students are implicitly being educated to adopt a behavior associated with traditional masculinity stereotypes. Besides, they express that the use of uniform and haircut are associated to normalized practices demanded from students according to their gender. These findings are in agreement with the postulates of Valdés, who mentions that “The curricula also includes the set of norms, attitudes, expectations, beliefs and practices that are normalized unconsciously” (Translation is ours) (2013, p. 56). In this respect, the participants claim that the institution, teachers included, is “unconsciously” educating the students to adopt these traditional gender stereotypes. In this line, Navarro et al. (2013) suggest that “The hidden curriculum has implications in terms of gender, considering that the aspects of hidden curriculum that are related to gender tend to permeate gender stereotypes”, highlighting the shortcomings of the Chilean educational system in terms of the implementation an egalitarian gender perspective.

Thus, the results indicate that the participants acknowledge the fact that the curriculum does not formally include the gender perspective, however, they tangentially tackle gender issues within the “Formación ética” OFTs (Ministry of Education, 2006). In addition to that, the participants declare that they have had to adapt their lessons to include gender perspectives when it has been necessary. in this regard, they mention that most of the time it is required by the students and, on the other hand, the teachers adapt their material as the textbooks given by the Ministry of Education in order to meet the reality of the school in terms of gender (all-boys).

Finally, the participants highlight the importance of including an equity gender perspective in their lessons in order to avoid chauvinist discourses.

5.3.1 Roles in Education.

Regarding the teachers' roles, the participants express that the main role of a teacher is to give students tools so they become autonomous. This agrees with the ideas of Stojiljković et al. (2012) who suggests that the roles of the teachers are divided into two groups: "The first group is related to general personal growth of students and the second one is connected with the acquisition of knowledge" (p. 961). In this respect, the results express that the teachers consider more important to help the students in their personal growth by helping them from a personal perspective than by teaching content. This relates to Stojiljković et al.'s ideas in the sense that education should aim ultimately for the creation of autonomous individuals and citizens.

In addition to this, the teachers assert that, although the gender perspective is not included in the curriculum, teaching about gender is part of the teachers' roles indirectly. These findings are in agreement with the postulates of Stromquist (2007), who proposes that children bring to school gender notions from their family and society, and it is the school and the teacher's challenge to alter these negative ideologies. In this regard, the participants express that there is no legal document or regulation stating that their role as educators is to teach an equity gender perspective; rather, it is something they do unconsciously. In addition, the participants assert that it is important to approach gender inequality in the classroom to raise consciousness regarding inequality. However, it is important to highlight the fact that the teachers do not have training in gender issues and the way to approach such phenomena; therefore, they bring to the classroom their personal ideologies related to the matter.

Regarding the schools' roles, the participants state that the role of the school in relation to the socialization of students' gender is fundamental as it provides instances to socialize gender. This finding agrees with Thorne (1993, as cited in Stromquist, 2007) who proposes that "given that schools are social settings where gender and sexual identities are constructed, negotiated, and officially sanctioned, the overall educational environment offers influential messages about gender. Gender segregation in elementary school is a significant component of childhood socialization" (p. 20). In this regard, the teachers recognize the significant socializing role of the school in matters associated with gender; however, their discourse makes evident the fact that there is no problematization in relation to gender inequalities and stereotypes. The approach of the institution, therefore, is mostly related to the normalization of traditional gender roles and stereotypes, as evidenced by the sexist behavior of the students towards the female

teachers and the overall gender relations established in the institution. In this respect, the unconscious approach to gender matters displayed in the school shows that, even though the female teachers recognize its importance, they are unaware of the normalization of sexism in the school and its dynamics. This is demonstrated by their beliefs in relation to acceptable behaviors of female teachers (clothing), their conceptualization of school boys (rational, etc.) and the overall normalization of sexism. (Fredrickson and Roberts, 1997; Szymanski et al., 2011).

On the other hand, the results show a worrying reality in Chile, in which the participants highlight that the school does not have norms that address gender topics. Concerning this, MINEDUC (2018) mentions that:

Evidence indicates that, in Chile, inequality in relation to gender is not visible in terms of access to education; nevertheless, the advances on the topic are still minimal in relation to the educational trajectory and its qualitative components. The vision of the trajectory and its results indicate that there are still patterns that keep operating in education and that are reproducing the traditional representations of gender along with the corresponding gaps. (Translation is ours) (Mineduc, 2018, p 10).

These findings reveal the difficult reality in which Chile is immersed in relation to gender equality in education, despite the reforms and the several efforts made by the previous governments to change the inequality and inequity.

Finally, in regard to the projections the participants have in relation to gender equality, they mention that “Education will change and the future generations will adapt it so it includes a gender perspective”. A similar point of view is shared by Donas, who postulates that:

The school system is responsible for facilitating the instruments of insertion into the broader society. (...) The role of education is fulfilled when it is constituted in one of the fundamental spaces for the personal, ethical and civic formation of groups. (Translation is ours) (2001, p. 151)

In this regard, the participants expect that a gender perspective would be considered from preschool to secondary education; they mention that it is the only way to change education in terms of gender perspective. In addition, they express that it is the role of the school to teach gender perspective in the future, delegating this responsibility to the schools and highlighting the influence teachers and the school have upon the gender education children receive.

On the other hand, regarding schools' roles, the participants mention that the main role of a school falls on their socializing nature. This view is supported by Thorne (1993), where the author proposes that schools provide a setting for gender construction, highlighting how schools affect the gender education students receive for at least twelve years. In this regard, the teachers declare that the school does not have any norm that addresses gender issues, which leads to a lack of formation in that matter, reproducing a traditional gender education that normalizes sexist behavior, in turn reproducing gender roles and stereotypes.

5.4 Gender and education

The following section shows the results of the data analysis procedure in terms of relationships between both the gender and the education variables. To do so, the information will be presented in the form of four subcategories that will approach the connection between gender and education as it relates to the results obtained in our study as presented in the teachers' discourse.

5.4.1 Beliefs regarding gender-education.

According to the teachers' discourse, it is possible to assert that girls and boys are perceived as different for the teachers in several dimensions. Firstly, teachers stated that men are more rational, while women are characterized for their emotionality. This perception of girls and boys is supported by Fisher (2000) when she proposes that girls and boys are different as emotionality and rationality affects both, their learning process and their interaction with other students; this vision is also shared by Holmes and Meyerhoff (2003) as they highlight that masculinity is characterized by a rationality and, contrarily, assume an emotional nature related to femininity (p. 28).

Furthermore, another difference arose in the discourse of the teachers regarding the way girls and boys' express violence. According to the results, girls tend to use indirect violence, like gossip, which is supported by Archer (2004), whereas boys react more physically (Hüseyin et al., 2015). This difference emerges as relevant in the discourse of teachers as they regard that it is *easier* to work with male students than girls as the former act in a more straightforward and direct way as compared with female students.

Similarly, the perceptions about students' behavior changes when girls and boys are together. The interviewed teachers point to a "Neutralization of behavior" in coeducational schools. In this line, Maccoby (1990) proposes that "Sex differences primarily emerge in social situations", and through the textualities is possible to assert that gender differences are socially displayed. This is present when teachers state that when boys and girls are together their behavior changes, therefore, they neutralize each other.

According to the results obtained in the study, the interactions between teachers and students are heavily influenced by their parental figures projected on the teacher. Along this line, male teachers are perceived as friends, fathers and figures of authority. On the other hand, female teachers tend to be associated with mothers in their caretaker and emotional nurturer role. In our study six out of seven teachers stated that their relationship with students is strongly dominated by a mother-son relationship. This perspective of teachers as parents is shared by Brown (2007), Hernández (2013) and Sari & Basarir (2016).

Finally, regarding the perceptions of the participants in relation to the future of education and gender they mention that "Education will change, and the future generations will adapt it so it includes a gender perspective". Along this line, the educators propose that gender issues will be part of education, but they do not seem to think of themselves as individuals with agency in such a process.

5.4.2 Curriculum and Gender.

When it comes to the perceptions of the participants in relation to curriculum and gender, the results indicate that the participants acknowledge the fact that the curriculum does not formally include a feminist or egalitarian gender perspective. In this regard, they express that explicit curriculum is seen just as the subject matter and content, thus it does not explicitly include gender issues; they can incorporate this, however, when working with the OFTs.

As regards to hidden curriculum, the participants express that students are implicitly being educated to adopt a behavior associated with “Masculinity”. A similar point of view is shared by Valdés (2013) who establishes that “The curricula also includes the set of norms, attitudes, expectations, beliefs and practices that are normalized unconsciously” (p. 56). In this line, they state that male teachers tend to reinforce those behaviors in their lessons, therefore, from the teachers’ perspective, there are standardized practices in relation to the reinforcement and perpetuation of traditional gender stereotypes, which are observed in the methods of the school and the discourse of teachers.

In addition, the participants indicate that benevolent sexism (Glick and Fiske, 1996) is present in the relationship between the female teachers and the male students in the form of helping teachers to carry heavy elements and being careful with their behavior when the teacher is in the classroom, and it is also reinforced by both parts. In this regard, the dynamics presented are shared by Glick and Fiske (1996), who propose that the sexist behaviors or attitudes between men and women can be regarded as either benevolent or hostile. Due to the behavior of students and female teachers, it is possible to assert that interactions, as a part of the hidden curriculum in schools, are mainly influenced by benevolent sexism. This situation is naturalized by teachers (both men and women) and students, thus reproducing a traditional gender-stereotyped interaction between men and women.

5.4.3 Roles regarding the gender perspective.

It is possible to analyze the different roles and their relation to a gender perspective from two points of view. The first one deals with the teachers’ approach to gender issues, while the second one is related to the way students approach gender issues and phenomena within the educational setting.

In relation to the first one, the teachers consider that, despite the fact that they agree with gender equity, their role as educators should not include the teaching of gender equity, as it can be seen in the following quote “It should not exist, this should be something taught at home, parents have to teach [their children] lots of things, it is like the teachers’ role is not to teach how to use a condom (...)”.

The quote above depicts that they do not consider teaching a gender perspective to be part of their roles. A possible explanation to this belief might come from the fact that currently,

there are no teacher training programs that include gender perspectives applied to education, so the teachers are not properly prepared for dealing with such a subject at schools. Hence, it is observable that teachers take a passive role when dealing with gender issues, which are only dealt with if required by students.

The second point of view is how students connect with the equity gender perspective. In this respect, they take an active part that tends to be inquiring about the topic if it is brought about in the classroom. Thus, it is important to highlight that some teachers state that they do not feel prepared to discuss some topics related to gender as they do not know them well; however, the participation of students by giving talks to teachers helped them. This indicates that the teachers participate passively when they are exposed to gender topics, as compared to the active participation of students.

Due to the interactions in the classroom regarding the gender perspective, teachers have not received training to address an equity gender perspective in the classroom (Araneda and Martínez, 2003), and, thus, are not currently including it, which gives the teachers a passive role in relation to gender issues in the classroom, transforming students into the active part of the process, considering that their interest in an equity gender perspective is what leads teachers to discuss it in the classroom.

5.4.4 Interactions

It is possible to analyze interactions from two different perspectives, the first one related to student-student interaction and the other student-teacher interaction. The first one considers the interactions between students in which the participants mention that the relationships between male students is not overtly dominated by masculinization. In this respect, the teachers declare that the male students hold hands, caress each other, and that these behaviors are not judged by the student community. In this regard, Connell (1996), states that “Masculinities come into existence as people act”. In this quote, the author develops the idea that masculinity is a concept that is constantly changing as people attribute different characteristics to the definition and in each sphere people adapt themselves in order to fit within masculinity or femininity.

On the other hand, regarding the interactions between male and female students, the participants indicate that “In coeducational schools, these two parts are neutralized, one so

dramatic and the other so relaxed, they learn to behave less like apes and they do not compete so much with each other” (P. 6).

This agrees with Maccoby (1990) who proposes that “Sex differences emerge primarily in social situations”, establishing that in order to observe the differences between a female or male human being, they need to interact. The differentiation between the concepts of sex and gender allows for the existence of different conceptualizations of sexuality and gender expressions that move away from the predominant heteronormative cisgender view.

The second category considers the interactions between male students and female teachers. In this respect, the educators highlight the presence of behaviors that fall into the category of benevolent sexism. In a similar way, the relation of male students with male teachers is dominated by “Friendship” which is indicative of gender empathy between students and male teachers.

The interactions between students and educators, whether they are male or female teachers, affects the behavior of students. Therefore, gender biased attitudes and behaviors help to perpetuate gender discrimination. Along this line, Maturana and Dávila support this idea when they state that “Students are transformed while they are coexisting with adults” (2006, p. 32), hence teachers become a role model that not only gives students content, but also prepares them for being a part of the society.

In summary, after conducting an examination of the study’s results in light of the literature reviewed and in relation to the objectives set forth, the main issues discussed in this chapter are as follows:

- The results of this study show that the participants think that men and women are different from each other in terms of gender. These differences apply to both teachers and students and are intertwined in the school interactions and dynamics. This proposal is supported by authors like Fisher (2000), Hernández (2013), Mendoza et al. (2017), and Holmes and Meyerhoff (2003).

- Gendered-behaviors and attitudes are displayed in contexts of interaction between both genders as perceived by the participants. This can be observed in coeducational schools, where students present more stereotypical gender behaviors than in single-sex school contexts.

This is aligned with the proposals of Maccoby (1990), who suggests that gender is a phenomenon that necessarily emerges in the socialization process.

- The discourse of the participants shows that the interactions between men and women are mostly dominated by benevolent sexism (Glick and Fiske, 1996). This sexism is observable in the attitudes and behaviors that the participants ascribe to boys and male teachers on the one hand, and to girls and female teachers on the other. In this respect, the discourse of the teachers shows that they identify as relevant the fact that girls self-monitor their behavior, body posture and clothing in order to control sexual provocation to men. This aligns with Fredrickson and Roberts' (1997) theory of objectification of women bodies, which states that men see women as objects instead of subjects, and therefore treat them as such. Similarly, on the part of men, the participants say that boys monitor their language when in contact with women, as they perceive that vulgar language may distress females. This is in agreement with the postulates of UNESCO (2000) in stating that girls are perceived as delicate. Additionally, boys exhibit courteous behavior toward their female teachers, exemplified by behaviors such as carrying their belongings or assisting them with actions involving physical strength. This agrees with (Hernández, 2013).

- Along this line, the stereotypical gender attributes present in the discourse of the participants in relation to school boys are that they are:

- o Dependent,
- o Aggressive,
- o Rational,
- o Lazy, and
- o Negligent of their physical appearance.

On the other hand, stereotypical gender attributes associated with school girls are that they are:

- o Delicate,
- o Self-conscious,

- o Meticulous, and
- o Gossipy.

These gender attributes are aligned with the proposals of UNESCO (2000), and Hernández (2013), who identified those similar characteristics attributed to both genders.

- Similarly, in terms of behavior, the discourse of teachers shows that they perceive girls as tending to behave more humbly and submissively compared to men, who behave more aggressively. These beliefs agree with UNESCO (2000), which proposes the existence of duality or polarity between girls and boys in terms of gendered behavior.

- The analysis shows that the dynamics and interactions of teachers and students are pervaded by gender ideas, which reinforce traditional gender beliefs and behaviors in students. This agrees with the proposal of Maturana and Dávila (2006) who suggests that “Students are transformed while they are coexisting with adults”, implying that gender socialization is a process in which adults model normalized accepted behaviors which are then expected to be incorporated by students. An example of this is courteous behavior exhibited by schoolboys, as stated by the participants.

- Instructional materials and contents are regarded by some of the participants as a factor that fosters the learning of stereotypical gender ideas and roles. This is aligned with the findings of UNESCO (2015), Marolla (2012), Ibacache (2017), Fisher (2000) and Flores (2007).

- Regarding teacher roles, the participants assert that male and female teachers are different. Female teachers are conceptualized as mothers, while male teachers represent a friendly authority figure in the classroom. This agrees with Brown’s (2007), Sari and Basarir’s (2016), and Hernández’s (2013) proposals of parenting being considered a teacher role. In this line, female teachers are described as sacrificial and fragile, while male teachers are regarded as authority and leadership figures, again bringing up the connection with a mother/father figure in women and men teachers.

- Although the discourse of the participants makes reference to the existence of sexist behavior (mostly benevolent) from the masculine members of the school community, such

behavior is not conceptualized/experienced as sexist on the part of the participants. This is observed in their discourse when they state that no discrimination is committed against them, but, at the same time, they value the differentiated treatment they receive from male students, mostly reflected in courteous actions such as carrying heavy things, language adequation, opening the doors for them, etc. Such benevolent sexist behaviors are normalized on the part of female teachers, who do not problematize the occurrence of such behaviors, as they are perceived as desirable.

- The curriculum does not include a formal gender perspective in the programs nor in the Transversal Objectives. However, the institution implicitly implements a gender perspective that fosters traditional gender stereotypes in the students through the interactions and dynamics that take place in the school, as well as in the discourse of some teachers that foster the masculinization of students. This is in agreement with Stojiljković et al.'s (2012) proposals.

- Despite the lack of an egalitarian gender perspective in the school, the participants state that the incorporation of regulations, policies or curricular modifications that foster gender equality is relevant. Nevertheless, the participants also show in their discourse that their self-acknowledged degree of agency in the implementation or creation of such a perspective is limited. Such a limited degree of agency is probably related to the existence of an educational paradigm in which teachers are perceived as content instructors rather than educators of future citizens. This paradigm is reflected in the lack of formal training in gender issues offered at higher education institutions in Chile (Araneda and Martínez, 2003).

- Teachers recognize the importance of their participation in the incorporation of egalitarian gender education; however, their discourse shows that they see themselves as passive agents in the process. This is reflected in that the educators incorporate the teaching of a gender perspective only when students bring class the need to discuss this issue.

- In line with the previous point, it is possible to state that while the teachers have a passive role in the incorporation of an egalitarian gender perspective in the classroom, the students have an active role in it since they bring discussions to class and question gender norms and stereotypes. This agrees with the proposal of Thorne (1993), where the author states that the school provides a setting for gender construction.

Therefore, the results of this study show a relationship between gender and education in the following dimensions:

- The participants have gender beliefs that are translated into their pedagogical practices through conscious or unconscious gender socialization or instruction. The gender beliefs present in the discourse of teachers are the following:

- a. Men are rational while women are emotional and intuitive.
- b. Male aggressiveness is present in physical violence whereas women use indirect verbal aggression (Gossip)
- c. Male teachers represent the father while women teachers the mother.

- Although the curriculum does not include a gender perspective, the gender beliefs of the educators and the institution become the gender perspective implemented in the school. This has a strong impact on students as they are implicitly educated with a gender perspective that reproduces traditional gender roles and stereotypes.

- The agency of the agents' part of the education process in terms of incorporating non-traditional or deviant gender perspectives in the school. In this context:

- a. Teachers express that teaching gender role should not be a part of their roles as teachers; however, they recognize the importance of including a gender perspective in their classes. Therefore, they discuss gender-related topics if students ask them to do it.

- b. Students, on the other hand, express interest in gender topics, react negatively when they face chauvinist situations and are actively looking for new information related to gender topics.

- Finally, gender and education are closely intertwined and manifest in:

- a. The interactions between female teachers and male students, as they are mainly dominated by sexist benevolent behavior, which is a normalized situation that, therefore, is reproduced.

b. The single-sex school context in which the students are immersed fosters the demonstration of non-masculine traditional behaviors (caressing each other, holding hands, etc.) among the students. This happens because the students do not have girls to whom display traditional masculinity-related attitudes. However, some traditional masculine-associated behaviors are displayed with female teachers.

c. The interaction between the students and the male teachers is an essential source from which they learn masculine-associated behavior and attitudes.

In the next chapter, the main conclusions of the study are offered in relation to the overall objectives of this study. Additionally, limitations and further research considerations will be provided in light of the results obtained.

6. Conclusions

The present study aimed at exploring the perceptions of a group of female teachers working at an all-boys public school in Santiago de Chile in relation to gender and education. With this purpose, a study was conducted on data consisting of 7 semi-structured interviews. These interviews were transcribed and then analyzed in order to identify salient discourse categories associated with gender and education as produced by the participating teachers.

The present chapter presents the conclusions drawn from the study and suggestions for future research. In order to do so, this section will start by answering the research question set forth in Chapter 3. Afterward, the main findings in relation to the objectives of the study will be accounted for. Finally, some limitations to the study will be provided, and suggestions for further research will be presented.

6.1 Findings for the research question

The research question posed for this study is the following:

What are the perceptions in relation to gender and education of a group of female teachers working in an all-boys public school in Santiago?

The results obtained in this study indicate, first, that the participants have a significant number of gender ideas based on traditional masculinity-femininity roles and stereotypes. These ideas affect the way teachers conceive of their professional role, the students' roles, their pedagogical practices, and their responsibility in the gender socialization process of their students.

In this regard, the participants report that they conceive their professional role as related to mothering the students and they make a clear difference with the male teachers who represent a father figure. Similarly, their interactions with the students are affected by sexist ideas in relation to what members of each gender are expected to do in front of one another. Finally, the

participants state that they do not intentionally address gender issues in their classrooms, despite agreeing on the need for a gender equity education. They report that they tackle gender issues only when unless students require them to do so.

The gender ideas of the teachers, consequently, permeate in the classroom and the practices and interactions of the students and teachers, since they are the ones that become a gender role model for the students. In this respect, the teachers also foster the “Masculinization” of the students through benevolent sexism (Glick and Fiske 1996) with the female teachers and through the valorization and exemplification of “typically” masculine behaviors among the male teachers.

Similarly, the school curriculum does not formally address gender equality issues; therefore, the previous ideas of the teachers are brought into the classroom intuitively.

Finally, the teachers acknowledge differences between boys and girls, and thus the experience of working at an all-boys school becomes fulfilling for them as they observe the difference in the behavior of girls and boys when they are together and how it varies when they are separated. The teachers associate traits such as rationality, aggressiveness, and dependency with masculinity and declare that those features are superior as compared with traits typically associated with girls.

6.2 Findings for specific objective 1

The first specific objective is:

- To identify gender perceptions in a group of women teachers working at a public school in Santiago as present in their discourse.

In this regard, the results obtained in the study show that.

1. Teachers perceive differences between female and male teachers that are mainly marked by gender roles and stereotypes, attributing certain characteristics to men (rationality,

aggressiveness, and physical responses), and other characteristics to women (emotionality, intuitiveness, verbal aggression and delicacy) [This agrees with Fisher's (2000), Hernández's (2013), Mendoza et al.'s (2017), and Holmes and Meyerhoff's (2003) proposals of women's emotionality and men's rationality], in this regard, the differences highlighted by the teachers compare:

a. Emotionality and intuitiveness for women and rationality for men (This agrees with Fisher's proposal 2000)

b. Violence expressions: Verbal indirect violence for women and physical aggression for men. This aligns with Archer (2004) and (Hüseyin et al., 2015).

2. The results also show that the participants consider that through socialization both genders regulate each other, implying that girls' and boys' behavior is co-modified when they interact with the opposite gender. This agrees with Maccoby's proposals (1990) when the author mentions that gender differences emerge in social situations. Through the discourse of the teachers, it is possible to observe that the behavior of boys is displayed differently when they are mainly surrounded by men; however, their "Masculine" traits emerge when they share their space with a female teacher or other women. Therefore, the female teachers represent the few female figures in the school in front of whom masculinity is to be displayed.

3. Another gender difference perceived by the participating teachers is related to how female and male teacher figures are associated with parent figures. This self-concept aligns with the theory proposed by Sari and Basarir (2016), in which male teachers are perceived as figures of authority that also provide security. Conversely, traits such as being protective, sacrificial and emotional are related to women teachers.

4. Finally, the relation between female teachers and male students is dominated by benevolent sexist behavior, marked by compliments and courteous behavior mostly related to physical appearance, this results align with the proposal of Glick and Fiske (1996) where the authors propose the presence of benevolent and hostile sexism in the interactions between men and women, this is also in agreement with Ibacache's (2017) proposal of asserting that only female teachers are questioned about their sexuality. This highlights how in an all-boys school

environment masculinity emerges; in this case, students' masculinity faces teachers as the female figure that triggers benevolent sexist behavior.

6.3 Findings for specific objective 2

- To identify education perceptions influenced by gender roles in a group of women teachers working in a public school in Santiago as present in their discourse.

In this regard, the results obtained in the study point out that:

1. The participants acknowledge the fact that the curriculum does not formally include a gender perspective. This is in agreement with Beatrice Ávalos (2003); The Ministry of Education (2006) and Marolla (2012) who stipulate that in Chile there are no policies that foster the inclusion of gender issues in Education. In this line, the participants mention that they include gender perspective when working with OFTs although it is not considered in the curricula (Ministry of Education, 2006).

2. The results also show that the teachers adapt their material in order to include a gender perspective in their lessons as they consider that the textbooks given by the Ministry of Education are not appropriate for the students, as they have a sexist point of view. In this line, they indicate that if they do not modify their material and include a gender perspective, chauvinistic discourse will be perpetuated. This agrees with MINEDUC (2015) which proposes that the only way to avoid cultural patterns regarding sexism, stereotypes, and chauvinism is to teach gender perspective from early childhood to higher education.

3. The participants conceive that students are implicitly being educated to adopt a behavior associated with traditional masculine stereotypes. A similar point of view is shared by Valdés (2013) and Navarro et al. (2013) who establish that the hidden curriculum has implications in terms of gender as they permeate gender stereotypes.

4. Regarding teachers' roles, the participants indicate that their roles as teachers are based on the personal growth of the students and in the academic performance of the teachers.

This agrees with Stojiljković et al. (2012) who establish that the roles of the teachers are divided into two groups; the first related to the personal growth of the students and the second with the acquisition of knowledge.

5. Regarding the school's roles, the participants expressed that the role of the school is based on the socializing nature of this. This result aligns with Thorne (1993), who proposes that schools are social settings where gender and sexual identities are constructed, negotiated, and officially sanctioned; the overall educational environment offers influential messages about gender. Gender segregation in elementary school is a significant component of childhood socialization.

6. Finally, in regard to the projections the participants have in relation to gender equality, they mention that "Education will change, and the future generations will adapt it, so it includes a gender perspective". In this respect, the discourse of the teachers indicates that they see no personal agency in the changes to be implemented in relation to gender and education, delegating this responsibility to the school and to policymakers, and highlighting the influence teachers and the school have upon the gender education children receive.

6.4 Findings for General Objective

- To relate gender and education perceptions of a group of women teachers working in a public school in Santiago.

In this regard, the results obtained in the study are split into four categories:

1. **Beliefs regarding gender and education:** it is possible to identify perceptions about the two groups; the first group belongs to beliefs regarding students:

1.1 Teachers perceive boys and girls differently from an educational point of view.

1.1.1 Boys are perceived as rational while girls are emotional or intuitive; this finding agrees with the theory proposed by Fisher (2000) and Holmes and Meyerhoff (2003).

1.1.2 Regarding the way they express violence, boys tend to react more physically whereas girls prefer indirect verbal violence, this aligns with the theory proposed by Archer (2004) and (Hüseyin et al., 2015).

1.1.3 All the differences presented above tend to be neutralized when girls and boys are together, this is clearer in co-educational schools, in single-sex schools these characteristics are emphasized, but when the two genders interact, they control their behavior, this is supported by the theory proposed by Maccoby (1990)

Moreover, the second group belongs to beliefs regarding teachers, in this line:

1.2. Both female and male teachers are symbolically related to a parent figure. In this regard, female teachers are perceived as mothers, with the physical and behavioral characteristics that it implies (Somber, submissive, humble). This agrees with Louro (1997, as cited in Stromquist, 2007) and Hernández's proposals (2013). Similarly, male teachers are perceived as fathers, which implies that they represent a figure of authority; this also agrees with the proposals of Hernández (2013) and Sari and Basarir (2016).

2. Curriculum and Gender:

2.1 The results obtained in this study confirm that the curricula do not formally include a gender perspective. This agrees with UNESCO (2010) proposal where it states that curricula are usually connected with the idea that it is the subject matter. Although this understanding of curricula only applies for the explicit curriculum, the hidden curriculum does not include it either.

2.2 Regarding hidden curriculum, it is implicitly educating with a gender perspective that is reproducing the traditional gender roles and stereotypes; this agrees with the proposal of UNESCO (2015). It is possible to identify this considering that the interaction between female teachers and male students are dominated by benevolent sexist behavior, as proposed by Glick and Fiske (1996).

3. **Roles regarding gender perspective.**

The roles are divided into teachers and students, each part regarding education with a gender perspective. In this regard, the results obtained indicate that:

3.1 Teachers' role:

3.1.1 Teachers consider that including a gender perspective should not be a part of their roles as teachers; however, they recognized that it is a real need among students; therefore they include it as much as they can.

3.1.2 Teachers do not feel confident at the moment of including a gender perspective as they do not feel properly prepared for that, highlighting that in order to do so, they need a preparation from college, and the incorporation of gender in pedagogy programmes is still limited to certain courses in specific universities. This agrees with the proposal of Araneda and Martínez (2003), where they highlight the lack of a gender perspective in pedagogy programs.

3.1.3 Teachers take a passive role at educating with a gender perspective, although they include a gender perspective that indirectly shapes students with the teacher's beliefs.

3.2 Students' role: The second part includes the students' role at the moment of including a gender perspective in education; in this line, the results indicate that students take an active role as they immediately react when they perceive chauvinist expressions in the classroom. In addition, they look for information in order to educate themselves as well as to guide teachers with "New" concepts such as "Transgender" and what it implies.

4. **Interaction.** Considering all the information gathered, the interactions are also divided into two.

4.1 Student interaction: this part is marked by the stages students experience, in which they are establishing the understanding of masculinity. This evolves as students grow up, first

by being more physical. However, this changes until it adapts to the “Masculinity” shared by the community. This agrees with Connel’s (1996) proposal, where the author links masculinity with the actions of people.

4.2 Female teacher and male student interaction: these interactions are determined by the perception students to have regarding their teachers: they look at them as a parent figure. This triggers immediate respect for male teachers as they represent a figure of authority; however, students do not connect with them emotionally as they do with female teachers. On the contrary, female teachers are perceived as submissive and fragile, which leads to interactions controlled by benevolent sexist behavior on the part of male students.

The results obtained indicate that the interaction between female teachers and male students is permeated by the gender factor, as it is one of the intervening dimensions that interact in the relationship between teachers and students. This agrees with Maturana and Dávila’s proposal (2006), where the authors indicate that students change with the interactions with adults. In this case, the adults are the teachers; hence, teachers’ interactions dominated by gender roles and/or stereotypes are indirectly reproducing the traditional cisgender view of gender.

6.5 Limitations to the study

The findings of the present study should be interpreted against some limitations that are accounted for here.

First, the number of participants that formed the sample of the investigation was made up of 7 female teachers. This limited number of participants may make the sample unrepresentative of the complete population of Chilean female teachers aimed at being described in this study. Nevertheless, the results obtained in this piece of research are overall consistent with those of other researchers, as it has been presented in the results section of this report. Therefore, the validity of the results is not affected by the number of participants.

Second, the study only includes female teachers’ experiences, leaving aside male teachers’ experiences. Along with this line, co-educational and all-girls schools are also left out of the study; therefore, the study narrows down the experiences, showing only female teachers’

experiences in public all-boys schools. However, this investigation's validity is not affected by this factors as the results of the study is coherent with the evidence obtained by other authors. Notwithstanding, research on the area would benefit from the perspectives of male educators in order to identify the way masculinities are constructed in educational settings.

6.6 Further study

Future research in the field of gender and education could shed light on several topics in order to provide us with insight into the intricate nature and pervasiveness of gender socialization at schools.

First, similar studies could be carried out using data obtained from male teachers, to identify whether the results obtained in this study are similar to the ones obtained here. Such a study could help assert whether this gender phenomenon is generalizable.

Second, further studies could be conducted in schools from other regions and administrations (public, private or subsidy schools). Such information could help to identify whether the results obtained in this investigation can be extrapolated to populations with characteristics different from the sample under study here.

Finally, similar studies could be conducted in all-girls schools in order to describe the perceptions and ideas of teachers in relation to female gender socialization and the extent to which patriarchal ideas permeate in mostly feminine institutions.

6.7 Implications of this study and final comment

This dissertation has intended to account for a phenomenon that is highly significant and relevant in today's society. The results here obtained indicate that the gender ideas and preconceptions of female teachers are pervasive in the type of education given to boys in the school under study. These results are in agreement with the proposals of other authors in the field (Hughes, 2007; Vail, 2002; Gillibrand 2007, among others), suggesting that the role of school interactions is very significant in gender socialization.

This study aimed at contributing to the fields of gender studies and education. In this regard, the identification of the perception of female teachers in relation to gender and education might help understand the workings of naturalized gender-biased ideas related to sexism and the roles of the teacher. Additionally, this study represents a contribution to the depiction of the situation of gender in a school and, thus, becomes a significant opportunity to foster gender bias awareness and the inclusion of gender egalitarianism.

On the other hand, the findings of this study also help inform the practices of Chilean teachers in order to raise awareness about the importance of gender equity and the implementation of educational policies that foster an egalitarian treatment of boys and girls so as to develop their skills to the maximum regardless of their gender.

7. References

- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más Relevantes del Paradigma Socio-Crítico: su Aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias Realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de Investigación*, 2, 187-202.
- Álvarez-Gayou J, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Araneda, P y L. Martínez (2003). Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo de pregrado docente. Informe Final. *SELENE-SERNAM*.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4),291-322.
- Ávalos, B. (2004) Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. Gender parity and equality in Chile: a case study. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Beatrice_Avalos/publication/237253585_Gender_parity_and_equality_in_Chile_a_case_study/links/5548d15b0cf27c5000677f70/Gender-parity-and-equality-in-Chile-a-case-study.pdf
- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. New York, USA: Routledge.2
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-28. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950247003> > ISSN
- Bonaparte, N. (1804). *The French Civil Code*. London, England: William Benning, Book Seller.
- Bravo, M., Contreras, H. & Herrera, P. (2016). Colegios Mixtos o de Un Solo Sexo: ¿Qué nos dice la evidencia?. *Análisis, Centro de políticas Públicas*, 11

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York, USA: Pearson ESL.
- Butler, J. (2004) *Undoing Gender*. New York, USA: Routledge.
- (2006). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York, USA: Routledge.
- Campbell, L., Spears, C. (2014). Chapter six: sexism in Schools. *Advances in Child Development and Behaviour*, 47,189-223. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Caplice, K. (1994). The case for public single-sex education. *Harvard Journal of Law & Public Policy*, 18(1), 227-291.
- CIEG (Interdisciplinary center of Gender Studies) (n.d). Retrieved from: http://cieg.cl/?page_id=31
- Connel, R. (1996). Teaching Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98 (2).
- Crochík, J. L., Dias, M.A, Freller, C.C, Correa, A.S & Correia, R.N.P(2018). Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. *Educ. Pesqui*, 44. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>
- Daewele, J. & Pavlenko, A. (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263-322.
- De Beauvoir, S. (1949). *The second sex*. New York, USA: Vintage eBooks. Retrieved from https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/09/1949_simone-de-beauvoir-the-second-sex.pdf
- Diamond D. (2009). The fourth wave of feminism: psychoanalytic perspective. *Studies in Gender and Sexuality*, 10(4), 213-223, DOI: [10.1080/15240650903228187](https://doi.org/10.1080/15240650903228187)

- Donas, S. Ed. (2001). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Consejo Editorial del LUR.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. París, France: IIEP's print shop.
- Eltit, D. (1994). *Crónica del Sufragio Femenino en Chile*. Santiago, Chile: SERNAM.
- Endara, G. (Ed.). (2018). *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones Antipatriarcales Para Pasar del Privilegio al Cuidado*. Quito, Ecuador: Friedrich Ebert Stiftung.
- Fisher, A. H. (Ed.) (2000). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flores, R. (2007). Representaciones de Género de Profesores y Profesoras de Matemática, y su Incidencia en los Resultados Académicos de Alumnos y Alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I- la voluntad de saber* (31 ed) Mexico: siglo xxi editores
- Fredrickson, B. L. & Roberts, T. (1997). Objectification Theory Towards Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la Educación*. Salamanca, España: Amarú Ediciones
- Gillibrand, E., Robinson, R., Brawn, R., & Osborn, A. (1999). Girls' participation in physics in single sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement. *International Journal of Science Education*, 21(4), 349-362.
- Glick, P. & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.

- Gómez, P.S (2015). Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la «Tradición». *Ultima década*, 23(43) 97-133.
- González, R. M (2009). Presentación. Estudios de Género en Educación una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), p. 681-699. Retrieved from: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&nrm=iso
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. & Provoste, P. (2010). Material de apoyo con perspectiva de Género para formadores y formadoras. (C. Ministerio de Educación, Ed.) Santiago: Hexagrama.
- Haggard, M. C., Kaelen, R., Saroglou, V., Klein, O., & Rowatt, W. C. (2018). Religion's role in the illusion of gender equality: Supraliminal and subliminal religious priming increases benevolent sexism. *Psychology of Religion and Spirituality*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/rel0000196>
- Hernández, G. (2013) Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de Profesores y Estudiantes. *Docencia Universitaria*, 14, 89-105.
- Holmes, J. & Meyerhoff, M. (2003) *The Handbook of Language and Gender*. Massachusetts, USA: Blackwell publishing.
- Hughes, T. (2007). The advantages of single-sex education. *National forum of educational administration and supervision journal*, 23(2), 5-14.
- Hughes, T. (2007). The advantages of single-sex education. *National forum of educational administration and supervision journal*, 23(2), 5-14.
- Hüseyin, H., Tasdemir, M., Ulger, Z. & Ozder, A. (2015). Violence Related Behaviours among Adolescent Students and Factors Affecting Thereto. *Journal of Psychiatry*, 18(2).
- Ibacache, A. (2017, June 19) Profesoras Contra la Desigualdad de Género en los Colegios. Retrieved from <http://www.periodismoudec.cl/tiemporeal/2017/06/19/profesoras-contra-la-desigualdad-de-genero-en-los-colegios/>

- Ibáñez, T. (Coord.). (2004) *Introducción a la psicología social*. Barcelona, España: Editorial UOC. [Ebook] <https://books.google.cl/books?id=-n33QfqZa9YC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Kafle, N.P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5, 181-200.
- Kelly (1982) Early Feminist Theory and the "Querelle des Femmes", 1400-1789. The University of Chicago Press. *Signs*, 8(1), 4-28
- Lakoff, R. (1973) Language and Woman's Place. *Language in Society*, 2(1), 45-80.
- Ley 3.654 Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, Santiago, Chile, 26 de Agosto de 1920.
- Lindsey, L. (2016) *Gender Roles: A sociological perspective*. London Routledge.
- Logsdon, E.C. (2003). "No child left behind" and the promotion of single-sex public education in primary and secondary schools: Shattering the glass ceilings perpetuated by coeducation. *Journal of Law Education*. 32(2), 291-296.
- Louro, G. (1997). *Género, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6th ed). São Paulo, Brasil: Editora Vozes.
- Maccoby, E. (1990). Gender and Relationships. *A Developmental Account*. *American Psychologist*, 45(4), 513-520
- Marolla, J. (2012). Presencia de los Estudios de Género en el Currículum Aplicado en Segundo Medio en Chile. *Comunicaciones en Humanidades*, 196-207.
- Marqués, P. (1999). Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias y Formación. Retrieved from: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>
- Martínez, I., Navarro, R. & Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Información psicológica*, 95, 77-86.

Maturana, H. & Dávila, X. (2006). Biología del Conocer y Biología del Amar Desde la Matriz Biológica de la Existencia Humana. *Revista PRELAC*, 30-39.

Mendez, T. (2004). *Separating the sexes: a new direction for public education*. Retrieved from The Christian Science Monitor Web site: <http://www.csmonitor.com/2004/0525/p11s02-legn.html>.

Mendoza, I., Sanhueza, S. & Friz, M. (2017). Percepciones de Equidad e Igualdad de Género en Estudiantes de Pedagogía. *Papeles de trabajo*, 34.

MINEDUC (2008). Análisis del sistema educativo chileno desde la perspectiva de género Año 2005

MINEDUC (2008). Análisis del sistema educativo chileno desde la perspectiva de género Año 2005

(2009) Ley 20370, *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

(2015) Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018

(2018) Orientaciones para promover la igualdad de género en la educación parvularia

Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the Establishment of Gender Role. *American Medical Association Archives of Neurology and Psychiatry*, 77, 333-336.

Moriana, G. (2018). Y Después de la Huelga Feminista del 8m, qué. *Revista de treball, economia i societat*, 88, 1-8.

Navarro, M., Romo, P. & Vázquez, S. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Scientific Research*, 4(12), 89-92.

Nearly 1 in 2 Women Teachers Undergo Discrimination at Their School (2018, April 20) Retrieved from <https://www.wla.edu.au/yowsil-results.html>

- Oakley, A. (1991). *Sex, Gender, and Society*. New York, USA: Routledge.
- Oron, J. & Blasco, M. (2018) Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, March 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>.
- Paul, S. (2014) Social Construction of Gender in School. *International Journal of Social Science*, 3, 299-300.
- Rahimi, M. & Asadollahi, F. (2011) On the Relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 49-55.
- Reilly, E.D, Rackley, K.R, & Awad, G.H (2016) Perceptions of Male and Female STEM Aptitude: The Moderating Effect of Benevolent and Hostile Sexism. *Journal of Career Development*, 44, 2, p. 1-15
- Ross, J. & Watkinson, A. M. (Eds.). (1999). *La Violencia en el Sistema Educativo. Del Daño que las Escuelas Causan a los Niños*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mcgraw Hill.
- Sari, M. & Basarir, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 205-224.
- SERNAM (2009). Documento de Trabajo n° 117 "Análisis de género en el aula".
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación en Chile*. Santiago, Chile: Ed CPEIP.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Stoller, J. (1968) *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. Los Angeles, USA: H. Karnac (Books) Ltd.

- Stromquist, N. (2007) The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008. UNESCO
- Sunderland, J. (2006) *Language and Gender*. New York, USA: Routledge.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in schools*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press
- UNESCO (2000) *Module 5: Gender Sensitivity, Zambia*
- (2007) *Single-sex schools for girls and gender Equality in Education*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161194>
- (2010) *Teaching and Learning for a Sustainable Future*. <http://www.unesco.org/education/tlsf/>
- (2015) *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*.
- Vail, K. (2002). Same-sex schools may still get a chance. *Education Digest*, 68(4), 32-38.
- Valdés, T. (2013) Género en la Escuela, o la Porfiada Desigualdad. *Docencia*, 49, 46-61
- Weinraub, M., Pritchard L., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E. & Myers, B. (1984) The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-typed Toy Preference, and Family Characteristics. *Child Development*, 55(4), 1493-1503.
- Wilkinson, L. & Marret, C. (Eds) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Wisconsin, USA: Academic Press. P. 79-114
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Ebook retrieved from: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/PikliNatalia/Virginia Woolf - A Room of Ones Own.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/PikliNatalia/Virginia%20Woolf%20-%20A%20Room%20of%20Ones%20Own.pdf)
- Yaakobi, E. (2017). Thinking styles and performance. *J Clin Psychiatry Cog Psychol*, 1(1), 7-8.

8. Appendix

8.1 Appendix 1. Instrumento de Validación



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS PERTENECIENTES A LA
INVESTIGACIÓN TITULADA:
**Experiencias relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en
Colegios de Varones en Chile**

REALIZADO POR:

**Mabel López
Miriam Piturra**

FACILITADORES:

Leandro Silva

Santiago, 2 Noviembre del 2018

Señores:
Miembros del Comité Académico

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos a ser aplicados en el estudio denominado “**Experiencias relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en Colegios de Varones en Chile**”.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos, variables, dimensiones, indicadores, y la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despiden de Ustedes,

Atentamente,

Nombre y firma de los integrantes

Titulo memoria: “Experiencias Relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en Colegios Públicos de Varones”.

Objetivos:

- Objetivo general: Describir las percepciones en relación al género en la educación, género, educación y la cultura escolar de profesoras trabajando en un colegio público en Santiago.

Objetivos específicos:

- Identificar percepciones de género en un grupo de mujeres docentes trabajando en un colegio público en Santiago según lo que se presente en su discurso.
- Identificar percepciones de la educación influenciadas por los roles de género en un grupo de profesoras trabajando en un colegio público en Santiago según su discurso.
- Relacionar percepciones de género y educación de un grupo de profesoras trabajando en una escuela pública en Santiago.

Marco metodológico

Foco metodológico general

El propósito de este estudio es explorar las experiencias de mujeres docentes en una escuela de varones en un colegio público en Santiago. El instrumento para la recolección de datos es una entrevista semi-estructurada la que se implementará en el Liceo Andrés Bello.

Esta investigación está basada en el paradigma socio-crítico, el cual introduce la idea de que la teoría crítica es una ciencia social y no puramente empírica o interpretativa, sus contribuciones originan “Desde estudios a la comunicación e investigación de los participantes”. Su propósito es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y responder a ciertos problemas generados por éstos, basadas en la acción de reflexión de los miembros de la comunidad. (Alvarado y García,2008)

De acuerdo a Alvarado y García (2008), el paradigma socio crítico está basado en la crítica social con un marcado carácter de auto reflexivo, considera que el conocimiento siempre construye por los intereses que comienzan en las necesidades de un grupo. Pretende alcanzar la autonomía racional y liberadora del ser humano y es logrado a través del entrenamiento de sujetos por su participación y transformación social. Este paradigma usa la auto reflexión y el saber interno y personalizado de tal forma que todos se vuelve conscientes de su rol dentro de un grupo. Para esto, la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos psicoanalíticos son propuestos, lo cual hace posible entender la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El saber es desarrollado a través de proceso de construcción sucesiva y la reconstrucción de teoría y práctica.

Asimismo, este estudio se beneficia de los aportes del paradigma interpretativo, en tanto la construcción de la realidad de los sujetos es vivenciada desde la subjetividad de los mismos. En relación a esto, Rodríguez sostiene que:

“Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores”.

En base al objetivo de esta investigación, que pretende indagar en las vivencias y percepciones de las docentes respecto a temáticas de género en educación, es que los anteriormente mencionados paradigmas resultan relevantes para dar cuenta del fenómeno a indagar.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se define como cualitativa, en relación a esto Roberto Sampieri (2010) menciona que las concepciones tienen un común denominador, siempre destacando que cada persona/grupo comprende el mundo de una manera diferente por lo tanto todas las vivencias deben ser comprendidas considerando el entorno del individuo. Es así como el enfoque fija sus objetivos que el investigador forme creencias propias sobre el fenómeno.

A) Enfoque cualitativo:

Se sitúa en el paradigma fenomenológico hermenéutico. Entendiéndose por fenomenología como: “toda descripción que se haga de la conciencia referida a un fenómeno particular desde el punto de vista de la espacialidad y la temporalidad (concreción, singularidad y precisión de la experiencia referida en el trabajo del contenido y de los sentimientos)” (Prettel, 2011). El objetivo de la fenomenología es ahondar en la experiencia humana para desvelar el significado de esta, por lo tanto, en este estudio la reflexión de los sujetos de la investigación se realizará en un momento, espacio y tiempo determinado.

Además, la fenomenología entiende que los fenómenos corresponden a las cosas tal como la conciencia lo ofrecen y lo demuestran.

Finalmente se concluye que el paradigma es Fenomenológico, por la reflexión y la relación que se establece entre las percepciones de las profesoras respecto a cómo se desarrolla el género y la educación en sus realidades.

También se le considera Hermenéutico, ya que es a través de la fenomenología hermenéutica que a partir de las experiencias se realiza un proceso de análisis que conlleva a extraer el significado (Heidegger en Prettel 2011). En el estudio esto se logrará a través de la interpretación de las percepciones de las docentes en relación a las experiencias vividas.

DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de esta investigación corresponde con el plan o estrategia concebido con el fin de obtener la información requerida (Sampieri, 2006).

La investigación se denomina principalmente etnográfica. El diseño presentado por Álvarez-Gayou en 2003 y analizado por Sampieri (2006), menciona que en la investigación etnográfica “describe y analiza un grupo o a un sistema social y cultural” (Cresswell, en Álvarez-Gayou). A través de la investigación etnográfica se describe lo que el grupo realiza de manera habitual dado un contexto en específico (Wolcott en Álvarez-Gayou), sin embargo, no sólo describe las situaciones, sino además profundiza en ellas hasta descubrir el significado que tiene para los sujetos.

PASOS METODOLÓGICOS

1. Determinar el propósito de la investigación.

Comienza estableciendo el objetivo de la investigación en un contexto específico, introduciendo la base o el propósito del estudio y el fundamento del mismo.

2. Construir el estado del arte

Durante este periodo son definidos los fundamentos teóricos que sostienen la investigación y dónde son precisados los temas a desarrollar. También son presentados todos los argumentos de diversos autores o especialistas en el área y la información obtenida entregará un punto de vista teórico que fundamenta la investigación.

3. Construir el marco metodológico

Durante su construcción, se especifica el enfoque que fundamenta la investigación, el paradigma bajo el que trabajamos, el diseño metodológico, los actores, espacio y tiempo, categorías de análisis, técnicas de recolección de información y el plan de análisis y rigor científico.

4. Construcción de técnicas y herramientas para la recolección de datos.

La construcción de técnicas para la recolección de datos en investigación cualitativa fue llevada a cabo a través de la construcción de una entrevista semiestructurada, la cual fue se aplica a mujeres docentes que desempeñan sus labores profesionales en un establecimiento público de varones en Santiago.

5. Validación de datos

La validación del instrumento se logró a través de la evaluación de la matriz por un grupo de 3 especialistas del área.

Entrevista con los docentes

El proceso de la entrevista es llevado a cabo con profesoras de enseñanza media, perteneciendo a la escuela pública de la comuna de San Miguel, quienes responderán de manera individual una entrevista semi estructurada de 32 preguntas, la cual busca recolectar sus percepciones en relación al género, educación y la relación entre género y educación.

6. Organización del análisis de datos

La información obtenida en las entrevistas es escuchada y transcrita con el fin de construir una matriz donde todas las ideas de cada entrevista son incorporadas.

7. Triangulación de la información

El proceso de triangulación permitirá objetivar las respuestas recopiladas en las entrevistas, las cuales serán complementadas y contrastadas con la teoría propuesta en la investigación

8. Conclusiones

Posterior a la triangulación de la información se concluirá la investigación, argumentando a partir de la información recolectada, el cumplimiento de objetivos y los supuestos.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Escenario: Colegio público Liceo Andrés Bello, San Miguel

- Universo: 27 profesores del Liceo Andrés Bello
- Población: 11 mujeres docentes del Liceo Andrés Bello.

Sujetos colaboradores

- Muestra: 7 mujeres docentes del Liceo Andrés Bello.

Criterios de selección

- Requisitos de selección: las docentes deben encontrarse trabajando actualmente en el Liceo Andrés Bello desempeñando labores docentes.

Tema	Subtema	Sub-subtema	Estado del arte	Pregunta principal/ Subpregunta	Se valida Sí/no	Sí con observaciones
1.Educación	1.1 Currículum	1.1.1 Currículum formal	1.1.1 La forma más común de entender el currículum en educación es cuando se habla del tema y contenido y de la forma en la que éstos se presentan a los estudiantes. La UNESCO llama a esto currículum formal. (UNESCO, 2010)	<p>1.1.1 ¿Los planes y programas que se usan en el colegio incluyen formalmente la perspectiva de género? si es así, ¿cómo se aborda?</p> <p>En relación a los materiales que Ud. utiliza, ¿Incluyen temáticas relacionadas a la perspectiva de género?</p> <p>¿Es su clase una instancia que propicie la discusión sobre desigualdad de género?</p> <p>¿Cree que la discriminación por género debería ser parte de los programas y planes educativos de los colegios?</p> <p>¿Los programas incluyen algún objetivo transversal relacionado al tema de género?</p>		
		1.1.2 Currículum oculto	1.1.2 Abarca todo el conjunto de normas, actitudes,	1.1.2 De acuerdo a su experiencia, ¿Cree Ud. que implícitamente se educa a los		

			<p>expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente (Valdés, 2013)</p>	<p>estudiantes para adecuarse o adoptar comportamientos asociados a un género u otro?</p> <p>¿Dentro del establecimiento existen normas que de alguna forma se asocian a exigir comportamientos relacionados con el género de los estudiantes? por ejemplo, uso del uniforme, adornos, etc.</p> <p>¿Cómo ayuda a sus alumnos a desarrollar su identidad de género?</p>		
1.2. Roles	1.2.1 Rol del profesor	<p>1.2.1 La labor de profesor es compleja, por lo que los roles de los profesores son numerosos. Tradicionalmente es posible diferenciar dos grupos principales dentro de los roles del docente: el primero está relacionado con el crecimiento personal de los alumnos y el segundo está conectado con</p>	<p>1.2.1 de acuerdo a su punto de vista, ¿cuál es el principal rol del docente?</p> <p>¿El rol del docente incluye enseñar la perspectiva de género? cómo?</p> <p>En su opinión, ¿Es importante abordar la desigualdad de género en la sala de clases? ¿Por qué?</p>			

			la adquisición del conocimiento (Stojilkovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)			
		1.2.2 Rol de las escuelas	1.2.2 Al sistema escolar le corresponde facilitar los instrumentos de inserción en la sociedad más amplia. (...) El rol de la educación se cumple cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, ética y ciudadana de individuos y grupos. (Donas, 2001)	1.2.2 ¿Cuál cree usted es el rol del establecimiento en la educación respecto a la socialización de género de los estudiantes? ¿El establecimiento cuenta con regulaciones o normativas que apunten de forma directa a tratar temáticas de género? Por ejemplo, un protocolo. ¿Qué cree que va a pasar con el futuro de la educación en relación al género?		
2.Género	2.1 Sexo	2.1.1 Sexismo	2.1 Las características biológicas que diferencian entre femenino y masculino (UNESCO, 2008) 2.1.1 Sexismo son prejuicios o discriminación basada en el género.	2.1 considera usted que existen diferencias entre ser hombre y mujer? cómo se llevan estas diferencias a los espacios educativos? ¿Existen diferencias entre estudiantes hombres y mujeres de alguna		

			(Campbell y Spears, 2014)	<p>forma?</p> <p>¿Existe alguna diferencia en ser una profesora mujer al momento de enseñar? De ser así, ¿Cuál/es es/son la/las diferencia/s?</p> <p>2.2 ¿Ha vivido usted alguna experiencia que se pueda asociar a discriminación de género? ¿Puede describirla? ¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo el establecimiento? ¿Cómo se sintió posteriormente a la respuesta del establecimiento?</p> <p>En el caso de que haya trabajado en un colegio mixto, ¿Cree que la situación (Género) sería diferente?</p> <p>¿Ha experimentado alguna situación en la cual sus alumnos la han tratado de forma machista? Describa su experiencia</p>		
2.3 Este reotipos	2.3.1 Femenino 2.3.2	2.3 Concepciones simplificadas sobre algo o alguien.(Szasz		En términos de comportamiento y actitudes, qué características son típicas de los		

		Masculin o	<p>et al., 1998, p. 53, en Hernández, G., 2013)</p> <p>2.3.1 En la mayoría de las sociedades, por ejemplo, humildad, sumisión, etc, son considerados como comportamiento femenino y, por lo tanto, se espera que las mujeres se comporten de tal manera, por otra parte, se espera que los hombres sean dominantes, agresivos, etc. (UNESCO, 2000)</p> <p>2.3.2 La masculinidad se define a través de cinco características: 1 Múltiples masculinidades 2 Jerarquía y Hegemonía 3 Masculinidad colectiva 4 Construcción activa 5 Estratificación 6 Dinámicas (Connel, 1996)</p>	<p>niños?</p> <p>¿Qué características son típicas de niñas?</p> <p>¿Qué similitudes y diferencias existen entre ambos?</p> <p>En términos de profesores y profesoras, ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesoras?</p> <p>¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesores?</p> <p>¿Qué tan diferentes/ similares son los profesores de las profesoras?</p> <p>2.3.1 ¿Podría destacar las ventajas y desventajas de ser mujer?</p> <p>¿Qué significa para usted ser profesora?</p> <p>¿Se ha visto implicada en alguna circunstancia en la cual las diferencias entre ser docente hombre/mujer se hayan presentado?</p>		
--	--	---------------	---	--	--	--

				<p>¿Cómo es para tí ser profesora en un colegio de hombres?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas?</p> <p>2.3.2 ¿Ha notado alguna diferencia en el comportamiento de los alumnos frente a profesoras que no se observe con profesores?</p> <p>¿Cómo se comportan los estudiantes frente a las profesoras?</p> <p>¿Cómo se comportan los estudiantes frente a los profesores?</p>		
	2.3.3 laboral	2.3.3 Una buena profesora es amable, noble, comprensiva... como todas las madres (Hernández, 2013)	Desde un punto de vista profesional, ¿Cree usted que existen diferencias de género en cuanto a llevar cabo las tareas y responsabilidades que implica ser profesor(a)?	¿Qué comportamientos y/o actitudes no son parte de ser una "Buena profesora"?		
				¿Qué comportamientos		

				<p>y/o actitudes son parte de ser un buen profesor?</p> <p>¿Las profesoras deberían comportarse de diferente manera al estar rodeadas exclusivamente de alumnos varones?</p> <p>¿Es lo mismo trabajar en un colegio mixto que en uno de varones?</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Entrevista

Pregunta	Respuesta
1. ¿Los planes y programas que se usan en el colegio incluyen formalmente la perspectiva de género? si es así, ¿cómo se aborda?	
2. En relación a los materiales que Ud. utiliza, ¿Incluyen temáticas relacionadas a la perspectiva de género?	
3. ¿Es su clase una instancia que propicie la discusión sobre desigualdad de género?	
4. ¿Cree que la discriminación por género debería ser parte de los programas y planes educativos de los colegios?	
5. ¿Los programas incluyen algún objetivo transversal relacionado al tema de género?	
6. De acuerdo a su experiencia, ¿Cree Ud. que implícitamente se educa a los estudiantes para adecuarse o adoptar comportamientos asociados a un género u otro?	
7. ¿Dentro del establecimiento existen normas que de alguna forma se asocian a exigir comportamientos relacionados con el género de los estudiantes? por ejemplo, uso del uniforme, adornos, etc.	
8. ¿Cómo ayuda a sus alumnos a desarrollar su identidad de género?	
9. De acuerdo a su punto de vista, ¿cuál es el principal rol del docente?	

10 ¿El rol del docente incluye enseñar la perspectiva de género? cómo?	
11. En su opinión, ¿Es importante abordar la desigualdad de género en la sala de clases? ¿Por qué?	
12. ¿Cuál cree usted es el rol del establecimiento en la educación respecto a la socialización de género de los estudiantes?	
13. ¿El establecimiento cuenta con regulaciones o normativas que apunten de forma directa a tratar temáticas de género? Por ejemplo, un protocolo.	
14. ¿Qué cree que va a pasar con el futuro de la educación en relación al género?	
15. Considera usted que existen diferencias entre ser hombre y mujer? ¿cómo se llevan estas diferencias a los espacios educativos? ¿Existen diferencias entre estudiantes hombres y mujeres de alguna forma?	
16. ¿Existe alguna diferencia en ser una profesora mujer al momento de enseñar? De ser así, ¿Cuál/es es/son la/las diferencia/s?	
17 ¿Ha vivido usted alguna experiencia que se pueda asociar a discriminación de género? ¿Puede describirla? ¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo el establecimiento? ¿Cómo se sintió posteriormente a la respuesta del establecimiento?	

<p>18. En el caso de que haya trabajado en un colegio mixto, ¿Cree que la situación (Género) sería diferente?</p>	
<p>19. ¿Ha experimentado alguna situación en la cual sus alumnos la han tratado de forma machista? Describa su experiencia</p>	
<p>20. En términos de comportamiento y actitudes, ¿qué características son típicas de los niños? ¿Qué características son típicas de niñas? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre ambos?</p>	
<p>21. En términos de profesores y profesoras, ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesoras? ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesores? ¿Qué tan diferentes/ similares son los profesores de las profesoras?</p>	
<p>22. ¿Podría destacar las ventajas y desventajas de ser mujer?</p>	
<p>23. ¿Qué significa para usted ser profesora?</p>	
<p>24. ¿Se ha visto implicada en alguna circunstancia en la cual las diferencias entre ser docente hombre/mujer se hayan presentado?</p>	
<p>25. ¿Cómo es para tí ser profesora en un colegio de hombres? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?</p>	
<p>26. ¿Ha notado alguna diferencia en el comportamiento de los alumnos frente a profesoras que no se observe con profesores?</p>	
<p>27. ¿Cómo se comportan los</p>	

estudiantes frente a las profesoras?	
28. Desde un punto de vista profesional, ¿Cree usted que existen diferencias de género en cuanto a llevar cabo las tareas y responsabilidades que implica ser profesor(a)?	
29. ¿Qué comportamientos y/o actitudes no son parte de ser una "Buena profesora"?	
30. ¿Qué comportamientos y/o actitudes son parte de ser un buen profesor?	
31. ¿Las profesoras deberían comportarse de diferente manera al estar rodeadas exclusivamente de alumnos varones?	
32. ¿Es lo mismo trabajar en un colegio mixto que en uno de varones?	

Instrumento de validación

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(s) Variable(s):

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Adecuada: Inadecuada:

Observaciones:

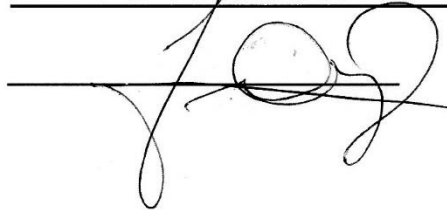
Nombre y apellido

Lucy Rojas

Rut

10.380.890-2

Firma



Instrumento de validación

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(s) Variable(s):

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Adecuada: Inadecuada:

Observaciones:

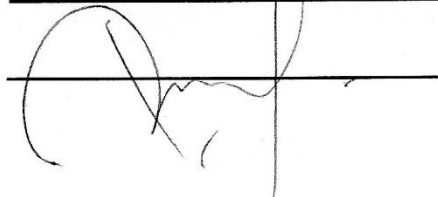
Nombre y apellido

Mario Ramos Ros

Rut

14.144.941-7

Firma



Instrumento de validación

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(s) Variable(s):

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Adecuada: Inadecuada:

Observaciones:

Nombre y apellido Diego Alvarez

Rut 16251933-6

Firma 

8.2 Appendix 2: formato de consentimiento informado



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Entrevista para el estudio: Experiencias Relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en Colegios de Varones en Chile

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Experiencias relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en Colegios de Varones en Chile, a cargo Mabel López y Miriam Piturra, estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir las percepciones en relación al género en la educación, género, educación y la cultura escolar de profesoras trabajando en un colegio público de Santiago.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder una entrevista que tiene por objetivo identificar a) percepciones de género, b) percepciones de la educación influenciadas por los roles de género y c) relacionar percepciones de género y educación de un grupo de profesoras trabajando en una escuela pública de Santiago.

Esta actividad se efectuará de manera persona y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las percepciones de género y educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, Mabel López o Miriam Piturra al teléfono +56981201257 y +56942014422 o a su correo electrónico Mabel.lopez.escudero@gmail.com y miriampiturra@gmail.com.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio Experiencias Relacionadas con el Género y Perspectivas de Profesoras en Colegios de Varones en Chile.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.
Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>

8.3 Appendix 3: Respuestas de las profesoras

Pregunta/Profesora	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P.6	P. 7
1. ¿Los planes y programas que se usan en el colegio incluyen formalmente la perspectiva de género? si es así, ¿Cómo se aborda?	Por lo menos en la asignatura de matemáticas, nada.	No, no creo.	Formalmente no los incluyen	No, yo creo que recién este año se está abriendo un poco el tema de la perspectiva de género (...)	No, no es que no sepa, no lo incluyen.	Los planes y programas formalmente dicen “los estudiantes” o cuando salen algunas actividades dicen específicamente para “los niños, las niñas”, etc	Así como abordarlos puntualmente no, pero si por ejemplo piden abordar, es que tecnología así lo piden como objetivos transversales si es como el respeto a la identidad de género, incluso dan que sean... los grupos sean cuando son mixtos
2. En relación a los materiales que Ud. utiliza, ¿Incluyen temáticas relacionadas a la perspectiva de género?	-	-	si	Este año si (...) apareció en el libro la sugerencia de trabajar el rol de la mujer en el siglo 18- 19 entonces lo trabajamos y además lo comparamos con lo que estaba pasando este año	Sí, de hecho, estamos haciendo un trabajo ahora que es sexualidad, en las distintas dimensiones(...) Yo les pongo mucho lo de género	Si, porque lo que pasa es que nosotros en inglés no utilizamos mucho los libros del ministerio, nosotros como que tenemos el contenido, pero utilizamos otro material que sea para los chiquillos, lo modificamos porque	Lo que pasa es que yo ocupo para todos igual, no sé si me entiendes, entonces ocupo tecnología cuando tenían que hacer un mueble, las chicas también martillaban y cortaban entonces no era impedimento, o sea, igual que

						<p>a veces son como que son muy para femeninas, entre comillas, entonces muchas veces no les interesa a los chiquillos entonces son actividades que no tienen ningún sentido finalmente, entonces siempre estamos modificand o para los chiquillos.</p>	<p>cuando hacíamos cosas de cocina, los chiquillos tenían que cortar tomate, picar y preparar la comida po, entonces no hago esa diferencia</p>
<p>3. ¿Es su clase una instancia que propicie la discusión sobre desigualdad de género?</p>	<p>Sí, pero poco. Eh, bueno de repente los chiquillos se hacen cariño y se molestan entre ellos, y pero yo les recuerdo que solamente estamos en un colegio y que tiene normas, nada más. Pero no hago diferencias. Es más, me cuesta mucho</p>	<p>sí, pero desde O sea sí, yo creo que sí. Desde el punto de vista de química igual es como bien difícil, pero...que existe la posibilidad , sí, todo el rato. De hecho, los chiquillos son súper abiertos.</p>	<p>si</p>	<p>No, no salvo que el tema sea atingente a, pero no sé da en todas las clases. Sin embargo, la profesora busca historiadoras con las que trabajar.</p>	<p>Sí, es que dependie ndo del tema pero en segundos medios por lo menos, es la intención así (...)</p>	<p>A veces se da la instancia en que se pueda hablar de eso. En primero medio, creo que una de las últimas unidades tiene mucha relación con el tema de la discriminación porque habla de las festividades y una de las</p>	<p>La discusión no se ha generado, por lo menos en este colegio, porque en otros colegios si, porque es primera vez que yo trabajo en un colegio solo de hombres, pero si, porque se conversaba “¿por qué nosotros tenemos que preparar</p>

	<p>porque, en un tercero, hay un niño que esta con tratamiento , con hormonas. Ya, entonces me cuesta a mí, ella dice que su nombre es Daniela y yo cuando paso lista, los nombro por el apellido para no hacerme problemas. Porque a uno le afecta, o sea, el cambio ese, porque uno esta acostumbrada a puros varones. Más encima pololea con un chico del curso. Y se sientan juntos. Y de repente lo veo que ahí esta... en los brazos de ella...acara melado y ya, no le digo nada. Me hago la lesa no más. Pero sí, me choca de</p>					<p>festividades, creo que hay algunas que son muy machistas y tienen como objeto a la mujer entonces se da mucho para hablar de ese tipo de tema</p>	<p>los completos, que las chiquillas los hagan y nosotros ofrecemos? Ahí yo les decía “a ver, perdón, pero nosotros tenemos igualdad, tú tienes que cocinar y ellas pueden vender” entonces ahí se genera la conversación</p>
--	---	--	--	--	--	--	---

	repente, pero tengo que aceptarlo porque son los cambios que se vienen.						
4. ¿Cree que la discriminación por género debería ser parte de los programas y planes educativos de los colegios?	Yo creo que es importante hablar del género y para que exista un respeto entre ellos, así como ya tenemos uno, pueden haber más, y ya en los séptimos hay características de, entonces en el futuro como que la cantidad va a aumentar, entonces tenemos que enseñarles a ellos como actuar y a todos	No, yo creo que debería ser más transversal, trabajarlo desde distintos puntos de vista nos serviría mucho	si, Porque si no forman parte de los programas no se puede hacer una discusión formal y en la discusión formal finalmente, o sea, los chicos pasan la mayor parte del tiempo por lo tanto corresponde formar a los niños en la desigualdad de género para que no se repitan los modelos que tenemos en la actualidad	Si, debería ser un tema a trabajar sobre todo cuando te encontras con chicos de 15 años que siguen repitiendo discursos machistas, que la ropa, el rol histórico de la mujer. Y no solamente el tema de género sino también el tema de la diversidad sexual,	Sí	Eh, o sea, que sea un tema, claro que si, que se converse de forma, digamos dentro del curriculum académico se debería poner en la palestra, porque después... o sea, se crean instancias en algún momento, pero no están, no son como parte de eso, depende del profesor si lo quiere poner en la sala de clases o no, pero no es nada como ministerial que se hable con respecto a la discriminación de género o algo así, no	sí, si, o sea, se deberían abordar, eh... dar más herramientas a la verdad porque como, yo de repente tengo como una confusión a pesar de que no, la misma Dani, que es la chica transgénero me ha explicado, ella nos dio una charla y todo, a mi se me confunden esos términos entre, por ejemplo, eh, ni me acuerdo jaja, como la tendencia sexual

						hay nada formal	
5. ¿Los programas incluyen algún objetivo transversal relacionado al tema de género?	Nada	No creo. o sea, como la, a ver, puede ser las aptitudes. Como desde ese punto de vista yo creo que sí, pero explícitamente no. Yo creo que ahí podrían haber modificaciones que apuntaran a una integración.	sí, incluyen en el tema de... lo que pasa es que yo aparte de hacer biología, hacía orientación, soy profesora jefe... era profesora jefe de cuarto medio, entonces claro, en orientación se tiene, se trabaja con el tema del género, pero en biología no	Hace unos dos años si, pero lo OT prácticamente no tienes tiempo de trabajarlos po, te aparece en la sugerencia, en algunas planificaciónes te las piden dependiendo de la utp que esté a cargo pero al momento de hacer análisis cuantitativo de lo que has visto te preguntan de cuanto contenido has visto, cuantos objetivos del programa has visto y lo que no has visto por qué	No, lo que yo conozco de ciencias no. O sea los objetivos transversales no son de ciencias, en lo que yo conozco no he visto perspectiva de género	directamente con el tema del género no, se habla como del respeto en general, del respeto a la diversidad y todas esas cosas, pero algo directo no	por ejemplo, piden abordar, es que tecnología así lo piden como objetivos transversales si es como el respeto a la identidad de género, incluso dan que sean... los grupos sean cuando son mixtos que sean... que sean...
6. De acuerdo a su experiencia, ¿Cree Ud. que implícitamente se educa a los estudiantes para adecuarse o adoptar comportamientos asociados a un género u	Eh, solamente decirle que ellos están en un colegio de varones, y que tiene sus normas y que tienen que cumplirlas, pero no de que ellos tienen que ser... había	creo que no	no	Si, de hecho, tenís colegas que todavía, ni siquiera los más viejos, incluso los más jóvenes también, el típico comentario del jean day "¿Y no encontraste poleras para hombres?" o	Es que este colegio es progresista en eso, acá hay niños gay, profesores gay, y los chicos no tienen ni un atado, yo veo	si, o sea, ahora no tanto, pero cuando yo llegué había un profesor que, le decían el profesor miyagui, que los adoctrinaba básicamente entonces	si, en realidad ustedes tienen que ser caballeros tienen que ser hombreros, tienen que ser como recios, machos, si, si, yo creo que igual

otro?	<p>un profesor que enseñaba desarrollo personal social, y el entraba a la sala</p> <p>“Buenos días jóvenes, buenos días ¿Curso de hombres?”</p> <p>“Sí señor”</p> <p>“¿Curso de varones?”</p> <p>“No señor”</p> <p>y él les volvía a preguntar cuando le contestaban eso, pero ahí, eso es lo que él hacía.</p>			<p>“va, parece que tengo puras niñitas acá, puras viejas cahuineras las mujeres también caen en lo mismo, super machistas también las mujeres en ese sentido.</p>	<p>que es normal para ellos, en las discusiones</p>	<p>como que les decía “usted está en un colegio de caballeros, ¿entonces usted es un caballero?”</p> <p>- Si, señor”</p> <p>y si había uno que era gay o lo que sea le decía “usted no pertenece a este colegio, este colegio es solo para caballeros”</p> <p>y bueno, este caballero no se fue porque lo hubieran echado, se fue porque jubiló y de alguna manera lo adoctrinó en forma disciplinaria muy bien porque ellos hacían caso, estaban muy ordenados todo el tiempo pero la mentalidad era muy distinta</p>	<p>se tiende a eso, generalmente, claro, uno forma niños y forma niñas, no hace eso como “ya, juguemos todos con muñecas”, ¿me entiendes? Hay una cuestión como social también y, y social y como familiar de que el hombre debe ser así y la mujer debe ser así y en esta cosa que está entremedio es como que cuesta</p>
7. ¿Dentro del establecimiento	No.	No	(No responde la pregunta)	El uso del uniforme, el corte regular	Sí. Acá es más libre	Sí, el uniforme	O sea, el usar la corbata, la

<p>nto existen normas que de alguna forma se asocian a exigir comportamientos relacionados con el género de los estudiantes? por ejemplo, uso del uniforme, adornos, etc.</p>				<p>“escolar”, regular corto (...)</p>	<p>si, acá les piden que se saquen los piercings parece</p>		<p>blusa, pero son como formalidad es no más, el pelo corto podría ser</p>
<p>8. ¿Cómo ayuda a sus alumnos a desarrollar su identidad de género?</p>	<p>Bueno yo solamente los apoyo en cuanto a que ellos sean como ellos se sienten, si yo no los veo como diferentes ni hago diferencias con ellos, los trato a todos iguales, para mí son todos iguales.</p>	<p>Sí, yo creo que, prestandol es apoyo nada más, es que los chiquillos saben que, por ejemplo, conmigo no hay ningún atado de nada, como que yo creo que lo percibieron desde el día uno que llegué a este liceo, e igual te van tanteando, te van haciendo preguntas, yo creo que más que nada es eso. Porque yo darles cómo, si tienen dudas, yo los ayudo en lo que</p>	<p>no, no ayudo en eso, identidad de género no lo trabajo (...) Dentro de mis planificaciones no está el tema de la identidad de género explícitamente, si hay alguna situación en clases que surja ahí efectivamente se da el tiempo, se habla, se detiene la clase, pero si no, yo no lo trabajo</p>	<p>Yo soy súper pan pan y vino vino. Tengo, no se si tengo el privilegio o la suerte de ganarme a veces la confianza de algunos chiquillos entonces a veces me entero antes que los papás que son homosexuales o son trans, entonces como tengo jefatura tengo que tratar el tema en consejo de curso, en orientación y pa’ apoyar a los compañeros de curso justamente pa’ que no los molesten entonces las cosas se hablan a</p>	<p>(...) Como que igual creo que la pedagogía a feminista viene a reivindicar la presencia femenina no sólo desde la perspectiva de hablar, de ser un lenguaje inclusivo, no sólo incorporar a las mujeres desde ese lenguaje, sino también desde la perspectiva de entender que el hombre, que los chicos tienen un</p>	<p>Dándoles la libertad de escoger ciertos temas que ellos quieran hablar, algo a los que se quieran referir, si ellos quieren contar alguna historia como en inglés hay distintas actividades en donde a ellos se les permite hablar entonces se les da la libertad de hablar de lo que quieran, a veces es mucho más fácil hablar en inglés que contarlos en</p>	<p>No, o sea yo no te podría decir yo los ayudo así porque yo lo tengo como planificado sino que es algo que nace no más, o sea, como cuando los chiquillos tengan como dudas, por ejemplo “profe sabe que le quiero contar algo” y uno ya sabe pa’ dónde va, los orientas, que sean ellos, que se asuman no sé po, o sea que como una conversación más de persona</p>

		<p>sé, si no , no sé po, les digo pucha puede ir por acá. Yo creo que va por ahí, es más que nada un apoyo.</p>		<p>calzón quitado y después les cuento a los papás lo que dicen y si les gusta bien y si no, no, pero es lo que pasa</p>	<p>lado femenino que hay que explorar. Entonces como que a eso, a eso voy instando, como poder pensar en la intuición, poder pensar en lo afectivo, más allá de lo racional que es masculino, así como también las mujeres podemos ser prácticas e intencionar un lado más racional, porque tenemos en lo emocional más desarrollado.</p>	<p>español, mmm, cuando ellos tengan que elegir temas de lo que ellos quieran exponer o del tema del informe o lo que sea, pero que claro, siempre tiene que haber una relación académica con lo que, con estos temas que a ellos les importan</p>	<p>que como plantear un tema yo, sino que si ellos buscan siempre son escuchados y orientados</p>
<p>9. De acuerdo a su punto de vista, ¿Cuál es el principal rol del docente?</p>	<p>Sí bueno, mi rol es guiar a los chiquillos, aconsejarlos y entregarles herramientas para que</p>	<p>es guiar a los chiquillos yo creo, es una guía, como mostrarle las herramientas</p>	<p>Educar (silencio largo). Educar distintos valores, en las asignaturas y todo lo</p>	<p>Formar, y formar desde lo social más allá de la asignatura, de lo político, de lo cultural, ayudarlos a</p>	<p>Para mí es guiar y facilitar el aprendizaje de los chiquillos no ser un</p>	<p>Yo creo que el principal no se si formar una persona pero si quizás</p>	<p>yo creo que eso, escuchar y darle las herramientas, no quizás como tan</p>

	<p>ellos se puedan defender al futuro.</p>	<p>as y que ellos vean, que estén preparados para eso, que tengan de todo, si, por ejemplo yo sé que ciencias les aburre de repente, y yo les digo, ustedes tienen que saber de todo porque después, o sea, una parte, una parte queriendo ser de todo, intentas “No, yo quiero ser esto, y yo quiero estudiar esto” Y después se arrepienten al otro año y así, y yo les digo “Tienen que saber de todo porque les sirve, ¿En qué les sirve?” Y trato como de hacerles una como las aplicaciones, como que les sean útiles, entonces yo creo que por ahí va</p>	<p>que esto implica</p>	<p>que ellos forjen su proyecto de vida en lo que ellos quieran pero desde las herramientas para que enfrenten este proyecto de vida (...) me interesa más que el tipo tenga un pensamiento crítico, que pueda tener 2, 3 puntos de vista y que pueda sacar sus conclusiones el día de mañana</p>	<p>transmisor de contenidos, y no es que lo sepamos todo, yo a los chiquillos les digo, porque eso está en los programas, y en los libros y en internet que sabe mucho más que nosotros, el tema de nosotros es poder generar las habilidades para que los chiquillos se desenvuelvan en el trabajo</p>	<p>como guiarlo, acompañarlo, darle un apoyo, estar ahí (...)</p>	<p>científicas sino que más bien ellos se sientan conformes y se sientan y se acepten porque hay muchos que no se aceptan, que no quieren aceptarse entonces al final es mejor... es como orientarlos a que ellos tienen que ser felices, que lo que ellos elijan, ellos si tienen que asumirlo y sentirse orgulloso, buscar la felicidad en el fondo, las parejas y todo, no tengo como drama,</p>
--	--	--	-------------------------	---	---	---	---

		el rol del profe, un guía no un mero transmisor de conocimientos.					
10. ¿El rol del docente incluye enseñar la perspectiva de género? ¿Cómo?	No, eso no.	Sí, yo creo que sí, debería ser. yo creo que en esa parte sería más fácil siendo un profesor jefe, que compartís más con ellos, pero, es dándole como las instancias, las instancias para que ellos como que puedan hacer preguntas, pero no... ni siquiera como de... "Ya, vamos a hablar de esto, ¿Qué opinan?" No, sino que se dé, y que sea un tema tan grande que de verdad puedan hablar de todo. Ya, si estamos hablando de género, partir desde eso, del género.	sí, con ejemplos, con discusión, con trabajos acerca de qué es o que entienden ellos por perspectiva de género, con ejemplos ...	Si, va a tener que ser un enfoque luego de eso, debe estar metido luego de en el tema, de hecho, las nuevas generaciones que están estudiando debieran tener ya alguna asignatura que durase los 5 años de la pedagogía con el tema de género (...)	Por supuesto que sí.	como que es mi rol como profesora hacerlo, no debería serlo, debería ser algo que viene de la casa, los papás te tienen que enseñar muchas cosas es como si me dijeran que el rol del profesor es enseñar a poner un condón, (...) no es mi rol como profesora enseñar eso, o sea yo puedo ser un apoyo, etc, pero mi rol no es enseñarles a los chiquillos a ponerse un condón, no es enseñarle el tema de como funciona las	Yo creo que no está claro eso, como rol, así como que te digan mira dentro de lo que tú tienes que hacer... o sea, tendríamos que hacerlo, se supone que hay cosas que como profesor que te digan esto es lo que tú tienes que hacer no está establecido pero tú como docente, como ser humano, tu si lo haces, como parte de la cotidianeidad porque ya es como parte de, entonces como que uno no piensa "estaré haciendo esto como para que

		<p>¿Qué es género para ellos? Y ahí van surgiendo yo creo que un sinfín, a nosotros nos han hecho charlas de género y uno queda así como, Oh yo creo que eso no lo sabía, no lo sabía, y así uno no para, siempre hay algo nuevo, sobretodo en esta temática cambia caleta.</p>				<p>pastillas anticonceptivas o no, yo soy un apoyo, yo soy de lo que ellos aprenden en su casa, yo puedo aportar al tema pero efectivamente el profesor se ha llevado todos estos temas porque en la casa les dicen “en el colegio te lo tienen que enseñar” entonces formalmente yo creo que el profesor no tiene ese rol...</p>	<p>reconozcan la identidad de género” o como para guiarla o cosas así, no se hace en forma como consciente sino que es parte de, no sé si me entiendes</p>
<p>11. En su opinión, ¿Es importante abordar la desigualdad de género en la sala de clases? ¿Por qué?</p>	<p>yo creo que es importante hablar del género y para que exista un respeto entre ellos, así como ya tenemos uno, pueden haber más, y ya en los séptimos hay características de, entonces en el futuro como que</p>	<p>Sí, es importante. Además, así ellos van conociéndote a ti como profesor, uno los va, también aprendiendo de ellos, o sea sabiendo sus puntos distintos, o si no, no es llegar y hacer la clase no</p>	<p>si, para evitar repetir los modelos que nosotros tenemos en la actualidad, donde hay una discriminación,</p>	<p>si, para que los chiquillos sigan tomando consciencia de lo que está pasando si no puede ser que desde la jubilación, de los sueldos, desde la salud, o sea te castigan por ser mujer todo el rato, los cabros no se enteran de</p>	<p>Sí, porque la idea es que esta generación profundice en comprender que tenemos que tener derechos equitativos como pa que su vida en adelante, en los cargos</p>	<p>Es importante en cada instancia, uno trata de que los chiquillos se den cuenta que es real porque claro los chiquillos son todos hombres y muchas veces se quedan con el pensamiento de “aaah, las</p>	<p>Si po, obvio, por eso te digo, dentro de los temas que se van dando uno siempre va abordando como... le va dando vuelta a lo mismo, falta que una persona haga una pregunta y se genera toda una conversación y</p>

	<p>la cantidad va a aumentar, entonces tenemos que enseñarles a ellos como actuar y a todos</p>	<p>más, los chiquillos se dan cuenta de eso, que cuando uno llega “Copie-aprenda-hagan ejercicios” A un profesor que llega con la disposición de conocerlos, o sea uno no puede quererlos a todos.</p>		<p>eso, los chiquillos no se enteran, para ellos la mamá que no trabaja fuera de la casa no trabaja, es dueña de casa entonces “si mi mamá no trabaja, de qué se cansa?”</p>	<p>que estén en el trabajo y todo pueda considerar el valor de la mujer ¿Cierto? Como un aporte que es distinto al del hombre, que tiene una un manejo de la producción de manera distinta, sensibilidad para algunos temas, habilidad es sociales que vienen como desde la mujer</p>	<p>feminazis”, las no sé que, que lo copian porque lo escuchan en la casa o tonteras de internet entonces cuando tu los llevas y los pones en perspectiva es como mira “tu creí’ que es justo que pase esto en Chile o si yo tuviera que decidir por ti, de lo que tú haces en el futuro, ¿tu crees que es justo?, yo te voy a cortar los testículos porque yo creo que es así, porque yo soy quien tiene que decidir por ti y de lo que va a pasar en tu cuerpo, ¿tu crees que justo que un montón de mujeres tengan que decidir por lo que va a pasar en tu cuerpo?” Y me responden “no, es que</p>	<p>opiniones diversas y todo y uno tiene que ir como... mediando al final, no imponiendo nada, y ellos cachan más que uno</p>
--	---	--	--	--	---	---	---

						aaah” entonces es importante porque lo chiquillos toman todo como cierto.	
12. ¿Cuál cree usted es el rol del establecimiento en la educación respecto a la socialización de género de los estudiantes?	Yo creo que el rol del colegio es preparar a los alumnos para esta nueva sociedad que viene, porque tienen que aceptarlo, tienen que respetarlo	Creo que es el principal, de ahí para abajo, o sea, si el establecimiento no lo tiene claro, o no lo quiere implementar ya jodimos todos, por más que nosotros como profesores intentemos, no. Yo creo que ellos se llevan el rol, total y acá igual yo creo que pasa un poco al revés, que desde abajo cachai, como que empezó el movimiento, hasta que llegó a los directivos, y yo creo que hasta la corporación y de ahí la	Idealmente el rol es educar en los distintos niveles acerca de la identidad de género, del feminismo, educar acerca de la desigualdad, con lo que ellos opinan, eso es lo que yo creo que debería ser, lo que te comentaba en las preguntas anteriores donde efectivamente hay una educación desde la parte del orientador, desde los planes y programas, desde la hora de orientación, hay asignaturas en donde	(...) nosotros debíamos hacerle un manual de convivencia y empezar a trabajar el tema de sancionar incluso algunas situaciones que se dan de discriminación	es fundamental porque estamos formando o estamos ayudando o los chicos se forman solo, pero estamos ayudando a la idea es facilitar los aprendizajes para la vida, más allá de tanto contenido. Entonces si no están los planes y programas y sólo están los objetivos transversales y se pueden trabajar en orientación que dura 45 minutos, tenemos que socializar	Bueno, yo creo que el rol del establecimiento, como de todos los profesores y de la educación en general es ser un aporte, ser un apoyo a lo que ellos puedan aprender en la casa, porque todo esto tiene relación con el mundo que ellos tienen fuera del colegio, o sea, ellos si, vienen al colegio, pasan mucho tiempo acá, pero el colegio es una parte de su vida, ellos van a salir después del colegio y van a conocer otras cosas, ellos	Yo creo que la parte de la generar charlas, generar instancias de expresión, generar instancias también de socialización dentro de los consejos de curso

		corporación dijo “Ya sí, hay que hablarlo” Porque ya era tan nivel nacional.	se presta más para hablar del tema de la identidad de género, pero ese es el ideal...		esos contenidos en otras asignaturas o en las jornadas. (..)el colegio las intenciona y ahí es donde se socializa, sí.	ya conocen otras cosas, no sé, tienen sus amigos afuera del colegio pero acá nosotros a lo que ellos puedan saber de afuera, nosotros o los tenemos que guiar decirles “si, esto si es verdad, esto no es así” pero ellos tienen que venir con algo, ellos tienen que hablar de estas cosas con las familias, los papás no pueden decir “no, yo no sé nada, en el colegio te van a explicar” que es lo que pasa	
13. ¿El establecimiento cuenta con regulaciones o normativas que apunten de forma directa a tratar temáticas de género? Por	No.	Que yo sepa, no.	Sí, sé que hay un protocolo Mi: ¿lo maneja? (moviendo la cabeza en señal de negación)	no, no, no	no	no, actualmente no	Mira, voy a ser súper sincera, hay... están trabajando en todo esto, se está trabajando un reglamento

ejemplo, un protocolo.							interno, en el PADEM, PEI, todas esas cosas, pero te voy a ser súper sincera, yo los desconozco todavía, porque todavía están como en transformación
14. ¿Qué cree que va a pasar con el futuro de la educación en relación al género?	Yo creo que sí puede cambiar ¿Por qué? Porque la juventud de ahora ya están más preparados, nosotros los viejos es como que estar empezando justo ahora, a nosotros es como que nos choca más, pero como que la juventud de ahora está más preparada para eso y creo que la sociedad también va a estar preparada.	Desde mi punto de vista yo creo que va pro, porque, o sea, en mejorar quizás en los chiquillos, en sentirse más a gusto, porque antes en mi tiempo quizás molestaban a los que eran gay o eran lesbianas, pero ahora eso ya no es tema, lo menos preocupante es que sean gay o lesbiana, pueden ser cualquier cosa, como no ser nada	Creo y espero que los chicos que van entrando a la educación en niveles más pequeños tengan una perspectiva de género mejor que la que se ve en la actualidad, creo y también espero que exista un mayor respeto y una mayor igualdad dentro de los colegios con el género, creo y espero que se acaben los estereotipos dentro de los	Nada, vamos a quedar igual (...) yo siento va a quedar ahí y en la medida en que el movimiento se apague, como está pasando, digamos igual tuvo una baja.	A ver se dan dos instancias, una, o sea dos caminos, pueden ser dos caminos, o dos escenarios, uno es que hay una profundización de esta perspectiva para la conciencia, la concientización de esta necesidad de establecer la igualdad y por ese lado, la educación va en un camino súper positivo,	Yo creo que tienen que haber cambios significativos empezando por llevar a los colegios al mundo real, no el de mujeres, no el de hombres, es un mundo donde uno tiene que lidiar constantemente con la diversidad de personas en todo el ámbito entonces que los colegios deberían ser lo más parecidos al mundo real y en el caso de	yo creo que después ni siquiera va a ser tema, va a ser parte de, yo creo que no va a ser necesario apuntar a eso, porque va a ser tan desde el.. pre kínder, yo creo que va a ser algo que ya va a estar normalizado

			<p>establecimientos y ojalá en todos los niveles pero si estamos hablando de la educación desde los niveles chiquitos de transición, recordemos que finalmente los primeros niveles de educación generalmente son mujeres, hay muy pocos parvularios por lo tanto son las parvularias las encargadas de reforzar lo que vienen ya con la idea de la casa, creo que también la generación que tenemos bebés ya ahora, estamos más abiertos a evitar estos tipos de estereotipos y discriminación por lo</p>		<p>para allá, pero por otro lado también hay otro núcleo de personas, que también está compuesto por mujeres, que lo he escuchado en las niñas, en el otro colegio donde trabajé, en sus disertaciones y todo, en que se genera como un rechazo a este feminismo entendiendo que como si fuera un hembrismo, como que el feminismo fuera en contra, como que es la versión opuesta del machismo, y no es eso, o sea, el feminismo es una corriente</p>	<p>que no sea así, porque esto está como años luz a lo que podría pasar, pero en el caso por ejemplo de este colegio, si es que ahora no hay un protocolo con respecto a estas situaciones debería existir este protocolo y empezar a cambiar desde el ministerio el tema de cómo se va a abordar el tema del género en los chiquillos</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

			tanto creo y espero como te digo que se acabe estos sesgos que hay entre niños y niñas, hombres y mujeres		sociológica que viene a reivindicar el rol de la mujer en espacios donde no se ha visto, a visibilizar la importancia, a visibilizar los trabajos domésticos, del cuidado de enfermos, el cuidado de ancianos, que no se paga, que no se toma en cuenta y que realizan las mujeres (...)		
15. Considera usted que existen diferencias entre ser hombre y mujer? cómo se llevan estas diferencias a los espacios educativos? ¿Existen diferencias entre estudiantes	O sea físicamente hay cosas que el hombre no puede hacer de la mujer, físicamente está claro pero ¿Otras cosas? No creo que haya tantas diferencias, menos si la mujer, si el	No, ninguna, absolutamente. No, los chiquillos tienden a cuidar un poco más a la profe, las mujeres no, tienden a ser más críticas. Y les pasa lo mismo a los	Si, En la crianza, y comentario todo el rato machistas que se dan desde las mamás, desde las profesoras, como te digo desde los niveles más chiquititos. como te	Sí, siempre, y van a seguir existiendo (...) Ahora, si puede que a ratos los chicos intentaban controlarse un poquito más con los garabatos, pero hoy en día no, hoy las chuchás corren, yo	Sí, claro. Por eso nos complementamos (...) en este espacio no logro ver tanto diferencias, pero cuando me pregunta s entre hombre y	En el comportamiento si, son bien distintos, o sea, cuando yo tuve que hacer la práctica en un colegio de mujeres y yo, créeme, no trabajaría en un colegio de	Sí, a ver, sí, sí. Es que en el colegio de niñas que tuve, había como otros conflictos, los conflictos eran así como que ella me inventó esto, el cahuín, encuentro

<p>hombres y mujeres de alguna forma?</p>	<p>hombre que se está transformando en mujer sabe de las condiciones a las que va o viceversa. Bueno ahí yo creo que hay que tener un planteamiento claro, con respecto a las normas del colegio en cuanto sean niñas o niños, pero mayores diferencias. Pero cuando es mixto, como que la cosa cambia, ¿Sí? Porque he trabajado en colegios mixtos, el hombre se controla un poquito ¿Sí? De partida en el vocabulario, bueno las mujeres están igual que los hombres, pero yo creo que los dos géneros digamos, se controlan</p>	<p>profesores varones acá, como que los chiquillos son más críticos con ellos porque se siente como una igualdad.</p>	<p>digo hace poco se filtraron unas listas negras en algunos colegios de Maipú, era en Maipú donde estaban como los juguetes de niños, los juguetes de niña y también le pasó a una amiga que es matrona su hija le dijeron que por qué tenía cepillo de dientes de hombres porque su cepillo de dientes era azul y es como “oye, tiene 5 años, 4 años tiene la Matilde” y la parvularia le preguntó por qué traía cepillo de dientes de hombre, hay diferencias entre ser hombre y mujer. ...finalmente lo que había en el colegio de niñas que no había</p>	<p>les decía a los chiquillos la camisa dentro del pantalón que es la normativa del colegio y los cabros eran capaces de bajarse los pantalones dentro de la sala de clases para meterse la camisa, pero antes era despacito, ahora no, ahora bajan el cierre, le ves los calzoncillos, se les ve la raya, no están ni ahí. (Sobre las niñas) como somos re pesadas en grupo (...) las sentí gritonas.</p>	<p>mujer, si las veo, porque hay una parte más racional, que está en los hombres, que ha estado siempre, que es mucho más elevada, mucho más como decirlo, subrayada, en la vida, y en las mujeres la otra parte, la parte emocional, intuitiva (...) Sí, ya, es que depende porque hay profes que son igual intuitivos, más emocionales y pueden serlo más que las mujeres, pero en este colegio las profes mujeres son bien prácticas,</p>	<p>mujeres, las mujeres eran “cuacuacu acuá”, hablaban todo el rato, son muy competitivas entre ellas, están siempre peleándose por media décima, preocupada que cómo le había ido a la otra y si a la otra le fue mal entonces bien porque a mí me fue mejor, reclamaban por todo. En cambio aquí, se agarran a combos y al día siguiente son todos amigos, son personalidades muy distintas, los chiquillos son muy relajados, yo les digo “me equivoqué en la prueba, tachen ahí tal cosa” y ellos no se hacen</p>	<p>que las mujeres son tan cahuineras, bueno los hombres son cahuineros también, y más, pero los conflictos, claro hay conflictos y los combos, hay muchos garabatos, se faltan mucho el respeto y eso es lo que yo he notado, llegan a golpes, son más brutos. Reaccionan de una manera más corporal, las mujeres se gritonean y tu cachai, se tratan pésimo. Y en la enseñanza, hay una delicadeza que se nota. En los trabajos, en la presentación de las cosas. Las chiquillas eran muy artísticas,</p>
---	--	---	---	--	--	---	---

	<p>cuando están juntos, cuando están mezclados. De hecho, la niña va a tener que tener más cuidado cuando se sienta, que no lo tiene cuando son puras mujeres ¿Sí? Y el hombre va a tener que cuidar más su vocabulario, eh las cosas que hace, yo creo que ahí no van a tener que hacer tantos asomados como hacen aquí. Yo diría que sí, las niñas son como más inquietas. Además, que empiezan a conversarle al profesor o a la profesora como para hacer la hora. Igual no digo que acá no hay, pero no es tanto como con las niñas(...).</p>		<p>acá es un tema de que han escuchado toda su vida el tema del estereotipo, que las mujeres compiten entre ellas, que son como malas, entre comillas, que ellas repetían esto que se venía escuchando po, es como el concepto aprendido que repiten y me imagino que acá pasa lo mismo po, dicen que no hay atados de envidia pero sipo, efectivamente si pasaba pero es como lo que te digo que vienen escuchando toda su vida esto entonces lo repiten, es una conducta que la repiten, biológicamente no hay</p>		<p>son más rápidas quizás, yo como que no soy muy del prototipo de acá (...) Eh, yo creo que las niñas igual, a veces tienden más a ponerse en un lugar más masculino, a veces también el trato, a eso voy, como el trato entre ellas, el trato con ellos, a veces con los garabatos, a ponerse como en ese lugar, como para no ser pasadas a llevar, ¿Ya? Sin embargo, por otro lado, los chiquillos son sensibles, me ha tocado estar en</p>	<p>problema y las niñas hasta me han dicho que irían a utp a reclamar porque les día una “prueba tan mala”, y es como “Ah, tranquilícese, la gente se pueden equivocar”, pero cuando están en un ambiente, por ejemplo los colegios mixtos, se neutralizan estas dos partes, una tan dramática y la otra tan relajada, ellos aprenden a comportarse menos como simios y ellas no compiten tanto entre ellos, sino que se neutralizan y como que es un ideal.</p>	
--	---	--	--	--	--	--	--

	yo les digo a los de, cuando tenía segundo, que en segundo tenía que domesticarlos, porque venían con malas costumbres, sobre todo cuando llegan a primero medio, vienen con malas costumbres, no tienen las mismas normas, entonces cuando están en tercero ya están domesticados.		ninguna diferencia para mí, que ellos tengan que estudiar algo distinto, de que sean mejores o peores		otros colegios en donde también hay, está el tema del transgénero, y claro también he visto otras posibilidades en ese sentido		
16. ¿Existe alguna diferencia en ser una profesora mujer al momento de enseñar? De ser así, ¿Cuál/es es/son la/las diferencia/s?	Yo creo que en lo que hay diferencias son, la cantidad de años trabajando.	Sí, porque de verdad como que, a las mujeres, full respeto, no sé es como diferente, capaz que nos vean como más mamis, pero a los profes no, hay profes a los que les han hecho bullying los mismos chiquillos,	O sea yo en el 2011 y parte del 2012 en un colegio solo de mujeres y después llegué acá que son puros hombres y si, yo creo que es distinto, pero yo creo que finalmente lo que había en el colegio de niñas que	fijate que yo no he notado eso, he tenido la suerte de no notarlo. Cuando trabajé en el técnico, puede que haya sido la zona también, los andes, pese a que es mas tranquilo, si bien es cierto es una zona agrícola, una zona huasa, los cabros	Sí, claro que sí. yo creo que va en la persona también, porque si yo me pongo firme, igual me van a respetar, y los cabros como que les gusta el tema de la sanción, acá por	si, de hecho, hay cursos en donde por ejemplo cuando yo llegué me dijeron "mira, este curso se lleva súper bien con las profes mujeres pero muy mal con los profes hombres" y efectivamente todos los	Generalmente, hay como un, como los profesores hombres,(.. .) se imponen sólo con la voz, con la presencia, como que hay un respeto intrínseco de los chiquillos, a uno le cuesta más porque te ven como más

		<p>las clases imposibles, y no va por solo...es que no hay, a ninguna mujer le pasa, pero hay hombres a los que sí, entonces nosotras creemos que puede ser por eso</p>	<p>no había acá es un tema de que han escuchado toda su vida el tema del estereotipo, que las mujeres compiten entre ellas, que son como malas, entre comillas, que ellas repetían esto que se venía escuchando po, es como el concepto aprendido que repiten y me imagino que acá pasa lo mismo po, dicen que no hay atados de envidia pero sipo, efectivamente si pasaba pero es como lo que te digo que vienen escuchando toda su vida esto entonces lo repiten, es una conducta que la repiten, biológicam</p>	<p>eran super humildes, entonces no.. igual en algún momento el cabro te tiraba el piropo, pero yo soy un poco mas chora entonces paro los carros rapidito y no me.. me sale de repente lo periferia, poblacional como dicen por ahí.</p>	<p>ejemplo les gusta que seamos bien firmes y de ahí vamos soltando, pero yo estoy aprendiendo eso también, porque no soy siempre tan firme, a veces he sido más insegura y por ahí los chiquillos se agarran, entonces depende.</p>	<p>problemas que ellos tenían eran solo con los profesores porque con las profesoras mujeres tienen más respeto o dicen "como es mujer no me voy a portar mal" o "no le voy a faltar el respeto" pero con los hombres se sienten como en una posición de igualdad como que pueden decir más garabatos porque no importa, es hombre también pero con la mujer adelanta se pueden tranquilizar un poco más, son más educados, son más respetuosos y siempre te están tratando de ayudar como "miss, ¿le llevo las</p>	<p>maternal, como las mamás, (...)tienen el concepto de mamá /Papá po, entonces las mamás cómo son, te retan pero después "ay" y te perdonan y te las dai vuelta</p>
--	--	---	--	---	--	---	--

			ente no hay ninguna diferencia para mí, que ellos tengan que estudiar algo distinto, de que sean mejores o peores			cosas?" o el data o no sé qué	
17 ¿Ha vivido usted alguna experiencia que se pueda asociar a discriminación de género? ¿Puede describirla? ¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo el establecimiento? ¿Cómo se sintió posteriormente a la respuesta del establecimiento?	Sí, si. Tuve, cuando recién empecé aquí tuve problemas con un alumno, que quería ser como mi amigo, y que me miraba como una persona para salir conmigo, pero en ese tiempo había un conjunto de profesores, éramos muy unidos, y los profesores empezaron, entre todos, a retar al alumno. Porque ese alumno había lo había echado de otro colegio por la misma situación,	es que igual acá hay comentarios, por ejemplo, pero no directamente de los chiquillos, o sea hay profesores que como que se burlan de algunos, que no se son como más afeminados "Ay el no sé qué" y se empiezan como a imitar. Yo no he visto que hagan nada, es como que se ríen, peor es que, yo no sé si yo soy más grave, pero a mí no me gusta molestarlos, porque si	No, de género no	No (Sin embargo dijo que le habían tirado piropos)	En este no	¿Discriminación de género? No, otro tipo de discriminación si, pero de género no	No

	<p>porque había acosado mucho a una profesora. La verdad, yo lo intenté conversar con él, nunca lo consideré así. Pero después cuando supe ¡Uf! Pero ahí ya los otros profes ya habían conversado ya con él y todo eso. (...) No, no. Porque nunca lo agrandé. Yo conversaba con él y le decía que no, que yo no era su amiga, era su profesora</p>	<p>yo estuviera detrás a mí no me gustaría que se estuvieran burlando de mí, y, pero ellos no, lo toman como una talla. Me da rabia, siempre, y en general siempre es como que los comentarios de mí para ellos son a qué a va eso, en qué te molesta, para qué.</p>					
<p>18. En el caso de que haya trabajado en un colegio mixto, ¿Cree que la situación (Género) sería diferente?</p>	<p>Pero cuando es mixto, como que la cosa cambia, ¿Sí? Porque he trabajado en colegios mixtos, el hombre se controla un poquito ¿Sí? De partida en el</p>	<p>O sea, allá se da diferente. Allá las chiquillas se comportan de otra manera, y los chiquillos igual, es como que ahí se nota la el estereotipo, de que los</p>	<p>No se discutía sobre género en ese colegio porque era un colegio católico, muy muy muy católico entonces claro nunca discusión sobre género</p>	<p>Si po, puedes abordarla de manera distinta porque puedes ejemplificar más fácil, ocupando la realidad el curso, en un colegio de hombres cuesta aterrizar la realidad.</p>	<p>No.</p>	<p>Es que yo creo que... o sea, si fuera quizás un colegio mixto o un colegio católico ahí quizás se vea la discriminación de género</p>	<p>No</p>

	<p>vocabulario, bueno las mujeres están igual que los hombres, pero yo creo que los dos géneros digamos, se controlan cuando están juntos, cuando están mezclados. De hecho, la niña va a tener que tener más cuidado cuando se sienta, que no lo tiene cuando son puras mujeres ¿Sí? Y el hombre va a tener que cuidar más su vocabulario, eh las cosas que hace,</p> <p>x</p>	<p>hombres se comportan más rudos, sin mostrar sentimientos, y las niñas son las que pueden estar adoloridas, sentirse mal,</p>		<p>¿Dónde pones el ejemplo? Con la mamá ¿y si tengo mala relación con mi mamá y mi mamá me abandonó? Entonces debes tener un conocimiento más o menos de dónde.. no sé po, a la mamá, pero a este cabro se le murió la mamá, o a este cabro la mamá lo abandonó entonces debes buscar otra cosa que permitan que la mujer no sea la mala, porque si la mamá te abandonó, todas las mujeres son las malas po, entonces ¿Cómo hacís' que empaticen si no es su realidad? No sé, yaaa, barrame la sala, y te miran, algunos los hacen igual porque hay mamás que no se los permiten.</p>			
19.	¿Ha una vez un	No, nunca,	A mi no,	O sea, como	Yo creo	No, de	No, pero

<p>experimentado alguna situación en la cual sus alumnos la han tratado de forma machista? Describa su experiencia.</p>	<p>alumno, que estaba saliendo de cuarto, me quiso hablar así pa' tutearme, y yo le dije que nunca me iba a poder tutear porque yo siempre iba a ser su profesora. Y después de que había salido varios años me vino a buscar así para invitarme a tomar un café, porque ahí yo podía salir con él porque ya no era mi alumno, pero igual yo seguía siendo su profesora, entonces esa relación no cambiaba.</p>	<p>al menos acá no. Es que hay distintas percepciones yo he escuchado a practicante s que han venido que han tenido situaciones súper malas, como de acoso, pero yo no sé si yo no lo veo así o si los chiquillos me dicen algún piropo les digo "Ya, ¿y?"</p>	<p>pero si he escuchado a colegas que las han tratado de forma machista, No es recurrente, son situaciones aisladas</p>	<p>con comentarios, este año yo hice el trabajo con los primeros medios con respecto al rol de las mujeres en el siglo 19 en comparación con lo que ocurre hoy día, entonces, hubo trabajos muy buenos, buenísimos, cabros que fueron capaces de sacar conclusiones poderosas, potentes y otros así como "pero pa que se ponen minifaldas po" y era como, ¿pero tu cachai' que ese es el discurso que dieron ayer en la tele, en las noticias, que fue el viejo que entrevistaron ? ¡Es lo mismo! ¿y tu discurso cuales? "ah, eh" pero el tema es que se quedan con discursos aprendidos porque no son capaces de crearlos,</p>	<p>que se han puesto, por ejemplo, varios a alegarme algo, como en grupo, y eso como yo creo que es un poco abuso.</p>	<p>hecho, ha sido al contrario una vez me dijeron los chiquillos ¿por qué dijo ese comentario tan machista? Porque yo les dije "ay, las viejas copuchentas" algo así o "el centro de madres" y me dijeron "oh, que machista su comentario profe" y yo lo pensé y dije "oh si verdad, disculpa" pero desde ellos hacia mi, o tiene que haber sido el tema de broma, pero enserio no</p>	<p>me han preguntado si soy lesbiana. ¿Profe usted es lela? No, me gustan los hombres, y hartito.</p>
---	---	--	---	---	--	--	---

				bueno igual estamos hablando de que tienen 14-15 años, igual es más complejo			
20. En términos de comportamiento y actitudes, ¿Qué características son típicas de los niños? ¿Qué características son típicas de niñas? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre ambos?	Yo diría que sí, las niñas son como más inquietas. Además que empiezan a conversarle al profesor o a la profesora como para hacer la hora. Igual no digo que acá no hay, pero no es tanto como con las niñas. (...) yo les digo a los de, cuando tenía segundo, que en segundo tenía que domesticarlos, porque venían con malas costumbres, sobre todo cuando llegan a primero medio, vienen con malas costumbres, no tienen las mismas normas,	yo me acuerdo de mis compañeros cuando chica y mis compañeros se pegaban por pegar, o sea, se empujaban porque querían empujarse, qué de entretenido tiene eso, no sé, pero quizás es el contacto. De las niñas, quizás tienden a ser más delicadas, como preocupadas, como un cuadernito todo bonito, todo ordenadito, todo destacado, o sea igual hay niños así, pero en las mujeres se da más, me entregan todo sin	hay muchos alumnos muy activos, no voy a decir hiperactivos porque no están diagnosticados pero si son muy activos y con las niñas, las niñas, por lo menos donde yo trabajaba eran muy bulliciosas, más que los varones, los chiquillos acá responden mejor al silencio y con las mujeres siempre costaba un poco más	-	Por ejemplo, gritar de repente, en medio de la sala, hablar con mucha grosería, normal, ya casi normal, empujones, y eso. Son como de conversar, de tener su ...	En el comportamiento si, son bien distintos, o sea, cuando yo tuve que hacer la práctica en un colegio de mujeres y yo, créeme, no trabajaría en un colegio de mujeres, las mujeres eran “cuacuacu acuá”, hablaban todo el rato, son muy competitivas entre ellas, están siempre peleándose por media décima, preocupada que cómo le había ido a la otra y si a la otra le fue mal entonces bien porque a mí me fue mejor, reclamaba	Niños: Mamones, una, bueno, a ver, son agresivos, y el vocabulario, a ellos le da lo mismo. (...) hay cabros que no se bañan, son como desaliñados, son como flojos, siempre tienen sueño, tienen paja, siempre tienen paja, me miran no más. Niñas: las niñas siempre andan creando (...) son como más proactivas, son más busquillas, como que siempre buscan, ay podríamos hacer esto, y altiro. Similitudes: tienen los mismos problemas, los mismos

	<p>entonces cuando están en tercero ya están domesticados. Yo creo que en eso son parecidos, lo que sí es que hay algunos que son más visuales, pero eso es igual para hombre como mujer, y hay otros que son más kinestésicos,</p>	<p>flequito, todo corcheteado (...) en eso sí, como la limpieza, eso es característica de los hombres y las mujeres yo creo, que las mujeres tienden a ser más limpias los hombres no. tener veguenza de dar una opinión, la opinión de los hombres y las mujeres es similar, o sea, una mujer.</p>				<p>n por todo. En cambio aquí, se agarran a combos y al día siguiente son todos amigos, son personalidades muy distintas, los chiquillos son muy relajados, yo les digo "me equivoqué en la prueba, tachen ahí tal cosa" y ellos no se hacen problema y las niñas hasta me han dicho que irían a utp a reclamar porque les día una "prueba tan mala", y es como "Ah, tranquilícense, la gente se pueden equivocar", pero cuando están en un ambiente, por ejemplo los colegios mixtos, se neutralizan estas dos</p>	<p>rollos emocionales, también andan achacados cuando terminan con la polola, al final son iguales, solo que tienen otra forma de expresarlo</p>
--	---	---	--	--	--	---	--

						partes, una tan dramática y la otra tan relajada, ellos aprenden a comportarse e menos como simios y ellas no compiten tanto entre ellos, sino que se neutralizan y como que es un ideal.	
21. En términos de profesores y profesoras, ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesoras? ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesores? ¿Qué tan diferentes/similares son los profesores de las profesoras?	(...)Como que no veo mucha diferencia entre el hombre y la mujer, sí el hombre se podría decir que, es un poco más frío para tratar a los jóvenes, en cambio la mujer, no sé si será el hecho de ser como una madre, lo hace distinto.	Yo creo que son más mandonas, como esa actitud del orden, los hombres yo creo que son más de tirar la talla entre ellos mismos, como les digo, es como que no maduran nunca, yo creo que tiran la talla con los chiquillos.	igual las profesoras aquí Las profesoras tienen harto carácter, encuentro yo, entonces son como súper estrictas, hablan fuertes, son buenas para llamar la atención, eso es lo que me he fijado, los profesores acá tienen una relación con los chiquillos más cercana que con las profesoras,	Yo soy tan atípica. Fijate que acá en el liceo no sé si hayan comportamientos típicos de profesoras (...) de los profesores si, de los profesores se nota, es más fácil verlo, en algunos casos está el tema de ellos comentan que a ellos les hacen la comida en la casa, el otro comportamiento es que miran feo al chico gay, que se comenta así como "las locas del x	es más maternal, de escucha, empatía, es que sabes que no hay muchas diferencias, de repente hay actitudes menos empáticas en mujeres y más en hombres, pero sí más maternal, de acompañar los procesos de los chiquillos, emocionales.	yo creo que... siempre, aunque uno no tenga nada que ver con la asignatura o cosas así, el tema de estar pendiente de la otra por tema de competitividad si siempre estamos compitiendo entre nosotras Que son más desordenados, son más relajados "ah, es que me faltan	Maternal, muy maternal, eso. Los profesores tratan de guiar, pero son más amigos, más partner, más cercanos, se entienden entre ellos, saben los procesos que están teniendo, a las mujeres nos cuesta un poco más.

			<p>o sea, en el sentido de que son más relajados, quizás como somos mujeres en un mundo de hombres quizás también somos más estrictas para marcar la diferencia y la distancia.</p> <p>Las profesoras a todas las asociaban al tema de la mamá y con los profesores, yo creo que los veían más como papás, entonces peleaban con los profesores</p>	curso”	<p>Como dar estructura, como la firmeza, el, la el como párate tu solo, como la rectitud, la estructura del comportamiento, bueno que sabes que cuando hay un apego temprano entre la mamá y los niños hay más seguridad cuando grandes. No mucha diferencia de lo que yo he visto.</p>	<p>notas” y ahí se quedan po jajaja</p> <p>yo creo que son diferentes en el tema de la cercanía que quizás tienen con los chiquillos, porque ellos tienen una cercanía quizás más lúdica y nosotras las profes a los chiquillos, a veces, o sea, los más chicos de repente nos ven más como de una forma más maternal y nos cuentan cosas que quizás no le contarían al profe, o sea, se llevan bien pero como para jugar como...</p>	
22. ¿Podría destacar las ventajas y desventajas de ser mujer?	Bueno, la ventaja es que los chicos son considerados por tener al sexo	Yo creo que las desventajas que, seguro, seguro, no	las ventajas de ser mujer, es maravilloso o ser mujer, lo	Voy a llorar porque no tengo ninguna ventaja ni ninguna desventaja.	Sí, claro por ejemplo no se nos considera, no se considera	que siempre va a haber alguien que me va a llevar el data,	Esto de no ser mamona, ser autónoma, de rascarme

<p>opuesto, ¿Sí?, con eso, y con el profesor hombre son distintos, a los profesores hombres les dicen las cosas así care'palo, pero como uno es mujer es distinto, de hecho cuando hacen esto, simulacro, de operación, ellos saben que yo les tengo terror, entonces me miran y me dicen "Profe, salga usted no más", aquí sálvense quién pueda, digo yo, yo salgo corriendo. ¿Desventaja? No, ninguna desventaja.</p>	<p>andamos seguras en la calle. Y la ventaja, yo creo que estamos de a poco, vamos mujer empoderan donos</p>	<p>primero que se me viene a la cabeza es que podemos ser mamás, podemos dar vida. Desventajas, es que cargamos socialmente con el estereotipo del género de que efectivamente, somos discriminadas, yo en general nunca he vivido el tema de discriminación de género, pero si he escuchado y he visto en las redes sociales, en la televisión que hay como mucha discriminación.</p>	<p>(...) creo que la única vez que sufrí una suerte de desventaja, creo que más que desventaja, discriminación y que debo reconocer que me quedé callada, porque la necesidad tiene cara de hereje dicen, fue cuando estaba buscando pega en los andes, estaba recién egresada y estuve buscando pega y fui al Idea que es un centro de adultos y hablé con el director y el director me dice "¿edad?" y esa época, 28, no sé y me dice "¿test de embarazo?" cuando recién había sido promulgada la ley que decía que el test de embarazo ya no se pedía y fue como "si usted lo necesita, se lo traigo" y</p>	<p>el trabajo doméstico, que es el cuidado doméstico o cuidado de anciano, no se considera es como algo que se "tiene" que hacer, tenemos ese rol como de género, también algunos tratos cuando nosotros equivocamos en algo, en un tema de manejar, en cómo hicimos un proceso, si nos equivocamos es mucho más duro para nosotras que con un hombre</p> <p>Sí, tenemos una manera de ver como lo, hubo una sociedad</p>	<p>siempre me van a ayudar, pero siento que también es una desventaja porque de alguna u otra forma yo digo a veces "no, no quiero ayuda porque yo puedo llevarla sola" no es como la pobrecita que no lo pueda llevar y siento que es una desventaja eso</p>	<p>con mis propias uñas, yo soy mamá soltera, eso me gusta a mí, que como que uno puede tomar esa decisión de hacer las cosas, sí, como aperrá, eso es como lo que más me gusta Mira yo creo que socialmente, sí pesa el hecho de que siempre te tienen que ver con un hombre al lado</p>
---	--	--	--	---	---	---

				<p>salí y fue como “¿cómo mierda le dije eso, como mierda le dije, como mierda le dije eso? ¿por qué no le respondí, por qué no le respondí?” y me fui y no volví, mi reacción fue no volver, pero claro, lo que más me chocó a mí no fue la pregunta de él, fue mi reacción</p>	<p>más igualitaria y solidaria y esos principios tienen que ver más con lo femenino porque la mujer es la que da vida. El hombre la quita, con las guerras y todo eso, siempre hemos estado escondidas de la historia.</p>		
<p>23. ¿Qué significa para usted ser profesora?</p>	<p>Yo creo que es lo más bonito que he tenido de la carrera, enseñar (...)pero enseñar es bonito, que los chiquillos reconozcan, que lo que uno les ha entregado les ha servido, porque eso se da mucho en este colegio, que los ex alumnos vuelven, y encontrarte</p>	<p>mi felicidad yo creo(...) me gusta enseñar mucho, podría haber elegido cualquier otra pedagogía pero yo creo que iba a... o si hubiera terminado estudiando cualquier otra cosa, yo creo que habría terminado enseñando igual, esa cosa la iba a enseñar,</p>	<p>Que te da la oportunidad de enseñar y trabajar con jóvenes, te da la capacidad de relacionarte con los chiquillos, de enseñarles lo que tu sabes, de repente te toca ser como un poco mas psicóloga, mamá, tía, hermana, consejera</p>	<p>Mi vida, completa, yo tengo un primo que todas las veces me dice “Prima, si yo me gano el kino y te pagara otra carrera, ¿qué estudiarías?” – Pedagogía – “Ay, pero pesá, otra carrera que te dé más plata” – Pedagogía, no sé a lo mejor me cambio de área pero no, pedagogía yo no me veo, no sé,</p>	<p>Un desafío muy grande, una responsabilidad, porque estás trabajando con personas que están en procesos de cambio, con distintas realidades y vas a influir también en su autoestima, en cómo los</p>	<p>yo siempre quise ser profe, después me decidí ser profe de inglés, un poco más grande, pero para mí significa... uno se tiene que hacer cargo de tantas cosas y es tan complejo y tan difícil y uno termina tan estresado pero es tan gratificante</p>	<p>Un cansancio enorme, un agotamiento emocional terrible, pero me gusta, lo paso bien, es que no me veo haciendo otra cosa, además hay una responsabilidad, tu estás formando gente, y tu quieras o no igual eres ejemplo para ellos, y ellos te</p>

	<p>por allá con alumnos en chuchunco, y que te reconozcan después de no se cuántos años es rico, eso son las satisfacciones que a mí me gustan, que a mí me motivan a seguir trabajando.</p>	<p>yo creo que va por ahí.</p>		<p>creo que no me he arrepentido jamás de la carrera que escogí</p>	<p>trates, es un desafío en el... cómo explicarlo, en términos del factor de cambio que podemos generar en los chiquillos, también es una profesión difícil, cuesta por la cantidad de cosas que tenemos que hacer, administrativas, de contenido, de formación.</p>	<p>cuando alguien que no escucha nunca a un compañero y después lo escucha y dice y le responde con otra cosa que tiene relación con no sé que, pero para mí ser profesor es guiar a una persona o a un niño, guiarlo a ser lo que él quiera ser pero de buena forma</p>	<p>cachan emocionalmente y todo, saben cómo te vestís, eso como tú eres un referente al final, entonces al ser un referente tu igual tenis que cuidar lo que decís y uno es humano, entonces ahí está como, como que andai ahí como, te salís de madre de repente y volver a tu centro, en la vocación en el fondo, de verdad que no trabajaría en otra cosa.</p>
<p>24. ¿Se ha visto implicada en alguna circunstancia en la cual las diferencias entre ser docente hombre/mujer se hayan presentado?</p>	<p>No.</p>	<p>No, acá no por lo menos, o sea no, ni, antes ni ahora, ni en práctica. Lo que puede ser, yo me acuerdo antes, en una práctica, las mujeres teníamos</p>	<p>No, no.</p>	<p>No, porque aquí la única situación que me ha pasado no fue porque fuera profesora, fue porque era autoridad no más, fue una agresión de un estudiante, pero no pasa por..</p>	<p>Sí, en un colegio industrial yo viví machismo, no me hicieron caso a mí y al hombre sí, y era más chica yo, no tenía tanta experien</p>	<p>Nunca, no lo recuerdo</p>	<p>No.</p>

		que andar con delantal, y los hombres no, eso sí era una diferencia clara, los hombres no			cia con los chiquillos, enganché con algunos de ellos, entonces al hombre es el que hicieron caso y a mí no.igual al principio el coordinador me llevó a los cursos, a algunos, y yo me presenté con él, le dije para que me apoyara, pero en muchos otros cursos no, fui sola no más.		
25. ¿Cómo es para tí ser profesora en un colegio de hombres? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?	Bueno, para mi ha sido una muy buena experiencia , porque como yo les contaba, yo venía del liceo técnico, donde lo único que querían era que aprendiera	A mí me gusta, mucho, me gusta mucho este colegio, me gustan los chiquillos, me hacen rabiar, de repente me decepcionan, pero es bacán, yo creo que	Entretenido, como te decía los chiquillos son conscientes de las diferencias , generalmente generan un vínculo súper fuerte con las	(...) ehh, son menos quisquillosos los chiquillos si cuando tu los tratai' mal y tiene que ver también a que ellos estén acostumbrados a que los traten mal po, están	Fue un desafío, yo tenía miedo al principio. Pero ha sido bonito, como respetuosos o los chiquillos, algunos son insolente	-	Ha sido novedoso, ha sido educativo también, como que me ha ayudado un poco a conocer, ahora me da miedo que mi hija pololee, porque conozco,

	<p>n a sumar, restar, las cuatro operaciones no más, entonces el venirme acá fue como reactualizar todos mis conocimientos, avanzar, y no quedarme ahí porque al final uno se pierde quedándose en un colegio así, además de que una colega me lo hizo saber de allá, del liceo. Me dijo que por qué hacían diferencias con el contenido en el colegio, y eso fue lo que me pidió la directora.</p>	<p>tienen, no sé les creo, que les va a ir bien en la vida, pero no es sólo porque da lo mismo si son secos en todo, pero es su forma de ser, como que la tienen súper clara, no sé, los chiquillos que van en cuarto medio eran súper esforzados y decían, si yo no tengo buenas notas, no voy a poder optar a ni una beca, no voy a poder estudiar, entonces esa conciencia (...)no todos de repente, uno que otro atrevido, más desordenado</p>	<p>profesoras, son súper respetuosas con las mujeres, yo siento que son más respetuosas con las profesoras que con los profesores, es como una discriminación positiva.</p> <p>Sí, estoy intentando pensar en una desventaja, es que cuando yo ingresé acá, igual el nivel de exigencia era súper alto, entonces los chiquillos no eran tanto de la desventaja de género, sino te probaban si de verdad sabías lo que estabas enseñando o no, y como que siempre había alguien que estudiaba para hacerte una</p>	<p>embrutecidos desde la familia entonces, tiene que ver esa la única ventaja que yo siento.</p>	<p>s, pero tu vez la hoja de vida y es con todos los profes, ya no me lo tomo a lo personal. Sí, ponerme más práctica, ir más al hueso, como y también el que ellos desarrollen en su lado femenino, como que este colegio es propicio para la diversidad, ha sido bonito, es que este no es un típico colegio de hombres, es diferente, sí es más matriarcal por decirlo, pero no, no es eso la palabra, porque ni matriarcal ni patriarcal es bueno, hay más</p>		<p>de verdad, y yo miro a este cabro, como que me lo imagino en el colegio y me da rabia, pero qué le voy a hacer. Ha sido educativo, para reforzar también la parte más dura, también más maternal, más cercana,</p>
--	---	--	---	--	--	--	---

			pregunta maldita.		sensibilid ad en los procesos sociales, frente al proceso de inclusión de género, hay respeto por los compañe ros, hay niños con distinta orientaci ón entonces para mí ha sido bueno trabajar acá. que a veces se ponen en grupo y ahí me ha, e dicen esto, esta pauta fue así y me reclaman y les digo que se desarmen y me hablen de a uno, porque ahí es cuando me he sentido un poco pasada a llevar, intimidad a.			
26.	¿Ha	Ah sí, hay	Han	Sí, hay una	No,	igual al	si, que	(...) Es que

<p>notado alguna diferencia en el comportamiento de los alumnos frente a profesoras que no se observe con profesores?</p>	<p>diferencias en sus comportamientos. Bueno, como decía de repente, los chicos con los profesores de repente son como más, más críticos, les dicen las cosas sin ninguna restricción, que con una profesora se tienen que... Como que se pusieran un filtro para hablar con una profesora que con un profesor no, hablan las cosas tal cual.</p>	<p>pasado como situaciones, como yo creo que más con los practicantes, que han sido, no sé, los jotes con las practicantes, que no, que siendo un colegio donde hay muchos homosexuales nunca he visto que han joteado un profe o un practicante, pero a las practicantes sí.</p>	<p>diferencia muy marcada que es que con las profesoras, como te decía, son mucho más respetuosos, mucho más "Cariñosos" que con los profesores. Hay con pocos profesores con los que ellos son cariñosos como te decía los chiquillos son conscientes de las diferencias, generalmente generan un vínculo súper fuerte con las profesoras, son súper respetuosos con las mujeres, yo siento que son más respetuosos con las profesoras que con los profesores, es como una discriminación</p>	<p>tampoco, ninguna diferencia, a lo más de repente cuando, estas responsabilidades que no son responsabilidades sino que son la ayuda que uno presta para las licenciaturas, claro no falta el que "no, no carguen las sillas" pero pasa por quien organiza el tema, pero a nivel de responsabilidades son todas iguales.</p>	<p>principio el coordinador me llevó a los cursos, a algunos, y yo me presenté con él, le dije para que me apoyara, pero en muchos otros cursos no, fui sola no más.</p>	<p>quizás se limitan un poco en el vocabulario o soez</p>	<p>se hacen los galanes, es una cuestión de que te gusta, de que anda bonita, la cuestión, que te salude, que te de un beso, y te abrazan y te aprietan y tu cachai que tiene que ver con una cosa como sexual, porque los cabros son todo el día (...) muy sexualizados. (...) pero si son más atentos, son más atentos, tu les pides que te borren la pizarra y corren, van a enchufar algo, y así así como la típica princesa que no alcanzo y corren, la atención es diferente, con respecto a los hombres.</p>
---	---	---	--	--	--	---	---

			positiva.				
27. ¿Cómo se comportan los estudiantes frente a las profesoras?	(...) Son considerados por tener al sexo opuesto	Bien, son tranquilos, no sí, son conversadores pero es como, ok.	son gentiles, son cordiales, tienen una buena voluntad, los puedes mandar a comprar a que te lleven las cosas, a que te instalen el data, siempre lo hacen, te ayudan a llevar las cosas así como si vas muy cargada con la cartera, te ayudan a llevar las cosas	Tenis de todo, hoy en la actualidad tenis de todo, tenis el cabro que te va a respetar siempre, desde el cabro que te va a respetar porque eres mujer y desde el cabro que le da lo mismo quien seas po, les da lo mismo, yo creo que los chiquillos que se portan bien en mi sala de clases es porque desde el principio tracé la cancha no más y les dije lo que está permitido y lo que no está permitido y que no va más allá del género porque tiene que ver con un tema del reglamento del colegio y vas soltando, vas jugando con eso, pero tiene que ver con la relación que tu forjas con los cabros, no pasa por	Bien, igual yo igual como un chico un día me dijo algo de que tenía los ojos bonitos y le dije que estaba de más el comentario, y ahí nunca más lo hizo, y bien, no veo mayores diferencias.	-	Son atentos

				si eres mujer o eres hombre			
28. Desde un punto de vista profesional, ¿Cree usted que existen diferencias de género en cuanto a llevar cabo las tareas y responsabilidades que implica ser profesor(a)?	No, aquí hemos tenido hombres y mujeres directores.	No	No, creo que acá tenemos todos las mismas responsabilidades y tareas	-	-	Yo creo que profesionalmente no, se nos exigen las mismas cosas, o sea, se nos exige planificar a los dos, se nos exige hacer clases, se nos exige evaluar, hacer las pruebas,	No.
29. ¿Qué comportamientos y/o actitudes no son parte de ser una “Buena profesora”?	Nunca llamarles la atención... así como... delante del resto, como dejarlo en ridículo.	Burlarse de los estudiantes, mirarlos en menos, no querer como explicarles, tener como la actitud de clase de dictar y listo, o de hecho lo mínimo, no haber planificado una clase, chao. No es de una buena profe, no podís llegar a hacer nada, a sentarte a jugar en el celular, que hay varias que hacen eso,	Yo siento que, y no tiene que ver con el género, tiene que ver con no cumplir con no cumplir con los trabajos administrativos, con no tener las reglas claras, con no marcar tu rol docente y tener una relación de igualarte a los chiquillos, igual eso no de “Tu eres más porque eres profesora”,	no formar, solo pasar los planes y programas	Por ejemplo, juzgar a un niño y etiquetarlo, que este es así, que no va a cambiar, sin ver lo que hay detrás, a veces uno se ve en eso, yo me he visto en eso y digo, ya no quiero caer en eso, que más, no dejar claras la evaluación cómo va a ser.	Denostar al alumno, discriminarlo o no sé, tratarlo mal, hacerle bullying	uno es tu parte administrativo puede ser si tú no eres ordenado, constante o planificas, eso te quizás a ti, como profesor, te va a funcionar las clases, pero administrativamente no estas cumpliendo

		acá no, pero en el otro colegio sí.	si no igualarte en bajar a discutir con ellos al mismo nivel, eso.				
30. ¿Qué comportamientos y/o actitudes son parte de ser un buen profesor?	Bueno, de partida tiene que aprender a escuchar a sus alumnos, respetarlos, escucharlos, y bueno la parte pedagógica ver sus deficiencias y tratar de apoyarlos, pero lo más importante es escucharlos bueno a lo mejor el profesor tiene que poner más restricciones en las clases, porque como son del mismo sexo, los chiquillos no se restringen como cuando hay una mujer.	Ser un buen profe, yo creo que, no estresarse, jaja, estar preocupado, ser organizado, respetar los tiempos de los chiquillos, hay veces en que a uno le pasan la máquina como el colegio porque hay que tener notas y de repente, yo creo que hay que ir un poco en contra de eso pro aprendizajes	Por el contrario, tener tus clases bien preparadas, tener tus fechas, ser de una línea con los chiquillos, si los vas a tomar una actitud con ellos, siempre la misma, eso.	no sé, es que pa' mi hay cosas que son mas fundamentales desde poder tambien tener oreja y escucharlos y observarlos un poco más, o sea, puede que a lo mejor no haga la clase ese dia, o me salió como las pelotas, pero si caché que un cabro estaba con algún problema y me acerqué y "¿qué te pasa?"	Primero que nada, entender que son personas las que están frente a nosotros, que ir por la empatía y la conversación antes del poder ponerse a discutir o ver las cosas que no tenemos en común, poder ver lo que nos une, tener esa visión, hablar con fundamentos las cosas que estamos diciendo, preparar las clases, desarrollar también la participación de los	escucharlos, sea lo que tenga que decir, a veces uno escucha cada tontera, tratar de entenderlo, ponerse en el lugar del otro, entender que tu alumno es una persona que tiene valores, virtudes, defectos pero que es una persona	hay que tener una responsabilidad, hay que ser ordenado, metódico, cachai, eso.

					<p>chiquillos con reflexión, con discusión , aunque estemos en ciencias que es un área más teórica, como más cerrada, pero las ciencias exactas se dan más para eso pero en ciencias naturales si podemos opinar y hablar de tantas cosas, de hecho el fenómeno de la empatía tiene que ver con las neuronas espejos y eso se ha estudiado científicamente, que yo te transmito a ti algo, y el otro puede recibirlo porque igual somos reflejo, somos muy</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					parecidos los seres humano, nos reflejamos también. Entonces, hay cosas que se pueden debatir, prestar atención a los chiquillos lo que nos pueden decir, un profesor también se está cuestionando cómo hizo las cosas, está bien ser seguro pero también completamente seguro, como un caballito, ir para adelante porque ahí no te cuestiona i qué puede estar pasando, tener claridad en los contenidos, en las habilidades es, eso.		
--	--	--	--	--	---	--	--

<p>31. ¿Las profesoras deberían comportarse de diferente manera al estar rodeadas exclusivamente de alumnos varones?</p>	<p>Algún comportamiento, yo creo que no. Hay que ser normal, lo que si, tenemos que tener precaución con el trato con los chiquillos. (...) tengo colegas que van con poleras que se le ve aquí justo en las divisiones y yo creo que no es correcto, yo creo que no.</p>	<p>No, en mi caso no. Siento que de hecho mi vestimenta es la misma que uso afuera, la única diferencia es que trato de taparme los tatuajes, o si no los chiquillos andan ooh profesora se hizo un tatuaje, no paque, lo demás me da lo mismo, y ni siquiera porque me hayan dicho profetátese los tatuajes, si no que es por mi, es mi preferencia para que no se distraigan en eso en vez de la clase(...) que sí podría generar un problema porque los niños andan más sexualizados, como que por esa parte, pero netamente no es de que yo</p>	<p>Yo siento que en este colegio las profesoras actúan y se visten acorde al rol docente de estar en un colegio de hombres.</p> <p>Yo siento que las profesoras en colegios de varones se cuidan más, que con lo mismo que comentábamos, con el peinado, la ropa, por lo mismo porque están rodeadas de varones y me imagino que es parte de tu inconsciente que tienes que dar una buena imagen y ser estricta para que los chiquillos no se suban a tu cabeza</p>	<p>No. : Me las he saltado todas. A mi se me arrancan los chilanismos, si, por opción personal y no porque trabaje en un colegio de hombres sino porque trabajo en un colegio (...) Ahora, si debo reconocer que me sale algo extraño desde unos sentidos que me molesta que lleguen colegas con mucho escote, sobretodo cuando tienen mucha pechuga, porque finalmente es como “¿dónde estás generando la atención?” y suena super machista lo que estoy diciendo, contradictorio o a frente todo el pensamiento que tengo pero en ocasiones me pasa</p>	<p>Igual a mí me pasa con la vestimenta un poco, en general, que soy más reservada para trabajar acá o estar sí, soy más reservada, me cuido harto de eso, como he tenido experiencias muy buenas. Por algunos temas que nos competen a las mujeres, a veces uno es más cercano, a las niñas, ellas se acercan y conversamos, como en sexualidad que conversamos del ciclo menstrual, qué métodos podemos usar, pero también</p>	<p>Yo creo, no sé si tengamos que hacerlo, pero ha pasado que... o una apreciación personal quizás, el tema de la cercanía puede ser un poco mal visto, no sé... porque particularmente en este colegio tres profesoras han terminado en una relación con un alumno que ha sido durante, cuando eran profesoras del alumno, entonces para evitar todo esto o que algún alumno se pase rollos porque se ha visto que ha sucedido, tiene antecedentes de que puede pasar entonces para mí el</p>	<p>Sí, yo creo un poquito sí. Cuando son muy cortas las faldas, es distractor, pa que estamos con cosas, si el hombre va a mirar piernas, va a mirar piernas, y si tu estai parada al frente igual yo creo, yo, yo creo que sí, que uno tendría que ser un poquito, tender a no distraer</p>
--	---	---	---	---	--	--	--

		<p>encuentre mal de que la profe ande con una mini, si no el colegio en sí creo que sería más grave andar con una mini que andar con zapatilla</p>			<p>los chicos se acercan por eso, por sus pololas, y tratamos el tema porque es importante que lo sepan ellos y ellas, y no yo trato de ver que exista la ternura la ternura en el espacio con los chiquillos.</p>	<p>tema de la cercanía es súper importante, si el otro profesor, o sea, el alumno y el profesor hombre se abrazan o juegan, no sé, se hacen cosquillas, a mí me da igual pero a mí si ese mismo alumno que juega con el profesor viene a mí a hacerme cosquillas o a abrazarme yo siempre tomo una cierta distancia de mí espacio personal no lo pasa nadie</p>	
<p>32. ¿Es lo mismo trabajar en un colegio mixto que en uno de varones?</p>	<p>No. Existe más dificultad, las niñas son muy, hay como mucha rivalidad entre ellas, entonces ya empieza...</p>	<p>No, no es lo mismo, para nada. Las diferencias van en el ambiente que se genera, la confianza del curso, entre ellos el trato es muy diferente cuando son</p>	<p>A ver, según por las capacidades es lo mismo, no es que los chicos sean más capaces en un colegio de hombres que en un colegio mixto, para mí es lo</p>	<p>no sabría decirte si hoy existe una diferencia, me imagino que debe haberla, pero hace tanto tiempo que no le hago clases a niñas que no..</p>	<p>No, no es lo mismo, ¿Por qué? Por un lado, cuando hay niñas, cuando están las niñas, se tiende a equilibrar un poco el tema</p>	<p>No, no es lo mismo por un tema del comportamiento de los estudiantes básicamente, da lo mismo trabajar en cualquier colegio porque quizás te</p>	<p>(...) Yo creo que ellos actuarían de distinta manera si fuera mixto, sería mucho más bajo en las hormonas, más tranquilos, incluso yo creo que habría más</p>

		<p>sólo varones a cuando son hombres y mujeres, cuando es mixto, es diferente. Tienen una disposición diferente, hasta incluso como para aprender yo con él.</p>	<p>mismo, es distinta la dinámica, sí, es súper distinta la dinámica de un colegio de hombres que, en un colegio mixto, desde el sentido de la relación que existe entre los chicos cuando son sólo varones es distinta a la que hay cuando son mujeres, desde hábitos de limpieza, hasta el vocabulario. En los hábitos de limpieza en un colegio mixto, todo el rato. Acá los chiquillos pueden estar todo el rato onda, juegan corren van a clases así todos transpirados, generalmente en los colegios mixtos hay más cuidado en</p>		<p>de la expresión por el tema hormonal más que nada, sin embargo, como te decía, este colegio igual es distinto, tiene más conciencia de género, es más inclusivo, los chicos no siguen ese esquema patriarcal machista en sus opiniones, entonces igual hay un equilibrio, y en los colegios mixtos A veces entre ellos se tratan mal, a empujones, gritos, si pero no hay grandes diferencias, no lo veo tan así.</p>	<p>van a exigir las mismas cosas o dentro de un rango las mismas cosas, tienen que hacer clases, tienes que hacer pruebas, participar de actividades extra programáticas, las grabaciones, lo que sea, pero las personalidades de los estudiantes son muy distintas de acuerdo al contexto en el que ellos estén, muchas veces, como te dije antes, en un colegio mixto se neutralizan las dos cosas extremas, el drama y el ser tan tarzán, pero también se provocan otros tipos de situaciones como no sé, las</p>	<p>socializar entre ellos, yo creo que bajaría el nivel de garabatos, porque tendrían que estar en la conquista, y con el otro, si yo creo que les hace falta tener como niñas, porque también los regula po, se regulan los dos, bajan el nivel hormonal porque no están como pendientes pero se acostumbra a relacionarse con las</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

			<p>esto desde educación física, recreo, todo. El vocabulari o también es distinto, tú de repente vas pasando por el patio y llueven los garabatos, y en cambio en un colegio mixto generalme nte hay más censura, pero es por lo que te decía anteriorme nte es como yo siento como que los chicos igual crecen con este estereotipo de tratar mejor a las mujeres, no porque sea mi compañera , de verla como más frágil, más pequeña que lo que son ellos.</p>			<p>rivalidades entre mujeres, o se provocan otro tipo de problemas de discrimina ción de otra índole o cualquier otro tipo de problemas, pero aquí en los colegios que son de hombres o de mujeres uno se relaciona con problemas que son particular mente en el contexto del hombre y en el contexto de mujer que se visibilizan más y son más fuertes porque son todos hombres, no hay nada que neutralice el tema porque son todos hombres, no hay nada que lo haga distinto</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

8.4 Appendix 4: Matriz cualitativa

Tema	Sub tema	Sub sub tema	Idea fuerza	Pregunta	Textualidad	Marco teórico
Educación	Currículum	Currículum formal	Los planes y programas no incluyen formalmente una perspectiva de género	1. ¿Los planes y programas que se usan en el colegio incluyen formalmente la perspectiva de género? si es así, ¿cómo se aborda?	“Así como abordarlos puntualmente no, pero si por ejemplo piden abordar, es qué tecnología así lo piden como objetivos transversales sí, es como el respeto a la identidad de género, incluso dan que sean... los grupos sean cuando son mixtos” (P. 7)	A fines de los noventa se crea en el marco de la reforma curricular la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, que depende de la División de Educación General. Esta unidad tiene por finalidad asistir la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, conteniendo entre sus temáticas las de ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género, entre otros.(Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste, 2010).
			Las profesoras adaptan su material para incluir una perspectiva de género.	2. En relación a los materiales que Ud. utiliza, ¿Incluyen temáticas relacionadas a la perspectiva de género?	Sí, de hecho, estamos haciendo un trabajo ahora que es sexualidad, en las distintas dimensiones(...) Yo les pongo hartos de género. (P. 5)	La sala de clases es una instancia que permite la interacción entre profesores y estudiantes, otorgando una situación en la cual los estudiantes son capaces de atribuir su propio significado a los ejemplos usados, incluso familiarizándose con estereotipos si los profesores ocupan ejemplos como: “El papá (leyendo el diario) y la mamá (Sirviendo la cena); el doctor (hombre) y la enfermera (mujer);

					jugando a la pelota (niño) y jugando a las muñecas (niña) (UNESCO, 2015). (Traducción es nuestra)
		Las clases incluyen desigualdad de género, esto a través de discusiones cuando es necesario	3. ¿Es su clase una instancia que propicie la discusión sobre desigualdad de género?	“Sí, pero desde O sea sí, yo creo que sí. Desde el punto de vista de química igual es como bien difícil, pero...que existe la posibilidad, sí, todo el rato. De hecho, los chiquillos son súper abiertos” (P. 2)	La forma más común de entender el currículum en educación es referirse al contenido según se presenta a los estudiantes (2010, as cited in UNESCO 2015, p. 58) (Traducción es nuestra)
		La perspectiva de género debería ser incluida ya que el discurso machista es perpetuado en las escuelas por los estudiantes si los temas de igualdad de género no son discutidos.	4. ¿Cree que la discriminación por género debería ser parte de los programas y planes educativos de los colegios?	“Sí, debería ser un tema a trabajar sobre todo cuando te encontrái’ con cabros chicos de 15 años que siguen repitiendo discursos machistas, que la ropa, el rol histórico de la mujer. Y no solamente el tema de género sino también el tema de la diversidad sexual” (P. 4)	MINEDUC (2015) Afirma que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, sin embargo, las trayectorias educativas y los resultados indican que los patrones culturales siguen operando, en el mundo de la educación, patrones que reproducen las representaciones tradicionales de género y de esa forma la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres (...). En este contexto, la desigualdad de género debe ser abordada como un factor de relevancia para el logro de estos desafíos, desde la educación parvularia a la educación superior.

		El currículum no incluye OFT'S que apunten a perspectiva de género.	5. ¿Los programas incluyen algún objetivo transversal relacionado al tema de género?	“Directamente con el tema del género no, se habla como del respeto en general, del respeto a la diversidad y todas esas cosas, pero algo directo no” (P. 6).	Es aceptada la idea que no sólo bastan reformas curriculares o la implementación de la enseñanza de valores en objetivos transversales u objetivos verticales, sino que en muchos casos va a depender de la formación, las conductas y los estereotipos que poseen los docentes y el cómo así, interpretan y transmiten el currículum propuesto (Marolla, 2012).
	Curriculum oculto	Los estudiantes están siendo educados para adoptar comportamiento asociados a lo que se considera “Masculino”	6. De acuerdo a su experiencia, ¿Cree Ud. que implícitamente se educa a los estudiantes para adecuarse o adoptar comportamientos asociados a un género u otro?	“Si, o sea, ahora no tanto, pero cuando yo llegué había un profesor que, le decían el profesor Miyagi, que los adoctrinaba básicamente entonces como que les decía “usted está en un colegio de caballeros, ¿entonces usted es un caballero? - Sí, señor” y si había uno que era gay o lo que sea le decía “usted no pertenece a este colegio, este colegio es solo para caballeros” y bueno, este caballero no se fue porque lo hubieran echado, se fue porque jubiló y de alguna manera lo adoctrinó en forma disciplinaria muy bien porque ellos hacían caso, estaban muy ordenados todo el tiempo pero la mentalidad era muy distinta” (P. 6)	Opera aquí el curriculum oculto que abarca todo el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente (Valdés, 2013) El currículum oculto tiene implicancias en términos de género, considerando que los aspectos del currículum oculto que están relacionados con género tienden a impregnarse con estereotipos de género (Navarro, Romo and Vázquez, 2013) (Traducción es nuestra).
		El uso de uniforme y cierto corte de	7. ¿Dentro del establecimiento existen normas que de alguna forma se	El uso del uniforme, el corte regular “escolar”, regular corto (P. 6)	Opera aquí el curriculum oculto que abarca todo el conjunto de normas,

			pelo son asociados a comportamiento solicitado a los estudiantes de acuerdo a su género	asocian a exigir comportamientos relacionados con el género de los estudiantes? por ejemplo, uso del uniforme, adornos, etc.		actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente (Valdés, 2013)
			Estando disponible para los estudiantes y apoyando los	8. ¿Cómo ayuda a sus alumnos a desarrollar su identidad de género?	“No, o sea yo no te podría decir yo los ayudo así porque yo lo tenga como planificado sino que es algo que nace no más, o sea, como cuando los chiquillos tengan como dudas, por ejemplo “profe sabe que le quiero contar algo” y uno ya sabe pa’ dónde va, los orientas, que sean ellos, que se asuman no sé po, o sea que como una conversación más de persona que como plantear un tema yo, sino que si ellos buscan siempre son escuchados y orientados” (P. 1)	Un estudio hecho por el SERNAM asegura que el currículum de los programas de pedagogía de la Región Metropolitana y la V región no incluyen una perspectiva de género. situación, que puede ser generalizada al resto de las universidades del país (Araneda y Martínez, 2003).
	Roles	Rol del profesor	Darle herramientas a los estudiantes para que sean autónomos.	9. De acuerdo a su punto de vista, cuál es el principal rol del docente?	“Formar, y formar desde lo social más allá de la asignatura, de lo político, de lo cultural, ayudarlos a que ellos forjen su proyecto de vida en lo que ellos quieran, pero desde las herramientas para que enfrenten este proyecto de vida” (P. 4).	Tradicionalmente es posible diferenciar dos grupos principales dentro de los roles del docente: el primero está relacionado con el crecimiento personal de los alumnos y el segundo está conectado con la adquisición del conocimiento (Stojilkovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)
			Enseñar roles de género es indirecta	10. ¿El rol del docente incluye enseñar la perspectiva de	“Yo creo que no está claro eso, como rol, así como que te digan mira dentro de lo que tú tienes	Stromquist (2007) asevera que los niños llevan a las escuelas nociones desde la

		mente parte del rol de los profesores.	género? cómo?	que hacer... o sea, tendríamos que hacerlo, se supone que hay cosas que como profesor que te digan esto es lo que tú tienes que hacer no está establecido pero tú como docente, como ser humano, tu si lo haces, como parte de la cotidianidad(...), no se hace en forma como consciente sino que es parte de, no sé si me entiendes” (P. 7)	familia y la sociedad y que ese el desafío de las escuelas y de los profesores el de alterar estas ideologías negativas. asserts that children bring (Traducción es nuestra).
		Es importante abordar la desigualdad de género en la sala de clases para crear conciencia sobre el tema.	11. En su opinión, ¿Es importante abordar la desigualdad de género en la sala de clases? ¿Por qué?	“Si, para que los chiquillos sigan tomando consciencia de lo que está pasando si no puede ser que desde la jubilación, de los sueldos, desde la salud, o sea te castigan por ser mujer todo el rato, los cabros no se enteran de eso” (P. 4).	
	Rol de las escuelas	Es fundamental ya que provee las instancias para socializar el género.	12. ¿Cuál cree usted es el rol del establecimiento en la educación respecto a la socialización de género de los estudiantes?	“Es fundamental porque estamos formando o estamos ayudando los chicos se forman solo, pero estamos ayudando a la idea es facilitar los aprendizajes para la vida, más allá de tanto contenido. Entonces si no están los planes y programas y sólo están los objetivos transversales y se pueden trabajar en orientación que dura 45 minutos, tenemos que socializar esos contenidos en otras asignaturas o en las jornadas(...) el colegio las intenciona y ahí es donde se socializa, sí” (P. 5)	Dado que las escuelas son el contexto social donde la identidad de género y sexual son construidas, negociadas, y oficialmente sancionadas, el ambiente educacional en general ofrece mensajes influenciales respecto al género. Segregación por género en la escuela primaria es un componente significativo de la socialización en la infancia. (Thorne, 1993).

			<p>El establecimiento no cuenta con normas que apunten a temas de género.</p>	<p>13. ¿El establecimiento cuenta con regulaciones o normativas que apunten de forma directa a tratar temáticas de género? Por ejemplo, un protocolo.</p>	<p>“No, actualmente no” (P. 6)</p>	<p>La evidencia indica que en Chile no existen desigualdades en términos de acceso a la educación según género, sin embargo, aún son pequeños los avances respecto del curso de las trayectorias educativas y sus componentes cualitativos. La mirada sobre trayectorias y resultados indica que siguen operando en educación patrones que reproducen las tradicionales representaciones de género y con ello se mantienen las brechas (MINEDUC, 2018).</p>
			<p>La educación cambiará y las futuras generaciones la adaptarán de manera que incluya una perspectiva de género</p>	<p>14. ¿Qué cree que va a pasar con el futuro de la educación en relación al género?</p>	<p>Yo creo que sí puede cambiar ¿Por qué? Porque la juventud de ahora ya están más preparados, nosotros los viejos es como que estar empezando justo ahora, a nosotros es como que nos choca más, pero como que la juventud de ahora está más preparada para eso y creo que la sociedad también va a estar preparada” (P. 1)</p>	<p>Al Sistema escolar le corresponde facilitar los instrumentos de inserción en la sociedad más amplia. (...) El rol de la educación se cumple cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Donas, 2001).</p>
Género	Sexo	Sexismo	<p>Hombres y mujeres son diferentes. Los hombres son racionales</p>	<p>15. ¿Considera usted que existen diferencias entre ser hombre y mujer?</p>	<p>Sí, claro. Por eso nos complementamos. (...) hay una parte más racional, que está en los hombres, que ha estado siempre, que es mucho más elevada, mucho más como decirlo, subrayada,</p>	<p>Género no es exactamente lo que uno “es” ni tampoco precisamente lo que uno “tiene”. El género es el aparato a través del cual tiene lugar la</p>

			<p>s mientras las mujeres son emocionales</p>	<p>en la vida, y en las mujeres la otra parte, la parte emocional, intuitiva. (P. 5)</p>	<p>producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume (Butler, 2004).</p>	
			<p>Ambos géneros se co-regulan.</p>	<p>¿Cómo se llevan estas diferencias a los espacios educativos?</p>	<p>yo creo que los dos géneros digamos, se controlan cuando están juntos, cuando están mezclados. De hecho, la niña va a tener que tener más cuidado cuando se sienta, que no lo tiene cuando son puras mujeres ¿Sí? Y el hombre va a tener que cuidar más su vocabulario, eh las cosas que hace. (P. 1)</p>	<p>Las diferencias de sexo primeramente emergen en situaciones sociales (Maccoby, 1990)</p>
			<p>Hombres responden físicamente mientras las mujeres responden verbalmente.</p>	<p>¿Existen diferencias entre estudiantes hombres y mujeres de alguna forma?</p>	<p>encuentro que las mujeres son tan cahuineras, bueno los hombres son cahuineros también, y más, pero los conflictos, claro hay conflictos y los combos, hay muchos garabatos, se faltan mucho el respeto y eso es lo que yo he notado, llegan a golpes, son más brutos. Reaccionan de una manera más corporal, las mujeres se gritonean y tu cachai, se tratan pésimo. Y en la enseñanza, hay una delicadeza que se nota. En los trabajos, en la presentación de las cosas. (P. 7)</p>	<p>Cada comportamiento relacionado con la violencia es más común entre varones (Hüseyin,Tasdemir, Ulger and Ozder, 2015) La agresión indirecta verbal es más común en niñas que en niños (Archer as cited in Archer, 2004) (Traducción es nuestra)</p>
			<p>Las profesoras son como madres</p>	<p>16. ¿Existe alguna diferencia en ser una profesora mujer al momento de enseñar? De ser</p>	<p>Generalmente, hay como un, como los profesores hombres, (...) se imponen sólo con la voz, con la presencia, como</p>	<p>Los profesores hombres han sido sustancialmente reunidos bajo el concepto de “Una</p>

			<p>mientras los profesores son como padres.</p>	<p>así, ¿Cuál/es es/son la/las diferencia/s?</p>	<p>que hay un respeto intrínseco de los chiquillos, a uno le cuesta más porque te ven como más maternal, como las mamás, (...)tienen el concepto de mamá /Papá po, entonces las mamás cómo son, te retan, pero después “ay” y te perdonan y te las dai vuelta (P. 7)</p>	<p>figura de autoridad y seguridad” (...) Las profesoras son percibidas como sacrificadas, compasivas, como individuos emocionales que abordan a los estudiantes como una madre que quiere protegerlos (Sari & Basarir, 2016).</p>
			<p>Las profesoras han experimentado discriminación de género.</p>	<p>17. ¿Ha vivido usted alguna experiencia que se pueda asociar a discriminación de género? ¿Puede describirla? ¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo el establecimiento? ¿Cómo se sintió posteriormente a la respuesta del establecimiento?</p>	<p>Sí, sí. Tuve, cuando recién empecé aquí tuve problemas con un alumno, que quería ser como mi amigo, y que me miraba como una persona para salir conmigo, pero en ese tiempo había un conjunto de profesores, éramos muy unidos, y los profesores empezaron, entre todos, a retar al alumno. Porque ese alumno había, lo había echado de otro colegio por la misma situación, porque había acosado mucho a una profesora. La verdad, yo lo intenté conversar con él, nunca lo consideré así. Pero después cuando supe ¡Uf! Pero ahí ya los otros profes ya habían conversado ya con él y todo eso. (...) No, no. Porque nunca lo agrandé. Yo conversaba con él y le decía que no, que yo no era su amiga, era su profesora” (P. 1)</p>	<p>Sólo a las profesoras se les hace preguntas sobre su sexualidad, su estado civil o comentarios acerca de su estado físico. Muchas veces los mismos silbidos o piropos por parte de alumnos sólo se dan hacia profesoras. Con los hombres no sucede eso (Ibacache, 2017).</p>
			<p>Las diferencias de género se</p>	<p>18. En el caso de que haya trabajado en un colegio mixto, ¿Cree que la</p>	<p>“O sea, allá se da diferente. Allá las chiquillas se comportan de otra manera, y los</p>	<p>Las diferencias de sexo primeramente emergen en</p>

		muestran en contextos sociales	situación (Género) sería diferente?	chiquillos igual, es como que ahí se nota la el estereotipo, de que los hombres se comportan más rudos, sin mostrar sentimientos, y las niñas son las que pueden estar adoloridas, sentirse mal” (P. 2)	situaciones sociales (Maccoby, 1990).
		Las profesoras han experimentado sexismo benevolente de parte de los varones.	19. ¿Ha experimentado alguna situación en la cual sus alumnos la han tratado de forma machista? Describa su experiencia	Una vez un alumno, que estaba saliendo de cuarto, me quiso hablar así pa’ tutearme, y yo le dije que nunca me iba a poder tutear porque yo siempre iba a ser su profesora. Y después de que había salido varios años me vino a buscar así para invitarme a tomar un café, porque ahí yo podía salir con él porque ya no era mi alumno, pero igual yo seguía siendo su profesora, entonces esa relación no cambiaba” (P. 1)	Sólo a las profesoras se les hace preguntas sobre su sexualidad, su estado civil o comentarios acerca de su estado físico. Muchas veces los mismos silbidos o piropos por parte de alumnos sólo se dan hacia profesoras. Con los hombres no sucede eso (Ibacache, 2017).
Estereotipo	Masculino	Los alumnos son “mamones”, dependientes, desaliñados y flojos.	20. En términos de comportamiento y actitudes, qué características son típicas de los niños?	Mamones, una, bueno, a ver, son agresivos, y el vocabulario, a ellos le da lo mismo. (...) hay cabros que no se bañan, son como desaliñados, son como flojos, siempre tienen sueño, tienen paja, siempre tienen paja, me miran no más (P. 7)	En la mayoría de las sociedades, por ejemplo, humildad, sumisión, etc. Son considerados comportamientos femeninos y se espera de las mujeres que se comporten de esa manera. Por otro lado, de los hombres se espera que sean dominantes, agresivos, etc. (UNESCO, 2000)
	Femenino	Las alumnas son delicadas, conscientes y ordenadas.	¿Qué características son típicas de niñas? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre ambos?	De las niñas, quizás tienden a ser más delicadas, como preocupadas, como un cuadernito todo bonito, todo ordenadito, todo destacado(...) pero en las mujeres se da más, me entregan todo sin flequillo, todo corcheteado (P. 2) Tienen los mismos problemas, los mismos roles emocionales,	Los educandos se transforman en la convivencia con los adultos. Ahora, la familia o la comunidad cercana no proporciona todo el espacio experiencial que el

				también andan achacados cuando terminan con la polola, al final son iguales, solo que tienen otra forma de expresarlo (P. 7)	educando debería vivir para ser un adulto capaz de sostenerse a sí mismo como miembro de la gran comunidad que deberá integrar. Ya no se forman como adultos solamente en el entorno familiar, se requiere un ámbito especial: el espacio escolar, sea el jardín infantil, colegio, una escuela superior o la universidad (Maturana and Dávila, 2006)
		Las profesoras son maternales Los profesores son guías y amigos.	21. En términos de profesores y profesoras, ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesoras? ¿Qué actitudes y comportamientos son típicos de profesores? ¿Qué tan diferentes/similares son los profesores de las profesoras?	Maternal, muy maternal, eso... (P. 7) Los profesores tratan de guiar, pero son más amigos, más partner, más cercanos, se entienden entre ellos, saben los procesos que están teniendo, a las mujeres nos cuesta un poco más (P. 7)	Se ha determinado que los participantes de ambos sexos atribuyen propiedades como maternal, sacrificio, fragilidad, como algo femenino para profesoras mujeres, las características autoridad, poder, liderazgo, disciplina son aceptadas como masculinas para profesores varones. Estos hallazgos indican la dominación de roles tradicionales de género entre profesores y profesoras (Sari and Basarir, 2016)
		La maternidad es una ventaja	22. ¿Podría destacar las ventajas y desventajas de ser mujer?	Las ventajas de ser mujer, es maravilloso ser mujer, lo primero que se me viene a la cabeza es que podemos ser mamás, podemos dar vida. Desventajas, es que cargamos socialmente con el estereotipo del género de que	La dicotomía existente entre lo masculino y lo femenino (...) ha establecido estereotipos sociales que determinan los roles y limitan las potencialidades de las personas bajo la

		Los estereotipos con los que tienen que lidiar		efectivamente, somos discriminadas, yo en general nunca he vivido el tema de discriminación de género, pero sí he escuchado y he visto en las redes sociales, en la televisión que hay como mucha discriminación. (P. 3)	concepción de que hay ciertas capacidades, emociones y conductas que corresponden diferenciadamente a hombres y mujeres (Mendoza, Sanhueza and Friz, 2017).
		Implica una gran responsabilidad, el profesor se vuelve un modelo a seguir	23. ¿Qué significa para usted ser profesora?	Un cansancio enorme, un agotamiento emocional terrible, pero me gusta, lo paso bien, es que no me veo haciendo otra cosa, además hay una responsabilidad, tu estás formando gente, y tú quieras o no igual eres ejemplo para ellos, y ellos te cachan emocionalmente y todo, saben cómo te vestís, eso como tú eres un referente al final, entonces al ser un referente tu igual tenés que cuidar lo que decís y uno es humano, entonces ahí está como, como que andai ahí como, te salís de madre de repente y tenés que volver a tu centro, en la vocación en el fondo, de verdad que no trabajaría en otra cosa. (P. 7)	Tradicionalmente es posible diferenciar dos grupos principales dentro de los roles del docente: el primero está relacionado con el crecimiento personal de los alumnos y el segundo está conectado con la adquisición del conocimiento (Stojilkovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)
		Las profesoras no se han visto envueltas en situaciones en las cuales diferencias de género se hayan presentado entre	24. ¿Se ha visto implicada en alguna circunstancia en la cual las diferencias entre ser docente hombre/mujer se hayan presentado?	No, acá no por lo menos, o sea no, ni, antes ni ahora, ni en práctica. (P. 2)	Una investigación reciente de “Women & Leadership, Australia” expresó que casi una en dos profesoras mujeres en escuelas australianas han vivido algún tipo de barrera o discriminación a lo largo de sus carreras, esto de acuerdo a una nueva

		profesores			encuesta administrada por la National Excellence in School Leadership Initiative (NESLI)
		Estudiantes varones son más respetuosos con docentes mujeres.	25. ¿Cómo es para ti ser profesora en un colegio de hombres? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?	Entretenido, como te decía los chiquillos son conscientes de las diferencias, generalmente generan un vínculo súper fuerte con las profesoras, son súper respetuosos con las mujeres, yo siento que son más respetuosos con las profesoras que con los profesores, es como una discriminación positiva (P. 3)	"Benevolent sexism: as a set of interrelated attitudes toward women that are sexist in terms of viewing women stereotypically and in restricted roles but that are subjectively positive in feeling tone (for the perceiver) and also tend to elicit behaviors typically categorized as prosocial (e.g., helping) or intimacy-seeking (e.g., self-disclosure) " Glick and Fiske (1996)
	Los alumnos varones son agresivos físicamente.		que a veces se ponen en grupo y ahí me ha, eh dicen esto, esta pauta fue así y me reclaman y les digo que se desarmen y me hablen de a uno, porque ahí es cuando me he sentido un poco pasada a llevar, intimidada. (P. 5)		
	Los estudiantes son respetuosos, amorosos, cariñosos con las profesoras	26. ¿Ha notado alguna diferencia en el comportamiento de los alumnos frente a profesoras que no se observe con profesores?	Sí, hay una diferencia muy marcada que es que, con las profesoras, como te decía, son mucho más respetuosos, mucho más "Cariñosos" que con los profesores. Hay con pocos profesores con los que ellos son cariñosos" (P. 4)		
	Los estudiantes son gentiles y ayudan a las profesoras.	27. ¿Cómo se comportan los estudiantes frente a las profesoras?	son gentiles, son cordiales, tienen una buena voluntad, los puedes mandar a comprar a que te lleven las cosas, a que te instalen el data, siempre lo hacen, te ayudan a llevar las cosas así como		

				si vas muy cargada con la cartera, te ayudan a llevar las cosas (P. 4)	
Labor al	Los requerimientos para docentes hombres y mujeres son los mismos, sin importar su género.	28. Desde un punto de vista profesional, ¿Cree usted que existen diferencias de género en cuanto a llevar cabo las tareas y responsabilidades que implica ser profesor(a)?	“No, se nos exigen las mismas cosas, o sea, se nos exige planificar a los dos, se nos exige hacer clases, se nos exige evaluar, hacer las pruebas” (P. 6)	Las principales funciones que un profesor tiene son seis, las cuales están enfocadas en desempeño académico de los educadores: 1. Preparar las clases, 2. Buscar y preparar material para los estudiantes, aprovechar todos los lenguajes, 3. Motivar a los estudiantes, 4. Docencia enfocada en los estudiantes, considerando la diversidad, 5. Ofrecer tutoría y ejemplo y, 6. Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado. (Marques, 1999)	
	Los malos profesores se burlan de sus estudiantes, se rehúsan a enseñarles apropiadamente o no planifican sus clases	29. ¿Qué comportamientos y/o actitudes no son parte de ser una “Buena profesora”?	Burlarse de los estudiantes, mirarlos en menos, no querer cómo explicarles, tener como la actitud de clase de dictar y listo, o de hecho lo mínimo, no haber planificado una clase.	Tradicionalmente es posible diferenciar dos grupos principales dentro de los roles del docente: el primero está relacionado con el crecimiento personal de los alumnos y el segundo está conectado con la adquisición del conocimiento (Stojilkovic, Djigic, Zlatkovic, 2012)	
	Un buen docente considera:	30. ¿Qué comportamientos y/o actitudes son parte de ser un buen	Primero que nada, entender que son personas las que están frente a nosotros, que ir		

			planificar su clase, preocuparse por los sentimientos de sus estudiantes y de su proceso de aprendizaje	profesor?	por la empatía y la conversación antes del poder ponerse a discutir o ver las cosas que no tenemos en común, poder ver lo que nos une, tener esa visión, hablar con fundamentos las cosas que estamos diciendo, preparar las clases, desarrollar también la participación de los chiquillos con reflexión, con discusión (...) tener claridad en los contenidos, en las habilidades, eso” (P. 5)	
			Docentes mujeres deberían tener cuidado con su vestuario ya que pueden distraer a los alumnos	31. ¿Las profesoras deberían comportarse de diferente manera al estar rodeadas exclusivamente de alumnos varones?	Sí, yo creo un poquito sí. Cuando son muy cortas las faldas, es distractor, pa que estamos con cosas, si el hombre va a mirar piernas, va a mirar piernas, y si tu estai parada al frente igual yo creo, yo, yo creo que sí, que uno tendría que ser un poquito, tender a no distraer” (P. 7)	Las profesoras usualmente fueron representadas con lentes y expresión sombría (Louro, 1997).
			Los colegios mixtos cambian el comportamiento de los/as alumnos/as	32. ¿Es lo mismo trabajar en un colegio mixto que en uno de varones?	No, no es lo mismo por un tema del comportamiento de los estudiantes básicamente, da lo mismo trabajar en cualquier colegio porque quizás te van a exigir las mismas cosas o dentro de un rango las mismas cosas, tienen que hacer clases, tienes que hacer pruebas, participar de actividades extra programáticas, las grabaciones, lo que sea, pero las personalidades de los estudiantes son muy distintas de acuerdo al contexto en el que ellos estén, muchas veces, como te dije antes, en un colegio mixto se neutralizan las	Según lo afirmado por Vail, “Niños y niñas deben aprender a convivir juntos en el mundo, aseveran los opositores al enfoque de colegios de un solo género, y separarlos les quitará esta oportunidad” (2002, p. 38).

					<p>dos cosas extremas, el drama y el ser tan tarzán, pero también se provocan otro tipos de situaciones como no sé, las rivalidades entre mujeres, o se provocan otro tipo de problemas de discriminación de otra índole o cualquier otro tipo de problemas, pero aquí en los colegios que son de hombres o de mujeres uno se relaciona con problemas que son particularmente en el contexto del hombre y en el contexto de mujer que se visibilizan más y son más fuertes porque son todos hombres, no hay nada que neutralice el tema porque son todos hombres, no hay nada que lo haga distinto (P. 6).</p>	
--	--	--	--	--	--	--