



Escuela de Educación

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

**“PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y PERSPECTIVA DE
GÉNERO: DIFICULTADES, CAMBIOS Y CONTINUIDADES
DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS
SOCIALES”**

Estudiantes : Ramírez Flores, Soledad

: Robles Recabarren, Javiera

Profesora guía: Abett de la Torre Díaz, Paloma

Tesis para Optar al Grado de Licenciada en Educación

Tesis para Optar al Título de Profesora en Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales

SANTIAGO, Septiembre 2012.

Agradecimientos

Por su apoyo incondicional en nuestro proyecto de investigación, por orientar nuestros caminos y ser un ejemplo para nosotras, por creer y apoyarnos siempre, agradecemos a la profesora Paloma Abett de la Torre Díaz, quien guió la presente investigación y nos invitó a pensar en una educación co - educativa.

Agradecemos por abrir sus puertas y archivos, a las profesoras del Centro de Estudios de Género y Cultura de América Latina de la Universidad de Chile, especialmente a las profesoras Patricia Soto y Pilar Errázuriz.

Por la disposición a ser parte de nuestro estudio, agradecemos al conjunto del profesorado entrevistado, quienes sin su valioso testimonio esta investigación, no podría haber sido escrita.

Agradecimientos Javiera Libertad Robles Recabarren

A mi madre y a mi padre por el apoyo incondicional que me han entregado en mi proceso formativo, por el consuelo en los momentos difíciles y las alegrías compartidas... por enseñarme a soñar en otro mundo posible.

A Nicolás, quien a pesar de todo siempre me apoyó y creyó en mí, sin él no me encontraría escribiendo estas líneas.

A Camila, Roxana y Natalia, por estar siempre ahí, en el momento indicado y preciso para sostenerme y dar un respiro en mi vida. Por acompañarme siempre, apoyarme y ser un ejemplo de lucha y convicción.

A Josefina, por ser la luz de esperanza y la motivación fundamental en la realización de esta investigación. Sus días y flores, su risa constante y sus ojos de niña hicieron que volviera a creer.

A Soledad, amiga y compañera de reflexiones y de largas tardes de imaginar una escuela diferente, democrática e inclusiva.

A Tomás, Cristhian, Francisco y Aníbal. Las madrugadas en desvelo y las noches de risas y consuelo, permitieron que yo me encuentre agradeciendo su incondicional amistad.

A Vicente, compañero de futuros caminos y nuevas esperanzas.

Agradecimientos Soledad Andrea Ramírez Flores.

A mis padres Luzmira y Jorge, puesto que gracias al apoyo, confianza y amor depositados en mi persona, tuve las fuerzas necesarias para aprender a sobrellevar las grandes dificultades que enfrenté durante este proceso. Claramente han sido para mí y mis hermanos, el más hermoso ejemplo de amor y superación, le doy gracias a la vida diariamente por haber tenido el privilegio de haber nacido en la hermosa familia que ustedes conformaron.

A mis hermanos: Rodrigo, por creer en mí cuando ni siquiera yo lo hacía y por ser un ejemplo y referente de ser humano. A mi amado Eduardo por ser mi apoyo y compañía espiritual, por enseñarme que el amor trasciende a lo material y que pervive en la eternidad. A David por darme lecciones de lealtad y por mostrarme otros modos de vivenciar el amor. A María José, por ser mi más leal compañera y confidente, por mostrarme que la hermandad es un aprendizaje que se nutre con los años.

A Rubén, mi compañero de penas y alegrías, mi motivo de superación. A quien le estaré eternamente agradecida por los hermosos momentos vividos durante estos hermosos años de compañía, lealtad y respeto. Gracias por darme las fuerzas en aquellos momentos en los que pensé en desistir, por estar ahí, por escucharme y hacerme continuar. Gracias por creer y luchar incansablemente por este sueño que juntos hemos construido y que sin lugar a dudas seguiremos escribiendo en los años que vengan por delante.

A Javiera compañera de sueños de vida y convicciones de futuro, gracias por hacer de este proceso una realidad, por las largas noches de desvelo y por la hermosa amistad que nació fruto de estos años de trabajo y compañerismo.

A mis padrinos, tías, compañeros y compañeras de vida. Particularmente a Francisco, Cristhian, Tomás y Aníbal, por su fe y apoyo incondicional.

TABLA DE CONTENIDOS.

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1. ANTECEDENTES GENERALES.....	8
1.1.1. Inclusión de género y sistema educacional chileno: una problemática no resuelta.....	8
1.1.2. Diferencias de género en el sistema de educación superior.	18
1.1.3. La problemática del género en la enseñanza de la historia.....	23
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	29
1.3. OBJETIVOS DE ESTUDIO.....	29
1.4. HIPÓTESIS	30
1.5. JUSTIFICACIÓN	30
1.6. MARCO TEÓRICO	33
1.6.1. Género: una categoría de análisis necesaria.	33
1.6.2. Género e identidad.....	35
1.6.3. Socialización, conformación y reproducción de estereotipos de género.....	39
1.6.4. La escuela y la configuración de representaciones de género.	43
1.7. MARCO METODOLÓGICO.....	47
1.7.1. Posicionamiento Metodológico	47
1.7.2. Método Biográfico: Reconstruyendo Historias de Vida.....	49
1.7.3. Sujetos de la Investigación	49
1.7.4. Variables de Investigación.....	50
1.7.5. Técnicas de Investigación.....	51
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO.	52

2.1. La Escuela: confluencia de posibilidades y resistencias.	52
2.2. Rutinas y prácticas en la escuela: desigualdades silenciadas.	64
2.3. El currículum oculto de género en la práctica pedagógica del profesorado.....	80
CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO CON ESTUDIOS DE GÉNERO. CONFLICTOS Y TENSIONES EN SU LABOR DOCENTE.....	93
3.1. Profesorado y trayectorias de una formación profesional en estudios de género.....	93
3.2. Currículum oficial: la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales miradas desde el género.	107
3.3. Estrategias didácticas desde el género: tensiones en la práctica pedagógica.	115
CONCLUSIONES.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	130
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	133
ANEXO I: ENTREVISTAS.....	134
ANEXO II: MATRÍCULA POR GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, AÑO 2011.....	196

INTRODUCCIÓN.

La escuela como institución formal educativa, en que son transmitidos los capitales culturales y los sistemas de valoraciones dominantes en un contexto histórico determinado, constituye un pilar fundamental en la reproducción y legitimación de las relaciones sociales vigentes. Es por consiguiente, aquel espacio donde tienen cita y se desdoblán las principales pugnas por la legitimación de un determinado modo de ser y vivir en el mundo, es en definitiva, contexto en el que hombres y mujeres aprenden, naturalizan y reproducen el conglomerado de normas y pautas sociales que dan vida a un determinado modo de concebir y proyectar el devenir histórico.

En consecuencia, este espacio escolar se presenta para el desarrollo de la presente investigación, como aquel contexto en el que niñas y niños aprenden saberes que trascienden a los que explícitamente declara perseguir la institución. En los patios de las escuelas, por medio de juegos, ritos y símbolos, niños y niñas aprenden a conformarse en hombres y mujeres, naturalizando las propias expectativas que de acuerdo a su condición de género les provee el contexto sociocultural del cual forman parte.

Tomando en consideración los antecedentes vertidos, la presente investigación tiene por objetivo fundamental el analizar las posibilidades de transformación que poseen profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales, con formación continua en estudios de género, en pos de la de-construcción y re-configuración de roles y estereotipos de género instalados al interior de la institución educativa. En consecuencia, a partir del análisis desarrollado se pretenden visibilizar aquellas posibilidades de re-configurar las relaciones de género vigentes, producidas y legitimadas a través de los mecanismos de control que posee la escuela como institución, labor no exenta de grandes obstáculos, teniendo en consideración el entendimiento que respecto a las temáticas señaladas ha manifestado el Estado.

Por consiguiente, como objetivos complementarios al análisis propuesto se ha trazado el identificar en el discurso pedagógico la comprensión y el posicionamiento del profesorado respecto a la inclusión de un enfoque de género dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, se espera evidenciar si efectivamente este profesorado logra implementar en el aula, estrategias didácticas en perspectiva de género o si más bien, debido a los obstáculos que interpone la organización escolar como tal, se ven obligados a legitimar, a partir de sus prácticas, el discurso que el Estado sostiene respecto a las relaciones de género en la escuela. Para la consecución de los objetivos previamente descritos, el presente análisis se posicionará desde un enfoque cualitativo de investigación y utilizará el método biográfico, de modo que la entrevista será para el presente análisis, el principal instrumento de recopilación de información.

Por medio de diálogos abiertos con los sujetos entrevistados, se espera conocer las principales características que éstos evidencian en el proceso educativo, respecto a las posibilidades de transformación existentes al interior del espacio escolar. En consecuencia, tomando en consideración una serie de antecedentes teóricos y estadísticos vinculados a la problemática planteada, se realizará un estudio dedicado a contrastar dicha información con las propias impresiones vertidas por el profesorado entrevistado, a fin de conocer el día a día de las relaciones de género al interior del aula y las posibilidades de transformación que en relación a éstas evidencian.

CAPÍTULO 1: EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1.ANTECEDENTES GENERALES

1.1.1. Inclusión de género y sistema educacional chileno: una problemática no resuelta.

La problemática de género, al ser parte sustancial de las relaciones de poder establecidas en nuestra sociedad, también se hace presente dentro de las paredes de la escuela. En este sentido, la institución escolar al constituir una de las principales agencias de socialización, es el espacio donde se transmiten valores, normas y formas de entender el mundo que reproducen y reafirman las diferencias de género entre niños y niñas. Diferencias que posteriormente se ven reflejadas en la posición subordinada que ocupan las mujeres en la sociedad, manifestadas en la diferencia de ingresos, ocupación de cargos de poder en sus puestos de trabajo y la valoración social del tipo de carrera que ejercen.

Es en el sistema escolar donde es posible percibir la profundización de una brecha en relación a la diferenciación del conocimiento por género -a saber aquella segregación de las áreas de conocimiento según el sexo de los sujetos estudiantes-, lo que obedecería a los roles establecidos socialmente como adecuado tanto para mujeres, como para hombres. La brecha de género del conocimiento se instala haciendo creer que la afinidad que posee la/el educando por una disciplina, obedece a sus capacidades *naturales* y *biológicas*. De ahí que se piense aún que los hombres posean habilidades naturales a su sexo en contenidos matemáticos y tecnológicos, a diferencia de las niñas quienes serían más aptas para disciplinas orientadas al cuidado y el servicio de otros.

Esta problemática no sólo se encuentra sustentada por investigaciones en los estudios de género –realizados desde organismos gubernamentales, de centros de estudios o investigaciones desde diversas disciplinas-, los que avalan que dichas diferencias poseen un origen cultural y no biológico, enmarcadas en un entramado de relaciones de poder donde las mujeres ocupan una posición de subordinación y de menor valoración. Sino también estudios realizados específicamente sobre el sistema escolar y su eventual relación con el

proceso de socialización de las desigualdades de género, las que dan cuenta de la invisibilización de las mujeres en los contenidos escolares, como también en las prácticas establecidas en la escuela. Ahora bien, es preciso aclarar que la brecha de género no sólo es analizada partir de los focos críticos nombrados, sino que lo importante es dar cuenta en cómo ese proceso de socialización repercute finalmente en la segregación por género del conocimiento.

El presente apartado expondrá algunas de las investigaciones realizadas en el área educacional, que ponen en evidencia las desigualdades de género como una problemática real presente en la escuela y que afectan al conjunto de la sociedad al no propiciar relaciones democráticas y justas entre hombres y mujeres. En este sentido, se darán a conocer trabajos realizados desde la propia institucionalidad estatal como es el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, el Ministerio de Educación (MINEDUC), también los resultados de las pruebas estandarizadas a las que se somete nuestro sistema escolar nacional.

La problemática de género en el sistema educacional ha sido materia de estudio de los organismos institucionales en los últimos años, siendo el SERNAM una de las principales entidades que se ha centrado en la realización de investigaciones sobre la temática de género en la escuela y la inclusión de las mujeres en la sociedad. Su trabajo en el área de educación se basa fundamentalmente en evaluar los avances y/o estancamientos de la política de género implementada a principios de la década, con el objetivo de diagnosticar aquellas dimensiones donde es necesario intervenir a través de políticas públicas. No obstante, debemos tener en cuenta que en los dos últimos años no se han desarrollado estudios desde el organismo estatal que se orienten a investigar el sistema educacional, centrándose en temáticas como son la violencia intrafamiliar e inserción laboral.

Uno de los estudios realizados por la institución en el área de educación y género, a través de la labor desempeñada por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) fue publicado el año 2002. Su objetivo fue evaluar en los planes y

programas de los niveles escolares la incorporación de las propuestas del SERNAM en esta materia realizadas a principio de los 90', medidas que buscaban incluir una perspectiva de género en la educación. El nombre del estudio da cuenta del objetivo del SERNAM en esta área: “*Evaluación de la Incorporación de la Perspectiva de Género en Planes y Programas de 5° básico a 4° medio*”.

Para su realización, analizan los documentos ministeriales a partir de cuatro categorías de análisis:

- 1) Presencia;
- 2) Transmisión de estereotipos;
- 3) Sugerencias de SERNAM;
- 4) Metodología participativa (SERNAM, 2002:05).

La categoría de *Presencia* –asociada a la incorporación de un lenguaje que permita visibilizar a las mujeres-, para el caso de ambos niveles de enseñanza se observó el uso de un lenguaje no sexista que permite la visibilización de ambos sexos, ya sea en el uso de uno específico femenino, específico masculino y también el uso de un lenguaje inclusivo. A su vez se evidenció en los gráficos la incorporación de una perspectiva de género, desagregando los gráficos por sexos, equilibrando el uso de imágenes y figuras femeninas en los distintos niveles de enseñanza, especialmente el nivel de enseñanza media.

En cuanto a la *Transmisión de Estereotipos*, la investigación constató que en enseñanza básica ha existido una preocupación por desarrollar actividades basadas en la paridad de roles de género. Por el contrario, en enseñanza media el estudio de los programas dieron cuenta de un equilibrio al momento de referirse el ejercicio de los roles de género, visibilizando mayormente el aporte de las mujeres en materias que son socialmente reconocidas como masculinas.

La categoría de *Metodologías Participativas* alude a la incorporación de una metodología que permita la promoción de una participación activa de todo el estudiantado a través de intencionar, en el caso de la enseñanza básica, una participación equitativa de niños y niñas y el fomento del ejercicio del liderazgo. Las recomendaciones desde el

SERNAM centran su atención en *visibilizar el aporte de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad* (SERNAM, 2002: 11), siendo incorporadas en los programas de enseñanza básica en algunas actividades correspondientes a sectores específicos, como son Educación Artística, Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad. En Enseñanza Media, el SERNAM planteó que sólo con la promoción de una metodología participativa en los programas de estudio se favorecería eventualmente la incorporación de una perspectiva de género, no siendo así aplicada una metodología con un enfoque que incluya la variable de género y que asegure una participación e inclusión del sujeto femenino en la sala de clases.

En base al trabajo realizado por el PIIE, se constata que efectivamente existe una integración de una perspectiva de género en los planes y programas de los cursos estudiados –teniendo como grandes ausentes Química y Educación Tecnológica-. El uso de lenguaje inclusivo, la presencia de las mujeres en los contenidos y diversificación de las fuentes de estudio, son parte de un avance real en la visibilización de las mujeres en el sistema escolar. No obstante, el estudio no da cuenta de las problemáticas que conlleva la incorporación de la propuesta descrita en el trabajo de aula, centrándose sólo en evidenciar la materialización formal de la propuesta del SERNAM en el sistema educativo post reforma.

El SERNAM en el año 2008 realiza un estudio ahora centrado en la reproducción de la inequidad de género en el aula – *“Análisis de género en el Aula”* (SERNAM; 2008). La investigación estudia los estereotipos de género reproducidos en la escuela y las interacciones generadas entre el profesorado y sus estudiantes en un contexto de clases. Los resultados de la investigación – de carácter cuantitativo y cualitativo- evidencian que el espacio escolar reproduce mediante las prácticas institucionalizadas de los/as docentes y la legitimación de estereotipos de género apprehendidos por los estudiantes previo a su ingreso en la institución escolar, roles culturalmente aceptados por el conjunto de la sociedad y considerados *naturales* al ser hombre o ser mujer. Ya sea de forma implícita o explícita los roles, estereotipos y prejuicios de género se legitiman a través de las interacciones investigadas en el espacio escolar.

El trabajo evidenció que el profesorado estudiado interactuaba mayormente con los estudiantes más que con las niñas, independiente del sexo de los y las docentes. Asimismo, el estudio arrojó que la disparidad en el trato con el estudiantado no sólo era cuestión de frecuencia, sino también del tipo de contenido desde el cual se relacionaban más con niños o con niñas y el trato que recibían. En este aspecto cabe destacar que el profesorado tendía a descalificar a las mujeres en áreas consideradas masculinas – como es matemática-, dirigiéndose a las estudiantes desde estereotipos socialmente aceptados, legitimándolos dentro del espacio escolar.

En relación a los recursos pedagógicos, la investigación concluyó que para la ejemplificación de contenidos el profesorado utiliza mayormente imágenes masculinas, invisibilizando el papel de la mujer como sujeto histórico relevante y levantando al hombre como sujeto representante de la humanidad. A su vez, los ejemplos utilizados para la enseñanza de los contenidos refuerzan los estereotipos de género, apelando a la mujer siempre y cuando el contenido tratara del espacio privado. Por el contrario, se buscaba ejemplificar con la figura masculina ambientes laborales, es decir, el espacio público.

El Servicio Nacional de la Mujer no ha sido el único organismo estatal que ha realizado estudios en esta materia, sino que es el propio Ministerio de Educación quien ha dado cuenta de las desigualdades de género en educación como una problemática que es necesaria abordar. Si bien sus esfuerzos no se han realizado de forma sistemática de manera que demuestren una real voluntad política de intervenir en este foco crítico, el 2010 realiza la primera “*Jornada sobre estudio de género, intercultural y generacional*” (MINEDUC; 2010a) a cargo del Departamento de Sociología perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. El objetivo principal del estudio fue contribuir a la reflexión sobre la incorporación de la perspectiva intercultural, generacional y de género a los textos de estudio de los y las estudiantes, como también la realización de un diagnóstico sobre cómo son trabajados y abordados dichos enfoques en los manuales de estudio del año 2009.

La investigación concluye con la identificación de cinco diferentes *mecanismos de enunciación*¹ de cada una de las perspectivas. Sin embargo, como la presente tesis se enfoca en la identificación de la problemática de género en la escuela, se expondrán los resultados del estudio vinculados a esa perspectiva de análisis.

En relación al *mecanismo de naturalización*, la investigación evidenció que se produce y reproduce una perspectiva conservadora y tradicional de las relaciones de género, donde las mujeres se vinculan al plano emocional y sentimental. Reafirmando la visión de mundo donde las mujeres son parte del espacio privado, con una eventual extensión en materias laborales asociadas al servicio.

Los *mecanismos de invisibilización* permiten la omisión de toda lucha reivindicativa de las mujeres por sus derechos, como también la escasa profundización de las relaciones de poder de género, y las desigualdades en que se presentan. Ahora bien, en cuanto a los *mecanismos de negación*, todo accionar participativo de las mujeres es vinculado con un pasado lejano, obviando su contemporaneidad y vigencia en la actualidad.

Los *mecanismos de asimilación* nos muestran cómo las mujeres son aceptadas en su diferencia sólo a partir de un modelo y estereotipo determinado, asociado con las labores y características consideradas socialmente como femeninas, omitiendo cualquier irrupción de participación en labores reconocidas como masculinas.

La investigación finalmente propone incorporar las perspectivas estudiadas, realizando una serie de recomendaciones para la elaboración de los manuales de estudios desde el presente enfoque. Si bien son de carácter general y transversal a los contenidos, el estudio propone como eje en materia de género construir manuales de estudio que “*atenúen o rompan con la idea patriarcal de complementariedad de los sexos, abriendo para ambos los diversos campos de acción y realización* (MINEDUC; 2010a:107), asimismo la superación de un lenguaje sexista.

¹ Mecanismos de: naturalización; invisibilización; negación y asimilación (MINEDUC; 2010).

Tomando en cuenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación, es posible constatar un avance en cuanto al reconocimiento de la presencia de la problemática de género en la escuela y en el rol que poseen los manuales de estudio en la reproducción de imaginarios y estereotipos sociales en los estudiantes. No obstante, existe una ausencia de investigaciones que permitan evidenciar si es que efectivamente se incorporaron los enfoques generacional, intercultural y de género en la nueva licitación de los manuales para los estudiantes.

Los resultados de los estudios realizados en la educación escolar desde una perspectiva de género, ya sea en educación media como básica, es posible evidenciarlos también en los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas a los y las estudiantes de nuestro país. En los puntajes obtenidos en dichas evaluaciones se evidencia una diferencia de género, particularmente en la segregación del conocimiento por sexo.

Los resultados de la prueba a cargo del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) – programa perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- , correspondientes al año 2009 arrojan una preocupante estadística en materia de inequidad de género. Antecedente que pone en evidencia que pese a los esfuerzos en materia formal emanados por el SERNAM, la escuela aún (re)produce una identidad de género desigual que repercute a su vez en el lugar que ocupa la mujer en la sociedad en materia laboral y liderazgo.

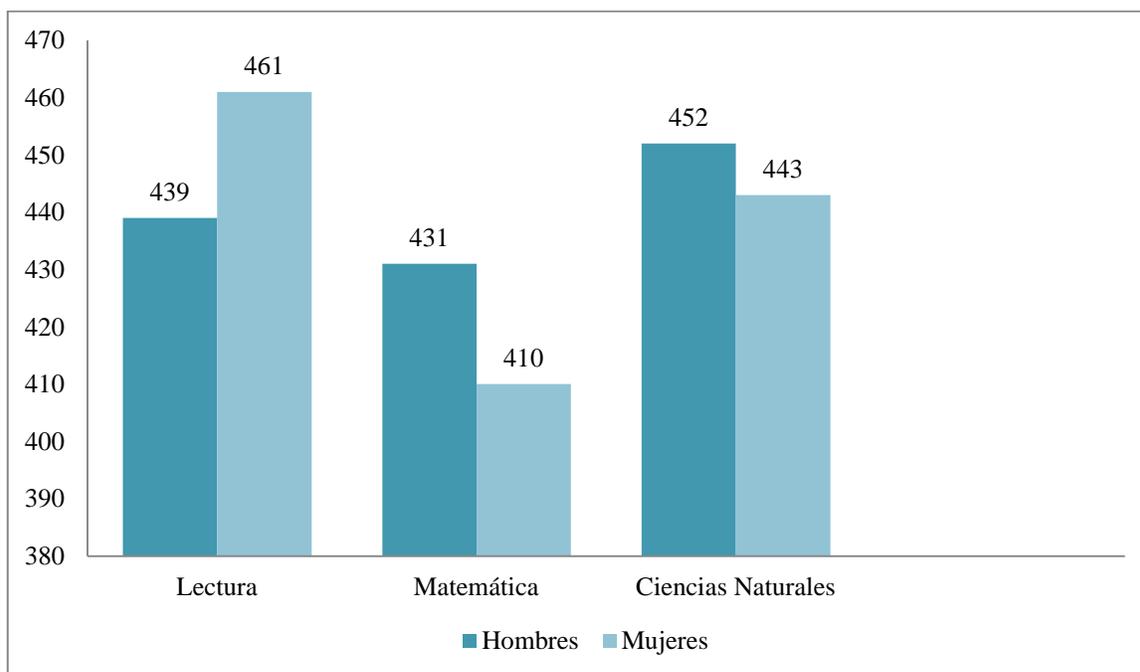
Chile a nivel latinoamericano se posiciona como uno de los países con mejores resultados en la prueba PISA, ya sea en la evaluación de Lectura, Matemática o Ciencias Naturales (MINEDUC; 2009a), ubicándose en segundo lugar en la prueba de Matemática luego de Uruguay. Sin embargo, presenta una preocupante diferencia con el resto de los países de la región cuando los resultados se analizan desde una perspectiva de género.

Tal es el caso de la prueba de Ciencias Naturales -única evaluación donde no existe diferencia alguna en el promedio de los puntajes obtenidos por hombres y mujeres del conjunto de los países que rindieron la prueba, obteniendo ambos 501 puntos-, donde Chile

alcanza una diferencia de 9 puntos a favor de los hombres, obteniendo las niñas un promedio de 443 y los niños 452 puntos.

La brecha entre los resultados se acrecienta en el caso de la prueba de Matemática obteniendo 21 puntos de diferencia – niños 431; niñas 410 puntos-, el doble de la desigualdad promedio de la OCDE de 11 puntos.

La prueba de Lectura también pone en evidencia la instalación de una identidad de género desigual al constituir un área de conocimiento donde las niñas tienden a obtener mejores resultados. En este caso en particular, los resultados de la prueba PISA constatan la existencia de una segmentación del conocimiento, al ser las estudiantes quienes obtienen un promedio de 461, superando a los niños quienes obtienen 439.



Resultados Prueba PISA 2009.

Gráfico basado en el informe entregado por la Unidad de Currículum y Evaluación. (MINEDUC; 2009a).

En el caso de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y los resultados del año 2011 según género, se presentan diferencias similares a las evidenciadas por la prueba PISA. Es así que para el caso de cuarto año de enseñanza básica los resultados presentan una diferencia amplia entre hombres y mujeres para el caso de Lenguaje, a diferencia del caso de la prueba de Matemática y Ciencia donde existe un claro dominio de los hombres. Las niñas siguen predominando en el área del Lenguaje, resultados que responden al proceso de socialización de roles y estereotipos de género reproducidos en la escuela. Tal como nos planteaba la investigación realizada por el SERNAM sobre las interacciones en el aula entre el profesorado, se evidencia que son éstos últimos los que invisibilizan y anulan la participación de las estudiantes en las clases de matemática.

Prueba	Mujeres	Hombres
Lenguaje	273	261
Matemática	257	261
Ciencia	257	261

Resultados según género Cuarto Básico SIMCE 2011

Tabla creada a partir de la publicación “Síntesis de Resultados. SIMCE 2011” (MINEDUC; 2011a)

En el caso de los resultados en Octavo Básico, la brecha por género de sigue reafirmando la tendencia descrita, es decir, las niñas con mejores resultados en lenguaje y los niños en las áreas de matemática y conocimiento científico.

Prueba	Mujeres	Hombres
Lectura	259	248
Matemática	255	262
Ciencias Naturales	260	264
Ciencias Sociales	255	264

Resultados según género Octavo Básico SIMCE 2011.

Tabla creada a partir de la publicación “Síntesis de Resultados. SIMCE 2011” (MINEDUC; 2011a).

En base a las estadísticas expuestas, lejos de avanzar significativamente mediante la entrega de igualdad de oportunidades en términos de opciones de ingreso a todas las áreas de conocimiento, se sigue reproduciendo un patrón de preferencia que mantienen a las mujeres relegadas a carreras que proyectan su rol de madre y servidora social. Es de suma importancia recalcar el trasfondo social y cultural que hay tras este tipo de preferencias, donde la escuela cumple un papel fundamental a través de la socialización de género, reproduciendo estereotipos que posicionan a la mujer como naturalmente capacitada para las humanidades y carreras de servicio, por el contrario de los hombres que siguen ocupando áreas de conocimiento matemático y científico. Debemos tener en consideración que la mayor valorización social de las carreras y trabajos masculinizados no es casual, sino más bien obedece a la reproducción del sistema sexo –género que posiciona a las mujeres en la sociedad desde la subordinación a lo masculino.

1.1.2. Diferencias de género en el sistema de educación superior.

En el apartado anterior expusimos cómo las diferencias que se establecen dentro del aula se cristalizan luego en la organización de la sociedad en relación a las profesiones que siguen las mujeres. Las niñas que ya en la enseñanza escolar se perfilan en áreas como son las humanidades, posteriormente continúan sus estudios en áreas orientadas al servicio, la salud y la educación. Situación que se evidencia en los datos entregados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de los matriculados para el año 2009 y los que se relacionan eventualmente con los resultados emanados de la prueba SIMCE y PISA.

La información entregada por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior el año 2009 sobre los datos de matrícula a las instituciones de educación superior según género (SIES; 2009b), viene a reforzar la tendencia evidenciada en los resultados de la prueba PISA. Las estadísticas sistematizadas por el SIES muestran que existe una paridad en el ingreso a carreras de pregrado – 50,6% del estudiantado que ingresó a instituciones de educación superior en pregrado fueron mujeres-. Realidad que cambia al observar las matrículas en posgrado y postítulo, donde en el caso del primero se muestra una menor cantidad de ingreso de mujeres con un 48,1%. Ahora bien, la brecha se profundiza en los estudios de postítulo donde las mujeres alcanzan un 62,2%, muy por encima del ingreso de los hombres. Antecedente no menor al considerar el estudio realizado por Sandra Acker (2003) en Inglaterra quien plantea que las mujeres tienden a evitar continuar estudios de posgrado - a su vez, dentro de los posgrados optan por los estudios de magíster y no de doctorado, aun cuando tienen la oportunidad de realizarlos-, escogiendo programas de educación continua que no signifiquen trazar los tiempos asignados al hogar y la maternidad.

Las áreas de conocimientos también se levantan como una variable importante al estudiar la inequidad de género proyectada en el ingreso a la educación superior. Al igual que en los resultados de la prueba PISA y SIMCE, las áreas de conocimientos se encuentran mediadas por una diferencia de género importante, quedando las mujeres

relegadas a las humanidades y carreras de servicio y los hombres a la técnica, ingeniería y las ciencias naturales.

En base a las áreas de conocimientos categorizadas por el MINEDUC, las mujeres se matriculan mayormente en el Área de Salud (72, 7%), de Educación (67, 0%) y Ciencias Sociales (61, 6%). Prefiriendo las carreras de Educación Parvularia (99, 7%), Educación Diferencial (95, 4%), Trabajo Social (81, 8%) y Educación Básica (77, 8%), marcándose una fuerte tendencia en preferir carreras que se presentan como proyección del rol *natural* de las mujeres: la maternidad y la ayuda a los otros.

Por el contrario, los hombres se orientan al Área de Tecnología integrando el 80, 1% de las matrículas, optando por las carreras de Ingeniería Civil (78, 1%), Comercial (57,9) y Forestal (59, 9). La tendencia evidenciada se proyecta a los estudios de posgrado, donde las mujeres siguen optando por las Áreas de Salud, Educación y Ciencias Sociales y, por el contrario, los hombres continúan estudios en el área de Tecnología.

La OCDE identifica las áreas donde las mujeres se matriculan mayoritariamente: Ciencias Sociales, Salud y Servicios Sociales. En el caso de los hombres, éstos se inclinan por las áreas de: Ingeniería e Industria y Construcción. Para ambos casos las diferencias existentes se proyectan también en los estudios de posgrados.

Ahora bien, el año 2010 el proceso de matrícula a instituciones de la educación superior no varió mayormente en relación al año anterior de ingreso, por el contrario se reafirma una tendencia de segregación del conocimiento por género.

Para el año 2010 los antecedentes dan cuenta que el porcentaje femenino de ingreso a la educación superior era de un 50,9% en pregrado, 47,3% en posgrado y un 64,2% en postítulo, antecedentes que no varían mayormente con el presentado en años anteriores donde la matrícula de los postítulos la sigue copando un número importante de mujeres. En el año 2011, según los datos entregados por el SIES, el porcentaje femenino de ingreso en postítulos alcanzó un 69,6%, situación que cambia radicalmente al comparar la cantidad de

estudiantes mujeres en posgrados donde representan menos de la mitad de la matrícula. Al igual que en los años anteriores existe una paridad aparente en cuanto al pregrado, donde para el año 2011 las mujeres alcanzan un 51,3% de quienes accedieron a la educación superior, superando levemente a los hombres.

Los datos expuestos siguen reafirmando las desigualdades de género en cuanto al acceso al conocimiento, pues tomándonos una vez más del trabajo realizado por Sandra Acker, es la continuidad de estudio y en esferas más reducidas de producción académica donde las desigualdades de género se comienzan a visualizar. Ya sea por decisión de las mujeres por querer dar prioridad a los trabajos *proprios de su sexo*, o bien por las dificultades que encuentran en las instancias de validación del conocimiento, la participación de las mujeres a mayor grado comienza a disminuir considerablemente.

En relación a éste foco crítico, el año 2005 se realizó una investigación centrada en el estudio del *mundo privado* de las universidades, con el objetivo de comprender cómo las mujeres viven la experiencia de trabajar en perspectiva de género dentro de las instituciones de educación superior. La tesis fue desarrollada por la académica Paulina Berríos para la obtención del grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile.

El estudio dio cuenta de la reproducción y profundización de las desigualdades de género que existe al interior del mundo académico. La autora evidencia que la forma en que se desenvuelven las relaciones dentro de las instituciones de educación superior se asocian a un *sistema de prestigio*, donde el fin último de quienes se dedican a la producción de conocimiento científico se encuentra vinculado con ser reconocidos por sus pares y, para tal efecto, la obtención de fondos que financien sus proyectos es crucial. Es en este aspecto donde la autora realiza un estudio en base a las estadísticas de quienes obtienen fondos a través de la Comisión Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CONICYT) y el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT).

Para la autora la obtención de fondos a través del FONDECYT va más allá del estricto hecho de conseguir financiamiento para la investigación, sino más bien su

obtención se ha convertido en un *símbolo de prestigio y reconocimiento* que a su vez permite mayor autoridad dentro de las instituciones académicas y oportunidades al interior de los círculos científicos. Al realizar una lectura de quienes han ganado los concursos FONDECYT desde una perspectiva de género, se constató que el número de proyectos a cargo de mujeres investigadoras se encuentran por debajo de los presentados por hombres, siendo tan sólo un cuarto del total de los proyectos FONDECYT desde el año 1995 hasta el 2004 –fecha de realización del estudio-.

Las repercusiones negativas asociadas a la desigualdad de género en los concursos de investigación crean un espiral que progresivamente va profundizando el lugar desigual que ocupan las mujeres en las instituciones de educación superior. La autora evidencia que las académicas deben realizar un doble esfuerzo para obtener más altos estándares que permitan superar las barreras asociadas al género, *“neutralizando el coeficiente simbólico negativo con el que son asociadas y que afectan todo lo que son y lo que hacen”* (Berríos, 2005: 355). En consecuencia, la investigación nos permite plantear que lejos de ser superadas las barreras de género en los círculos científicos y en las universidades, las desigualdades se reafirman relegando a las académicas a un lugar periférico en la producción de conocimiento.

En suma, es posible plantear que la problemática de género en el sistema educacional escapa de las paredes de escuela como espacio que propicia relaciones desiguales de género, proyectándose en la Educación Superior y en la ocupación de cargos de poder y prestigio dentro del campo de producción de conocimiento científico, como se ejemplificó anteriormente. Ahora bien, volviendo al análisis del ingreso al sistema de educación superior, si separamos las matrículas de pregrado según las áreas de conocimiento de OCDE se evidencia la continuación de segregación de conocimientos por género en los dos últimos años. Es así que en el año 2010 quienes coparon las carreras de educación de un total de 138.339 estudiantes, 93.175 son mujeres, situación similar que ocurre con el área de salud donde el ingreso al pregrado en el área de salud es de un 72,8% de matrícula femenina. Por el contrario, sólo un 20,4% ocupan la carrera de tecnología. Para el año 2011 esta situación no cambia significativamente, continuando la tendencia con

un 73,45% en el área de salud y un 67,8% en educación, que se contraponen nuevamente a la matrícula en el área de tecnología con un 20,5% variando en un rango mínimo con el año anterior.

Los porcentajes previamente expuestos de los dos últimos años del proceso de ingreso a la educación superior reafirman la desigualdad existente en las relaciones de género, donde las mujeres continúan integrando las carreras que representan una continuidad de las tareas propias de su sexo, es decir, orientadas al servicio y cuidado del otro. Tendencia que lejos de ser producto de la “capacidad intelectual biológica” de cada sexo, se relaciona con la división cultural y simbólica entre ellos, situación que se afirma en la escuela y que repercute fuera de sus paredes en el modo de organizar nuestra sociedad.

1.1.3. La problemática del género en la enseñanza de la historia.

La historia escolar se caracteriza por representar un tipo de conocimiento disciplinar enseñado dentro de los marcos de la escuela, y su construcción se encuentra a cargo del Estado quien selecciona los contenidos históricos que deben o no ser enseñados en la escuela según el ciclo y nivel de enseñanza. El proceso de selección y periodización, en este sentido, obedece a los intereses que priman para la institucionalidad estatal según el contexto histórico en que se formulen. Pues al constituir un discurso de gran alcance, la historia escolar aparece como el medio propicio para instalar patrones simbólicos comunes que permiten eventualmente reafirmar el *discurso nacional*.

Para Gonzalo DeAmézola, la historia escolar también posee otras peculiaridades, no sólo es un discurso construido a partir de los intereses estatales. Sino que también se caracteriza por ser un tipo de conocimiento que se encuentra separado de su matriz académica, la historiografía. Es decir, para el autor la historia escolar se encuentra desvinculada de la producción teórica de la historiografía, respondiendo así a otros intereses y objetivos.

En su libro *“Ezquisohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar”* (2008), DeAmézola da cuenta que la historia que se enseña en las escuela se articula como una relato con grandes dificultades a la permeabilidad de los cambios y nuevos aportes desde las investigaciones historiográficas. Repercutiendo en la ausencia de reconocimiento de nuevos sujetos históricos y la falta de incorporación de aquellos pasajes de la historia olvidados y mantenidos en silencio.

En consecuencia, la historia escolar asume de modo dificultoso los cambios, producto del sentido que tiene la disciplina histórica en la escuela como es la de instalar una identidad nacional en el estudiantado. A su vez, los ritos reproducidos en la institución escolar -como son la conmemoración de las efemérides nacionales- las prácticas y valoraciones de la historia, evidencian el rol particular que posee su enseñanza para el

sistema educativo. Es la trascendencia de las Historias Nacionales, las que se hacen presentes en la enseñanza escolar (DeAmézola; 2008). De ahí que se instale una visión particular de mundo, donde su único protagonista se encuentra representado por el hombre occidental de elite, dejando a otros sujetos históricos relegados a una posición marginal o invisible dentro de la historia escolar.

Desde una perspectiva de género, no es menor la dificultad de incorporar en la historia escolar los avances que se han realizado teniendo en consideración que la Historia de las Mujeres se desarrolla ampliamente a partir de la década de los 70', momento en que es reconocida como parte de la disciplina histórica. Caracterizada por tener como objeto de estudio al sujeto histórico mujer, logra configurar un marco conceptual que no sólo permitió un estudio específico centrado en el desentreviendo histórico de las mujeres, sino también contribuyó al estudio general de la historia.

En este sentido, la Historia de las Mujeres realiza una crítica a la forma en que las mujeres son incorporadas dentro de la historiografía tradicional - androcéntrica que, al igual que en el caso de la historia escolar, son reconocidas ya sea en relación a los acontecimientos históricos que afectaron a los hombres, o como representantes de modelos femeninos deseables por la sociedad patriarcal. De ahí que Antonia Fernández nos plantee: *"(...) la dominación y discriminación de las mujeres se manifestó en su exclusión y ocultación, ignorando el papel que tuvieron en la construcción de las sociedades e impidiendo el tratamiento de temas específicamente relacionados con la experiencia y la creación femenina"*. (Fernández; 2001: 73). En otras palabras, desde la historia androcéntrica quedan limitadas a un papel marginal en relación a los acontecimientos protagonizados por el sujeto universal, es decir, el hombre blanco occidental.

Desde la enseñanza de la historia, a pesar del avance que ha tenido la Historia de las Mujeres y la incorporación de su matriz conceptual al conjunto de la investigación histórica y las ciencias sociales – como es la categoría analítica de género o el concepto de patriarcalo-, el discurso histórico de la escuela aún se mantiene asociado a una posicionamiento historiográfico de corte tradicional, propio del siglo XIX. La forma de

abordar a los y las protagonistas de la historia, si bien ha sufrido modificaciones evidenciadas en el cambio de los contenidos mínimos obligatorios a partir de la Reforma Curricular – a través del reconocimiento de lo *colectivo*, lo *no europeo* y lo *femenino* como sujetos históricos-, sigue incluyéndolos desde un discurso tradicional². Sin evidenciar cambios significativos en la visión de mundo que se instala en la escuela, dando cuenta a su vez que el problema de género en la enseñanza de la historia es complejo de abordar no sólo por el rol que cumple la escuela como reproductor de una identidad de género desigual, sino también por la particularidad de la historia escolar que trasciende en una disciplina resistente a las transformaciones y apertura.

El SERNAM en su investigación sobre la incorporación de una perspectiva de género en los planes y programas de estudio de 5to básico a 4to medio³, pone de manifiesto la dificultad de integrar contenidos propios de una historia que mire a hombres y mujeres como sujetos históricos importantes por sí mismo. La investigación arroja que en el caso de Historia y Ciencias Sociales presenta una cantidad importante de actividades y contenidos que integran a la mujer como parte de la historia, no obstante en su mayoría es realizada sin que signifique una transformación del contenido escolar, siendo su inclusión de orden periférico y anecdótico.

Tal es el caso de las actividades de 2do medio asociadas al contenido de Sociedad Colonial en Chile (SERNAM; 2002: 64), donde se aborda los modelos femeninos de las mujeres del periodo –poniendo como objeto de análisis los personajes de Inés de Suarez o la Quintrala- constatando una forma estereotipada de incorporar a las mujeres dentro de la historia. Ahora bien, en el mismo nivel escolar se encuentra otra actividad asociada a la visualización de la mujer en la historia, en el contexto de fines del siglo XX. La actividad consiste en destacar la contribución pública de las mujeres de la época⁴, a partir de la elaboración de fichas de sus vidas y principales aportes.

² Lo *colectivo* en relación con la toma de decisiones individuales; lo *no europeo* por su relación con lo europeo; lo *femenino* por su relación con lo masculino (Fernández; 2001: 66).

³ Estudio realizado para los planes y programas antes del Ajuste Curricular (SERNAM; 2002).

⁴ “**Actividad** (p.97). (Seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa):

A partir de una lista de mujeres destacadas en el período en estudio, proporcionada por el/la docente, a saber: Antonia Tarragó, Isabel Le Brun, Martina Barros, Eloísa Díaz, Ernestina Pérez, Mariana Cox, Delia Matte,

Si bien la última actividad descrita pone de manifiesto el reconocimiento de la mujer en la esfera pública, dando cuenta de una clara intencionalidad por relevar su contribución a nuestra sociedad, no representa un cambio sustancial en el tipo de historia que se enseña en las escuelas. A saber, las mujeres dentro de la historia escolar se hacen presentes pero sólo desde las actividades y anécdotas históricas, no desde lo exigido por el currículum oficial. En consecuencia, su incorporación desde la periferia de la historia enseñada no repercute mayormente en el trabajo de los contenidos por parte del profesorado, lo que se evidencia en el caso de cuarto medio donde no existe actividad alguna que integre una perspectiva de género. En este sentido, las mujeres continúan siendo estudiadas como complemento a la historia tradicional, sin asumir el género como una categoría relevante y necesaria de trabajar en la enseñanza de la historia.

En los programas creados a partir del Ajuste Curricular del año 2009 - específicamente los correspondientes a los niveles de 7° básico a 2° medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales-, a diferencia de los programas anteriores analizados por el SERNAM, la inclusión de una perspectiva de género en los aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y actividades es mínima e inexistente en algunos niveles –como es el programa de 8° básico donde la ausencia es total-. El uso de lenguaje inclusivo no se hace presente en la totalidad de los programas, volviendo a invisibilizar a las niñas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, reafirmando una historia escolar sustentada en el androcentrismo⁵.

Inés Echevarría (Iris), el curso se divide en grupos para hacer la biografía de varias de ellas. Luego comparten con sus compañeros una ficha sintética en la cual destacan la contribución pública realizada por estas mujeres”. (SERNAM; 2002: 64).

⁵ La Justificación desde el Ministerio de Educación es la siguiente:

“Importante: En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” u otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmulas puede dificultar la comprensión de lectura”.

Programa de Estudio para Segundo Año Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2011).

Una de las particularidades evidenciadas a partir de una lectura crítica de los programas es la bibliografía recomendada al profesorado, vinculada a los contenidos trabajados en cada nivel de enseñanza. En el caso de 7° básico se recomendaron cuatro textos que abordan a las mujeres como sujeto histórico. No obstante, en el tratamiento del contenido realizada por el programa sólo existe un aprendizaje esperado – correspondiente a la segunda unidad: “*El Legado de la Antigüedad Clásica*”-, donde se visibiliza el papel de la mujer en el periodo histórico⁶, sin que signifique un cambio radical en cómo se aborda la historia en la escuela

Lo *anecdótico y complementario* pareciera ser, por tanto, lo característico de la historia escolar actual. Sin desconocer los cambios implementados a partir del proceso de reforma escolar, la historia en las escuelas sigue presentándose como una historia anquilosada en las historias generales del siglo XIX y resistente a los cambios producidos desde la historiografía. Reafirmandose más aún a partir del Ajuste Curricular que, por lo analizado presenta retrocesos en materia de integración de las mujeres como un sujeto histórico relevante para la enseñanza de la historia.

Las diferencias en los resultados de las pruebas estandarizadas, el ingreso a la educación superior mediada por una fuerte identidad de género –como también estereotipos que se aprehenden en el discurso identitario-, la prolongación al espacio público del rol naturalmente asignado a las mujeres, el tipo de discurso histórico de carácter tradicional y androcéntrico y el evidente retroceso en cuanto a la implementación de políticas públicas en educación que integren efectivamente la perspectiva de género, dan cuenta de la pertinencia de continuar indagando en esta problemática.

⁶ Aprendizaje Esperado 3: Caracterizar los principales rasgos de la organización política, económica, y social de la Grecia clásica, incluyendo. Ciudadanía ateniense considerando la situación de hombres, mujeres, jóvenes, extranjeros y esclavos
Aprendizajes Esperados según OFT: Valorar la organización democrática de la sociedad y la condición de ciudadanía de las personas.

- Expresar razones por las que consideran valiosa la adopción de las nociones de democracia y ciudadanía en las sociedades actuales.
- Identificar expresiones de la profundización de la democracia en la sociedad actual, como el reconocimiento de la ciudadanía de la mujer y la abolición de la esclavitud.

Ahora bien, es prioritario preguntarnos sobre el rol del profesorado en los procesos de socialización de género al tener en cuenta los antecedentes previamente expuestos y las dificultades que existen en reconocer las desigualdades de género como una problemática real y necesaria de superar. En este sentido, ¿es posible intencionar cambios desde la labor docente que permitan eventualmente, la superación de las relaciones desiguales que se promueven en la escuela? ¿Qué tipo de resistencias deben superar las y los profesores dentro del espacio escolar al incorporar una perspectiva de género en sus clases de historia? Todas preguntas que surgen al visualizar las tensiones presentes en la escuela y el papel que posee el profesorado en ella.

1.2.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo se desarrolla una práctica pedagógica, según los testimonios del profesorado con formación continua en perspectiva de género en la clase de Historia y Ciencias Sociales?

1.3. OBJETIVOS DE ESTUDIO

Objetivo General

Analizar los cambios, transformaciones y/o continuidades de la práctica pedagógica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales con estudios de género.

Objetivos Específicos

1. Identificar en el discurso pedagógico la comprensión y el posicionamiento del profesorado de Historia y Ciencias Sociales respecto a la inclusión del género en la escuela.
2. Distinguir las estrategias didácticas que incluyan la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.
3. Evidenciar las posibilidades y/o dificultades para la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales según el profesorado.

1.4. HIPÓTESIS

La formación en estudios de género del profesorado de Historia y Ciencias Sociales permite la realización de cambios en su práctica pedagógica, que incide positivamente en la enseñanza de una historia inclusiva. Sin embargo, la institucionalidad escolar, el *currículum* oculto, el conjunto de rutinas y valores cristalizadas en las prácticas del profesorado, imposibilitan realizar transformaciones significativas en la socialización de género que se (re)produce en la escuela.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Investigar sobre la inclusión de la perspectiva de género en la escuela y las problemáticas asociadas a su socialización en el espacio de la institución escolar, sigue siendo prioritario producto de la perpetuación de una profunda desigualdad que mantiene a las mujeres en un lugar de subordinación en las diversas dimensiones de la sociedad chilena. En este sentido, los antecedentes expuestos nos entregan una perspectiva de la realidad muchas veces invisibilizada, donde la inequidad de género y las desigualdades más allá de haber sido superadas se mantienen repercutiendo en el desarrollo social del país.

A pesar de los esfuerzos realizados desde la institucionalidad pública para acortar las brechas de desigualdad de género, estas parecieran ser insuficientes para producir cambios significativos que logren construir una sociedad más equitativa e igualitaria. En este sentido la escuela ha jugado un lugar central en las políticas de intervención, implementándose programas que buscan la visibilización de las mujeres en los planes y programas de estudios, como también en las bases curriculares. No obstante, su incorporación se ha realizado sin transformar de forma estructural el modo en que se abordan los contenidos, teniendo como consecuencia una inclusión desde lo periférico en las disciplinas donde se ha visibilizado a las mujeres, y una negación total en aquellas áreas donde tradicionalmente quedan relegadas como son las “ciencias naturales” y educación física, no evidenciando cambio alguno en sus planes y programas. En el caso de Historia y Ciencias Sociales la incorporación de una perspectiva de género que reconozca a las mujeres como sujeto

histórico no se ha realizado de forma integral, sino más bien existe una reafirmación de un discurso histórico androcéntrico donde las mujeres ocupan una posición anecdótica en las actividades de ciertos niveles de enseñanza.

La ausencia de políticas públicas serias en educación que busquen realizar cambios estructurales en el tipo de contenidos enseñados, trasciende las paredes de la escuela prologándose en el modo en que la sociedad se configura, ejemplo de ello es la segregación por género de las carreras universitarias que impacta a su vez en la organización y jerarquización en los cargos de poder que ocuparán hombres y mujeres en la sociedad. De manera que los campos de conocimiento de tecnología, ingeniería y construcción siguen siendo de elección casi exclusivamente masculina, relegando a las mujeres a aquellas carreras que proyectan su rol maternal y de ayuda a los otros, como son las áreas de salud y educación –fundamentalmente Educación Parvularia y Educación Básica-. Organización que no es producto de la naturaleza de cada sexo, sino más bien de la socialización de género reproducida en las escuelas que termina por delimitar las opciones que tienen las mujeres de desarrollarse en sociedad.

En consecuencia, continua siendo pertinente estudiar la problemática de género en una sociedad como la nuestra donde las desigualdades entre hombres y mujeres trascienden en el tiempo –problemática silenciada por el triunfalismo que genera el discurso de *igualdad de oportunidades* -, y la ausencia de políticas públicas que aborden la problemática de manera integral impiden el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La construcción de un modelo de sociedad con tales características no sólo permitirá la libertad de todas las mujeres y niñas que no serán discriminadas por su sexo y relegadas a una posición de subordinación, sino más bien la equidad de género contribuye al desarrollo de la sociedad en su totalidad, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía empoderada y al fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

La presente investigación se centra en el estudio del profesorado en Historia y Ciencias Sociales con formación en estudios de género con el objetivo de evidenciar las problemáticas asociadas a su práctica pedagógica, los posibles conflictos con la institución

escolar y si existen o no desde los propios estudiantes resistencias a propuestas inclusivas, aportando al campo de la investigación nuevos antecedentes sobre las dificultades y fortalezas que conlleva integrar a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales una mirada desde el género.

1.6.MARCO TEÓRICO

1.6.1. Género: una categoría de análisis necesaria.

El término *Género* refiere a una categoría analítica propuesta por académicas feministas norteamericanas durante la década del setenta con motivo de proyectar una mirada crítica respecto a aquellas teorías deterministas que tomando como fundamento la base biológica, posicionan a hombres y mujeres en esferas específicas de la estructura socio/económica, por lo cual, la palabra es utilizada para promover un rechazo implícito a conceptos tales como “sexo” o “diferencia sexual” (Beltrán [et. al], 2001). Haciéndose parte en las aportaciones teóricas realizadas en Francia por Simone de Beauvoir, las feministas anglosajonas sistematizan el concepto “*Género*” a fin de evidenciar la construcción socio/cultural que implica el conformarse en tanto hombres y/o mujeres, desde lo cual se estipula que la idea de lo femenino y lo masculino no deviene desde hechos naturales o biológicos sino culturales y por tanto, variables en el tiempo y el espacio (Amóros, 1995). En consecuencia, el término Género, permite analizar y cuestionar los roles que históricamente, cada sociedad ha asignado a hombres y mujeres, los que dada su permanencia en el tiempo y el espacio se han naturalizado en el imaginario colectivo, concibiéndose como diferencias propias de la naturaleza humana y por ende incuestionables.

Por consiguiente, el término busca poner de manifiesto que el sistema de división de la sociedad se encuentra basado en escisiones trazadas en razón de género, donde los estereotipos de lo que debe ser un hombre y una mujer juegan un rol crucial a la hora de reproducir un sistema patriarcal de la sociedad, puesto que las actividades catalogadas como “femeninas” ocupan posiciones inferiores en términos de valoración social. En este sentido, el objetivo de conceptualizar tales relaciones sociales es evidenciar y poner en cuestión el carácter cultural y social de su construcción, como también sus implicancias en la organización de la sociedad misma y su función en la articulación de las relaciones en base a la coerción. En este sentido, el concepto hace referencia al conjunto de diferenciaciones simbólicas que cada sociedad realiza en razón de la diferenciación sexual

fisiológica, en otros términos a partir del concepto género se constituye la trama de relaciones sociales que determinan los modos en que el conjunto de seres humanos se relacionan en tanto personas sexuadas y a su vez constituye como el concepto más amplio para el estudio y análisis de los mecanismos de subordinación femenina y dominación masculina (De Barbieri, 1993).

Ahora bien, tal como ocurre con otros conceptos trascendentales en Ciencias Sociales, para la categoría Género no existe una descripción unívoca e incuestionable, por el contrario, su significancia muta en base a las diversas teorías e intencionalidades presentes en cada sujeto, el género es por tanto, un área de redefinición y contestación entre los diversos modos de conocimiento (Beltrán, 2001). Por consiguiente, para la realización de la presente investigación la categoría de género será utilizada para hacer referencia al conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes sentimientos valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres mediante un proceso de construcción social que se caracteriza por: ser un proceso de carácter histórico que se desarrolla a diferentes niveles como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios de comunicación, el corpus normativo, la familia, etc. Por consiguiente, cabe mencionar que este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades, atribuyéndoles a los masculinos un valor superior (Beltrán [*Et al*], 2001), lo masculino domina en la medida que se separa y desconoce de lo femenino, de este modo, al igual que dos sexos, existen dos géneros, los cuales son vinculantes e interdependientes, en la medida que lo femenino depende de lo masculino. Esta estructura de conformación de roles e identidades de género se presenta de forma invariable en el tiempo y el espacio dentro de una sociedad donde las relaciones se rigen por un sistema patriarcal (Arenas, 2006).

1.6.2. Género e identidad.

Variadas conceptualizaciones se han realizado hasta la actualidad en relación a la terminología *identidad*, en razón del posicionamiento metodológico/conceptual de la presente investigación, ésta será entendida desde los postulados realizados en relación a esta temática por Jorge Larraín, para quien el concepto no corresponde a una esencia innata o a una conceptualización proveniente desde la *mismidad individual*, sino que por el contrario, corresponde a un proceso de construcción social por medio a través del que los individuos se van definiendo a sí mismos interrelacionándose simbólicamente con el resto, desde lo cual la identidad refiere principalmente a aquella capacidad presente en las/los sujetos para considerarse a sí mismos como objetos y durante su transcurso ir generando una narrativa sobre sí mismos, dicha capacidad desarrollada por medio de un constante proceso de relaciones sociales mediadas por estructuras simbólicas, de ahí que la identidad guarde estrecha relación con los modos en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse –e identificarse- con ciertas características (Larraín, 2001).

A juicio del autor, en el proceso señalado interfieren tres elementos fundamentalmente: en primer lugar sostiene que los sujetos se definen a sí mismos en razón de ciertas categorías sociales compartidas, en este sentido aclara que al conformar sus identidades personales, los individuos comparten ciertas *lealtades grupales* o características tales como religión, género, clase, etnia, profesión, etc. las que son culturalmente establecidas y contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad, de acuerdo a lo cual, se puede considerar a la cultura como uno de los elementos primigenios en la configuración de identidades, de ahí que el conjunto de identidades personales se encuentran enraizadas primeramente en contextos colectivos culturalmente determinados (Larraín, 2001).

Posteriormente se refiere a lo que define como *elemento material* y que señala se encuentra constituido principalmente por el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar elementos vitales en la configuración identitaria y el auto-reconocimiento; en relación a estos elementos aclara el autor que en el producir, adquirir o modelar cosas materiales los

seres humanos proyectan su sí mismo, a través de este *aspecto material* la identidad puede relacionarse con el consumo y con las industrias tradicionales y culturales existentes, motivo por el que cada compra o adquisición de mercancías producidas por estas industrias sea un acto por medio del cual, los individuos satisfacen necesidades creadas socioculturalmente. Por consiguiente, aquella apropiación de mercancías señalada, puede considerarse como un acto cultural en la medida que da cuenta de un modo socialmente legitimado de adquirir determinadas características socioculturales, a través de la adquisición o ausencia de determinados elementos materiales, por ello el acceso y consumo de ciertos elementos puede constituir un modo a partir del cual, conformar parte de un grupo imaginario representado por la posesión de dichos bienes, por ello los objetos materiales hacen pertenecer o dan sentido a una comunidad deseada y a su vez, contribuyen a modelar identidades personales al constituirse como símbolos de una comunidad colectiva o cultural (Larraín, 2001); lo anterior queda en evidencia, por ejemplo, al analizar los proyectos de identidad que promueven para hombres y mujeres –de forma diferenciada- los medios de comunicación de masas, al examinar los discursos presentes en las propuestas de marketing vigentes, queda en evidencia que el ideal de mujer que promueven estos medios, refleja a una mujer preocupada por sobre todo de su aspecto físico, por tanto, profundamente necesitada de productos asociados a la estética, aspectos desde los cuales se deja entrever que para el constructo socio/cultural vigente en la configuración identitaria femenina, es indispensable el consumir estos productos, de no hacerlo será cuestionada por parte de la sociedad.

El tercer elemento asociado a la configuración identitaria que menciona el autor señalado, dice relación con la existencia de *otros* -esto en una doble dimensión- desde una perspectiva los *otros* son quienes proveen al *yo* de opiniones, las que son internalizadas y reproducidas por éste, así las expectativas del resto se convierten en deseos personales; así desde esta primera dimensión, aquellos *otros* significativos para el *yo*, serán un referente en relación al cual éste proyectará su propio ser. En definitiva, el sujeto se define en términos de cómo lo ven aquellas entidades significativas en su vida, por ello el conjunto de expectativas y evaluaciones creadas por aquellos *otros* importantes para el sujeto, toma forma y se organiza lo que el autor denomina como otro *generalizado*, en razón del cual se

conforma el *sí mismo completo*. A su vez, la otredad se presenta como aquello de lo que distingue el *yo*, aquello en lo que no se reconoce, eso que cree no ser (Larraín, 2001).

En consecuencia, tomando en consideración los antecedentes expuestos, podemos establecer que el concepto de identidad, siempre y necesariamente supone un proceso de constante interacción entre subjetividades diversas, es siempre un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo, supone la existencia de otros con modos de vida, valores, costumbres e ideas diferentes (Larraín, 2001).

El término *identidad de género* por su parte, da cuenta de aquel proceso por medio del cual, hombres y mujeres son asumidos y categorizados por un determinado contexto sociocultural, evaluaciones en razón de las que éstos a su vez se auto-reconocen. En consecuencia, significa la ubicación propia y la del resto en referencia a un marco cultural determinado, de acuerdo a dicha categorización mujeres y hombres son dotados de determinadas expectativas y evaluaciones por parte del contexto social en el cual se inscriben. De este modo, se establecen los roles sociales, actitudes y disposiciones que ha de desarrollar cada cual de acuerdo a su condición de género, a su vez, devela la representación intersubjetiva y el conjunto de características compartidas por un colectivo (Colás, 2006). Por ello tanto hombres como mujeres en su conjunto, recrean identidades colectivas, proceso a partir del cual, se constituyen paralelamente, el conjunto de identidades individuales; por ello que tanto lo femenino como lo masculino dan cuenta de agrupaciones sociales con perfiles propios y diferenciados entre sí, desde el nacimiento hombres y mujeres construyen identidades con rasgos particularizados, por ello, a pesar de la condición humana que los une, lo masculino y lo femenino constituyen dos realidades diversas entre sí, así por ejemplo: mientras que la identidad masculina se asocia a un individuo exitoso profesional y laboralmente, que logra tomar decisiones certeras tanto para él como para el resto, lo femenino queda relegado al ámbito de lo doméstico y/o privado, aislado de cargos y grupos de poder, relacionado con el cuidado parental y la labor asistencialistas.

Cuando las características previamente mencionadas son legitimadas en un determinado espacio, por un tiempo prolongado, comienzan a configurarse lo que tradicionalmente se ha denominado como *estereotipos*, los que son a su vez, naturalizados y reproducidos por el conjunto de actores involucrados en la sociedad. Dando vida a lo que se conoce como *Imaginario Social de Género*, el cual provee de un escenario simbólico para las actividades sociales de “*género*”, en términos generales, dicho escenario se encuentra constituido fundamentalmente por símbolos culturales, los que en su conjunto, interfieren en el proceso de conformación de las identidades de género, dentro de las cuales destacan principalmente las *costumbres*, por medio de las cuales se originan y arraigan experiencias colectivas que configuran conciencia colectiva, en este sentido, posibilitan que el pensamiento y el accionar de los grupos femeninos se identifiquen, y a su vez, se diferencien de los otros masculinos (Colás, 2006).

Otro tipo de experiencia simbólica trascendental en el proceso de conformación identitaria de género lo constituyen las *experiencias emocionales*, las que son definidas por el contexto sociocultural en el cual se inserten y definen los modos en que hombres y mujeres vivirán su emocionalidad. Desde lo cual se entiende por ejemplo, que el patriarcado sostenga que “los hombres no deben llorar” o que la realización personal de una mujer se encuentre necesariamente vinculada al matrimonio y la maternidad, cuando estos mandatos emocionales no son acatados, estos hombres y mujeres se transformarán en seres disminuidos frente al resto, sujetos carentes de valor y respeto social; cuando estos mandatos o *experiencias emocionales* impuestas son enraizadas en la tradición, se transforman en aspectos incuestionados y fundamentales en el proceso de configuración identitaria de cada individuo (Colás, 2006).

1.6.3. Socialización, conformación y reproducción de estereotipos de género

Para el desarrollo de la presente investigación el concepto de *socialización* se entenderá -en términos generales- como aquel proceso mediante el cual los sujetos se transforman en miembros de una determinada sociedad, constituyéndose como sujetos sociales. Por medio de dicho procedimiento, estos sujetos - influidos por las experiencias y los agentes sociales más significativos- aprenden, adquieren e interiorizan el conjunto de elementos socioculturales presentes en su contexto y los incorporan a su propia estructura de personalidad,. A su vez, la socialización se puede interpretar como aquel proceso mediante el cual los sujetos -a través de su devenir histórico- aprenden, interioriza y reproducen patrones, normas conductuales, valores y símbolos presentes en determinados contextos socio históricos (Parsons, 1988).

En este sentido, los procesos y mecanismo de transmisión de roles de género - asignados a hombres y mujeres- se inscriben en un proceso complejo, en el cual interactúan simultáneamente una serie de personas y entidades: se inician en la familia, se reproducen y legitiman en la escuela, mientras se refuerzan en los medios de comunicación; a través de este conjunto de instancias educativas se desarrolla y reproduce una diferenciación y categorización entre hombres y mujeres. De este modo, de forma casi imperceptible la sociedad en su conjunto, aplica un conglomerado de características y expectativas en razón de cada género, las que por medio del proceso señalado se naturalizan, llegando a considerarse características genéticas de cada sexo (Rodríguez, 2002).

Dicho procedimiento por ende, da cuenta de un mecanismo a partir del cual las identidades personales son “entrenadas” para que actúen motivacional y técnicamente en la reproducción de sus roles sociales, por tanto, la socialización da cuenta -a su vez- de un proceso bidimensional en razón del cual, los actores sociales adquieren las *especificaciones situacionales de sus propios roles*, en razón de lo cual éstos mismos contribuyen a la reafirmación y reproducción de un determinado modo de concebir y proyectar su propia realidad, contribuyendo con ello a la legitimización de un determinado estado de equilibrio del sistema o subsistema (Parsons, 1988).

Tal como se mencionó previamente, la socialización corresponde a un proceso de interrelación dialéctica, puesto que desde una dimensión el individuo se relaciona con la sociedad haciéndose parte en lo que ella espera de este individuo, mientras que la sociedad por su parte, a través de este proceso de internalización llevado a cabo por el sujeto, produce y reproduce un determinado modo de concebir el mundo. No obstante, como se dejó en evidencia, este proceso de internalización y reproducción constituye un proceso complejo en el cual interfieren una serie de agentes como lo son la familia, la escuela, los grupos de pares, etc. Con motivo de analizar las influencias que cada uno de estos agentes educativos proveen a la configuración de identidad de cada individuo, se han establecido categorías específicas de análisis, en razón de las cuales el proceso de socialización se disgrega en las categorías *primaria* y *secundaria* (Parsons, 1988).

Como *socialización primaria* el autor define los modos en que un individuo, en sus primeras etapas de vida, internaliza el mundo que le rodea. Mundo que se le presenta como un espacio único e irrenunciable, constituido por la organización familiar y el contexto socioeconómico en el cual ésta se inserta, tomando como referencia los modos en que esta familia organiza y concibe el mundo, este individuo creará su propia concepción de realidad. Respecto a lo anterior, es posible advertir que los modos en que un individuo perciba las relaciones sociales generadas al interior de su primer hogar, serán las bases a partir de las que éste genere la primera definición de realidad (Parsons, 1988). Ahora bien, analizando este proceso desde una perspectiva de género, es posible advertir que es durante esta primera etapa de *internalización* que el individuo tendrá su primer conocimiento acerca de lo que socialmente significa ser mujer u hombre, durante esta primera etapa los niños se enfrentarán a los *roles y estereotipos de género* vigentes en una determinada sociedad, es durante esta etapa que los niños comienzan su aprendizaje de género, reconociendo las labores asignadas a su propio sexo, es así como desde las primeras etapas niños y niñas desarrollan rutinas y asocian determinados símbolos a su propio género.

En este sentido, la labor desarrollada por los padres en la construcción de una nueva realidad histórica es fundamental, puesto que constituye una influencia constante en

la vida de los seres humanos. Además, no existen políticas públicas que regulen las particularidades de la vida privada, por lo cual un cambio en los comportamientos y valores pasan necesariamente por un nuevo contrato social que reconfigure las responsabilidades familiares, rompiendo con la dicotomía existente entre privado/femenino y público/masculino. Por lo cual, la re significación y reparto de las tareas al interior de la familia van servir de modelo para el establecimiento de relaciones más democráticas entre las personas, potenciando sus posibilidades y capacidades (Moreno, 2000).

La *socialización secundaria* por su parte, corresponde al proceso de internalización de “sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones –tales como la escuela– su trascendencia y carácter se encuentran dados por las complejidades existentes en la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento, por ende, tiene relación con la adquisición de vocabularios específicos, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. A diferencia de lo que acontece en la instancia de *socialización primaria*, donde la internalización del conocimiento se da de forma casi automática, en la secundaria este procedimiento debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas (Parsons, 1988). De ahí que la escuela como institución social y educativa también posea un rol trascendental en la formación de modelos de comportamiento que adquiere cada persona en razón de su condición de género, en este sentido, en el conjunto de espacios escolares se transmiten de modo implícito y explícito modelos de comportamiento, los que en términos generales, reproducen los roles de género históricos, denotando una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino (Moreno, 2000).

La *socialización docente* por su parte, corresponde a una categoría conceptual a partir de la que se pretende comprender los sucesos por los que los individuos empiezan a participar al constituirse en miembros de la *sociedad de profesores*, dicha construcción se enmarca en un complejo proceso mediante el cual el estudiantado de pedagogía, se inserta en la *subcultura docente*, recibiendo influencias de diversas fuerzas socializadoras, como las experiencias previas, la formación académica y el contexto de escolarización. El proceso puede tener matices en razón de grupo de edad y el género del individuo

(Rodríguez, 2002). En consecuencia, el género atraviesa todos los procesos por los que el estudiantado aprende y se introduce en el mundo docente, en este sentido, la socialización que reciben las estudiantes en práctica, no es la misma que la de los estudiantes, de acuerdo a lo cual, se puede afirmar que ser profesora o profesor es tan diferente como ser hombre o mujer (Rodríguez, 2002).

Desde su teorización *dialéctica* la socialización docente es clasificada en términos de tres tipos de respuestas arrojadas por el estudiantado durante su proceso de práctica, la primera se denomina *sumisión estratégica* y refiere a un ejercicio práctico enfocado a satisfacer las exigencias provenientes desde el medio, de este modo, el estudiantado se pliega externamente a las exigencias de la situación, pero mantiene reservas al momento de hacerlo. La segunda conceptualización propuesta se denomina *Adaptación interiorizada* y hace referencia a aquellas situaciones en las que la ó el docente cede ante las presiones de la situación, considerando que de dicho modo podrá contribuir a obtener mejores resultados. Por consiguiente, la tercera categoría expuesta, denominada *Redefinición estratégica*, refiere a aquel ejercicio docente caracterizado por tomar un posicionamiento activo en relación a la transformación de aquellos comportamientos legitimados por la institución y que a juicio del docente no son correctos, dentro de esta categorización se inscriben los esfuerzos concluidos con resultados satisfactorios y aquellos que por el contrario, no consiguieron transformar las normas (Rodríguez, 2002).

En definitiva, el conjunto de ámbitos y factores que inciden en el proceso de socialización, junto con las particularidades presentes en el contexto, confluyen en un complejo proceso de comunicación, situación en la cual la experiencia previa, los programas de formación y la formación en ejercicio, son parte de un mismo proceso de socialización, en este mismo sentido, las características idiosincráticas del estudiantado, los centros donde realizan el ejercicio práctico de su profesión, sus experiencias particulares y sus decisiones son complementos decisivos a la hora de proponer una conceptualización más nutrida respecto al proceso de socialización docente (Rodríguez, 2002).

1.6.4. La escuela y la configuración de representaciones de género.

Considerando los elementos previamente expuestos, resulta relevante ahondar en la responsabilidad que le compete a la institución escolar en lo que respecta a la conformación y reproducción de roles e identidades en razón de la condición de género de cada sujeta o sujeto social, dado que la escuela constituye el contexto general en el que se enmarca la investigación propuesta. De este modo, la escuela se presenta como una institución social, cuyos objetivos trascienden a los que explícitamente declara, se constituye como un espacio de dominación por medio del cual, los acuerdos estructurales predominantes son transferidos a la sociedad (Apple, 2008).

En la escuela y su organización existe un conocimiento de tipo *abierto* –explícito- y otro *encubierto* –oculto-, ambos dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada. En este sentido, la educación actúa en la esfera económica de una determinada sociedad, reproduciendo aspectos trascendentales de la desigualdad puesto que el contenido se encuentra desigualmente distribuido entre las clases sociales y económicas, grupos ocupacionales, distintos grupos de edad y grupos de distinto poder, por ello que ciertos grupos tengan acceso al conocimiento que se les distribuye a ellos y no a otros. Por medio de la escuela se conserva y distribuye el capital cultural y económico de una determinada sociedad, de ahí que estas instituciones culturales sean estatalmente controladas a fin de prolongar la hegemonía de determinadas clases sociales (Apple, 2008). Por medio de la institución educativa por ende, los individuos interiorizan una serie de rituales legitimados por el sistema sociocultural imperante, es en la escuela donde el estudiantado desarrolla mecanismos de adaptación y con ello *aprenden* a vivir en sociedad (Jackson, 1996).

En consecuencia, la escuela se presenta para el desarrollo de la presente investigación, como aquel espacio dentro del cual, pautas trascendentales de la estructura social de dominación son reproducidas, legitimadas y naturalizadas, puede ser concebida como un mecanismo de reproducción de las pautas socioculturales que constituyen el modelo patriarcal y androcéntrico (Santos Guerra, 1995).

Por medio de diversos modos, la escuela influye en la conformación de *roles e identidades de género*, en relación a lo mencionado el currículum constituye un elemento trascendental en dicha conformación, siendo éste aquel conjunto de contenidos que el estudiantado tiene posibilidad de conocer al interior del espacio educativo, corresponde a su vez, a aquel espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en relación a los diferentes significados establecidos en relación de lo social y lo político, es el lugar donde se cristalizan las visiones de mundo, las concepciones de verdad y el proyecto social de las clases dominantes, es por antología un registro de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, un espacio de registro de las luchas entre saberes oficiales y dominantes y los saberes subordinados, relegados, en conjetura el currículum es una relación social (Da Silva, 1998).

Ahora bien, como se mencionó éste opera fundamentalmente en dos dimensiones, la primera referida a los contenidos explícitamente declarados por la escuela o *currículum abierto*, espacio donde de forma explícita se expone una declaración de los principios teóricos y valóricos que una determinada institución educativa debiese promover, en su conformación se cristalizan los saberes legitimados hegemónicamente en un determinado contexto sociocultural, de modo que por medio de aquella selección conceptual se articulan el conjunto de saberes declarados como *necesarios* por las clases dominantes (Da Silva, 1998). El *currículum oculto* por su parte, refiere a la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza que deriva de la vida desarrollada en la escuela y de tener que enfrentarse a expectativas y rutinas institucionales de la escuela a diario, en consecuencia, dicho contenido implícito se instala de forma inconsciente en las estructuras y funcionamiento de las instituciones así como en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica (Santos Guerra, 2008).

En relación a lo anterior, cabe destacar el rol que le compete a la escuela -como institución social-, en la reproducción de estereotipos de género, como se mencionó con anterioridad, ésta es una trascendental agencia de socialización, por medio de su estructura conceptual explícita e implícita, se proponen y reproducen un determinado

modo de entender el presente y proyectar el futuro, es por ende, un medio por el cual, la cultura hegemónica –de forma más o menos violenta- aterriza en la realidad de la sociedad y se hace patente, motivo por el cual ésta se constituye como un elemento trascendental en lo que respecta a la configuración y reproducción de estereotipos de género, en este sentido, a nivel general el currículum promueve percepciones acerca de lo que la sociedad espera tanto de hombres como mujeres según su condición de género, en los espacios escolares en su conjunto resulta fácil apreciar actitudes y comportamientos que denotan la legitimación de los roles de género tradicionales, se evidencia una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, a su vez, así como se niega a las mujeres en términos de discurso y de cultura, los hombres también son afectados puesto que se les impone la inhibición de su sensibilidad y humanidad, encauzándoles hacia la rudeza, agresividad e insensibilidad, de ahí que las actividades desarrolladas tanto por hombres y mujeres presenten características propias, los niños se comportan de forma individualista, competitiva y agresiva, evidenciados en sus juegos, las relaciones sociales que establecen, etc. mientras que las niñas se presentan como sumisas, generosas, frágiles e dependientes, en definitiva, en la escuela –en su conjunto de dimensiones- los hombres aprenden a ser hombres y las mujeres a ser mujeres, interiorizan la serie de expectativas que la sociedad posee respecto a cada cual (Moreno, 2000).

En este sentido, no basta con que hombres y mujeres se eduquen en un espacio común, sino que guarda relación con transformaciones intencionadas en la esfera cultural de la escuela, en este sentido con motivo de transitar hacia una sociedad más justa y equitativa tanto para hombres como para mujeres se hace necesario avanzar en materias *coeducativas*. El concepto Coeducación, ha sido tradicionalmente malentendido, remitiendo su significación netamente a la ocupación y distribución de tiempos y espacios, posicionándolo como sinónimo al ejercicio educativo de carácter mixto, esto es, la equidad de género entendida sólo bajo preceptos numéricos. A partir de lo cual, históricamente se han desdibujado segregaciones y discriminaciones en razón de sexo o género, dando por superadas la inequidad en términos de género, dada la inclusión de los espacios escolares a las mujeres. Por consiguiente, el concepto coeducación refiere a un proceso intencionado de intervención mediante el cual, se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la

realidad de dos sexos diferentes proyectados hacia un desarrollo personal y una construcción social de forma común y no enfrentados (Simón, 2000).

1.7. MARCO METODOLÓGICO

1.7.1. Posicionamiento Metodológico

Por metodología se entiende a aquel modo en el que se enfocan los problemas y se buscan respuestas a ellos, desde las ciencias sociales este concepto refiere a los modos en que se realiza una investigación, en este sentido, los intereses del investigador decantarán en la elección de una determinada forma de desarrollar dicha investigación. En ciencias sociales han prevalecido fundamentalmente dos concepciones teóricas respecto a la forma de concebir la metodología, *positivismo* y *fenomenología*, cada cual propone determinados modos para concebir y abordar los problemas y buscando clases de respuesta de diversa tipología, a su vez, ambas requieran de metodologías de naturaleza distinta. El origen del positivismo en el campo de las ciencias sociales nace de la producción teórica e investigativa desarrollada por los grandes teóricos del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, quienes se destacaron por buscar hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia a estados o aspectos subjetivos presentes en los individuos analizados. Desde lo cual toma sentido la afirmación de Durkheim de considerar los hechos sociales como “cosas” que ejercen influencia externa en los sujetos, por lo cual la utilización de métodos cualitativos tales como cuestionarios, inventarios, estudios demográficos, entre otros, los que generan interpretaciones susceptibles a ser analizadas estadísticamente (Taylor; 1987).

La fenomenología por su parte, corresponde a una concepción teórica de larga data en la historia de la sociología y la filosofía, entre sus representantes teóricos destaca Berger y Luckman, Bruyn, Husserl, Schutz, entre otros. Desde esta perspectiva los fenómenos sociales pretenden ser analizados desde la propia perspectiva del autor, por ello los métodos utilizados para esta tipología de investigación corresponden a métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad, etcétera. Desde los cuales se recopilan datos de naturaleza descriptiva, buscando con ello comprender a nivel más subjetivo los motivos y creencias que se encuentran implícitas en las acciones desarrolladas

por las y los sujetos. En este sentido, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa corresponden a dos modos particulares de encarar el mundo empírico (Taylor; 1987).

Por consiguiente, la investigación cualitativa puede ser categorizada como *inductiva* puesto que los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de las pautas de los datos, y no recopilando datos para ratificar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. A su vez dicha perspectiva metodológica destaca por la perspectiva holística desde la cual el investigador observa la realidad y a los sujetos, éstos no son reducidos a variables, sino que se consideran como un *todo*. El investigador en la metodología cualitativa se caracteriza por ser consciente de los efectos que producen en el grupo social estudiado, comprendiendo a los sujetos en su contexto y reconociendo en ellos constructores de su propia realidad. Por lo cual, el posicionamiento cualitativo supera en su forma de entender el mundo la barrera entre el objeto de estudio y el sujeto investigador, entendiéndolos como parte de una totalidad, siendo imposible para el sujeto abstraerse completamente de la realidad estudiada. En consecuencia, para la investigación cualitativa todas las perspectivas de análisis son valiosas, siendo todos los escenarios y sujetos dignos de constituirse en sujetos de estudio (Taylor; 1987).

Al proponernos como objetivo en la presente investigación analizar la forma en que el profesorado en Historia y Ciencias Sociales incorpora su formación en perspectiva de género en su práctica pedagógica –tomando en cuenta sus percepciones, motivaciones y dificultades en relación a sus prácticas cotidianas-, nos posicionaremos metodológicamente desde la investigación cualitativa al proveernos de un marco teórico pertinente para estudiar las subjetividades de los y las profesoras, reconociendo en sus historias de vida y percepciones sobre su práctica pedagógica relatos válidos para el estudio de la problemática del género en la escuela, posibilitando evidenciar sus singularidades asociadas a su incorporación en la cotidianidad de la cultura escolar que, a su vez, se relaciona con el tipo de sociedad en que vivimos.

1.7.2. Método Biográfico: Reconstruyendo Historias de Vida

El método seleccionado para la realización de la presente investigación es el biográfico – narrativo. Si bien éste es considerado como una metodología autónoma, hemos optado por tomar el método y técnica de investigación denominada *historia de vida* debido a la pertinencia que posee para el estudio de la formación del profesorado. Al permitir que el sujeto investigado reflexione sobre su propia práctica pedagógica y sobre aquellos elementos que le permiten constituirse como profesor/a, dirigido desde la labor del investigador y complementándolos con documentos anexos a su relato, es posible comprender la labor y formación profesional del sujeto estudiado en el marco de relaciones sociales y patrones culturales al que pertenece.

En consecuencia, la *historia de vida* –a diferencia del *relato de vida* de carácter estrictamente autobiográfico (Bolívar, 2001)-, si bien es construido a partir del relato que construye el sujeto investigado de su propia vida, éste se encuentra dirigido por el investigador y es complementado con otras fuentes que permiten comprender al sujeto en un marco de relaciones mayor. Método que nos posibilitará comprender las dificultades y posibilidades que tiene los y las profesoras a la hora de incorporar un enfoque de género en sus prácticas pedagógicas, pues al reconstruir las historias de vida de los sujetos estudiados reconocemos en el profesorado un actor activo y crucial en el desenvolvimiento de las relaciones sociales establecidas en el contexto escolar, otorgándole valor al papel que juegan en el proceso de socialización de género.

1.7.3. Sujetos de la Investigación

Población a estudiar

El universo de estudio lo compone los y las profesoras egresados del Diplomado perteneciente al “Centro de Estudio de Género y Cultura de América Latina” (CEGECAL). La elección de la presente unidad de estudio es producto de su posicionamiento dentro de la formación continua con enfoque de género, lo que nos permite contar con un vasto nicho de profesionales graduados del Centro de Estudio, el que pertenece a la Universidad de Chile.

A su vez, debido a la ausencia de la inclusión de la perspectiva de género como enfoque concreto en las mallas curriculares de pre grado, se hizo prioritario delimitar nuestro sujeto de estudio en una institución que formara a profesionales en este enfoque, permitiéndonos eventualmente estudiar su interiorización y desenvolvimiento en la sala de clases.

Respecto a la Muestra

a. Estrategia de muestreo

Determinación *a priori* del grupo de estudio.

b. Criterios de selección de la muestra

Según los objetivos establecidos, los sujetos de investigación serán profesores jóvenes de Historia y Ciencias Sociales con formación en perspectiva de género.

1. Profesores y profesoras en Historia y Ciencias Sociales egresados del Diplomado perteneciente al “Centro de Estudio de Género y Cultura de América Latina” (CEGECAL).
2. Con experiencia de la profesión en aula.

1.7.4. Variables de Investigación

Las variables orientarán la utilización de las técnicas en base a los objetivos establecidos previamente, lo que permitirá guiar la investigación de forma adecuada para la recomposición de la *historia de vida* del profesorado.

1. Práctica pedagógica
2. Discurso y posicionamiento pedagógico del profesorado.
3. Estrategias y material didáctico
4. Enseñanza y posicionamiento teórico de la disciplina historiográfica.

1.7.5. Técnicas de Investigación

La **entrevista** como técnica de investigación representa el principal instrumento para la recopilación de datos en el método biográfico. En este sentido, con el fin de reconstruir las historias de vida del profesorado con formación en perspectiva de género y dilucidar los posibles nudos críticos en su práctica profesional, es pertinente la realización de *entrevistas biográficas* debido a sus características particulares. La entrevista biográfica permite que el entrevistado reconstruya y re signifique episodios de su vida focalizados por el investigador, posibilitando al sujeto de estudio reinterpretar su vida otorgándole nuevos sentidos.

Las entrevistas serán semi – estructuradas en profundidad y focalizadas, centrándose en el objetivo de la entrevista biográfica: *“reconstruir la propia vida como totalidad (o parte de ella), expresando cómo se ve a sí mismo en su relación con los demás y el mundo”* (Bolívar, 2001: 161).

Como técnica auxiliar a la investigación y análisis de la entrevista, se propone el **análisis de documentos** con motivo de complementar la información obtenida mediante la estrategia ya mencionada. En consecuencia, con el estudio de una serie de documentación compuesta por documentos ministeriales, investigaciones realizadas por instituciones especialidades en la temática de educación y género, estadísticas y datos de pruebas estandarizadas y sobre la calidad de la educación actualmente, se pretende complementar y contrastar la información obtenida desde la técnica de la entrevista, con el fin de poner en tensión los testimonios del sujeto a investigar, permitiendo un análisis más exhaustivo que permita cumplir con el objetivo de estudio de la presente investigación.

CAPÍTULO 2: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO.

2.1. La Escuela: confluencia de posibilidades y resistencias.

Recogiendo impresiones presentes en el profesorado de Historia y Ciencias Sociales con formación continua en estudios de género, podemos evidenciar que las percepciones que éstos manifiestan al analizar la institución escolar desde las posibilidades y/u obstáculos que le presenta en términos de transformaciones en las relaciones de género, la caracterizan primeramente como un espacio de interrelaciones sociales, en el cual tienen lugar la creación, reproducción y reconfiguración de identidades de género. La escuela es comprendida por éstos como un escenario convulso, cargado de múltiples resistencias pero a la vez, como un lugar propicio en la realización de un trabajo efectivo tendiente a la reconfiguración de roles históricos de género. Es éste por excelencia un espacio de socialización, donde tienen cita las principales luchas por la legitimación de un determinado modo de concebir el mundo, es como sostiene Pérez Gómez, un escenario de *entrecruce de culturas*, que provoca tensiones, aperturas y contrastes en la construcción de significados. Por ende, constituye un sitio en el cual el estudiantado aprende mucho más de lo que explícitamente declara el currículum oficial, de este modo, las relaciones sociales e institucionales se encuentran fuertemente mediadas por la red de culturas que confluyen en esta espacialidad, cada una constituida fundamentalmente por ritos, costumbres, formas de organizar el espacio y tiempo, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses no declarados, etc. (Pérez Gómez; 2000).

En este sentido, las y los sujetos (as) sociales que conviven de forma conjunta dentro del contexto escolar, generan a partir de las propias influencias que ejerce tanto su ascendencia socioeconómica, como su propia autonomía, diversas construcciones culturales que son mediatizadas y condensadas por la cultura escolar. Es este conjunto de culturas el que atraviesa transversalmente la serie de aprendizajes que el estudiantado aprende dentro del contexto escolar. En definitiva, este cruce entre *Cultura crítica* –proveniente desde

disciplinas científicas, filosóficas y artísticas-, *Cultura académica* –constituida por la serie de aprendizajes que configuran el currículum-, *Cultura social* – valores imperantes en el escenario social- *Cultura institucional* –normas, rutinas, roles y ritos propios de la institución escolar- y la *Cultura experiencial* –vivencias del estudiantado tras las relaciones que desarrollan con su entorno particular- conforma la trama cultural que tiene cita al interior de la escuela (Pérez Gómez; 2000).

Producto de la compleja trama de relaciones sociales que tienen cita en la escuela, se presenta una tensión constante entre dichas constituciones culturales. Frente a este convulso, pero naturalizado contexto de interrelaciones, el rol del profesorado ha sido históricamente el de invisibilizar dichas tensiones, sustituyendo la multiplicidad cultural mencionada por la ilusión de la existencia de una cultura e identidad homogénea, común al conjunto de sujetos(as) que conviven en la escuela. A este respecto, y tomando en consideración los antecedentes teóricos anteriormente expuestos, las relaciones de género constituyen un elemento fundamental de lo que se denomina como *cultura social* y, por tanto, conforman parte importante en el entramado sociocultural que invisibiliza la escuela como institución. Respecto a lo cual, el conjunto de actores inmersos en el escenario escolar, por medio del conjunto de relaciones y rutinas que tienen lugar en dicho espacio, naturalizan y reproducen relaciones de género hegemónicas, vigentes y legitimadas por el entramado social del cual forma parte la escuela.

Ahora bien, llama la atención analizar las formas en que la institución en su conjunto recepciona intenciones de *de-construir* dichas relaciones de poder, resulta interesante analizar si verdaderamente dichas transformaciones pueden llevarse a cabo o, por el contrario, dada la ritualidad intrínseca de los modos de ser y vivir en la escuela, ésta impide cualquier posibilidad de transformación del modelo cultural legitimado por la institución escolar y por ende, las relaciones sociales de poder imperantes que son cristalizadas en dicho lugar.

Analizando las entrevistas realizadas a profesoras y profesores chilenas/os del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con estudios continuos en el Diploma

de Estudios de Género que imparte la Universidad de Chile –en consecuencia, poseedores de interés manifiesto por las problemáticas de género que tienen lugar en la institución educativa–, fue posible cuenta que en primer momento, concluyen en considerar a la escuela como una institución clave en las relaciones sociales que son establecidas por medio de los acuerdos de poder imperantes. En este sentido, se evidencia en las y el entrevistado el ejercicio de una interrelación entre la labor pedagógica y los objetivos políticos involucrados en ésta. Es así que el conjunto de entrevistadas/os demostró interés manifiesto por *de –construir* intencionadamente las relaciones de género cristalizadas al interior del aula, unos con más resultados que otros, pero todos explicitaron implementar determinadas estrategias tendientes a problematizar, en el estudiantado y en el conjunto de actores presentes en la institución educativa, los determinados modos de ser que la sociedad asigna a hombres y mujeres en razón de sus condicionamientos sexuales, en relación a dichos antecedentes argumenta una entrevistada:

“(…) Yo creo que todos los profesores de Chile deberían tener esta formación, debería incluirse este enfoque, porque claramente desde ahí se construyen relaciones igualitarias, ahí se forman los niños.” (Anexo I; Entrevista II)

Tomando en consideración en primer momento los obstáculos de transformación, que a partir de sus propias prácticas evidencia el conjunto de entrevistados/as en la escuela, podemos mencionar primeramente que dadas las particularidades socioculturales existentes en los contextos escolares en los cuales el profesorado ha desarrollado sus prácticas profesionales, la ponderación con que cada docente categorizó los obstáculos que reconoce en su práctica profesional varían en trascendencia. No obstante, analizando los relatos proporcionados por éstos, podemos establecer que se encuentran reiterados puntos de encuentro en relación a los nudos problemáticos que éstos evidenciaron al interior de la institución educativa.

Por consiguiente, y como primer punto a analizar, podemos sostener que en su conjunto las profesoras y el profesor dieron cuenta del obstáculo que en su práctica

profesional cotidiana constituye la invisibilización que realiza la institución educativa en su conjunto en relación a las problemáticas de género que tienen lugar en el espacio escolar. Desconocimiento que se evidencia, por ejemplo, en la inexistencia de iniciativas institucionales tendientes al trabajo y/o análisis de las temáticas señaladas, desentendimiento a partir del cual no sólo se reafirman *roles y estereotipos de género*, sino que son naturalizados por la sociedad en su conjunto.

En relación a este punto, las y el entrevistado señalaron la serie de impedimentos que dicha predeterminada y rígida calendarización interpone al momento de querer implementar al interior del aula procesos de enseñanza/aprendizaje basados en un enfoque de género, como quedó en evidencia en los antecedentes teóricos que respaldan la presente investigación, la institución educativa se erige en pos de la consecución de determinados objetivos sociopolíticos, en razón de los cuales cada escuela distribuye sus propios tiempos y espacios. De ahí que uno de los principales obstáculos que reconoció el profesorado en sus testimonios, al invitarles a pensar su propia práctica profesional, fueran las problemáticas asociadas a la relectura de la propuesta curricular y la posterior reconfiguración de tiempos institucionales que ella demanda, considerando que esto ocasiona en múltiples oportunidades relevantes problemáticas con el personal administrativo de la institución.

Así por ejemplo sostiene Vicente⁷, profesor de Historia y Ciencias Sociales que actualmente desarrolla el ejercicio de la profesión docente en una escuela de alta vulnerabilidad emplazada en la comuna de Macul, quien argumenta que en su práctica profesional logra identificar una serie de obstáculos que median en la integración efectiva de contenidos que propicien la inclusión, en la historia enseñada, de las mujeres como sujetos históricos. La escuela como institución escolar, es identificada por el entrevistado como una limitante desde los elementos curriculares, planes y programas y textos escolares –elementos todos provistos desde el MINEDUC–, que al instalar una visión androcéntrica de la historia y silenciar a las mujeres en ellas, requieren que el profesorado

⁷ Licenciado en Historia y profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha.

realice una re lectura de los contenidos entregados desde el Estado. Señala el entrevistado:

“(...) Primero tenía estos obstáculos institucionales, colegio; de curriculum nacional también, aunque yo creo que a nivel curricular si existe una consciencia de que estos temas si son importantes, no se meten muy adentro porque puede levantar resquemor en los profesores, pero también es un obstáculo a nivel macro, curricular.” (Anexo I; Entrevista I).

Para el entrevistado este aspecto representa una de las primeras limitantes a la hora de querer trabajar los contenidos desde una perspectiva de género, pues desde los niveles macros del sistema educativo se invisibiliza. Cabe mencionar que, desde lo sostenido por el consultado esto no necesariamente es una problemática para quien tenga conocimientos previos en los estudios de género y que, eventualmente, intencione y apropie las disposiciones ministeriales, sino más bien es el profesorado sin estudios continuos en la temática quien con grandes vacíos teóricos en su formación inicial tiene mayor dificultad de visibilizar una problemática de género en el aula y en los contenidos. Es precisamente este segundo aspecto que Vicente reconoce como obstáculo asociado a la escuela propiamente tal, es decir, la falta de *conciencia* a nivel del profesorado sobre la temática. Para el entrevistado, este aspecto es de crucial importancia, pues son las mismas profesoras y profesores quienes invisibilizan las desigualdades de género en su enseñanza y en el conjunto de las prácticas escolares, respecto a lo anterior sostiene:

“(...) no es tema para nadie, no existe ningún comentario especial en los consejos para trabajar sobre estas temáticas”. (Anexo I; Entrevista I)

Ahora bien, según el testimonio del profesor, el cuerpo docente no sólo no reconoce las problemáticas de género existentes, sino también reproducen una serie de prácticas de forma cotidiana, lo que da cuenta de la naturalización de los valores y rutinas reproducidos en la escuela. Un ejemplo expuesto por Vicente, a quien le llamó particularmente la atención, es el paternalismo hacia las estudiantes ejercido por los profesores, como es el

caso del profesor de matemáticas del establecimiento quien exige académicamente menos a las niñas, ejerciendo –según el profesor entrevistado–, una violencia simbólica de género importante, pues establece una jerarquía entre quienes pueden saber y quienes no, que en este caso son las niñas del colegio. A ellas no se les exige la misma cantidad de ejercicios por resolver, bajando a su vez el nivel de exigencia al momento de evaluar. Para ese profesor, el hecho de ser mujeres las inhabilita naturalmente de tener la misma capacidad en el área de conocimiento matemático que los niños, adquiriendo de esta forma una actitud paternalista con las estudiantes del establecimiento.

“(…) para otro profesor que una niñita le acomode el paternalismo, no le choca. De hecho es como, "ay mi amor, no se preocupe, no se exija tanto"; "es que profe, me cuesta las matemáticas"; "No se preocupe, hágame estos dos ejercicios no más". Y eso yo lo he visto en la sala de profesores. Si llega un niño lo más probable es que no sea lo mismo”. (Anexo I; Entrevista I).

La situación evidenciada por Vicente, sobre el obstáculo que representa el profesorado en la incorporación de una perspectiva de género en la escuela, no es algo reconocido solo por él. Asimismo, el SERNAM en su estudio sobre el *“Análisis de género en el Aula”* (SERNAM; 2008) y tal como mencionamos en los antecedentes, pone de manifiesto esta situación visibilizando las interacciones del profesorado con las estudiantes en la sala de clases, donde las y los profesores de matemáticas en su mayoría, descalificaba la participación y desempeño de las niñas en ese tipo de áreas consideradas socialmente como masculinas.

Javiera⁸ profesora que trabaja en un colegio Montessori de dependencia económica particular/subvencionada y de nivel socioeconómico alto ubicado en la ciudad de Talca, concuerda con los antecedentes arrojados por Vicente en relación a la invisibilización de la problemática de género en su institución escolar, que a pesar de ser una escuela de un nivel socio económico alto y con un posicionamiento valórico y pedagógico radicalmente

⁸ Licenciada en educación y profesora en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

diferente al colegio de Vicente, existe una resistencia por parte del profesorado a reconocerla.

“(…) pueden entender cualquier cosa, pero menos el tema de género, eso les cuesta mucho a los profesores, sobretodo de pre-escolar y básica” (Anexo I; Entrevista II)

Asimismo, y al igual que el profesor entrevistado, también reconoce como un obstáculo profundo la reconfiguración de la propuesta curricular vigente, esto no sólo por el requerimiento de tiempos extra programáticos del profesorado para su realización, sino también por lo complejo que resulta mediar entre la calendarización generada por la propia institución –en base a la propuesta curricular vigente- y las variaciones curriculares que cada profesor eventualmente realice con motivo de implementar un mirada desde el género.

En consecuencia, dado el actual entendimiento que respecto a la profesión docente manifiesta la constitución sociocultural vigente, el profesorado es considerado como una herramienta de reproducción de aprendizajes, a saber, sujetas/os cuya función en la institución educativa guarda relación fundamentalmente con la reproducción y no necesariamente con la transformación de la educación. De ahí que las innovaciones que en la estructura curricular pudiesen realizar éstas/os son consideradas por la organización institucional con ciertos reparos.

Dichas apreciaciones son compartidas por Roxana⁹, quien a pesar de ser practicante de un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa, establece a través de su diagnóstico a la institución escolar, que el obstaculizador más trascendental que ella evidencia al interior de la escuela guarda relación con los objetivos hacia los cuales la labor de ésta se encuentra enfocada. Es posible plantear, según el testimonio de la entrevistada, que los objetivos institucionales guardan relación principalmente con lograr resultados óptimos en las pruebas estandarizadas y de selección universitaria, evidenciada en la centralización excesiva en la propuesta curricular del MINEDUC, donde se encuentran profundamente

⁹Estudiante practicante de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana en Educación.

regulados los tiempos y dinámicas que constituyen la cotidianeidad docente y que se ven altamente regidos por lograr los resultados requeridos por la institucionalidad.

“(…) el colegio también tiene la idea de puro contenido, el colegio prepara chicos para ir a la universidad, para la P.S.U., yo creo que hasta las pruebas de Educación Física la hacen con alternativas, todo es con alternativas. Entonces, en la medida en que el colegio necesita o busca que pase la materia, no puedes salirte mucho del rango de contenidos, solamente pasar la materia y seguir las pautas como lo dice el libro de economía”. (Anexo I; Entrevista IV)

A causa de la situación expuesta, la entrevistada declara padecer cierto temor en cuanto a su futura estabilidad laboral, puesto que no le sorprendería quedar desvinculada del espacio escolar al transgredir los tiempos y objetivos institucionales, en pos de la generación de iniciativas tendientes a cuestionar la programación institucional. Argumentando que cree que la experiencia en el contexto profesional la ayudará a sobrellevar esta situación de mejor manera, aprendiendo nuevos métodos y estrategias tendientes a propiciar una mediación entre los objetivos propios de la profesión y los presentes en la institución.

También llaman la atención las impresiones entregadas por Daniela, quien si bien concuerda con los antecedentes arrojados por el resto de los entrevistados, no obstante señala que para su propia práctica profesional la relectura de los elementos curriculares constituyó un aspecto negativo en relación a las posibilidades existentes en la reconfiguración y re-lectura curricular desde un enfoque de género. Daniela¹⁰, quien ha realizado clases en dos colegios, uno de alta vulnerabilidad emplazado en la comuna de Puente Alto y el segundo emplazado en un contexto socioeconómico de altos ingresos de la comuna de Macul. Declara la imposibilidad de reconfigurar la propuesta curricular desde una mirada más inclusiva producto de la inflexibilidad existente en la calendarización desarrollada a nivel institucional.

¹⁰ Licenciada en Historia y Educación, Universidad de Chile; Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa; Universidad de Chile.

En este sentido, la entrevistada sostiene que los aparatos administrativos de la institución escolar, la rigurosa distribución y fiscalización que la administración de ésta realiza en torno a los tiempos y contenidos que se espera aborden durante un transcurso temporal determinado, constituyen los obstáculos más relevantes y perjudiciales para el profesorado en Historia y Ciencias Sociales para una implementación de la perspectiva de género. Asimismo, nos plantea que como profesora se vio en múltiples oportunidades sobrepasada por las propias exigencias de la institución, lo cual a su entender imposibilitó e imposibilitará posteriormente la implementación de un abordaje conceptual desde una perspectiva de género, argumenta:

“(…) te puede obstaculizar no solo con no permitirte analizar estos temas sino que te puede también, anular como profesor, yo no tenía los espacios para transformar, para poder profundizar o para poder trabajar otra cosa; eso niega tu profesionalidad.” (Anexo I; Entrevista III).

Tomando en consideración las impresiones ya explicitadas, podemos dar cuenta que los obstáculos mencionados por las y el entrevistado se condicen en un primer momento, dando cuenta que siguen siendo los tiempos y las contradicciones ideológicas los principales obstáculos con que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se enfrentan al momento de implementar en la escuela, estrategias de enseñanza/aprendizaje basadas en una mirada desde el género. Ahora bien, resulta importante relevar el juicio altamente desesperanzador que respecto a las posibilidades reales de inclusión detecta Daniela, puesto que si bien el resto de los entrevistados coincide en considerar dificultoso la mencionada relectura curricular desde el enfoque de género, dando cuenta de las problemáticas asociadas a dicha re-significación tanto con el estudiantado, apoderados y los encargados de fiscalizar la labor ejercida por el cuerpo docente al interior de la escuela. No obstante, en su conjunto, los entrevistados declaran poder realizar dicha labor de forma satisfactoria y evidenciando conjuntamente posibilidades de transformación en dicha re-significación. Por el contrario, Daniela por medio de las impresiones vertidas en la entrevista realizada, sostiene la imposibilidad de implementar la incorporación del enfoque de género en la labor

pedagógica, desde las impresiones vertidas por ella, la escuela se presenta como un espacio de obstáculos, cerrado a las posibilidades, en relación a ello argumenta:

“(…) Yo no puedo lograr transformaciones de género si tengo que pasar la materia a toda carrera, eso lo logro a través del proceso de análisis situado con las niñas, cómo logro eso si cada dos semanas tengo pruebas de 34 preguntas, debo desvivirme por entregar una cierta cantidad de contenidos, entonces ahí yo me rijo por lo que decreta la institución, por eso para mí era rico trabajar con cursos técnicos porque no tenía el peso de la PSU”. (Anexo I; Entrevista III)

Un segundo punto de encuentro existente entre el conjunto de entrevistados, respecto a los obstáculos que evidencian en la institución educativa, guarda relación con la *segunda invisibilización* que detectan al interior de espacio educativo. Las que refieren fundamentalmente al desconocimiento que respecto al enfoque de género demuestra el profesorado en su conjunto, como menciona Vicente, la falta de conciencia por parte del profesorado es una resistencia fundamental a la hora de querer reconfiguración las relaciones de género recreadas al interior del espacio escolar, aspecto que también releva Javiera quien no duda en posicionar como obstaculizadores las aprensiones que en torno a estas temáticas demuestra el profesorado a nivel general. En este sentido, argumenta que debido a los manifiestos intereses que ella ha declarado defender en torno a las problemáticas de género existentes al interior de la institución, éstos no han dudado en tildarla de *“neurótica y alharaca”*, a este respecto explicita:

“(…) los colegas son muy intransigentes, plantean que existen temáticas mucho más importantes que trabajar o te dicen que sí, pero no se hace nada, eso igual es cansador porque siempre hay que estar motivándolos”. (Anexo I; Entrevista II)

En relación a lo anterior defiende la necesidad de implementar el enfoque de género en la formación curricular del conjunto de carreras profesionales vinculadas con el área de la educación. Considerando fundamental la implementación que en torno a esta perspectiva realicen las/los educadoras/es en las primeras etapas de formación profesional, por medio

del diagnóstico realizado a partir de la propia práctica profesional, que incorporando dicho enfoque de forma transversal en el proceso de enseñanza/aprendizaje en su conjunto, los resultados obtenidos serán más permanentes en el tiempo.

Por ello, al preguntarle respecto a sus intenciones académicas futura, ella no duda en responder que éstas serán enfocadas al trabajo con profesoras/es de estadios pre-escolares, dada la trascendencia que considera existe en los aprendizajes desarrollados durante esta etapa.

“Me interesa mucho trabajar con profesores de básica, todo lo que haga va por este lado, siento que aquí se deben desarrollar estas transformaciones, creo que estos estereotipos de género vienen desde la familia, pero si se pueden modificar en la escuela, el problema es que en la enseñanza media ya están muy grandes”

(Anexo I; Entrevista II)

Por consiguiente, un tercer nudo crítico explicitado por los entrevistados guarda relación con las resistencias y obstáculos que respecto a la implementación de un enfoque de género generan los propios apoderados. Como se evidenció en los antecedentes teóricos que respaldan la presente investigación, de acuerdo a lo que sostiene Carmen Rodríguez, es la sociedad la que en su conjunto aplica expectativas a cada sujeto en razón de sus condicionamientos sexuales (Rodríguez; 2002). Desde dichos antecedentes, no sorprenden las resistencias evidenciadas por los entrevistados respecto a los apoderados, puesto que son también éstos partes de la estructura sociocultural e institucional que inviabiliza y niega las problemáticas de género existentes a nivel general. De acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, estos son sujetos relevantes al interior del contexto escolar, puestos que son ellos quienes en muchas oportunidades a partir de sus propias impresiones determinan el quehacer docente. Respecto a estos obstáculos menciona Javiera:

“(…) Los apoderados son súper cerrados en ese sentido, no quieren que los estudiantes sepan nada; también he tenido problemas por mi posicionamiento político, una vez vine con los estudiantes de segundo medio al Museo de la Memoria y los DDHH y llegó una apoderada a decirme que yo manipulaba

políticamente a los niños” (Anexo I; Entrevista II)

Tomando en consideración el conjunto de impresiones aportadas por las profesoras y el profesor de Historia y Ciencias Sociales en sus testimonios, podemos dar cuenta en relación a los obstáculos que evidenciaron en la institución educativa, que las principales posibilidades que éstos vislumbran respecto a la inclusión de un enfoque de género en las dinámicas de enseñanza/aprendizaje generadas al interior del aula, guardan relación con la reconfiguración que cada cual –dado el interés y la preparación que nivel metodológico/conceptual poseen en la materia- pueda desarrollar. Tarea que como se mencionó, no se encuentra exenta de problemáticas y complejidades asociadas, pero que salvo una disidencia, constituye la posibilidad más próxima a la hora de pretender generar transformaciones en las temáticas señaladas. Por consiguiente, como se explicitó en el marco teórico que fundamenta la investigación, la escuela como institución social posee objetivos socioculturales particulares, los que se encuentran estrechamente vinculados con las relaciones de poder existentes a nivel estructural. Desde lo anterior, no sorprende el desconocimiento e invisibilización que respecto a temáticas vinculadas con las relaciones sociales de género, realiza la escuela a diversos niveles, puesto que dentro de los objetivos en razón de los cuales ésta se erige, estas problemáticas no tienen cabida alguna.

2.2. Rutinas y prácticas en la escuela: desigualdades silenciadas.

Las prácticas, rutinas, el conjunto de relaciones establecidas en el espacio escolar también son parte de la formación educativa que reciben las niñas y niños durante doce largos años de escolaridad obligatoria. Es precisamente en aquellas prácticas escolares ya institucionalizadas que el proceso de socialización de género transcurre silenciosamente, sin que se reconozca en la rutina diaria la desigualdad instalada entre niños y niñas. Las relaciones establecidas en la escuela –según algunas investigaciones, como es “*El Liceo por dentro: sobre las prácticas de trabajo en educación media*” (Edwards; 1998), y los testimonios del profesorado entrevistado- *aparecen* a los ojos de la comunidad escolar como parte de la naturalidad humana, sin que sea problema alguno que las niñas pasen los recreos por los pasillos de la escuela y los niños, por el contrario, se apropien del espacio escolar, sus patios y canchas de forma masiva y enérgica. Pareciera que la escuela no quisiera ver el conjunto de relaciones sociales jerárquicas y desiguales que se establecen dentro de sus paredes, permitiendo el libre desenvolvimiento del proceso de socialización de género, donde las estudiantes ocupan una posición de subordinación y pasividad en relación al lugar de los niños.

Las prácticas docentes, en el entramado de relaciones sociales que representa la escuela, son de vital importancia, pues tal como hemos mencionado anteriormente, la posibilidad de evidenciar las diferencias de género y su socialización dependen en gran parte del accionar del profesorado. Es en su práctica pedagógica que recae la responsabilidad de intencionar cambios y transformaciones pequeñas que generen a su vez una ruptura en el *currículum explícito y oculto*, como también en la carga cultural que las y los estudiantes poseen y reafirman en la escuela. Es precisamente este último punto que trataremos en el presente apartado, cómo la escuela reafirma ciertos patrones culturales hegemónicos en nuestra sociedad a través de la invisibilización de las diferencias de género entre el estudiantado como un problema necesario de superar. En este sentido, es que proponemos como línea de trabajo en el presente apartado, analizar cómo el profesorado entrevistado visualiza en el entramado de prácticas, rutinas y cultura escolar la reafirmación de relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

Es preciso plantear que la escuela cumple una función trascendental en la sociedad educando a los/as ciudadanas del país según los estándares nacionales e internacionales que delimitan lo mínimo que deberían aprender en sus años de escolaridad, y que permitirá eventualmente integrarse al mundo del trabajo de forma adecuada. Ahora bien, la promesa de la escuela para con la sociedad ha sido que dentro de sus paredes se promoverá una educación igualitaria y democrática para todos y todas, donde será el compromiso y rendimiento individual lo que promoverá en menor o mayor medida al sujeto.

En otras palabras, es el mérito que haga cada estudiante lo que posibilitará ascender socialmente a través de la continuidad de estudios. Es la promesa de la meritocracia, donde la escuela *aparece* a ojos de la sociedad como la institución movilizadora por excelencia, si bien en los últimos años se ha perdido *fe* en la “vía meritocrática” al éxito, aún continúa siendo parte del discurso oficial sobre la escuela - el que se visualiza en el mecanismo de entrega de becas y ayuda fiscal al estudiantado-, como también en la ilusión de miles de estudiantes que buscan continuar sus estudios año a año.

No obstante, este discurso no sólo presenta fisuras en cuanto a que hace parecer la escuela como una institución *pura* y democrática de por sí, sino que también omite que es ante todo una institución social, y como parte de la sociedad reproduce una serie de discursos y prácticas que se encuentran arraigadas en nuestro imaginario y que responden a intereses hegemónicos de un sector determinado (Apple; 1986). De ahí que el discurso meritocrático hace oídos sordos a las diferencias de clase, etnia y género que se reafirman en el espacio escolar, pues reconocer dichas inequidades sería contradecir su propio discurso de igualdad de derechos.

Las relaciones procedentes de los patrones culturales hegemónicos hacen que la escuela, lejos de ser un espacio de movilización social efectivo, reproduzca aquellas diferencias que constituyen nuestro tejido social. En consecuencia, pareciera ser que la cultura escolar no siempre entra en conflicto con el estudiantado, aceptando aquellos sentidos profundamente arraigados en su imaginario como son las diferencias de género,

teniendo como correlato la construcción de una institución social resistente a los cambios e innovaciones. Resistencias a cambios – como son las asociadas a las pruebas estandarizadas, las rutinas escolares, el calendario festivo y las interacciones en aula; cualquier cambio en esos aspectos produce una reacción por parte de la escuela-, que no sólo provienen desde la propia institucionalidad, sino también del estudiantado que se niega y resiste a nuevos discursos que conflictúen lo socialmente establecido y aprehendido en su proceso de socialización.

Las y los profesores entrevistados nos entregan pistas en relación a esta particularidad de la escuela que ya nos hablaba Gonzálo De Amézola (2008), la impermeabilidad del sistema escolar a nuevos discursos que entren en conflicto con su normatividad. Ahora bien, en el caso de las relaciones de género y su eventual proceso de reproducción dentro de las paredes de la institución educativa, no sólo vienen desde la institución y la oficialidad que invisibiliza las diferencias en esta dimensión, sino también desde el estudiantado quien choca muchas veces con prácticas que quiebran esa normatividad naturalizada y que visualizaremos a continuación.

En el caso de Vicente, las diferencias de género en la escuela donde trabaja se encuentran profundamente arraigadas en una cultura escolar que, por estar inmersa en un contexto de *alta vulnerabilidad*¹¹, la violencia se presenta como parte del modo de sociabilizar entre el estudiantado, invisibilizando aún más a las niñas dentro del aula. Es así que nos plantea que:

“(…) las niñas esperan que tú no les preguntí nada, ojalá que no les preguntí nada por ellas (...), son las que tienen mejores apuntes, uno se sorprende lo bueno que son los apuntes. Pero son muy reacias a hablar en público, en general. En cambio no tengo ningún niño que sea bueno tomando apuntes, pero participan más”.
(Anexo I; Entrevista I).

¹¹ Concepto utilizado por el MINEDUC para clasificar a los colegios socioeconómicamente.

Testimonio que nos demuestra la negación por parte de las niñas a participar públicamente en la sala de clases, pues a pesar de encontrarse en el mismo espacio que los niños y muchas veces manejar los contenidos mejor que ellos, prefieren callar y mantenerse en silencio dentro del aula. Ante esto el profesor estudiado les pregunta por qué no quieren hablar y su respuesta es: *“porque me da vergüenza”*, la baja autoestima y el miedo a la vergüenza no es algo propio de la escuela del presente testimonio, sino que por el contrario es una tendencia que forma parte de la socialización de género reproducida en la escuela y la afirmación de relaciones de género desiguales, donde las niñas se niegan a disputar los espacios simbólicos con los niños, sin que ello evoque cuestionamiento alguno.

Es así que en la investigación *“El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media”* de 1995, ya en sus conclusiones plantean que la escuela en sus prácticas y discursos del *currículum oculto* discrimina no sólo por etnia y clase, sino también por género al *volverse* las niñas transparentes para profesores y profesoras (Edwards; 1995: 161). Repercutiendo posteriormente en un problema de equidad a nivel sistémico, como lo grafica la baja participación de las mujeres en los cargos de poder y en la segregación por género del conocimiento.

Volviendo al testimonio de Vicente sobre las pequeñas resistencias que nos dan cuenta del proceso de socialización de género que se reafirma en la escuela, nos plantea que los estudiantes se hacen notar mucho más que las niñas, ya sea violentamente lo que lleva a la escuela a ejercer su función punitiva, o en su participación dentro del aula.

“(...) generalmente son hombres los que quieren hablar, representar grupos y yo trato de intervenir eso” (Anexo I; Entrevista I).

Son los niños quienes hacen suyo los espacios de participación, sin encontrar resistencia alguna por parte de las estudiantes, a su vez son ellos los que reciben mayor atención por parte del profesor al estar constantemente haciéndolos callar y echando de la clase por su indisciplina. Las niñas, por el contrario, se mantienen en una posición más

pasiva y calma dentro de la sala, sin irrumpir en el espacio del aula de forma enérgica de manera de romper con la lógica relacional establecida dentro de la clase:

“(…) las niñas en general son mucho más tranquilas. Yo no he tenido problemas con niñas todavía, no grandes problemas, sólo con niños. Piensa que el 90% de los homicidas son hombres, el hombre es más violento, no biológicamente, sino culturalmente. Se crea para dominar, a defenderse de otra forma, al trato físico. Se repite eso. De los molestos, destructivos son hombres”. (Anexo I; Entrevista I).

Diferencia que Vicente asocia a patrones culturales aprehendidos socialmente, y en ningún caso como una característica biológica de los sexos, pues para él la disposición de las niñas en la sala de clases responde a un proceso de socialización de género que se manifiesta en sus prácticas escolares.

Situación similar lo ha experimentado Roxana en su práctica profesional en el aula, la pasividad de las niñas se manifiesta de forma evidente ante la entrevistada. Son los niños quienes participan activamente en la sala de clases, ante las preguntas de la profesora y las actividades desarrolladas en aula, por el contrario las estudiantes mantienen una posición silenciosa y sumisa ante los contenidos.

“(…) se da que en un curso participan más hombres y en otros más mujeres, en séptimo participan muchos hombres cuando estamos hablando de Geografía Física. (...) de una hora hablaron puros hombres y yo les dije a las niñas qué piensan al respecto, una me responde que no tiene opinión y fue como "pucha, todos tenemos opinión", tratando de buscar el lado amable, pero en verdad no estaban ni ahí con conversar”. (Anexo I; Entrevista IV).

Debemos precisar que este tipo de conductas han sido aprehendidas en el proceso de socialización de género, constituyendo parte de lo socialmente esperado de *ser mujer*, siendo tales características los patrones predominantes en la construcción de feminidad. Son la pasividad, lo dulce, lo emotiva, dependiente y sumisa las características principales

que constituyen el estereotipo femenino hegemónico (SERNAM; 2008: 9), que se reafirma en la escuela a través del conjunto de interacciones sociales que se desarrollan al interior del espacio escolar. En este sentido, que las niñas no participen en las clases o no disputen los espacios de poder a los estudiantes, es parte del complejo proceso en donde las y los alumnos aprehenden y reafirman el *ser mujer* y el *ser hombre*, legitimados por la sociedad. Las prácticas docentes y las interacciones que se establecen dentro del aula propician la pasividad de las estudiantes a los contenidos, o tal como nos planteaba Vicente, es el paternalismo ejercido por el profesorado lo que reafirma la posición de subordinación de las niñas ante los hombres.

En el estudio llevado a cabo por el SERNAM el 2008, que analiza desde la perspectiva de género las interacciones producidas en el aula, se pone en evidencia la posición que ocupan las niñas en la sala de clases. Posición que confirma lo visualizado por el profesorado entrevistado, es decir, la intervención de los estudiantes es mayor a la participación de las niñas en casi todos los subsectores de análisis, independiente que el profesorado sea hombre o mujer, o si la escuela se ubica en un sector urbano o rural. Para toda la muestra de la investigación, las estudiantes tienen un grado de participación menor en las interacciones en aula, no obstante, se pone en cuestión el porqué de la diferencia existente en las prácticas presentadas por el estudiantado, estableciendo como un factor importante el rol del profesorado en el proceso de socialización de género. Son las y los profesores quienes apelan directamente a los estudiantes a intervenir y participar en las clases, reafirmando los estereotipos de género del estudiantado.

En consecuencia, para el profesorado entrevistado modificar este tipo de rutinas y prácticas de los y las estudiantes requiere un doble esfuerzo, pues se encuentran profundamente arraigadas en la cultura escolar y en la propia construcción identitaria de los sujetos. Las diferencias de género, en este sentido, se comienzan a visualizar al ser las niñas quienes a pesar de tener un mayor desempeño académico, no disputan los espacios de participación dentro del espacio escolar, situación que se proyecta en la distribución de los altos cargos laborales en la sociedad.

Es posible, por tanto, plantear que la escuela lejos de promover relaciones igualitarias y equitativas –en otras palabras materializar su discurso meritocrático-, reafirma las relaciones procedentes del conjunto de la sociedad, donde las desigualdades de género y la inequidad en este aspecto es latente en nuestro sistema, sin que por ello signifique un cuestionamiento generalizado y se lo reconozca como un problema.

Esta última apreciación se evidencia en el relato de Javiera y su testimonio relacionado con las resistencias que encontró en las y los estudiantes de su escuela al intencionar una enseñanza desde una perspectiva de género. Para la profesora entrevistada fueron precisamente las representaciones del propio estudiantado lo que entró en conflicto con su posicionamiento pedagógico, y no necesariamente la institucionalidad escolar. Pues tal como se presentó en el punto anterior, Javiera ejerce su práctica en una escuela abierta a la incorporación de discursos innovadores, lo que no dificultaría mayormente su labor docente.

Ahora bien, la problematización de las prácticas escolares no vino a partir del colegio en que se encuentra ahora, sino desde su práctica profesional. Fue ahí donde evidenció por vez primera las profundas consecuencias de la socialización primaria del estudiantado en cuestiones de género.

“(…) llegué a un tercero medio y veo a un niño con una niña al lado, él le estaba metiendo la mano debajo de la falda, yo le digo al tiro que deje a su compañera. Él me responde que no la va a dejar porque no es su compañera, es su "mina", y la niña en vez de enojarse, muerta de la risa, le parecía muy romántica la frase. Esta situación me provocó fuertes cuestionamientos respecto a cómo enfrentar la situación. Además mi respuesta fue errada, porque apelé al niño y con ello anulé a la niña. Bueno y como ésta, he vivido muchas experiencias, es súper complicado, a mí me ha costado muchísimo compatibilizar las dinámicas de la escuela con la formación académica”. (Anexo I; Entrevista II).

El relato nos pone en evidencia el impacto que genera en un profesorado sin experiencia profesional el enfrentarse a las rutinas y prácticas arraigadas dentro de la escuela. Cotidianidad que reproduce las interacciones sociales naturalizadas en la sociedad, la niña se busca reconocer como propiedad del *otro*, es parte de su construcción identitaria que se reafirma en el espacio escolar. Para Javiera esta situación la problematiza y cuestiona su propio desempeño como docente. No obstante esa situación que aparece ante los ojos de la entrevistada como un conflicto, para el resto de los y las docentes es probable que no despierte cuestionamiento alguno.

A su vez, su testimonio da cuenta de la dificultad que existe de adecuar la formación disciplinar recibida en la universidad con las prácticas y realidad escolar, que como nos planteaba De Amézola (2008), es uno de los factores que pone en jaque la generación de cambios e innovaciones en la enseñanza de la historia, al impedir la incorporaciones de nuevos discursos y perspectivas de enseñanza/aprendizaje.

Es preciso evidenciar que la reacción del estudiantado fue negativa ante el cuestionamiento de la profesora, en ningún caso produjo que la estudiante cuestionara el modo de relacionarse con su compañero, desde la propiedad y la pasividad. ¿Por qué debería cuestionar una profesora lo que hago con “*mi mina*”? las dinámicas que se establece entre ellos son parte de su espacio privado, por tanto los *otros* no deben intervenir, ni cuestionar. De ahí que el modo en que los sujetos construyen sus relaciones, reproduce un patrón aceptado por el conjunto de la sociedad e instalado en la socialización primaria, el de la pasividad y subordinación de las mujeres, ante la protección y propiedad de los hombres.

Para Vicente también esta forma en que las y los estudiantes construyen sus relaciones sociales, evidencian una asimilación de estereotipos de género que sitúan a las mujeres en una posición de dependencia con los hombres, poniéndose en valor en relación al *otro*. El entrevistado nos relata que en el contexto donde realiza clases, la sexualidad es parte de la cotidianidad del estudiantado, siendo aprehendidas las valoraciones y conductas

en relación a este aspecto desde una edad muy temprana, presentándose mayormente en séptimo básico.

“Niñas que se le sientan en las piernas de los cabros, y otros cabros haciendo muecas atrás. Casi que se sacan fotos, y tú decí “qué onda”, “qué piensan ellas”. Yo les digo: “sal de ahí” y a la otra clase las veí en las piernas de otro y no es en las piernas, es “ahí” (...) Son híper sexualizados. Las niñas se sienten valoradas por ese lado, son para muchos de ellos... las mujeres son casi prendas de cambio. Los hace sentir más valorados a ellos también. ¿Y eso como lo cambiaí’ con ellas? Ahí hay un plan distinto, no me sirve una clase”. (Anexo I; Entrevista II).

En este mismo foco crítico –que no responde a los contenidos curriculares o la enseñanza de la historia, sino a las prácticas cotidianas que se presentan en la escuela-, Javiera nos plantea que al discutir temas con ellos de relaciones de pareja y sexualidad en las horas de jefatura, se producen tensiones y resistencias que ella busca superar mediante su práctica.

“(...) a los niños les da urticaria que les digan que las niñas son iguales a ellos, es terrible. (...) en Historia también lo vemos harto, pero es en jefatura que lo vemos con mayor frecuencia, a los 15 está todo el boom del pololeo, en estas instancias, dada la confianza que se generaba, se recreaban los estereotipos tradicionales, el niño que se sentía orgulloso por andar con hartas niñas y las niñas intentando cuidar a toda costa su reputación” (Anexo II; Entrevista II).

Javiera lo reconoce y visualiza de forma muy precisa, las resistencias del estudiantado no obedecen a cuestiones de orden biológico o natural, sino que son los estereotipos tradicionales producto del proceso de socialización de género lo que entra en conflicto con otro tipo de discurso que lo cuestione. Las y los estudiantes consideran como *natural* a su sexo relacionarse de esa forma con *los otros*, pero ese tipo de representaciones y construcciones identitarias son parte de una conformación cultural de lo femenino y masculino, enmarcado en el conjunto de las relaciones de poder establecidas en la sociedad.

Sin embargo, es en la escuela donde aprehende y reafirma los patrones simbólicos establecidos en una primera socialización. De ahí la importancia de intervenir en aquellos espacios donde emanan de forma más visible los estereotipos y roles de género establecidos en el estudiantado es fundamental.

La entrevistada nos entrega luces de la importancia que tiene una primera socialización de género en los educandos, sobre todo el rol que cumple la familia en la instalación de representaciones consideradas propia de las niñas y propia de los niños. Cuando le preguntamos a la profesora sobre las resistencias del estudiantado, ella nos plantea lo siguiente:

“(…) igual te vas a encontrar con personas que se resisten para siempre, porque traen esa formación. Por ejemplo una niña me dice un día que su abuela le había contado que no se podía acostar con un moreno porque tenía que mantener la buena raza y que los homosexuales eran enfermos y desviados”. (Anexo I; Entrevista II).

Es posible que las y los niños que mantienen un discurso familiar tan arraigado lo cuestionen posteriormente, sin embargo no es menor considerar la fuerte carga que ejerce en los sujetos los relatos instalados desde sus hogares. Pues es probable también que si la escuela no se hace cargo de las representaciones del estudiantado, y que por el contrario los anule y haga invisibles ante los ojos de su institución, las desigualdades de etnia y de género, las relaciones de poder establecidas entre hombres y mujeres en la sociedad continúen de igual forma.

La socialización primaria y la apropiación de representaciones simbólicas por parte del estudiantado, son también reconocidas por Vicente como parte de las prácticas y rutinas que dificultan introducir en las clases de historia una perspectiva de género que tenga como fin generar cambios significativos en las relaciones establecidas entre los y las estudiantes. Para el profesor entrevistado, es uno de los factores que influyen mayormente a la hora de querer producir modificaciones significativas en la escuela, si bien reconoce que a través de su labor docente puede generar cambios, es necesario intervenir sistémicamente

mediante políticas públicas de género, que pongan especial atención en las familias y las interacciones que ahí se producen.

“(…) cambiar las prácticas, la de los chiquillos y sus familias. Y ahí tienen que ser otros aparatos institucionales que deben hacerse cargo, con sus familias. Esas prácticas de intervención deben ser integrales, de verdad lo creo. Yo como profesor de historia con perspectiva de género puedo llegar a un cambio importante, pero para que sea realmente significativo tiene que ser un programa de intervención integral, que trabaje con sus familias, dentro y fuera de clases”. (Anexo I; Entrevista I).

El profesor, fuera de la entrevista, ha reconocido que la escuela en la que se encuentra realizando clases es profundamente vulnerable, donde su estudiantado vive en un contexto de violencia constante. Muchos de ellos poseen prontuario policial o provienen de centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME), a su vez, existe registro de niñas abusadas sexualmente en sus hogares o que practican la prostitución¹². En consecuencia, para Vicente intervenir el contexto próximo de su estudiantado es de vital importancia al querer producir cambios profundos en materia de género, no sólo en la escuela, sino también en sus hogares donde se instalan los estereotipos de género que construyen finalmente su identidad.

El impacto que genera las familias y el contexto en el que viven los y las estudiantes es reconocido por casi la totalidad del profesorado entrevistado. Para ellas y él representa uno de los obstáculos más evidentes a la hora de integrar una perspectiva de género o discursos innovadores que tengan como objetivo romper con las prácticas y rutinas ya institucionalizadas en la escuela y que reproducen relaciones desiguales entre hombres y mujeres. En este punto, la profesora Daniela también nos habla del fuerte impacto que genera la socialización primaria, sin embargo ella lo asocia con elementos socio económicos por sobre las relaciones de género. Es decir, se hace evidente la problemática

¹² El profesor entrevistado fundamenta estos datos en base a los antecedentes que recogen los y las profesoras del colegio que poseen jefatura.

de género a partir de las condiciones de clase en que se encuentren las y los estudiantes, pues son en esos contextos donde se hacen visibles las relaciones desiguales, violentas y jerárquicas entre hombres y mujeres, por el contrario de las clases altas donde se mantienen silenciadas y ocultas.

“(…) posiblemente las primeras problemáticas fuertes que vi fue el trato entre los estudiantes, yo creo que lo más potente es el tema socioeconómico y creo que después puede venir el género, pero uno puede evidenciar en los sectores más pobres, más vulnerables que en los sectores más acomodados. Muchas veces desde las relaciones familiares los estudiantes traen problemáticas súper importantes relacionadas con el género. Por ejemplo, hay padres que avalan que su hija de quince años se acueste con el pololo, porque ella debe satisfacerlo” (Anexo I; Entrevista III)

Las familias, para la entrevistada, son un elemento fundamental en relación al tipo de prácticas que el estudiantado presenta en el aula y las eventuales resistencias a integrar la perspectiva de género en sus aprendizajes. Principalmente, debido a que es en el proceso de socialización primaria donde se instalan aquellos estereotipos, patrones simbólicos y representaciones que van conformando la identidad de género de las y los estudiantes. La escuela, en este sentido, vendría a reafirmar aquellas interacciones entre hombres y mujeres que reproducen los rasgos sumisos y de subordinación de las niñas en la escuela.

El embarazo juvenil también se presenta como una desigualdad silenciada dentro de los marcos de la escuela, donde los elementos de clase y de género se entrecruzan en la problemática. A saber, las cifras sobre embarazo adolescente en nuestro país ponen en evidencia la emergencia que existe de intervenir en los sectores más vulnerables con el fin de superar la brecha que existe entre los sectores más ricos y los más pobres de nuestro país.

En este sentido, las propias fuentes gubernamentales¹³ dan cuenta de la situación al exponer que de 250 mil hijos/as nacidas anualmente, 40.000 son de madres adolescentes. De esa cifra, 65% de las madres pertenecen a los dos quintiles más pobres de la población, aspecto que no es casual, sino que por el contrario responde a la construcción de identidades de género y de clase, donde las niñas al estar en condiciones de alta vulnerabilidad y pobreza, buscan sentirse parte de algún proyecto, ser reconocidas en alguna labor, optando por la maternidad como la vía de sentirse parte del mundo. De ahí que, de todas las madres adolescentes en un año, 60% quedará esperando su segundo hijo en menos de dos años, profundizando las diferencias de clase e incrementando su condición de pobreza.

Tanto para Vicente, como para Daniela –ambos con experiencia profesional en colegios con alto porcentaje de vulnerabilidad-, esta realidad es cotidiana dentro de la escuela. Convivir con estudiantes que se ponen en valor socialmente a través de la maternidad, es un desafío constante para ambos a la hora de buscar generar cambios en relación a las relaciones de género existente en la escuela. Para una y otro, la escuela no se hace cargo de la problemática, sólo entrega mayor flexibilidad para cumplir con las obligaciones académicas a aquellas estudiantes que quedan embarazadas, sin embargo no existe programa de intervención alguno, ni consenso dentro de profesorado para abordar estas temáticas.

En el caso de Daniela, los factores género/clase se visualizan de mejor forma producto de la conformación de los distintos cursos, pues se encuentran formados a partir del desempeño de las y los estudiantes. A saber, quienes poseen mejores notas pertenecen al curso “A”, luego vienen las/os del “B” y así sucesivamente en orden decreciente, no obstante debemos tener en consideración la relación existente entre el desempeño y el grupo socio económico al que pertenece cada estudiante. No siendo casual que los casos de embarazo juvenil se concentren en los cursos “D” y “E”, donde las niñas estudiantes provienen de estratos socioeconómicos bajos.

¹³ Para mayor información visitar: <http://www.gob.cl/informa/2012/04/23/ministra-del-sernam-lanza-importante-programa-para-terminar-con-el-80-de-desercion-escolar-en-madres.htm>

“(…) Yo creo que todo esto tiene que ver con los proyectos de vida, las niñas de los cursos del "A" y del "B" están más preocupadas de obtener notas, no quieren arruinar ese proyecto, en cambio las del "D" y del "E" no estaban ni ahí”. (Anexo I; Entrevista III).

La profesora entrevistada reconoce en la ausencia de proyectos un elemento trascendental del embarazo adolescente. En este sentido, y tal como se planteó anteriormente, son las niñas provenientes de sectores con altos índices de pobreza quienes se encuentran más susceptibles a tener hijos/as a temprana edad. No obstante, esta situación se encuentra relacionada con factores de género y no sólo de clase, pues las niñas buscan en lo reconocido socialmente como propio de ser mujer, la maternidad, su proyecto de vida. Reproduciendo así el estereotipo de género, donde el cuidado del *otro*, la maternidad y el servicio son características fundamentales para ser reconocidas por el conjunto de la sociedad.

Los testimonios analizados en el presente apartado ponen en evidencia aquellos aspectos invisibles a los ojos de la institucionalidad, que no se vinculan necesariamente con los elementos del *currículum oficial*, es decir, los planes y programas, mapas de progreso, contenidos, etc., sino más bien son parte de la ritualidad que se vive en las aulas. Ya nos planteaba Jackson (2001) que la escuela no sólo la construyen los elementos formales institucionales, sino también todas las prácticas y rutinas que se viven día a día en la cotidianidad de las largas jornadas de estudio, interacciones que han trascendido en el tiempo y que poseen una profunda carga simbólica y cultural en la formación del estudiantado.

Así pues, al comenzar a escribir sobre las desigualdades silenciadas e invisibles presentes en aquellas rutinas y prácticas vivenciadas en el espacio escolar, planteamos lo frágil que resulta la promesa meritocrática de la escuela y “la igualdad de oportunidades” con las que se nos presenta el sistema educacional formal. Mediante el análisis de los testimonios del profesorado entrevistado, fue posible reafirmar esta posición en cuanto se

puso en evidencia las desigualdades presentes en las interacciones del estudiantado, y de éstos con el profesorado. Son precisamente aquellas *prácticas silenciadas* producidas en la escuela, que no son visibles a los ojos de la institución como problemática alguna, las que dificultan la implementación de un enfoque de género en la escuela, siendo las resistencias de las y los estudiantes uno de los obstáculos más complejos de superar por el profesorado.

En este sentido, las rutinas, ritualidades e interacciones del estudiantado dan cuenta de los patrones simbólicos y estereotipos de género socialmente aceptados y naturalizados. Siendo la escuela el espacio donde se reafirman y construyen los relatos identitarios de género, que no son puestos en cuestión o intervenidos por la institución escolar a pesar de su desigualdad. Para la escuela, este tipo de conductas y aspectos actitudinales no son visibles, pertenecen al ámbito de lo oculto, lo silenciado y lo no reconocido, permitiendo así la reproducción de las divisiones de género y la relación desigual entre hombres y mujeres.

Para las profesoras y el profesor entrevistados que sean las prácticas del estudiantado una de las resistencias más complejas de abordar, es uno de los elementos relevantes de la presente investigación. Pues tal como nos decía Javiera en un principio, adecuar la formación académica recibida en la universidad a la realidad escolar –que no son sólo los elementos curriculares –, es uno de los aspectos más difíciles de abordar por la profesora, produciendo muchas veces sentimientos de frustración y rabia al no poder intervenir como se quisiera.

Es así que la socialización primaria, la influencia en la reproducción de estereotipos de género por los medios de comunicación, las formas de vivir la sexualidad de las y los estudiantes, los silencios en el aula de las niñas, la apropiación de los espacios por los niños, la ceguera del profesorado y la escuela, los ritos y prácticas que nublan la posibilidad de ver en las interacciones cotidianas diferencias culturales entre las y los estudiantes. Son todos elementos a considerar al momento de mirar la escuela desde una perspectiva de género. ¿Cómo se aprende a ser niño y niña en la escuela? ¿Qué responsabilidades le competen a la institución educativa en la superación de las diferencias de género presentes

en la sociedad? ¿Tendrá algo que decir la escuela en relación al embarazo adolescente y la forma en que el estudiantado vive su sexualidad? Tales cuestionamientos vienen a problematizar aquella promesa que nos dice que la escuela ofrece igualdad de oportunidades a todas y todos los estudiantes.

Ya nos hablaba Gloria Arenas en “*Triunfantes Perdedoras. La vida de las niñas en las aulas*” (2006) del papel que desempeña la educación en el proceso de socialización del género, donde las niñas aprenden en la escuela a perder y aceptar las desventajas sociales producto de su condición de mujer, cediendo así los espacios de participación, de poder y recreación al desarrollo de sus compañeros. Son ellos los que hablan, los que participan en las clases, los que se hacen visibles en los patios y en las aulas, no las niñas quienes van aprehendiendo su posición subordinada en la sociedad.

Ahora bien, las desigualdades visibilizadas en la escuela también se presentan en la forma de vivir la sexualidad por el estudiantado, siendo las niñas quienes se ponen en valor mediante su cuerpo para ser aceptadas por los hombres. Este tipo de interacciones en las relaciones entre niños y niñas en la escuela ponen en evidencia las profundas consecuencias que genera la baja autoestima de las estudiantes, quienes sienten la necesidad de validarse y reconocerse constantemente por *un otro*, de sentirse *parte de*, en otras palabras ser “*la mina*” de su compañero. No en igualdad de condición, sino por el contrario, en una posición menor a la de su pareja, a la del hombre.

En consecuencia, cabe preguntarnos ¿cómo pensar, entonces, clases de historia desde una perspectiva de género, de carácter inclusivas y democráticas? ¿De qué forma intervenir en esas prácticas arraigadas en la escuela y hacerlas visibles como una problemática necesaria de superar y abordar? La necesidad de re pensar las prácticas y mirar el espacio escolar desde una perspectiva de género, de manera de visibilizar la reproducción de estereotipos desiguales, es prioritaria para construir un sistema educativo que desarrolle todas las potencialidades del estudiantado, sin que el hecho de *ser mujer* se presente como un obstáculo para la formación libre y democrática de las niñas.

2.3. El currículum oculto de género en la práctica pedagógica del profesorado.

Uno de los objetivos de la escuela es la formación de las y los estudiantes en base a los conocimientos mínimos que el Estado considera que se deben aprender, con el fin que se desenvuelvan en un futuro de forma adecuada en el mundo laboral. Para eso el Estado dispone de dispositivos como son el Marco Curricular, los planes y programas, los mapas de progreso y textos escolares, elementos todos pensados para la transmisión de los contenidos seleccionados por los organismos estatales.

No obstante, dentro del espacio escolar no sólo se aprenden los elementos dispuestos por el *currículum formal*, sino que también existe otro tipo de aprendizaje que se genera a través de las relaciones sociales que se establecen entre los distintos actores educativos. Las vivencias en las aulas y la cotidianidad de la rutina escolar también transmiten elementos que son aprehendidos por el estudiantado, no siendo percibidos a nivel de lo consciente por quienes lo transmiten, reproducen y adquieren. Este tipo de elementos se encuentran vinculados con aquellas normas, actitudes y representaciones sociales que se van transmitiendo mediante el conjunto de interacciones producidas dentro de la escuela y, como se planteaba en el apartado anterior, da cuenta del vínculo existente entre la escuela y el conjunto de la sociedad. Pues los modelos y conductas que se van transfiriendo son parte de los patrones culturales legitimados socialmente, y que mantienen la estructura desigual y excluyente de ésta.

El llamado *currículum oculto* trabaja a nivel de lo no consciente, lo no visible y, por tanto, no es reconocido como parte de los elementos oficiales que deben ser enseñados en las escuelas, “*no hay evidencia de que exista un plan oculto en las escuelas, que intente tácitamente enseñar normas y valores a los estudiantes, que se pueda relacionar con el trabajo en esta sociedad injusta*” (Apple; 1982:110). Por el contrario, son aquellos elementos que son interiorizados en las prácticas cotidianas en las escuelas, en la ritualidad escolar, en las formas en que las y los estudiantes se relacionan entre ellos y con el profesorado. Es en esa *cultura vivida*, cotidiana que se experimenta en la escuela donde se instalan los patrones simbólicos necesarios para desenvolverse adecuadamente según los

parámetros sociales existentes (Jackson: 2001), siendo interiorizados de forma naturalizada y sin ser percatados por el conjunto de los actores involucrados, de ahí que trabajen en el terreno de lo *oculto*. Es precisamente en el trasfondo de lo trivial, donde se debe enfocar la mirada para percibir la real función de la escuela en la reproducción de nuestro sistema social, que se presenta como desigual y excluyente, siendo la escuela un medio de estratificación de las y los estudiantes que estudian en ella (Apple; 1982).

Las desigualdades de género, por tanto, no quedan excluidas de las dinámicas de diferenciación social que se desenvuelven en la escuela, por el contrario y tal como se ha evidenciado en los apartados anteriores, el sistema educacional cumple un rol fundamental en el proceso de identificación de las niñas y los niños con el lugar que les es asignado en la sociedad según su género. En los testimonios del profesorado entrevistado, se constata que existe otro tipo de dispositivos que se presentan a la hora de querer intencionar cambios relevantes desde un enfoque de género, que no dicen razón necesariamente con aspectos curriculares formales del *currículum oficial*, sino que es en la cultura escolar donde ellos visibilizaron una dinámica de interacción desigual entre los actores educativos y que contribuían a mantener a las niñas en una posición desfavorable en relación a sus compañeros.

En el trabajo realizado por Hexagrama consultaras y el Ministerio de Educación, “*Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*”, se conceptualiza el *currículum oculto* a partir de su relación con la reproducción de las desigualdades de género en la escuela, tomando la categoría de Lovering y Sierra de *currículum oculto de género*. Para ellas éste se entiende como el “*conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres*” (Guerrero; 2006b:49). En consecuencia, aquellas prácticas cotidianas que el profesorado entrevistado logró identificar y que expusimos en los apartados anteriores, se relacionan con la función del sistema educativo de instalar y reafirman las dinámicas sociales de los sujetos en relación a la lógica de representación de género dominante.

El proceso de transmisión de valores, prácticas y actitudes que se llevan a cabo en la cotidianidad de la vida en la escuela, se encuentran difundidos a partir de las prácticas pedagógicas de las y los actores educativos –especialmente el profesorado y la escuela como institución-, involucrados en la cultura escolar, quienes a pesar de su buena disposición a resolver los “problemas sociales” identificados y querer *entregar* todas las oportunidades necesarias al estudiantado con el fin de desarrollar todas sus potencialidades, continúan reproduciendo los patrones de género dominantes.

No obstante, a pesar de la buena intencionalidad que pueda tener el profesorado en su práctica pedagógica, las desigualdades de género, etnia y clase perpetúan, reproduciendo el sistema social dominante a través de la perpetuación de relaciones sociales jerárquicas y excluyentes. En este sentido, y tal como lo plantea Michael Apple, las prácticas cotidianas en el aula no sólo responden a intereses y motivaciones subjetivas del profesorado, sino que a su vez, en el plano de lo no consciente, responden a la “*reproducción cultural y económica de las relaciones sociales de nuestra sociedad*” (Apple; 1982:36). La cultura vivida, cotidiana y ritual de la escuela responde a otro tipo de intereses, no declarados y reproducidos sin que los actores involucrados sean conscientes del doble trabajo que realizan. El profesorado, en consecuencia, muchas veces no se percata del tipo de expectativas que instala en sus estudiantes y el impacto que genera en las y los niños en sus decisiones futuras, reproduciendo patrones simbólicos naturalizados socialmente y considerados parte de la normalidad de la escuela.

Para las profesoras y el profesor entrevistado las prácticas cotidianas dentro de la escuela dan cuenta que la problemática de género en ningún caso se reconoce como tal por parte de la institucionalidad, y tal como nos planteaba Vicente, no es “tema” dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, las desigualdades de género son doblemente silenciadas y ocultas, no se asumen y no se hace consciente de las diferencias reproducidas dentro del sistema escolar, a diferencia de la variante de *clase* que se encuentra más visibilizada como una problemática. En consecuencia, las y los profesores de las escuelas al no reconocer en sus prácticas una invisibilización, discriminación y negación de las niñas en el espacio

escolar, su labor docente pasa a reafirmar las relaciones desiguales que se establecen entre hombres y mujeres en el conjunto de la sociedad.

Javiera logra evidenciar este tipo de prácticas silenciadas dentro de la escuela donde trabaja, no dejando de sorprenderse de la negación que existe de la problemática de género en la escuela y de la naturalización, dentro del espacio escolar, de los estereotipos femeninos y masculinos.

“Yo creo que uno algunas veces no cree que sea tan así, cuando leía de verdad pensaba que en la práctica me encontraría con otra cosa, pero cuando llegué me di cuenta que si era así. Las profesoras premian más a los niños, aceptan más la violencia en los niños, se les separa, etc., las mismas profesoras son quienes les prohíben a las niñas jugar con pelotas o a "juegos de niños"”. (Anexo I; Entrevista II)

El testimonio de la profesora evidencia la existencia de la reproducción de los estereotipos y roles de género en las propias prácticas pedagógicas del profesorado. Para la entrevistada, presenciar esas prácticas en la escuela se presentó como una sorpresa, pues vienen a confirmar lo planteado por la teoría en relación al rol del sistema educativo en la socialización de género. Es así que para los ojos de Javiera las prácticas de las profesoras observadas son parte del proceso de transmisión de pautas de comportamientos relacionadas con el género, donde las estudiantes deben aprender a comportarse *como niñas* a través de la diferenciación de los juegos correspondientes a su sexo. A su vez, a los niños se les concede practicar juegos asociados con el desarrollo físico y el deporte, como también es considerada la *violencia* como un rasgo propio y natural al *ser hombre*, tomándolos más en cuenta y otorgándole mayor atención que a las niñas.

En este sentido, se comienzan a instalar y reafirmar los estereotipos de género en el estudiantado, a través de las prácticas pedagógicas de las y los profesores. Este proceso se lleva a cabo de forma natural, oculta e invisible a los ojos de los actores educativos, sin que despierte cuestionamiento alguno en sus protagonistas. Es así que se reproduce el carácter

binario y desigual de las identidades de género, donde las mujeres poseen características pasivas, tranquilas y aprehenden a no ser *el centro de atención*, por el contrario de los hombres quienes son formados en la violencia, potenciando actitudes asociadas al ejercicio del poder. En consecuencia, se reafirma los resultados de la investigación llevada a cabo por el SERNAM el año 2008, donde se pone en evidencia a través de un estudio etnográfico que el profesorado –ya sea de escuela urbana o rural, hombre o mujer – interactúa con mayor frecuencia con los niños, invisibilizando la presencia de las niñas en la sala de clases y asimilándolas a sus compañeros.

En el testimonio anterior la entrevistada relevaba el rol de las profesoras – en particular de enseñanza básica-, en la socialización de estereotipos de género. Vicente por su parte, evidencia el rol que poseen los profesores en la instalación de relaciones desiguales y jerárquicas entre ellos y las estudiantes, logrando identificar en la cotidianidad de las prácticas la transmisión de roles de género, donde las niñas aprenden a asumir una posición de dependencia en relación a los hombres.

“Ahora hablando en términos de darse cuenta, de percibir ciertas prácticas de género, que los mismos profesores hacen. Esto típico de ser paternalista con las mujeres, como... qué violencia hay siendo caballero, qué tú transmites siendo caballero, que las niñas no pueden hacer esto, que no pueden abrir solas una puerta, ¡cómo se te ocurre!

Por qué no puede ir ella, por qué de pronto viene un niño y me habla él, por qué no habla ella. Hay muchas prácticas que son así y que yo intento corregir”. (Anexo I; Entrevista I).

El entrevistado en su testimonio identifica en el *paternalismo* una práctica cotidiana y naturalizada no sólo por el profesorado, sino también por los estudiantes, donde también se socializa una forma de relacionarse con las niñas desde la superioridad, desde una posición jerárquica favorable, donde son ellos quienes deben velar por el cuidado de las mujeres, posicionándolas en un lugar similar al que ocupan los/as infantes. Ellas dependen

de la ayuda y protección de los hombres, no son capaces de resolver sus problemáticas solas y, por tanto, establecen un vínculo de dependencia con los hombres.

“Porque la violencia de género no es sólo golpear a la mujer, el paternalismo también es otra forma de violencia. El paternalismo es violento porque es jerárquico, tú no eres par, estás sobre, tienes que cuidar, tienes que proteger. El rol del hombre, no sólo es el golpeador, sino también el caballero, ambos son violentos (...).” (Anexo I; Entrevista I).

Para Vicente este tipo de prácticas lejos de ser la forma natural de establecer relaciones sociales con las estudiantes, forman parte del sistema de género dominante y desigual en que vivimos. Por tanto, pone en evidencia la violencia que existe tras el ser *paternalista* y *caballero* con las mujeres, de orden jerárquico y desigual. Ambos conceptos para denominar este tipo de características, dan cuenta de la violencia que connotan, siendo conductas propias de *lo caballero*, de la *paternidad*. A saber, la masculinidad estaría reafirmada con conductas que sustenten el dominio del hombre por sobre la mujer, aun siendo este tipo de dominación ejercido mediante la cortesía y la protección, pues es la mujer quien se encuentra desvalida y des-protegida, no teniendo las capacidades que le permitan desarrollarse libremente y sin depender de lo masculino para su desenvolvimiento en sociedad. En consecuencia, el *“paternalismo”*, vinculado con el *pater*, el padre quien protege a sus hijos/as, es lo que se ejerce en este tipo de prácticas profundamente arraigadas en la masculinidad dominante, dejando a las niñas y mujeres en una posición de cuidado y fragilidad, tal cual un infante quien necesita de protección por parte de los mayores.

Ahora bien, el conjunto de interrelaciones producidas en la escuela tienen profundas consecuencias en la proyección profesional y vocacional del estudiantado –tal como se dejó de manifiesto en los antecedentes de la presente investigación–, donde las niñas al no haber desarrollado sus potencialidades en áreas como matemáticas, ciencias y educación física, manifiestan un bajo rendimiento que las lleva a desenvolverse en áreas de conocimiento consideradas propias de su sexo. Asimismo, se potencian en los niños habilidades vinculadas con el liderazgo y la toma de decisiones, fomentando el conocimiento

matemático y asociado a la ciencia, lo que eventualmente les permitirá continuar en carreras consideradas masculinas y con alto prestigio social.

En el caso de Daniela, ella logra evidenciar en las prácticas de sus colegas, actitudes *machistas* que menosprecian a las mujeres como algo profundamente naturalizado en el conjunto de sus interacciones sociales. El menosprecio de lo femenino, asociado a la debilidad, inseguridad, dependencia, sensibilidad, entre otras características, visibilizan el carácter violento y naturalizado del profesorado en la reproducción y afirmación de los estereotipos de género entre las y los estudiantes.

“(...) uno se da cuenta que los profesores hombres son machistas, que hay profes que van a acosar a las chiquillas y hay otros que van a estar de lado de los hombres, eso se sabe. Hay también mucha mujer machista, que va a estar de lado de los hombres (...) los hombres son generalmente muy machistas con las mujeres (...) siempre está la típica talla machista”. (Anexo I; Entrevista III)

La entrevistada en su testimonio da cuenta de las actitudes y expresiones de los hombres en la forma en que se relacionan con las mujeres, incluso exponiendo la existencia de acoso desde los profesores hacia estudiantes, sin que represente mayor cuestionamiento desde el conjunto de actores educativos de la escuela. A su vez, realiza la salvedad que este tipo de actitudes no sólo son parte del modo en que interactúan los hombres, sino también las profesoras quienes reafirman en la reproducción de los estereotipos de género la posición subordinada de las niñas hacia lo masculino.

En consecuencia, es lo *masculino* lo que se realza en la escuela, valorándolo positivamente y reforzando en los niños aquellas características que lo representan. El deporte, los saberes matemáticos y tecnológicos, la violencia, la participación en clases y el rol activo en actividades de importancia, son todas actitudes y comportamientos que se potencian en los niños dentro de la escuela, ayudando a su desenvolvimiento óptimo y diferenciando a su vez todo lo considerado femenino con una valoración de segundo orden.

De este modo, las niñas se les enseña a mantenerse en una posición relegada y pasiva, aprendiendo a delegar la actividad y participación en sus compañeros.

Este tipo de características asociadas a los estereotipos de género dominantes, da cuenta de la valoración superior de aquellos rasgos asociados a lo masculino, ya sea en relación a la estabilidad emocional, capacidad intelectual, niveles de actividad, agresividad, autoestima, autonomía o sexualidad (SERNAM; 2008). Todo lo vinculado al *ser hombre* es valorado positivamente en la escuela, potenciando en los niños aquellas características, y a su vez imponiendo en las estudiantes una sub valoración de sus cualidades por ser consideradas *femeninas*. Es así que los testimonios expuestos, visibilizan lo oculto de las prácticas pedagógicas, lo subyacente a la ritualidad escolar donde son instalados los patrones simbólicos y estereotipos sociales, que tienen como fin último reproducir el sistema desigual y excluyente en que vivimos. Ahora bien, en el presente apartado hemos expuesto y visibilizado la influencia de las prácticas del profesorado en la reproducción de la desigualdad en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, donde a pesar de la buena voluntad y compromiso del profesorado en la realización de su práctica, este tipo de elementos son transmitidos desde un plano no consciente y se encuentran profundamente naturalizados en las rutinas escolares.

De igual modo que Daniela, la profesora Javiera evidencia en las actitudes cotidianas de sus colegas, las bromas y sus apreciaciones en relación a temas valóricos, un menosprecio hacia todo lo considerado femenino. En consecuencia, si algún niño en su forma de desenvolverse en la escuela va contra los estereotipos de género de su sexo, es catalogado y clasificado como “*gay*”, despreciando a su vez las características asociadas a la *feminidad* por ser inferior y, por tanto, reafirmando en sus palabras la superioridad de lo masculino.

“(…) algunas veces me da rabia, porque mis colegas dicen "oh mira este niño, va en tercero básico y hace corazones, que gay", ahí hay un problema terrible, sobretudo en la básica, converso hartito con mis colegas y tampoco remamos todos para el mismo lado”. (Anexo I; Entrevista II)

Cualquier elemento que salga de la regla, es puesto en evidencia por los actores educativos, dando cuenta de su anormalidad y presionando a que las pautas sociales se cumplan. Como dicen algunos autores, existe una *policía del género* que vigila a través de las bromas, el menosprecio y la discriminación, obligando a los sujetos a seguir con los patrones y estereotipos de género correspondiente a su sexo. En los casos expuestos anteriormente, son los profesores quienes en sus formas de expresarse e interacciones van reafirmando la posición del hombre en la sociedad, no obstante el estudiantado también cumple una función crucial en el resguardo y reproducción de los estereotipos de género dominantes. Es así que Vicente nos plantea que sus estudiantes – sobre todo en séptimo año de enseñanza básica- utilizan la palabra *gay* continuamente para denostar o burlarse de otros compañeros, como también es usado para clasificar a todo aquel que no cumpla con lo socialmente considerado como *masculino*. De esta forma, los estudiantes al encontrarse en una edad de construcción de sus discursos identitarios de género, se encuentran presionados a reafirmar constantemente su masculinidad, con el fin de ser reconocido por sus pares como tales. En consecuencia, los niños mediante su agresividad, violencia y prácticas *híper sexuales* buscan diferenciarse del *otro*, es decir, de lo femenino, lo inferior.

Una de las similitudes que se visualizaron en el grupo entrevistado cuando se conversó sobre las prácticas docentes y el proceso de socialización de género, se relaciona con las falencias que ellas y él diagnostican en la enseñanza básica en esta materia. Pues si bien reconocen la posibilidad de realizar cambios en sus prácticas, plantean lo dificultoso que se presenta producto de la profunda socialización realizada en los primeros ciclos de formación en el sistema de educación formal. Para Javiera, como se apreció en sus testimonios citados anteriormente, son sus colegas educadoras de enseñanza básica quienes instalan y refuerzan los estereotipos de género en el aula, sin que se percaten de la real función que están teniendo como educadoras.

(...) por eso yo creo tanto en la importancia de la educación pre-básica, porque se tiende a seguir como estas estructuras y claro, por ejemplo, me sorprendió ver a un

niño participando y no se da cuenta que hay niñas igual participando”. (Anexo I; Entrevista II)

Asimismo, los temas de sexualidad no son aún abordados de forma explícita y como parte del programa de estudios de la institucionalidad, siendo parte de un debate entre el profesorado su realización. En estas discusiones, Javiera visualiza las distintas posturas de sus colegas, primando los enfoques biológicos y las posiciones que manifiestan que deben ser temas de exclusividad de las familias, no correspondiéndole a la escuela asumir esa responsabilidad.

“(...) estamos creando el programa de orientación sobre sexualidad y todos tienen posturas distintas, entonces está la colega que se opone a que se toque el tema en el aula, que aquel es un tema familia (...) hay otros que sostienen que si hay que tratar el tema, pero desde un enfoque biológico, hay otros que sostienen que hay que tener cuidado”. (Anexo I; Entrevista II)

Ahora bien, si relacionamos los conflictos surgidos en el profesorado a partir de la discusión del programa de orientación sobre sexualidad, con los casos de embarazo adolescente vivenciados en la escuela de Daniela, quien también nos planteó el rechazo a trabajar estos temas en el aula por parte de la institucionalidad. Evidenciamos que las temáticas de sexualidad, embarazo y los temas asociados a las desigualdades de género, no representan una problemática relevante para la escuela.

La influencia de las prácticas pedagógicas del profesorado de educación básica y la invisibilización del género como una problemática por parte de la institucionalidad, es una situación que también Vicente ha podido diagnosticar en su escuela.

“(...) ellos tienen unas prácticas muy institucionalizadas en su vida. Como se relacionan en su vida, en la calle y eso nosotros lo vemos ya cuando pasaron en la básica. Institucionales también, creo que no existe una consciencia a nivel de docentes

sobre el tema, tampoco existe ningún comentario para trabajar estas perspectivas en los consejos, para nada”. (Anexo I; Entrevista I)

Para el profesor, la construcción de la identidad de género del estudiantado se forma a partir de la transmisión de valores, normas y representaciones arraigadas desde la cotidianidad de sus vidas. No obstante, hace la salvedad de la responsabilidad que posee la escuela en los primeros ciclos de formación del estudiantado, donde estas características y estereotipos son instalados y reafirmados a través de las prácticas cotidianas de las y los profesores que no se percatan de aquellos elementos enseñados y que se encuentran ocultos a su consciencia.

El currículum oculto es posible visibilizarlo en el uso del lenguaje, en el conjunto de interacciones entre los actores educativos, en los ritos escolares y en las prácticas pedagógicas del profesorado, entre otros aspectos que afloran cuando nos detenemos a mirar la cotidianidad en la escuela. Ahora bien, en el presente apartado hemos analizado el último punto desde los testimonios de las profesoras y el profesor entrevistado, quienes al tener una formación continua en estudios de género, poseen una mayor sensibilidad para visibilizar aquellos aspectos ocultos del complejo proceso de socialización de género.

En consecuencia, es posible reconocer la profunda importancia que poseen las prácticas pedagógicas en la reproducción de los estereotipos de género a través de las interacciones establecidas entre los y las estudiantes y el conjunto del profesorado. Porque si bien es posible que el conjunto de estudiantes oponga resistencias a la institucionalidad escolar en aspectos relacionados con la disciplina y la puntualidad, incluso con la enseñanza, el proceso de construcción del discurso identitario de género pareciera inmutable, sólo resistido por quienes reconocen en sus propias prácticas la instalación de una dinámica de interacción desigual entre hombres y mujeres, o por quienes en un plano no consciente rompen la regla.

Las prácticas del profesorado y la institucionalidad escolar que evidenciaron los testimonios, dieron cuenta de dos aspectos vinculados con el *currículum oculto de género* y

que es necesario precisar. El primero se relaciona con el papel que ocupa el profesorado en la transmisión de representaciones de género, quienes a pesar de tener como objetivo ayudar a sus estudiantes a “salir de la pobreza”, obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas o formarlos en sus disciplinas, sus acciones obedecen a los mecanismos que posee la estructura social para su mantenimiento. Michael W. Apple logra graficar esta doble función del profesorado en la perpetuación de un sistema social desigual y excluyente:

“Uno puede observar que las escuelas y nuestro trabajo en ellas desde dos ángulos: uno, como forma de mejorar y replantear los problemas, a través de la cual ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y dos, a escala mucho mayor, para ver los tipos de personas que logran salir, y los efectos sutiles de la institución” (Apple; 1982: 29)

No obstante, y como segundo punto a mencionar, la problemática de género se encuentra profundamente arraigada dentro de la construcción identitaria de los sujetos, que no logra ser evidenciada como una problemática dentro de la institución escolar, ni por el estudiantado, ni por el conjunto de profesores y profesoras. No es tema dentro de la institución, las relaciones jerárquicas y desiguales entre hombres y mujeres ni siquiera son reconocidas como tales, sino más bien son asumidas como parte de la *naturaleza humana* de los sujetos. Por consiguiente, la socialización de género se mantiene inmutable a pesar de los avances en materia gubernamental en el reconocimiento de otro tipo de problemáticas, como son la clase y la etnia. Sin embargo, el discurso identitario de género dominante se mantiene sin ser reconocido por los actores educativos involucrados en su reproducción.

CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO CON ESTUDIOS DE GÉNERO. CONFLICTOS Y TENSIONES EN SU LABOR DOCENTE.

3.1. Profesorado y trayectorias de una formación profesional en estudios de género.

El profesorado entrevistado para la presente investigación, en su mayoría cursó estudios de género en su último año de formación profesional en el pre grado, o luego de titularse de la carrera de Pedagogía en Historia. No obstante, cabe preguntarnos qué motivó al conjunto de profesoras y profesor para seguir en una perspectiva formativa como son los estudios de género, ¿qué les llamó la atención en su práctica o formación que los llevó a buscar respuestas en el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL) de la Universidad de Chile? ¿Qué tipo de motivaciones o intereses las/os persuadieron para continuar en esta línea de estudios? ¿Fue algún episodio en particular, o más bien fue un conjunto de experiencias que decantaron en realizar el diploma? En este sentido, ¿sus prácticas pedagógicas influyeron para la realización del diplomado, como una búsqueda de herramientas teóricas que le permitiesen eventualmente construir clases de historia inclusivas, democráticas y no sexistas? En consecuencia, en el presente apartado buscaremos dar respuestas a este tipo de cuestionamientos, con el fin de evidenciar si las trayectorias profesionales del profesorado entrevistado influyeron en visibilizar las problemáticas de género como un foco crítico pertinente de resolver y superar.

Las profesoras y el profesor entrevistado se graduaron de la carrera de Pedagogía en Historia en universidades de carácter tradicional, en su mayoría se graduaron con el grado académico de Licenciado en Educación y con el eventual título profesional en Pedagogía en Historia – variando si en Ciencias Sociales o Geografía-, no obstante, existen dos casos de quienes poseen la Licenciatura en Educación y en Historia. El profesorado entrevistado continuó sus estudios de género en el CEGECAL de la Universidad de Chile a través de diversas redes de contacto que hicieron posible saber de su existencia y trayectoria.

Uno de los casos particulares de la muestra de la presente investigación se encuentra vinculada con Daniela, quien estudió en la Universidad de Chile Licenciatura en Historia – y no la carrera de Pedagogía en Historia como el resto del profesorado entrevistado– titulándose el año 2006, año que decide tomar el diplomado en estudios de género. Su motivación fundamental se encuentra relacionada con darse cuenta de la invisibilización de las mujeres como sujetos históricos dentro de la enseñanza que ella recibía dentro de la carrera. Ninguna cátedra obligatoria incluía a las mujeres, siendo ocultada su participación en el desenvolvimiento histórico de la humanidad. En este sentido, Daniela decide comenzar a indagar en relación al porqué de esta invisibilización de las mujeres dentro de la historia, qué ocurría con su papel dentro del desarrollo del mundo.

“Bueno, yo estudié en la Universidad de Chile Licenciatura en Historia y después seguí la pedagogía, en la misma universidad. El último año de Licenciatura en Historia me metí al diploma de género, porque me llamaba la atención que la historia nunca aparecieran las mujeres”. (Anexo I; Entrevista III).

Las motivaciones de Daniela para integrar el estudiantado partícipe del diploma en estudios de género, se relaciona con la disciplina historiográfica y la ausencia de las mujeres en ella. Como no cursaba la carrera de pedagogía o la mención en educación, la problematización de género de la historia no se vinculaba a las prácticas pedagógicas, sino más bien a las dudas que le surgieron como historiadora.

Al preguntarle a Daniela sobre la inclusión de una perspectiva de género en alguna cátedra dentro de la universidad, nos responde que sólo en un electivo se trabajaba esta temática. En consecuencia, al ser un electivo, su ingreso se encontraba mediado por el interés personal del alumnado para inscribirse en el curso, como también por la disponibilidad horaria en relación a otras cátedras obligatorias. En este sentido, la entrevistada nos plantea:

“No, sólo eran electivos. Y tuve la posibilidad que no me topara con un troncal, y tomé ‘Historia de las Mujeres’ con Margarita Iglesias. Yo llegué a ese tema

porque me interesaba el estudio de la memoria, fue desde ahí que parte mi interés”.
(Anexo I; Entrevista III).

La participación de Daniela en la cátedra sólo fue posible por el hecho de que no topara con cátedras obligatorias de la carrera, caso contrario, no hubiese podido cursar “Historia de las Mujeres”. En consecuencia, es posible dar cuenta de lo periférico y anecdótico que resulta la *historia de las mujeres* o los estudios de género en la formación profesional del estudiantado de pre grado en la universidad, pues sólo se toma como un ramo electivo y no como parte de las cátedras obligatorias en las mallas de la carrera. Asimismo, Daniela expone que su acercamiento al problema de género en la universidad se vinculaba con su interés por los estudios de memoria e historia reciente, en ningún caso relacionado con problemáticas asociadas a la historia de la educación o a los problemas de género en la escuela. A saber, su ingreso al CEGECAL se encuentra motivado por el área de la historiografía y los cuestionamientos personales que desde ahí surgieron, asociados a la ausencia de las mujeres en la historia y la memoria histórica.

La entrevistada, luego de titularse como Licenciada en Historia y cursar el diploma en Estudios de Género en la misma casa de estudios, decide por diversas motivaciones que no son explicitadas en la entrevista, continuar sus estudios en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, con el fin de optar al título de profesora en Historia y Ciencias Sociales. El año 2007 comienza sus estudios pedagógicos que terminan el año siguiente, desde ahí comienza a estudiar un Magíster en Currículum en la universidad, siendo recién el año 2010 –año en que se titula en sus estudios de pos grado-, cuando comienza a trabajar en colegios como profesora.

El segundo caso que presenta una formación profesional en el área de Historia y de Educación, validado por la obtención de las dos licenciaturas, se encuentra en la trayectoria profesional de Vicente. El profesor estudia en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, ingresando el año 2006 y defendiendo su tesis el año 2011, siendo el 2010 cuando decide cursar el diploma en Estudios de Género en la Universidad de Chile.

Para el entrevistado la temática de género nunca se presentó como un tema en su formación como profesional de la educación, que a pesar de estar vinculado tempranamente con la escuela por medio de las prácticas progresivas, no fue una problemática que advirtió y motivó para el ingreso en los estudios de género.

“(...) salí el 2010 de la Universidad de Playa Ancha. El 2010 egresé, pero defendí mi tesis en Abril del 2011 y yo hice acá el Diploma el 2010, estaba cursando mi último año allá y comencé a cursar el Diploma. Entonces... igual es una Universidad orientada a la pedagogía digamos, entonces teníamos prácticas desde el segundo año. Ahora, nunca fue un tema género que yo advirtiera en la escuela, (...) no era gran cosa, no era tema”. (Anexo I; Entrevista I).

Las motivaciones que llevaron a Vicente a cursar el diploma comienzan a surgir en tercer año de su carrera. Fue ese año cuando decide tomar el electivo de “Historia de las Mujeres” en la Universidad, que a su vez estuvo motivado por conocer el rol de las mujeres en el desenvolvimiento histórico. Pues al igual que el caso anterior, en las cátedras obligatorias de la carrera, las mujeres no se presentaban como un sujeto relevante al cual referenciar, siendo profundamente invisibilizadas y ocultas dentro de la historiografía enseñada.

“Trataba sobre la mujer en América Latina, desde la colonia, etc. Y ahí entonces ahí vimos este concepto en inglés de "her history" en vez de "history". Y ahí me cuenta que en el siglo XX y la irrupción de la mujer en el espacio público, las corrientes feministas, leímos a Julieta Kirkwood (...) No era sobre teoría, era sobre historia de las mujeres (...) era un ramo optativo, así que íbamos los que queríamos ir. Éramos como 8 o algo así”. (Anexo I; Entrevista I).

Según lo expuesto por el entrevistado, la convocatoria a estos cursos optativos era mínima, evidenciando el desinterés por parte del estudiantado en formarse en esta perspectiva teórica. Es necesario precisar que la Universidad no manifiesta interés en educar al futuro profesorado en Historia y Geografía con una formación que tenga como

parte obligatoria cátedras en estudios de género o que problematicen las prácticas progresivas en las escuelas desde esta perspectiva. Por el contrario, continúa siendo una temática anexa a los contenidos obligatorios en la formación profesional.

Asimismo, Vicente da cuenta de esta problemática en su Universidad, evidenciando el carácter conservador de la carrera de Historia dentro de su casa de estudios, donde este tipo de estudios se encuentran menospreciados por parte de la institucionalidad y el profesorado mismo. Caso contrario sucede en la escuela de Sociología donde, según el profesor, existe un núcleo de investigación con una gran trayectoria que estudia las problemáticas de género. En consecuencia, el problema que diagnostica Vicente se encuentra asociado con lo conservador que continúa siendo el campo de la historia.

“Sí, pero no en historia. En sociología (...) hay un grupo de estudios de género allá muy fuerte. Pero en historia los profesores son muy tradicionales, de hecho acá mismo los profes de historia son como ‘género y costura’. Es como ‘género ¿en serio? Jajaja’. Bueno pasa en todas partes, en historia porque es más tradicional por los temas económicos, políticos”. (Anexo I; Entrevista I).

El testimonio citado visibiliza la mirada que posee parte de los académicos en historia en relación a los estudios de género, siendo subvalorado y mirado desde una perspectiva androcéntrica. No deja de ser preocupante este testimonio, cuando lo asociamos que son esos académicos, quienes también forman al futuro profesorado que trabajará en las escuelas.

Ahora bien, cuando preguntamos a Vicente por sus principales motivaciones para cursar el diploma en estudios de género y la importancia que le otorga hoy, una vez egresado, nos plantea que se vincula con la entrega de una base teórica que carecía anteriormente para poder analizar las problemáticas de género. Este reconocimiento de la formación entregada por el diploma, se entiende fundamentalmente porque el despertar de su interés en los estudios de género y la motivación que en él surgió, se asocia a la historia de las mujeres, no al género propiamente tal. De manera que son los aspectos teóricos y

epistemológicos entregados por el diploma, los que permiten al entrevistado formarse de manera integral en perspectiva de género.

“Yo pensaba estudiar justamente lo que yo desconocía en ese momento, porque yo desconocía sobre todo el aparataje teórico, que no habíamos visto en nada hasta ese momento. (...) entonces el diploma me ayudó a ese andamiaje teórico, y me sirvió todo. Fue un abrir los ojos, me sirvió mucho para justamente eso, para articular las ideas más difusas que uno tenía. El diplomado te da autores, te da temas sobre lo que se está investigando”. (Anexo I; Entrevista I).

Tal como plantea Vicente, cursar el diploma fue como un abrir de ojos, mirar el mundo desde otra óptica que se encontraba negada anteriormente. Desde ahí él comienza a evidenciar las desigualdades de género en la sociedad y entenderlas desde un posicionamiento teórico, como es en el caso de la escuela. El entrevistado da cuenta de la necesidad de integrar en la formación inicial los estudios de género, pues antes de cursar el diploma el no visualizó en su práctica profesional problemática alguna relacionada con las diferencias en las relaciones entre hombres y mujeres, y el rol que le compete a la escuela en el proceso de socialización de género. Por el contrario, y tal como se ha dejado de manifiesto, fue la ausencia de participación de las mujeres en la historia lo que motivó al entrevistado cursar el diploma, y no su experiencia en el conjunto de prácticas progresivas y profesional llevadas a cabo en el espacio escolar.

Al preguntar al entrevistado sobre la importancia que le otorga haber cursado el diploma, nos plantea que fue fundamental en su labor docente, atribuyéndole un valor positivo en su desempeño profesional. Es desde ahí que Vicente comienza a advertir las desigualdades de género reproducidas en el sistema educativo, muchas veces mediante las propias prácticas del profesorado.

“Yo de verdad creo que fue súper positivo, yo la otra vez lo dije, a mí me sirvió hartito, la verdad que uno va... sobre todos los que trabajamos en educación, es

como ponerse otros cristales, con los que uno se da cuenta de cuestiones que no son evidentes para todo el mundo”. (Anexo I; Entrevista I).

Los casos anteriores ponen en evidencia que las motivaciones del profesorado no se encontraba relacionado con las prácticas docentes, sobre todo en el caso de Vicente quien cursaba como carrera de pre grado Pedagogía en Historia y Geografía. Para ambos entrevistados, su interés por entrar al diploma estuvo vinculado con la ausencia de las mujeres dentro de la historiografía enseñada en su formación inicial, siendo clave para problematizar sobre la temática, cursar una cátedra optativa sobre Historia de las Mujeres. No obstante, luego de cursar el diploma ellos/as se plantean la posibilidad de integrar esta perspectiva teórica en su labor profesional como profesora y profesor de Historia.

La trayectoria profesional de Javiera se distancia en cierta medida de los casos expuestos hasta el momento, para la entrevistada una de las motivaciones para ingresar al CEGECAL y profesionalizar su interés por los estudios de género, se vinculó con la necesidad de re pensar sus clases de historia e incluir una perspectiva de género en la construcción de estrategias y metodologías didácticas en la enseñanza de la historia. Ahora bien, ella se gradúa de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) el año 2009 y, al igual que Daniela, se vinculó con los estudios de género desde la elaboración de su tesis de grado. Fue ahí donde ella se interioriza en trabajar esta temática, aunque nunca se lo propuso de esa manera, llegó a trabajar el enfoque de género a través de la elaboración de su tesis.

“De la UMCE, me titulé el 2009 y me encuentro con el enfoque de género por la tesis, porque yo pensaba estudiar historia reciente, la historia apuntando al golpe de estado, al régimen militar, desde la perspectiva de género”. (Anexo I; Entrevista II).

Javiera, al igual que los casos estudiados previamente, nos plantea la ausencia de la formación en perspectiva de género que se presenta en las carreras de pre grado. Pues al igual que Vicente y Daniela, ni en el área de educación, ni en el de historia se encontraba

integrado un enfoque de género mínimo que entregara las bases teóricas o herramientas necesarias para abordar sus problemáticas. Por el contrario, en el caso de la disciplina historiográfica se relacionaba con un optativo de Historia de las Mujeres y en la línea de formación pedagógica la ausencia era total. De ahí que ella no le llamara mayormente la atención las problemáticas de género en el desarrollo de sus prácticas progresivas, no fue hasta que se interesó en la construcción de su tesis y que se relacionó con profesoras en estudios de género, que comenzó a comprender las dinámicas de la escuela desde una óptica distinta.

“(...) me costó como sacarme el velo y ver cómo está construido el mundo, con tanta inequidad y la gran opresión que hay hacia el género”. (Anexo I; Entrevista II).

Para la entrevistada, la elaboración de su investigación para optar a su grado de Licenciada en Educación, marca su trayectoria profesional. Es desde ahí donde comienza a realizar una retrospectiva de sus propias experiencias y, tal como nos plantea, fue sacarse un velo y mirar el mundo desde otro prisma. En consecuencia, comienza un proceso de reconstrucción de su discurso identitario de género, no sólo cambiando su perspectiva y forma de comprender el presente, sino también otorgando de otros sentidos a sus experiencias del pasado y proyectando su nueva apropiación identitaria hacia su futuro. En consecuencia, Javiera nos plantea cómo ella re piensa ahora sus vivencias desde una perspectiva de género, y la impotencia que hoy le genera *darse cuenta* del proceso de socialización de género vivido al interior del espacio escolar.

“(...) me doy cuenta que me habían puesto pautas sociales súper rígidas, sobretudo en el colegio, en la formación académica, era súper fuerte esto. Sentí rabia al principio, como ganas de querer transformar todo, cosa que es como nuestra bandera en el tema, mi primer impulso fue el querer modificarlo”. (Anexo I; Entrevista II).

A partir de la re lectura de sus experiencias, Javiera comienza a enfocar su interés por los estudios de género en relación al campo de la educación y la enseñanza de la historia. La ausencia de una formación mínima en género y en historia de las mujeres, por tanto, hizo prioritaria la necesidad de buscar sustento teórico y metodológico en esta línea de estudio, lo que motivó fundamentalmente su ingreso al diplomado en la Universidad de Chile. Ahora bien, el porqué de su interés en esa casa de estudios, se entiende por la ausencia de programas de formación continua en esta área en otras universidades, inclusive en la UMCE, como también la seriedad y trayectoria consolidada del programa de diploma llevado a cabo por el CEGECAL.

En consiguiente, Javiera da cuenta del interés que generó en ella los estudios en esta materia, y de la necesidad imperiosa de cambiar las prácticas e interacciones desiguales reproducidas en la escuela, que mantienen a las mujeres en una posición subordinada respecto al hombre. La educación aparece a los ojos de la entrevistada como un espacio de posibilidades, desde donde se pueden llegar a realizar profundos cambios en el proceso de socialización de género y en la transmisión de estereotipos socialmente aceptados.

“Después me di cuenta que desde educación, bueno la educación es fundamental, todos los estereotipos y la construcción social viene desde la escuela, entonces me di cuenta como educadora que era súper importante la formación de género y no la había tenido, entonces ahí fue cuando llegué al CEGECAL”. (Anexo I; Entrevista II).

Para la profesora entrevistada, cursar el diplomado en el CEGECAL significa un elemento de inflexión en su trayectoria profesional. Es desde ahí donde logra sistematizar y otorgar una base teórica profunda a sus intereses que habían *nacido* con la elaboración de la tesis. A diferencia de los casos anteriores, su vinculación con su profesión docente y el rol de la educación en el proceso de socialización de género, se presenta como un elemento fundamental, con el objetivo de elaborar clases de historia desde una lógica inclusiva y democrática.

“Termino la tesis, quedo totalmente empapada de esta perspectiva y dije tengo que prepararme para poder tener una formación ya como educadora, y ahí entré al CEGECAL, porque el diplomado de ese año justamente algo decía sobre educación. Entré con las ganas de aprender un poco sobre cómo enfocar las clases desde esta perspectiva, aprendí muchísimo, fue súper enriquecedora la experiencia. Aparte que siempre estábamos, como éramos hartos profesores de historia, teníamos todos la misma preocupación, enfocábamos el contenido en la misma dirección, eso como en la parte teórica, harta utopía igual, porque cuando llegué al colegio, todo eso se viene abajo”. (Anexo I; Entrevista II).

Ahora bien, llama profundamente la atención el testimonio de la entrevistada no sólo por su compromiso con los estudios de género en educación, y la capacidad de visualizar su práctica pedagógica como un espacio de transformación, sino también por como ella ve la escuela desde el presente, como profesora en ejercicio. La escuela, en este sentido, aparece ahora como un elemento restrictivo para la integración de la perspectiva de género en el aula, un muro que impide el libre desenvolvimiento de su práctica pedagógica. Este tipo de testimonio se presenta como una constante en el conjunto del profesorado, la escuela como el principal obstaculizador en la integración de perspectivas innovadoras que quiebren el discurso oficial y profundamente arraigado en la escuela.

Roxana aún no concluye su proceso de formación profesional, no obstante cursa el diploma el año 2011 en pleno proceso de desarrollo de tesis. Sus motivaciones para formarse en los estudios de género se encuentra vinculada con la necesidad de buscar sustento teórico para la construcción de su tesis, donde la temática a trabajar era la geografía desde una perspectiva de género. En consecuencia, requería de herramientas teóricas que le permitiesen eventualmente realizar una síntesis entre la disciplina geográfica y los estudios de género.

“(…) egresé en términos estrictos el año pasado y ahora estoy con la práctica profesional, la memoria ya la terminé (...) [cursa el diploma] el 2011, junto con la tesis porque me parecía que necesitaba una base más teórica y que me ayudó un

montón para poder hacer mi trabajo, de hecho estoy súper satisfecha porque logré hacer una síntesis”. (Anexo I; Entrevista IV)

La entrevistada actualmente se encuentra realizando su última práctica profesional, para optar al título de profesora en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). En este sentido, cabe destacar que su interés por el género no estuvo vinculado con evidenciar relaciones desiguales al interior del espacio escolar durante el desarrollo de sus prácticas progresivas. Por el contrario, fueron sus intereses en otras áreas disciplinares las que gatillaron su ingreso al diploma en el CEGECAL, como una necesidad prioritaria de entregar formalidad y teoría a una perspectiva de estudio que no se encontraba dentro del plan de estudio de su formación inicial como profesora en Historia y Geografía. Al igual que el resto del profesorado entrevistado, fueron motivaciones orientadas a la búsqueda de una base teórica lo que decanto en cursar el diplomado del Centro de Estudios de Género y Cultura de América Latina.

La trayectoria del profesorado entrevistado evidencia que las problemáticas de género no son visibilizadas dentro del espacio escolar en sus experiencias previas antes de cursar el diploma en el CEGECAL. Es a partir de las herramientas entregadas ahí y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una base teoría en perspectiva de género, que comienzan a ver en el conjunto de interacciones vividas en la escuela, un proceso de transmisión de estereotipos y roles de género. Ahora bien, Andrea, quien estudió pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad de Playa Ancha y que actualmente se encuentra trabajando en Punta Arenas en una escuela de la región, su experiencia en el diploma impartido por la Universidad de Chile no difiere mayormente que el resto de los entrevistados. En este sentido, sus motivaciones fundamentales no se encuentran en el ejercicio de su práctica docente, sino más bien en situaciones personales que generaron el interés por buscar respuestas a las desigualdades experimentadas por ella.

“(…) sólo mediante el encuentro con el feminismo y su categoría de análisis político el Género, es que estas experiencias dispersas se convierten en discurso.

Por lo tanto, vinculación directa con problemáticas de género sólo durante y luego del Diplomado”. (Anexo I; Entrevista V)

Andrea da cuenta de la importancia de cursar el diploma en estudios de género, pues es sólo a partir de manejar un sustento teórico importante, cuando comienza asociar las experiencias vividas con un entramado de pensamiento articulado y sistematizado. Pues al igual que el resto de las y el entrevistado, la universidad en este sentido no se presenta como un espacio que entregue formación académica en perspectiva de género, por el contrario, la silencia y oculta el aporte de los estudios de género a la disciplina historiográfica.

“En la Universidad no se hablaba de Género, creo alguna vez haberlo escuchado por un profesor de Historia Social en una clase pésima sobre nuevos enfoques metodológicos en el estudio de América Latina. En la UPLA nadie hablaba de Género, ni de mujeres, nada. La Historia y la Historiografía, sin duda, eran masculinas”. (Anexo I; Entrevista V)

La crítica a la formación inicial se marca como una constante en la entrevista realizada en la profesora. La ausencia de una renovación historiográfica y el carácter conservador de la formación del profesorado en Historia y Geografía de su casa de estudio, dan cuenta que el género como enfoque de estudio tampoco es un “tema” para la institución universitaria. Esta crítica que realiza Andrea es posible ponerla en tensión en relación a las investigaciones referenciadas en los antecedentes de la presente investigación, los que dan cuenta de la invisibilización de la problemática de género en el sistema de educación superior y en las propias prácticas académicas y sociales que se producen en ese espacio de producción teórica.

Asimismo, y en relación a las prácticas que reproducen los estereotipos de género en las aulas universitarias, Andrea expone una experiencia crítica que presencié cuando se encontraba aun cursando su carrera.

“Recuerdo que hasta tuve un profesor asqueroso que se llamaba Gastón Gaete (a cargo de horrendas cátedras de Geografía) que en una oportunidad le impidió a una compañera de un curso menor al mío dar una prueba por usar escote, le exigió que se fuera a cambiar a la casa”. (Anexo I; Entrevista V)

Este tipo de experiencias, visibilizadas por la profesora en la entrevista, dan cuenta de la negación profunda de la problemáticas de género no sólo dentro de la escuela, sino también dentro del sistema de educación superior. En este sentido, las desigualdades de género no son algo que se encuentran sólo enmarcadas en un espacio en particular, sino que es transversal a todas las instituciones sociales y al conjunto de la sociedad misma, como elemento fundamental en el mantenimiento de un sistema social desigual, jerarquizado y excluyente.

El profesorado entrevistado evidencia en su trayectoria profesional una serie de puntos de encuentros considerados pertinentes de explicitar. Uno de ellos son sus motivaciones para continuar estudios en perspectiva de género, los que no se asocian con una visibilización de la problemática de género dentro del espacio escolar en el desarrollo de sus prácticas progresivas. Sino que por el contrario, fue la preocupación por el silencio de las mujeres en la historiografía o la necesidad de otorgar un sustento teórico en la elaboración de sus tesis de grado, lo que llevó al profesorado a cursar el diploma en el CEGECAL. Asimismo, las y el entrevistado manifestaron la ausencia en su formación inicial de cátedras que incluyeran un enfoque de género o que trabajaran este tipo de perspectiva teórica, de manera de entregar herramientas que les permitiesen visibilizar este tipo de problemáticas dentro de la escuela.

Es posible plantear, según lo expuesto por el conjunto de entrevistadas/os, que las desigualdades de género reproducidas dentro del espacio escolar se encuentran profundamente silenciadas y arraigadas dentro de las prácticas y rutinas escolares. No son reconocidas como una problemática, ni mucho menos como un tema pertinente de ser estudiado, pues es sólo cuando formándose teóricamente y poseyendo herramientas metodológicas, cuando logran realizar una re lectura crítica de los sucesos (re)producidos

en la institucionalidad escolar. En este sentido, cabe reflexionar sobre la necesidad que surge de integrar, en la formación inicial de las y los profesores, una base teórica en perspectiva de género que permita eventualmente, evitar la reproducción de estereotipos de género desiguales dentro del espacio escolar.

3.2. Currículum oficial: la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales miradas desde el género.

Como se evidenció en los antecedentes teóricos ya mencionados, el Currículum desde su perspectiva *Explícita o Abierta* corresponde a la instancia en la cual el sistema educativo nacional clarifica los principios teóricos y valóricos que fundamentan al sistema educacional nacional, objetivos que serán comunicados y organizados en una secuencia determinada (Da Silva, 1998). A su vez, este conjunto de saberes cristalizados en el Currículum, explicitan las luchas por la legitimación de un determinado modo de ser y vivir en el mundo, por tanto, la selección de la serie de contenidos que aparecen en la propuesta curricular oficial, no es una actividad casual y desentendida de antecedentes ideológicos, sino que guarda estrecha relación con los mecanismos creados para el control de la sociedad (Apple; 2008). Tomando en consideración la información recién señalada, no llama mayormente la atención que los procesos de construcción curricular sean y hayan sido históricamente –sobre todo para el caso chileno– instancias de discusión poco inclusivas, enfocadas principalmente a discusiones de carácter *superestructural*, en las que las aprensiones del grueso de actores sociales involucrados en el proceso quedan silenciadas (Guerrero *et al.* 2006).

En relación a lo señalado, la selección curricular vigente, particularmente aquella correspondiente al subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, constituye un elemento fundamental en lo que respecta a los modos en los que el estudiantado entenderá y establecerá sus propias relaciones de género, puesto que a partir de sus delineamientos ideológicos los/as estudiantes son invitados/as a concebir el devenir histórico desde una determinada perspectiva. Este aspecto, no resulta un dato menor al tomar en consideración las investigaciones que respecto a la incorporación de la perspectiva de género, realizadas por el SERNAM a planes y programas de estudio de 5to a 4to medio, concluyendo que en el caso del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la propuesta curricular vigente, a pesar de proponer una mirada más inclusiva respecto a la historia de las mujeres, continua proponiendo una inclusión desde lo periférico y anecdótico.

Respecto a lo indicado podemos establecer que la comprensión que respecto al género realiza el Estado chileno, lo posicionan fundamentalmente como una *temática* más que un *enfoque* transversal al proceso educativo, puesto que los cambios realizados ha dicho haber se traducen principalmente en pequeñas incorporaciones básicamente a nivel temático. Como deja en evidencia un estudio realizado a la propuesta curricular chilena, los cambios realizados se evidencian únicamente en orientaciones didácticas y en sugerencias para la implementación curricular en el aula, estando ausentes en los objetivos a transmitir (Guerrero *et al.* 2006).

Por consiguiente, tras los ajustes curriculares aprobados en el año 2010 –posterior a la elección de Sebastián Piñera como Presidente de la República-, la utilización de un lenguaje inclusivo fue desestimada por el Marco Curricular estatal, volviendo a la legitimación de un lenguaje sexista, poco inclusivo. A su vez, analizando los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) vigentes para la propuesta curricular estatal, evidenciamos una doble problemática respecto a la inclusión del enfoque de género. Primeramente desde los cambios realizados, los OFT se encuentran oficialmente asignados y distribuidos para determinados Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), lo cual limita el trabajo que a nivel actitudinal, pudiese realizarle respecto a la inclusión del enfoque de género, puesto que delimita el campo de acción del profesorado. Una segunda problemática a su vez –y posiblemente la más relevante respecto al tema trabajado- corresponde a la invisibilización existente en los objetivos que declara perseguir la propuesta Curricular oficial (MINEDUC; 2009c).

Datos que a su vez cobran mayor significado al contrastarlo con los antecedentes teóricos propuestos por Gonzalo De Amézola, quien en su libro “*Esquizohistoria: La historia que se enseña en las aulas, la que le preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*” (2008), establece la existencia de una escisión entre la historia enseñada en las escuelas y la producción historiográfica académica. Dando cuenta que la *historia escolar* se ha desentendido de las transformaciones que durante el tiempo ha desarrollado la disciplina histórica, imposibilitando con ello la incorporación y

reconocimiento de nuevos sujetos históricos y la develación de procesos históricos invisibilizados (De Amezóla; 2008).

Hallazgos que al ser analizados desde los aportes teóricos realizados por Michel Apple (2008), que fueron explicitados previamente, permiten sostener que evidentemente la escuela se erige con objetivos sociopolíticos particularizados, esta desvinculación existente entre *historia escolar* e *historia académica* que planteaba Amezóla, guarda relación posiblemente con los objetivos hacia los cuales apunta la institución escolar. A saber, se pretende que la sociedad se mantenga a sí misma a partir de la legitimación y reproducción de un determinado relato acerca de la realidad histórica, debido a que por medio de la internalización de estos saberes se legitiman las relaciones de poder imperantes (Apple; 2008)

Teniendo presentes los datos vertidos y partiendo de la premisa de los obstáculos que de acuerdo a los antecedentes mencionados constituye el Marco Curricular vigente para la recreación del género como categoría de análisis crítico de las interrelaciones sociales generadas al interior del espacio escolar, el presente apartado tiene por objetivo analizar las posibilidades de deconstrucción y reconfiguración que evidencia el profesorado en la propuesta curricular vigente para el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En consecuencia, se pretende examinar si este profesorado con formación continua en estudios de género, logra efectivamente apropiarse a pesar de la serie de limitantes que le presenta esta propuesta curricular y desarrolla a partir de ellas, estrategias de inclusión y cuestionamiento a la propuesta ministerial.

Como se explicitó previamente, el currículum nacional vigente para el subsector de Historia y Ciencias Sociales presenta una visión periférica respecto de la trascendencia histórica de las mujeres, desentendiéndose de estudios y transformaciones que respecto al enfoque de género se habían establecido previamente. A este respecto, el grueso de entrevistados consideró a la construcción curricular vigente como un conglomerado de saberes que desconocen a las mujeres como sujetos históricos relevantes, posicionándolas en una situación de inferioridad respecto a los hombres, pero a su vez, la naturaleza de los contenidos propios de Historia y Ciencias Sociales, constituyen un espacio propicio para

reconstruir e “*historizar lo des-historizado*” (Bourdieu; 2000), respecto a ello sostiene Vicente:

“En sociales somos los más indicados para hablar de estos temas en los contenidos, en los distintos momentos y que ellos sientan empatía. (...)” (Anexo I; Entrevista I).

Tomando en consideración lo señalado por el entrevistado, no se puede desconocer que el profesorado de Historia y Geografía posee mayor cantidad de herramientas en pos de la inclusión del enfoque de género. No obstante, así como el currículum oficial para el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, constituye un espacio de posibilidades, es a su vez, el lugar donde su invisibilización se hace más patente. Como deja en evidencia el estudio realizado por el SERNAM previamente referenciado, hay niveles en los que la visibilización de la mujer es prácticamente inexistente. Un aspecto que llama la atención respecto a la utilización del currículum que declara realizar el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene que ver con los puntos de encuentro existentes entre las impresiones que éstos expusieron respecto a los Contenidos Mínimos Obligatorios en los que se visibiliza efectivamente a las mujeres, el grueso de los entrevistados mencionó alguno de dichos contenidos, al momento de preguntarle por algún contenido que facilite su incorporación al interior del aula. Situación que se percibe, por ejemplo, con el contenido referido al Periodo Colonial, a este respecto declara un entrevistado:

“A nivel de contenido, bueno... yo creo que viene ligeramente trazado por los planes. Por ejemplo en la Colonia, mujer en la colonia. Igual muy anecdótico, pequeño, pero igual. Pero igual uno lo puede trabajar en cuanto a que ellas se den cuenta que no solamente este era un país construido por hombres, etc. Aunque ellos eran los que podían acceder a los cargos políticos. Que vean eso, que se resientan de por qué los hombres participaban en política y ellas no. Tienen en empatía con eso les digo: «ustedes tienen que aprovechar este momento histórico que están viviendo, bla, bla bla. Miren las mujeres no podían votar antes»” (Anexo I; Entrevista I).

Lo anteriormente sostenido hace presumir que de incorporarse oficialmente el enfoque de género en la propuesta curricular oficial vigente se le proveerían al profesorado una serie de posibilidades para la incorporación del género al interior del espacio escolar. Puesto que tomando en consideración la información expuesta en el apartado referido a las posibilidades y obstaculizadores, que dentro de la institución educativa como tal, las investigaciones y las impresiones generadas por el profesorado entrevistado dieron cuenta de lo tajante e impositivos que son los tiempos asignados por cada institución para el tratamiento de la serie de contenidos que complementan el Marco Curricular.

Como pudimos percibir por medio de los testimonios recopilados, la labor desarrollada al interior de las aulas, debe circunscribirse a los objetivos propios de la institución educativa, motivo por el cual –en mayor o menor medida- el conjunto de profesores declara considerar este aspecto una limitante a la hora de querer implementar un enfoque de género al interior del aula; respecto a este punto aclara una entrevistada:

“Es complejo trabajar los contenidos desde el género, por el tiempo que tú tienes que ver para ver las materias, los CMO y las pruebas estandarizadas. Pero tú si puedes estar metiendo, visibilizando a las mujeres en los contenidos, sé que puede ser anecdótico, pero siempre trato de intencionarlo. «Cómo vivían las mujeres, cómo se relacionaban con su cuerpo, con los otros», esas cosas (...)” (Anexo I; Entrevista III).

En consecuencia, teniendo en consideración que el grueso de entrevistados coincide en señalar que puede realizar implementaciones desde el género con más facilidad cuando en los propios contenidos se realiza –aunque sea desde una perspectiva periférica- una alusión a la trayectoria histórica de las mujeres, podemos aseverar que ello se debe fundamentalmente a las facilidades que a nivel programático ello le proporciona, el que desde los delineamientos curriculares se distribuyan tiempos para trabajar las temáticas ya mencionadas permite que el profesorado no deba interrumpir, ni redistribuir la propuesta ministerial. Lo cual sumado a la hiper-centralización en el contenido y los resultados

observarles en las calificaciones del estudiantado hacen de la apropiación curricular y de la consecuente re-significación de ésta desde una perspectiva de género una tarea mucho menos agotadora y desafiante para el profesorado.

De acuerdo a los antecedentes ilustrados resulta interesante seguir indagando respecto a los resultados que obtiene este profesorado con formación en perspectiva de género de esta confrontación entre los tiempos determinados por la institución y la re-significación de la propuesta curricular, sería atractivo averiguar sobre las verdaderas posibilidades de incorporación que encuentra el profesorado en el conjunto de Contenidos Mínimos Obligatorios que conforman la propuesta curricular para el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que como se mencionó previamente en aquellos contenidos en los cuales se hacen alusiones a la “Historia de las Mujeres” ministerialmente, el profesorado encontró espacios de transformación , ahora falta averiguar qué ocurre con aquellos contenidos en los que la propuesta ministerial se desprende del enfoque de género. Respecto a lo anterior resulta interesante partir analizando esta temática con las impresiones vertidas por una de nuestras entrevistadas:

“Yo creo que todo el currículum, toda la historia se puede intencionar con este enfoque, obviamente te encuentras con lagunas historiográficas, que tienen que ver con que aún no se reconstruye completamente la historia de las mujeres, ahí es más difícil, pero también es un tema de ir imaginando, este recurso lo utilizo mucho en aquellos temas donde aún no se ha indagado el tema de las mujeres. (...)” (Anexo I; Entrevista II).

Cabe mencionar que partimos desde la premisa que la Historia –al igual que cualquier otra Ciencia Social- es producto de la interpretación, antecedente que sumado a las alusiones realizadas al principio del apartado respecto a las meditaciones existentes entre *historia escolar* e *historia académica*, nos hacen sostener y concordar con la cita previamente expuesta, que el conjunto de Contenidos Mínimos Obligatorios vertidos en la propuesta curricular puede ser analizados y reconfigurados desde un enfoque de género y que si esta implementación no se realiza en la actualidad no constituye un hecho

casual, muy por el contrario, dicha omisión guarda estrecha relación con los objetivos políticos subyacentes al currículum.

Ahora bien, contrastando la información previamente expuesta, con impresiones vertidas por el profesorado entrevistado, podemos dar cuenta que –a pesar de la serie de dificultades- éstos logran, de cierto modo, apropiarse de la propuesta curricular y reconfigurarla. En relación a lo cual, parece interesante relevar la siguiente cita, expuesta por un entrevistado:

“(…) En términos de contenido, yo pienso que todos los cursos dan para trabajar el género. Por ejemplo, estuvimos viendo el paleolítico, y el tema del infanticidio femenino que practicaban porque las mujeres no podían tener un rol tan importante en la caza, fue algo que los choquéó. Estuve un montón de rato pasando el infanticidio femenino. A las niñas les chocó más, pero típico que los niños decían «ah... Está bien», cosas así.” (Anexo I; Entrevista I).

Por consiguiente, a partir de esta *apropiación curricular* que acabamos de consignar, que lo importante de ella es que no constituye un fin en sí mismo, debido a que como se mencionó anteriormente, la inclusión de la perspectiva de género en educación, no guarda relación solo con la incorporación y el reconocimiento de las mujeres a nivel temático, sino que constituye un proceso transversal, de modo que esta incorporación a nivel temático debiese ser considerada a su vez, como el precursor de cuestionamientos respecto a los roles de género históricos, por ende, dichas estrategias de visibilización e incorporación, deben apuntar hacia fines superiores, por tanto, debiesen ser consideradas como categorías de análisis a partir de las cuales se pueda promover en el estudiantado el ejercicio de un juicio crítico respecto a las interrelaciones generadas a nivel estructural. En relación a este aspecto, consideramos apropiado explicitar una experiencia a partir de la cual, este análisis crítico se vislumbra:

“(…) Por ejemplo hice una clase de los factores económicos: los recursos naturales, no sé qué, trabajo y ahí cuando hablé del trabajo, fomenté un debate

sobre « ¿cuál es el trabajo reproductivo y el trabajo productivo? ¿Qué se entiende por cada uno? ¿Por qué a unos se les paga y a otros no? » entonces ahí se empieza a tratar la idea de entender el trabajo como algo más allá de salario, horarios e industria, sino como algo que hace acentúa el sistema, entonces ahí pude incorporar la perspectiva de género, resultó bonita esa experiencia, pero no me han permitido más intervenciones” (Anexo I; Entrevista IV).

Como se mencionó en un inicio, la propuesta curricular no se constituye solo de Contenidos Mínimos Obligatorios, sino también de los objetivos actitudinales y procedimentales en base a los cuales se traza el proceso educativo, puesto que como se mencionó, en dicho currículum también ocupan un sitio importante los objetivos valóricos e ideológicos que se pretende educar. Por tanto, las posibilidades de transformación también debiesen gestionarse desde los OFT y OFV que promueve la propuesta curricular vigente, en definitiva, la apropiación curricular señalada no solo guarda relación con la incorporación de las mujeres a nivel de contenido, sino que también tiene que ver con las propias interrelaciones generadas al interior del aula.

3.3. Estrategias didácticas desde el género: tensiones en la práctica pedagógica.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha decidido utilizar el concepto *estrategia* –como alternativa al concepto de *método*- para hacer alusión al conjunto de actividades desarrolladas por el profesorado al interior del aula, se ha preferido utilizar este concepto puesto que permite concebir el conjunto de acciones desarrolladas al interior del aula como decisiones tomadas por el profesorado. Como señala Stenhouse, esta terminología concede más importancia al juicio del profesor y por consiguiente, reconoce a la enseñanza/aprendizaje como un proceso necesariamente pensando y planificado (Stenhouse; 1993), en consecuencia, la noción de *estrategias de aprendizaje* permite dejar de comprender las prácticas de enseñanza como pasos fijos y establecidos, para comenzar a entenderlas como juicios y procedimientos pensados y desarrollados por el profesorado en razón de las particularidades y necesidades propias de cada contexto escolar (Gvirtz; 2008).

Por consiguiente, como quedó en evidencia en el apartado anterior -referido al *Currículum explícito*- lo que denominamos como *apropiación curricular* también guarda relación con los modos en que el profesorado re-configura la propuesta valórica explicitada en los Objetivos Fundamentales Transversales y en los Objetivos Fundamentales Verticales. Vale decir, la re-configuración que a nivel actitudinal y/o procedimental realice de la matriz conceptual de la propuesta curricular, la cual se traduce y cristaliza en el conjunto de *estrategias de aprendizaje* desarrolladas por el profesorado.

En razón de lo anterior, por medio del presente sección, nos proponemos analizar aquellas estrategias didácticas desarrolladas por el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales generadas en pos de la reconfiguración de las relaciones de género producidas y reproducidas al interior del aula, intentando percibir si efectivamente este profesorado es capaz de pensar en acciones tendientes a re-significar el proceso de *socialización de género* llevado a cabo por la institución educativa o en su defecto, a pesar de las acciones de reconfiguración conceptual explicitadas anteriormente, este profesorado continua reproduciendo *métodos de aprendizaje* prefijados, esterilizando las acciones tendientes a producir transformaciones a nivel de relaciones sociales de género.

Como se señaló con anterioridad, dadas las particulares que presentan los contenidos propios del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éstos han sido sindicados por una serie de investigaciones y por el profesorado entrevistado, como un espacio propicio para la inclusión de un enfoque de género. A pesar de lo anterior, como se ha dejado de manifiesto, el Marco Curricular oficial prosigue legitimando un posicionamiento historiográfico decimonónico, que releva el rol que en el devenir histórico tuvieron los “grandes personajes” –quienes son principalmente hombres de elite-, negándoles a las mujeres la condición de sujetos históricos relevantes. Antecedentes que como se ha mencionado durante la presente investigación no solo son cristalizados en el apartado reseñado, sino que por el contrario, dan cuenta del posicionamiento hegemónico e histórico en torno a la temática, por tanto, se evidencia en el Marco Curricular en su conjunto, mientras este último cobra vida en los modos de ser producidos y reproducidos al interior del espacio escolar. Por consiguiente, a pesar de la serie de limitantes que a la labor docente le interponen tanto la institución, el estudiantado, el profesorado, como las precarias condiciones laborales en las cuales éstos desarrollan el ejercicio práctico de su profesión, de acuerdo por lo explicitado por éstos mismos, logran –en mayor y menor medida- realizar una re-lectura –a nivel de contenidos- de la propuesta curricular vigente para el subsector ya citado.

Ahora bien, en términos de estrategias de aprendizaje, se logró evidenciar que las limitantes recientemente indicadas, constituyen una constante en relación a los obstáculos con que el profesorado se enfrenta al momento de querer desarrollar destrezas didácticas tendientes a resolver las problemáticas de género instaladas al interior del aula. Puesto que como se ha dejado en entrever, dichas problemáticas han sido desconocidas e invisibilizadas por parte de la institución educativa, por lo tanto, no revisten necesidad de discusión y resolución.

Partiendo desde dichas premisas y analizando la tipología de decisiones tomadas por parte del profesorado en pos de los objetivos indicados, podemos dar cuenta en primer lugar, que respecto a sus características, las estrategias desarrolladas no varían en gran

medida. Aspecto que posiblemente guarde relación con el entendimiento que a nivel general existe respecto a la labor pedagógica, puesto que como se ha podido evidenciar, el profesorado es considerado por el sistema educativo nacional, como un sujeto que debe regir su rol profesional a los objetivos declarados por la institucionalidad, con lo cual quedan anulados todos aquellos impulsos creativos que guarden relación con objetivos que trasciendan a los que la escuela como institución requiera, como posiblemente pueda ser la inclusión de un enfoque de género.

A partir de diálogos establecidos, los profesores entrevistados explicitaron que una de las principales estrategias a partir de la que consideran se les facilita la inclusión de la perspectiva de género en el aula, corresponde a la inclusión y el reconocimiento de las mujeres a nivel conceptual, esto es, la reivindicación del rol de las mujeres en el devenir sociocultural, a partir de ello sugiere una entrevistada:

“(...) por ejemplo, vemos periodo entreguerras e incluyo la liberación de las mujeres o el derecho a sufragio; lo mismo si estamos analizando la Revolución Francesa, ir mostrando a las mujeres, pero no parar la clase y decir «ahora hablaremos de las mujeres», sino que incorporado de tal forma que no se den cuenta...”. (Anexo II: Entrevista II)

Respecto a lo señalado por la entrevistada, lo relevante de este tipo de estrategias guarda relación principalmente con la continuidad y coherencia que en relación a la inclusión del enfoque de género exista en los relatos, en este sentido, una estrategia de enseñanza basada en un enfoque de género, no consiste solo en mencionar a las mujeres durante el trabajo con los contenidos, puesto que –como se ha dejado en evidencia- este es el trabajo que a nivel conceptual realiza y promueve el currículum oficial. Por el contrario, una estrategia con las características sugeridas, supone la inclusión de las mujeres en el proceso socio histórico a nivel transversal, en este sentido, la implementación de esta estrategia debe efectuarse teniendo la precaución de no recaer en la perpetuación de caricaturas historiográficas, con lo cual, esta labor se convertiría en una trabajo

contraproducente, que colaboraría con legitimar la mirada periférica promovida por el Marco Curricular estatal.

Tomando en consideración la estrategia recién aludida resulta interesante relevar las impresiones vertidas por Roxana –profesora practicante- quien declara poseer gran interés por las transformaciones, que a nivel de contenido pudiese realizar, fundamentalmente a partir del abordaje conceptual de temáticas relacionadas con la Geografía. En este sentido, realiza la que consideraremos una segunda estrategia de enseñanza, la cual no solo promueve la inclusión a nivel conceptual de las mujeres, sino que ésta se toma como un medio a partir del cual suscitar el análisis crítico de las relaciones de género vigentes.

Queda de manifiesto en el relato generado por la entrevistada, ésta concibe la matriz conceptual del currículum vigente como un instrumento que le permite recrear en el aula nuevas discusiones con los estudiantes, respecto a esta misma estrategia una segunda entrevistada declara que esta tipología de intervención le permite introducir y desarrollar con los estudiantes nuevas discusiones, obteniendo de ellas mejores resultados, puesto que el estudiantado se muestra más proclive a realizar intervenciones y presenta una mejor disposición frente al tratamiento con los contenidos.

Resulta de suma importancia el punto de encuentro que existe entre las dos estrategias mencionadas, como ha quedado de manifiesto, ambas se encuentran directamente relacionadas con los Contenidos Mínimos Obligatorios propuestos para el subsector, por lo cual, son decisiones que se instalan en un punto nuclear respecto al control social que ejerce la institución. Por consiguiente, son decisiones que pudiesen implicar una serie de problemáticas para quienes las desarrollen puesto que son prácticas con un claro carácter contra hegemónico, que cuestionan la propuesta programática estatal, a este respecto, los entrevistados dan cuenta de las implicancias negativas que para su propia práctica profesional sugiere la implementación de las estrategias explicitadas, en relación a estos obstáculos declara Daniela:

“(..) Esta estrategia implícita me cuesta más aplicarla porque tienes una red de contenido para el año que debes ver obligadamente y dentro de ella no se encuentran estos temas, entonces me veo en la obligación de quitar tiempo por ejemplo, a los fascismos para dedicarme al derecho a sufragio, pero a los niños después le van a preguntar por los fascismos, entonces ahí existe un conflicto. Es complicado también, porque al presentar el tema los niños se resisten al tiro, sobre todo conmigo, que ya saben cómo soy, entonces por ejemplo, les digo que «vamos a ver la creación del MEMCH, y ahí empiezan a decir que «no, que por qué siempre las mujeres», que «no deberían haber votado nunca», «ese fue el peor error de la historia», «etc.» también, el plantear este tema implica que uno se tenga que poner a conversar con ellos, hablar como de su vida más privada, porque uno a través de preguntas logra vincular la temática.” (Anexo II: Entrevista II)

Tal como explicita la cita reseñada, la implementación de las estrategias descritas implica para el profesorado enfrentarse a una serie de limitantes en su práctica profesional, las que emergen desde el conjunto de prácticas y actores involucrados en el quehacer educativo. Respecto a lo analizado es posible considerar estas estrategias como ataques a los objetivos de la institución y de los actores involucrados en ellas, desde lo cual se comprenden las resistencias generadas por ellos. En este sentido, la implementación de dichas decisiones pedagógicas supone la recreación de *otro* modo de comprender el proceso de enseñanza, el cual se opone al que pregona el Estado chileno, cuando ambos entran en pugna aparecen los obstaculizadores mencionados. Obstáculos y resistencias que sin duda pueden llegar a producir la sumisión del profesorado frente a las metas trazadas hegemónicamente, situación que deja en evidencia Daniela, quien sostiene:

“(...) A lo mejor en los contenidos aludir a las mujeres, incluso desde la anécdota, porque como te digo igual es complejo trabajar los contenidos desde el género, por el tiempo que tú tienes que ver para ver las materias, los CMO y las pruebas estandarizadas.” (Anexo II: Entrevista III)

De acuerdo a lo explicitado por la entrevistada citada, las condiciones laborales del profesorado chileno y la percepción hegemónica respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, le dificultan enormemente el poder involucrar estrategias didácticas a partir de los contenidos propios del subsector, por lo cual, se ve en la obligación de implementar estrategias de aprendizaje solamente desde las “interacciones pedagógicas generadas entre profesor y estudiante”. Aspecto a partir del cual aparece la tercera tipología de estrategia de aprendizaje utilizada por este profesorado formado en estudios de género, la cual fue consignada por los entrevistados como la estrategia que la institución tiene menos oportunidad de repeler y por lo tanto, una posibilidad trascendental de propiciar en el estudiantado análisis crítico de las percepciones hegemónicas en torno a los géneros.

Como es sabido, en el aula escolar confluyen una serie de situaciones que trascienden a los propios de la disciplina histórica, en las paredes de la escuela tienen cita una multiplicidad de subjetividades y modos de comprender la realidad, es por ello que no llama la atención que el profesorado se vea cotidianamente enfrentado a situaciones que escapan a los contenidos netamente disciplinares, lo interesante resulta para el análisis desarrollado se origina cuando de esas discusiones o situaciones generadas a partir de las interacciones generadas entre profesado y estudiantado, se originan estrategias de aprendizaje vinculadas con un enfoque de género, a este respecto es interesante relevar las impresiones vertidas por uno de los entrevistados:

“De hecho yo, pienso que he tratado de explicar este tema con mis estudiantes, que entendieran la diferencia, para tratar temas de homosexualidad con los niños. Pero muy poco, como que no se note en el colegio, onda seguir con tu currículum normal, pero tu metí tus temas, ¿cachai? Para saber que percepciones tienen los chiquillos del tema, que ideas tienen. Porque además ellos son muy vulnerables, son niñas probablemente han sido abusadas o no sé, típico que los cabros en el colegio las tocan, que son rollos bien fuertes en mi escuela.” (Anexo II: Entrevista I)

Teniendo en cuenta lo que deja en evidencia el testimonio referenciado, es posible sostener que a partir de estas estrategias el profesor aterriza temáticas relativas al género a

la realidad más próxima del estudiantado, en este sentido, a partir de la estrategia consignada el profesorado encuentra una forma de hacerse parte en situaciones que afectan de directamente a los estudiantes, propiciando en éstos diálogos que le impulsan a cuestionar su cotidianidad.

Ahora bien, tomando en consideración los antecedentes vertidos en el análisis expuesto, resulta interesante, en primer lugar, analizar los puntos de encuentro existentes respecto a las posibilidades que posee el profesorado para desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en un enfoque de género, como se dejó en evidencia, a pesar de las grandes diferencias socioeconómicas existentes entre los contextos escolares referenciados por los entrevistados, las estrategias que les son posibles de implementar, resultan ser en términos generales invariables en características y naturaleza, a su vez, los resultados que devienen de su implementación, son similares en términos de resistencias. Antecedentes que permiten sostener que la existencia de dicha invariabilidad se encuentre relacionada posiblemente con la percepción que hegemónicamente se ha instalado en la sociedad respecto a las particularidades de la labor docente y la educación, puesto que como se evidenció, en el conjunto de contextos referenciados, se visualiza la hiper centralización de los objetivos institucionales en los resultados cuantificables obtenidos en las pruebas estandarizadas, en consecuencia, es posible sostener que la creación y generación de estrategias de aprendizaje constituye una labor de resistencia respecto a al perfil profesional que el Estado espera del profesorado. Por consiguiente, los puntos de encuentro evidenciados tanto a nivel de posibilidades, como de resistencia, permiten sostener que su transversalidad guarda relación –muy probablemente- con el posicionamiento hegemónico que existe respecto a las identidades y relaciones de género.

CONCLUSIONES.

La práctica pedagógica del profesorado quien ha optado por formarse en estudios de género por medio del diplomado impartido por el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, ha evidenciado una serie de elementos pertinentes de explicitar, con el fin de comprender cómo las y los profesores pueden lograr re pensar y re crear sus clases de historia dentro de la institución escolar desde una perspectiva de género.

Los elementos comunes que presentó el profesorado en Historia pertenecientes a la muestra estudiada, se asocian fundamentalmente a las condiciones laborales en las que se encuentran. Siendo uno de los factores más relevantes a la hora de pensar las posibilidades que tienen las y los profesores como intelectuales para construir sus clases y elaborar elementos didácticos pertinentes. En el caso de la presente investigación, nuestra lectura se realizó desde la perspectiva de género, a saber, cómo el profesorado de historia logran poder cambiar o no en sus clases el discurso oficial que niega e invisibiliza el papel de las mujeres en la enseñanza de la historia. Ahora bien, las condiciones laborales no sólo median la incorporación de esta perspectiva de análisis, sino también cualquier innovación pedagógica que rompa con lo exigido por el sistema educacional, repercutiendo a su vez en las formas en que cada docente se apropia de marco curricular nacional.

El objetivo del sistema escolar en nuestro país se encuentra influido por las pruebas estandarizadas, que han hecho de la evaluación un fin en sí mismo. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas se enfocan a lograr resultados óptimos tanto en el SIMCE, como en la PSU como medio de validar a cada escuela en el sistema de educación formal. Esta situación, como se puso en evidencia en la presente investigación, reduce la labor del profesorado a una condición técnica, donde sólo debe aplicar los contenidos necesarios para las eventuales pruebas. Por tanto, debe cumplir necesariamente con los estándares solicitados por la institución escolar, desarrollando una serie de pruebas, guías y materiales, todo enfocado a *pasar la materia*, permeando así las posibilidades de producción teórica y construcción de conocimiento pedagógico del profesorado.

No obstante, este conjunto de exigencias realizadas al profesorado no condice con la entrega por parte de la institucionalidad de las condiciones mínimas para su cumplimiento. Por el contrario, los testimonios del conjunto de docentes entrevistados/as, puso de manifiesto el estado en que se encuentran realizando sus clases, donde la cantidad de horas asignadas no toma en consideración el trabajo que existe en la preparación de materiales ni el tiempo que se requiere para la elaboración de las de clases. En cambio sólo se remuneran y es reconocido el trabajo docente realizado en aula. Asimismo, tanto para Vicente como para Daniela, los recreos no son considerados como tiempo de trabajo, siendo descontado de su sueldo, a pesar de encontrarse en su lugar de trabajo y realizando tareas de orden administrativas, preparando sus clases o corrigiendo evaluación. En el caso del profesor, él debe ocupar los recreos en hacer labores de vigilancia del estudiantado en el patio, y Daniela por su parte debía atender a los y las apoderadas de su curso.

En consecuencia, cuando nos preguntamos sobre las posibilidades que existen de integrar una perspectiva de género en las clases de historia y de estrategias innovadoras en la enseñanza de la disciplina, hemos puesto en evidencia que no sólo entra en juego las motivaciones del profesorado y su preparación académica. Sino también, es el conjunto de factores institucionales y laborales, la tecnificación de la labor docente, los que entran en juego a la hora de pensar nuevas formas de enseñanza/aprendizaje de la historia. Los testimonios del profesorado han dado cuenta de esta situación, pues la imposibilidad de integrar una perspectiva de género en su práctica pedagógica no pasa necesariamente por un factor etario, de preparación académica o de intencionalidad y consciencia de la problemática por parte de las y los docentes – en este sentido, las y el entrevistado presentan el perfil opuesto, profesionales jóvenes, formados académicamente y perfeccionados en los estudios de género, con una clara consciencia de la problemática y con intencionalidad de modificarla-, sino que son estos otros factores, de una escala mayor como es el enfoque del sistema educacional y la tecnificación de la labor docente, lo que influye de forma radical en la renovación pedagógica de la historia enseñada.

La baja remuneración, las exigencias inverosímiles por parte de las escuelas, las evaluaciones estandarizadas, la ausencia de horas para la preparación de materiales y corrección de pruebas, hacen dificultoso que el profesorado re piense su labor docente y logre apropiarse del currículum oficial de manera que pueda integrar la perspectiva de género en su enseñanza, o de nuevos discursos y líneas teóricas que permitan eventualmente la transformación de los modos de enseñanza y aprendizaje construidos en la escuela.

En este sentido, reafirmamos los trabajos que plantean lo anquilosada que resulta la enseñanza de la historia en la escuela, la ausencia de innovación teórica y metodológica de la historia escolar. Pues como plantea De Amézola (2008), la escuela se mantiene inmune al paso del tiempo, reacia a la incorporación de cambios y transformaciones sustantivas, producto del tipo de historia que se enseña, como también del conjunto de prácticas, rutinas y normas que se establecen dentro de la institución escolar. Asimismo, el presente estudio, a través de los testimonios evidenciados, aporta que son los elementos asociados a la tecnificación de la educación y el sistema evaluativo estandarizado como un fin en sí mismo, y a su vez las pésimas condiciones laborales dentro de la escuela, lo que influyen en las posibilidades de re crear nuevas clases de historia desde una perspectiva co-educativa, inclusivas y democráticas.

Cabe destacar, que las condiciones laborales críticas y particularmente difíciles presentadas por el profesorado, no hacen razón con un grupo socioeconómico en específico. Pues la muestra presenta una gran diversificación de escenarios laborales en términos socio-económicos, siendo una constante el enfoque hacia la evaluación estandarizada y la tecnificación del profesorado en escuelas de dependencia particular subvencionada, municipal y particular pagado. A saber, independiente del nivel socio-económico de la escuela, el objetivo de la institucionalidad no se enfoca en ningún término en integrar nuevas perspectivas de trabajo o innovaciones metodológicas.

La perspectiva de género y el reconocimiento de problemáticas asociadas a la desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres, no es evidenciado en ninguno de los

escenarios escolares del profesorado. Independiente de factores contextuales, el género no aparece ante los ojos de la institución como una problemática necesaria de abordar, *no es tema*, no se presenta como tal. Por el contrario, este tipo de prácticas que transmiten y reafirman los estereotipos de género en el espacio escolar y que se encuentran en directa relación en como la sociedad se encuentra jerarquizada –donde las mujeres ocupan un lugar de subordinación en relación a los hombres y lo masculino-, no son reconocidas en caso alguno por la institución, siendo naturalizados y profundamente arraigados en el conjunto de prácticas reproducidas en la escuela. No se manifiesta en lo consciente, y por tanto no es reconocido como una problemática o “tema” pertinente de abordar, independiente del lugar socio económico de la escuela y de las experiencias educativas del profesorado.

Un tercer punto de encuentro en las trayectorias profesionales del profesorado entrevistado, y que da cuenta de uno de los principales hallazgos de la presente investigación, se relaciona con el rol del estudiantado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A saber, y en base a las entrevistas realizadas, son las y los estudiantes quienes mantienen una posición resistente a la inclusión de una enseñanza desde el género, negándose muchas veces a cambiar sus prácticas cotidianas o aprender contenidos que visibilizaran las mujeres en la historia escolar. Ahora bien, son en sus prácticas, rutinas y formas de interacción donde se encuentran más arraigados los estereotipos y la división de los roles de género, teniendo como principal consecuencia el papel subordinado y pasivo que comienzan a aprehender las niñas de forma no consciente y que las prepara eventualmente a asumir su determinado lugar en la sociedad.

Son las y los estudiantes quienes se resisten más profundamente a cambiar sus prácticas y rutinas, quienes al intentar re construir nuevas interacciones entre hombres y mujeres, se niegan a incorporarlas. La instalación de imaginarios, representaciones sociales y patrones simbólicos de género, no sólo en el proceso de socialización primaria, sino también en el conjunto de interacciones sociales que establecen diariamente –donde influye el contexto, el barrio, los medios de comunicación, entre otros elementos- hace de la incorporación de una enseñanza desde el género, de prácticas inclusivas y democráticas, una tarea doblemente difícil. Pues no es sólo la institucionalidad escolar quien no reconoce

el género como una problemática y técnica a su vez la profesión docente, sino también es el conjunto del estudiantado quienes se resisten a nuevas formas de aprendizaje y de relacionarse entre ellas/os.

A lo largo del análisis de la presente investigación, a pesar de las grandes diferencias socioeconómicas existentes en los contextos en que el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entrevistado lleva a cabo su práctica profesional, se lograron advertir puntos de encuentro respecto a las trayectorias que éstos han desarrollado en la institución educativa, tal como se manifestó en los párrafos anteriores. Más aún, al analizar las consecuencias que para su práctica profesional ha producido el poseer un interés manifiesto respecto a los estudios de género y su eventual análisis al interior de la institución educativa, fue posible constatar que en términos generales, las condiciones laborales y la percepción que existe respecto a la educación se constituyen como ejes transversales al sistema educativo, y se presentan como obstáculos para la práctica del profesorado.

No obstante, resulta necesario explicitar la existencia de una correlación entre las condiciones laborales en las cuales el profesorado desarrolla su práctica profesional y el nivel de intervenciones y resultados que existen respecto a la inclusión del enfoque de género al interior del aula. Pues a pesar que en términos generales las y el entrevistado comparten las exigencias laborales del profesorado, existen pequeñas diferencias que nos permiten reflexionar sobre la importancia que tiene el respeto de la labor docente y la generación de nuevas condiciones de trabajo para el desarrollo óptimo de la labor profesional. En este sentido, llamó la atención constatar que el profesorado altamente mermado de sus capacidades profesionales por la institución educativa, comparte un discurso común en torno a lo dificultoso y caótico que sin lugar a dudas, puede resultar el poseer declaradas intenciones de transformar las relaciones de género cristalizadas al interior del contexto escolar.

A su vez, parece sorprendente evidenciar que justamente, aquella entrevistada quien en sus testimonios declaró poseer un grado mayor de autonomía para desarrollar el ejercicio

docente – Javiera, profesora de un colegio con enfoque pedagógico Montessori-, sea quien genere los juicios más esperanzadores respecto a la trascendencia que evidencia en la reconfiguración de los roles e identidades de género al interior del espacio educativo y en las posibilidades que evidencia en ello. Para la entrevistada, la integración de nuevos materiales, el tiempo para la construcción de éstos y el apoyo desde la institución para su elaboración, permiten plantear la existencia de una relación profunda entre las condiciones laborales y las posibilidades de cambio. Asimismo, la entrevistada se presentaba con mayor disposición a las transformaciones dentro del aula, no claudicando a la rutina y la tecnificación de su profesión, factor que es corrosivo en las y los profesores, pues va influyendo en la autoestima y en la valoración misma de su rol como educadoras/es.

En esta mismo punto, de las diferencias entre el conjunto del profesorado entrevistado y su correlato con una mirada más esperanzadora de la práctica docente, llamó profundamente nuestra atención el relato de Javiera no sólo por sus diferencias con el resto de las y el entrevistado, sino también porque es ella y Roxana, estudiante practicante, quienes declaran poseer la necesidad académica de seguir especializándose en los estudios de género, son estas entrevistadas quienes continúan visibilizando mayores posibilidades de transformación en el sistema educativo.

Respecto a lo planteado en los párrafos anteriores, es posible aseverar que en gran medida es la institución, quien a partir de la falta de profesionalismo con que ha concebido la labor pedagógica, le ha negado al profesorado la posibilidad de realizar intervenciones efectivas en los contextos socioculturales a los que se enfrenta y por ende, le ha restado la posibilidad de realizar estrategias vinculadas con la reconfiguración de roles e identidades de género. Pues primero, por no ver en las relaciones desiguales que se establecen en la escuela problemática alguna, y segundo, debido a que son las condiciones laborales y la forma en pensar la profesión docente, lo que merman las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas y de la historia enseñada en las escuelas. En consecuencia, es la institución quien a partir de su propia ritualidad y objetivos, obstaculiza las intenciones presentes en el profesorado de Historia y Ciencias Sociales, con estudios en perspectiva de

género, de reconstruir y reconfigurar las relaciones de género instaladas al interior de su espacio.

A su vez, la presente tesis viene a reafirmar por medio de su análisis, las investigaciones que se han realizado en el área de educación y género. Donde las interacciones producidas en el espacio escolar son el principal medio de transmisión de estereotipos de género, donde el profesorado desde lo no consciente reproduce en sus prácticas patrones simbólicos y representaciones sociales que decantan en que las niñas aprehendan el lugar en que fueron asignadas por la sociedad. A saber, la negación e invisibilización de la socialización de género y sus eventuales consecuencias negativas para las niñas y mujeres en nuestra sociedad, por parte de la institucionalidad escolar, permiten que exista un libre desenvolvimiento de prácticas y rutinas sexistas, profundamente arraigadas y que hacen de las niñas un sujeto *transparente* al conjunto del profesorado.

En este sentido, y reafirmando el análisis realizado en la presente investigación, planteamos que no es producto de la naturaleza de las mujeres focalizarse en áreas de trabajos y desarrollo profesional vinculadas con la maternidad y el cuidado de los otros, como tampoco el hecho que las mujeres ocupen menos cargos de poder y de gerencia en nuestra sociedad. Por el contrario, son los procesos desarrollados en la escuela, vivenciados en la cotidianidad de la rutina escolar, los que median en la forma en que las niñas y los niños se piensan y se construyen así mismos en relación a los demás. Por consiguiente, si deseamos y apostamos por construir una sociedad democrática e inclusiva, donde todas y todos convivamos en igualdad de condiciones, desde el respeto y el compañerismo, si deseamos reducir los índices de violencia de género y los femicidios, si realmente soñamos con vivir en un sociedad donde *ser mujer* o *ser hombre* no aparezca como una limitante para el libre desarrollo y potenciamiento de nuestras habilidades, es que debemos re pensar la labor que tiene la escuela en la construcción de las identidades de género y en la legitimación constante en el establecimiento de relaciones sociales.

Finalmente, planteamos lo imperioso que es detenernos a mirar la escuela desde una perspectiva crítica, con el fin de transformar las prácticas desiguales y construir así una

escuela co-educativa. En este sentido, es pertinente dejar de manifiesto lo esperanzador de los testimonios del profesorado, donde cada una/o dio cuenta de la posibilidad real que existe de apropiarse curricularmente de los planes y programas de estudios dispuestos por el MINEDUC y de modificar las prácticas entre sus estudiantes. Es difícil en los contextos en que se encuentra hoy el conjunto del profesorado, las condiciones adversas y el menosprecio social de la labor docente, la tecnificación de su profesión y reducción de su trabajo intelectual a la aplicación de contenidos, *pasar la materia*. No obstante, y a pesar de cada uno de los obstáculos presentados en la investigación, es posible pensar en otro tipo de escuela donde niñas y niños puedan optar a una enseñanza y aprendizaje igualitario, democrático y co-educativo.

BIBLIOGRAFÍA.

Amorós, Celia (1995). “10 Palabras claves sobre Mujer”. España: Editorial Verbo Divino.

Acker, Sandra (2003). Educación y Género. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.

Arenas, Gloria (2006). “Triunfantes Perdedoras: La vida de las niñas en la escuela”. España: Alianza Editorial.

Apple, Michael W.

(1982). “Educación y poder”. Madrid: Paidós.

(2008). “Ideología y currículo”. Madrid: Akal.

Beltrán, Elena [Et al.](2001). “Feminismos, debates teóricos contemporáneos”. España: Alianza Editorial.

Berríos, Paulina (2005). “El sistema de prestigio en las universidades chilenas”. *Calidad en la Educación*, 23: 349 – 361. Santiago: Consejo Nacional de Educación.

Colás, Pilar (2006). “*Género, interculturalidad e identidad: Teoría y práctica educativa*”. En “Género e interculturalidad: educar para la igualdad”. Madrid: La Muralla.

Da Silva, Tadeu (1998). “*Cultura y currículum como prácticas de significación*”. En: “Revista Estudios de currículum”. España: Pomares-corredor.

De Amézola, Gonzalo (2008). “Esquizohistoria: la Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Edwards, Verónica. (1995). “El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media”. Santiago: MINEDUC.

Fernández, Antonia (2001). “Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Series en Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Valdés, Alejandra
(2006a). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En: “Equidad de género y reformas educativas”. Santiago: FLACSO.

(2006b). “Material de Apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras”. Santiago: Ministerio de Educación, Hexagrama Consultoras y CPEIP.

Grivtz, Silvina (2008). “El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza”. Argentina: Aique.

Jackson, Philip (1996). “La vida en las aulas”. Madrid: Morata.

Larraín, Jorge

(2001). “Identidad chilena. Chile”. Santiago: LOM.

(2005). “¿América Latina Moderna? Globalización e identidad”. Santiago: LOM.

Moreno, Emilia (2000). “*La transmisión de modelos sexistas en la escuela*”. En: “El harén pedagógico, una perspectiva de género en la organización escolar”. Barcelona: GRAÓ.

MINEDUC

(2009a). “Resumen de Resultados PISA 2009. Chile”. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación. MINEDUC

(2009b). “Resumen matrícula 2009 de Educación Superior”. Santiago: Sistema Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (SIES). MINEDUC

(2010a). “Representaciones sociales de Género, Generación e Interculturalidad en textos escolares. Informe Final”. Santiago: Departamento Sociología, Universidad de Chile.

(2010b). “Resumen matrícula 2010 de Educación Superior”. Santiago: Sistema Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (SIES). MINEDUC

(2011a). “Síntesis Resultados SIMCE 2011”. Santiago: MINEDUC

(2011b). “Base de Datos matrícula 2011 de Educación Superior”. Santiago: Sistema Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (SIES). MINEDUC

Parsons, Talcott (1988). “El sistema social”. España: Alianza.

Pérez Gómez, Ángel (1995). “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid: Morata.

Pinto, Roberto (2007). *“El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana”*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodríguez Martínez, Carmen (2002). *“La Socialización Docente de las estudiantes en prácticas”*. En: “De Alumna a Maestra: Un Estudio Sobre Socialización Docente y Prácticas de Enseñanza”. España: Editorial Universidad de Granada.

Simón, M^a Elena (2000). *“Tiempos y espacios para la socialización”*. En: “El harén pedagógico, una perspectiva de género en la organización escolar”. Barcelona: GRAÓ.

SERNAM

(2002). Documento de Trabajo N°120: *“Evaluación de la Incorporación de la Perspectiva de Género en Planes y Programas de 5° básico a 4° medio”*. Santiago: PIIE

(2008). Documento de Trabajo N° 117: *“Análisis de género en el Aula”*. Santiago: Centro de Medición MIDE UC.

Stenhouse, Lawrence (1993). “La investigación como base de la enseñanza”. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. (1987). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados”. Barcelona: Paidós.



ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANEXO I: ENTREVISTAS.

ENTREVISTA I.

Entrevistado: Vicente

Titulado en Pedagogía en Historia y Geografía, Licenciado en Historia.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, UPLA

Ejerciendo docencia.

Fecha entrevista: 23 de Mayo del 2012.

V: Hay algunos (estudiantes) que realmente no pescan, realmente complicados. Cabros que en el colegio fuman marihuana, se drogan. #00:00:21-3#

E: ¿Llegan volados a clases? #00:00:20-6#

V: Sí, volados. Igual los han echado. Eso pasa al principio, que es más complicado el asunto, porque a estas alturas ya los han echado por drogas o porque han peleado en el colegio, tirándole la silla a la directora, amenazando a los profes. Y esto pasa todo a dos cuadras de acá [Universidad de Chile], yo decía "cómo puede ser", si está a dos cuadras de este "faro de luz, de conocimientos" y allá es otro mundo. #00:01:12-1#

Aparte que en la labor docente está el trabajo de planificar las clases, la misma docencia y la evaluación, y a uno le pagan por enseñar directo en aula. ¿Y quién te da las horas para planificar todo ese trabajo? #00:01:57-9# Acá nos descuentan los recreos y tenemos 4 horas semanales para hacer mis otras pegas, o sea, confeccionar guías, hacer las pruebas, revisar. Tengo 4 horas los viernes donde me dedico a eso, pero igual no me alcanza. Pero la mayoría de los colegios ni siquiera tiene una hora para planificar nada. ¿Y eso en qué momento lo *hací*? #00:04:02-2#

E: ¿Cuántos años tienes? ¿Cuándo saliste de la Universidad? #00:03:44-1#

V: Bueno, tengo 25 años. Salí el 2010 de la Universidad de Playa Ancha. El 2010 egresé, pero defendí mi tesis en Abril del 2011 y yo hice acá el Diploma el 2010, estaba cursando

mi último año allá y comencé a cursar el Diploma. Entonces... igual es una Universidad orientada a la pedagogía digamos, entonces teníamos prácticas desde el segundo año. Ahora, nunca fue un tema género que yo advirtiera en la escuela, no porque segundo año no lo advertí. No era gran cosa, no era tema. #00:04:40-9#

E: ¿Y en la Universidad tampoco? #00:04:40-9#

V: No, todavía no. Después en tercero tuvimos un curso sobre género en la universidad y quise entrar a este diploma. #00:04:59-1#

E: ¿Entonces parte tu inquietud sobre el género a partir de esta cátedra? #00:04:50-6#

V: Claro. Trataba sobre la mujer en América Latina, desde la colonia, etc. Y ahí entonces ahí vimos este concepto en inglés de "her history" en vez de "history". Y ahí me di cuenta que en el siglo XX y la irrupción de la mujer en el espacio público, las corrientes feministas, leímos a Julieta Kirkwood.

E: Aparte este curso no era sobre la teoría.

V: No era sobre teoría, era sobre historia de las mujeres. Así como onda muy Duby, esa onda, nada teórico, ni Bourdieu ni nada.

E: ¿Y en la U como lo miraban tus compañeros esta cátedra?

V: Era un ramo optativo, así que íbamos los que queríamos ir. Éramos como 8 o algo así.

E: ¿Y en la UPLA la temática de género se trabajaba más allá de la cátedra?

V: Sí, pero no en historia. En sociología onda mucho, hay un grupo de estudios de género allá muy fuerte. Pero en historia los profesores son muy tradicionales, de hecho acá mismo los profes de historia son como género es como "género y costura". Es como "género ¿en serio?" jajaja. Bueno pasa en todas partes, en historia porque es más tradicional por los temas económicos, políticos.

Entonces cuando yo ya estaba en cuarto, el 2009, yo organicé las Jornadas de Historia allá sobre género e invitamos, como comité organizador, a casi todas las profesoras de acá.

E: ¿Cómo hiciste el contacto con el CEGECAL?

V: Porque las Jornadas se hacen todos los años, eso ya está institucionalizado, la Universidad destina 1 millón 800 mil pesos a la organización. Lo organizamos 4 personas y teníamos que ver el tema, obviamente con el curso y yo les propuse bibliografía, profesores y todo.

E: Todo esto empezó como un proceso auto formativo, tú comenzaste a buscar textos y documentos sobre el tema y todo.

V: Sí, claro. Con lo que habíamos visto, obviamente encontramos rápido investigando el CEGECAL. Llegamos vía web y luego visitamos acá y todo, mandamos cartas formales e invitaciones, conocimos a las profesoras, las invitamos. Al final hicimos 4 días de la Jornada, el tema era “Género y Cultura Popular”. Las dos vertientes de tema, porque teníamos compañeros que querían tratar ese tema, y nosotros queríamos tratar el de género, entonces hicimos cuatro días los dos. Y llevamos a casi todas las profesoras para allá.

E: ¿Y cómo fue la recepción de la Universidad?

V: De la Universidad bien, porque destina esos fondos para su realización.

E: ¿Y desde los estudiantes? ¿Hubo una alta convocatoria?

V: Sí, tuvimos buena convocatoria. Eh... vino gente de otras universidades, como de la Serena, de acá de Santiago. Nosotros invitamos muchos profesores de acá, pero además abrimos convocatorias a estudiantes que se quisieran presentar y que tuviera que ver con este tema, así que... también hubo ponencias de 6 ó 7 de universidades, de acá sobre todo, de hecho creo que no fue nadie de otra universidad de Valparaíso. Hartos de Santiago y una persona de Concepción. Ahí como que ya institucionalicé mi interés por los estudios de género, porque ya organizar una jornada al respecto y traer a profesores. Entonces ahí le conté a Carla Peñalosa que yo quería tomar el Diploma, que qué necesitaba, que me interesaba dar una vía más formal a esta inquietud e interés. Entonces ese verano postulé al diploma y todo el 2010 cursé el diploma. Yo de verdad creo que fue súper positivo, yo la otra vez lo dije, a mi me sirvió harto, la verdad que uno va... sobre todos los que

trabajamos en educación, es como ponerse otros cristales, con los que uno se da cuenta de cuestiones que no son evidentes para todo el mundo.

E: Entonces, ¿fue como un abrir de ojos el diplomado o fue más bien para darle formalidad a tus conocimientos?

V: A ver, están esas dos cosas. Yo pensaba estudiar justamente lo que yo desconocía en ese momento, porque yo desconocía sobre todo el aparataje teórico, que no habíamos visto en nada hasta ese momento. Entonces casi todo era estudio de caso y eso, entonces el diploma me ayudó a ese andamiaje teórico, y me sirvió todo. Fue un abrir los ojos, pero me sirvió mucho para justamente eso, para articular las ideas más difusas que uno tenía. El diplomado te da autores, te da temas sobre lo que se está investigando.

En mi año el tema del diploma era como “Mujer y Política”, entonces el tema de género era un curso digamos, pero fue súper bueno. La profesora que veía educación, la Patricia Soto, súper bueno.

Lo otro difícil en el diplomado era que solamente éramos dos hombres.

E: ¿Te sentiste un poco fuera de lugar?

V: Me sentí cuestionado, pero no fuera de lugar. Lo que pasa es que todos te preguntan “¿pero qué onda?, ¿porque querí’ estudiar esto?” Bueno, porque género no es solamente mujeres y además que el primer módulo era masculinidad. Muy bueno, súper entretenido.

Bueno, al principio me sentí un poco cuestionado. Me preguntaban mucho, pero como “*qué raro, pero bacán igual*”. Al final terminamos siendo tres compañeros.

E: ¿Qué módulo cursaste en el Diplomado fue más significativo?

V: Fue justamente el de masculinidades, el de educación y género, el de psicoanálisis, ese muy bueno. Esos tres. Los que menos me dejaron fue el de Historia, porque era un ayudante. No tengo nada contra los ayudantes, bien, pero no es lo mismo. Además que como era historia, y nosotros nos manejamos en el tema, era una ayudante que tenía no sé... 2 años más que nosotros, entonces... los que ya éramos de historia no nos significaba mucho.

Pero el tema de las masculinidades, teoría queer como transexualidad, homosexualidad, homoerotismo, fue súper bueno. Yo aclaro al tiro, no soy homosexual, pero me interesó el tema. Emm... ahí leímos a Pierre Bourdieu y todo. (Relato sobre el mundo homosexual y transexual).

Fue como descubrir todo un mundo, porque en el tema de género nosotros los hombres no necesariamente por la puerta de atrás. Por ejemplo, un SERNAM pienso yo que ya no se usa mucho en la política pública de género. Por ejemplo en España, ya es un Ministerio de Igualdad, por qué... porque ya no *sacai na* sólo asesorando a las mujeres golpeadas, sino que tienes que tratar con ese mismo agresor, porque hoy solamente se penaliza a estos tipos, y está súper bien, pero no se los trata ni nada.

Porque si las políticas de género sólo se enfocan a las víctimas, se deja una parte de lado. Porque hay un montón de estos tipos que necesita un tratamiento y no existe ninguna institución pública donde ellos se rehabiliten. Recién están con las víctimas y ni así. Lo único que te dan es una recomendación de alejamiento, una recomendación que te hacen para no acercarte, cómo dejan a un tipo, que es un enfermo enajenado, en la calle y así. Weón, está enfermo, no lo va aceptar.

E: Bueno, volviendo al tema. ¿Qué es lo que entiendes por género? o mejor dicho, desde dónde lo entiendes.

V: Bueno una definición bien básica, una división cultural en oposición a la biológica. De que el género es ir construyéndose, existe una percepción del género, una auto-percepción y la auto-percepción es cambiante, pero también existe esta permanente tensión entre las esferas masculinas y femeninas. Esa sería la definición, las definiciones culturales de los sexos.

E: ¿Algunos autores desde donde te posiciones?

V: Sí, claro. Bourdieu y Foucault, son como los básicos.

E: ¿Alguna autora feminista qué has leído?

V: Mira no sé, es que las feministas tratan... a ver, no sé si te has dado cuenta pero acá tratan de no ser feministas. El resto es como “no somos feministas”, una cosa así. Olga

Grau por ejemplo. Pero para mí la Julieta Kirkwood es la autora clásica acá en Chile y en América Latina en el feminismo.

De hecho ella misma tiene una tesis sobre cómo las mujeres se han restado a la política y tienen pensamientos muy conservadores. Y si uno analiza, en “Ser política en Chile”, que las mujeres son mucho más conservadoras en política, pero no me queda claro el porqué.

Yo creo que es por este rol de cuidar, de proteger, el ser conservador. Si uno analiza las elecciones y uno entra al SERVEL, y te das cuenta más hombres votaron por Bachelet que mujeres, y muchos decían que “*Chile es un país machista, no van a votar los hombres por Bachelet*”. Las mujeres votaron más a Piñera que los hombres, entonces existe una idea que no ha sido abordada y que a mí me gustaría tomar más adelante, que es el voto de las mujeres. Pero porqué a nivel estadístico, las mujeres votan más a la derecha, relacionado con las ideas religiosas, etc. Ahí tengo unas ideas, pero que aún no las hilo bien.

E: ¿Cómo has integrado la perspectiva de género en tu cotidianidad?

V: Yo pienso que le dio más densidad analítica, me hizo ver las cosas de otra forma. Cómo he ejecutado esas cosas, no sé. Me ha servido en las relaciones personales, en cómo he asumido mis relaciones personales, de pareja. Internalizarme de que las mujeres no son de los hombres y me ayudó a desprenderme de eso.

E: Bueno, ¿cuál es la importancia que atribuyes a los estudios de género ahora?

V: pienso que no es una importancia auxiliar, sino fundamental. Creo que todos deberían tener a lo menos una formación básica en estudios de género. Ahora eso cómo podríamos concretar esa importancia, es tratar de trabajarlo en el aula. De hecho yo, pienso que he tratado de explicar este tema con mis estudiantes, que entendieran la diferencia, para tratar temas de homosexualidad con los niños. Pero muy poco, como que no se note en el colegio, onda seguir con tu currículum normal, pero tu metí tus temas, *cachai?* Para saber que percepciones tienen los chiquillos del tema, que ideas tienen. Porque además ellos son muy vulnerables, son niñas que probablemente han sido abusadas o no sé, típico que los cabros en el colegio las tocan, que son rollos bien fuertes en mi escuela.

E: ¿Y cómo ha sido la recepción de tus estudiantes a estos temas?

V: Yo pienso que bueno, eh... con los cursos más chicos no es lo mismo, pero con cursos más grandes se puede trabajar mejor. Eh... en mi colegio los cabros están sexualizados, entonces el sexo no está fuera de su vida cotidiana, para nada. Ni siquiera estoy hablando de primero medio, estoy hablando de octavo, menos. Entonces, no hacen tanto escándalo, porque el sexo no es algo que sólo hayan escuchado, sino que es algo que viven. Entonces por eso se puede trabajar esos temas con ellos, cuando uno habla temas así, pienso que ellos son receptivos.

Ahora hablando en términos de darse cuenta, de percibir ciertas prácticas de género, que los mismos profesores hacen. Esto típico de ser paternalista con las mujeres, como... qué violencia hay siendo caballero, qué tu trasmites siendo caballero, que las niñas no pueden hacer esto, que no pueden abrir solas una puerta, cómo se te ocurre. Por qué no puede ir ella, porque de pronto viene un niño y me habla él, porque no habla ella. Hay muchas prácticas que son así y que yo intento corregir.

E: ¿Y en qué cursos haces clases?

V: De séptimo hasta cuarto medio. Me parto la espalda haciendo toda la pega.

E: Y cuántos cursos son por nivel.

V: Uno, por suerte. Pero igual es mucho trabajo, veo mil temas en un día. Pero esas prácticas son muy típicas, las niñas esperan que tu no les *pregunté* nada, ojala que no les *pregunté* nada por ellas.

E: ¿Te ha ocurrido que las niñas no te quieran responder lo que les preguntas?

V: Sí, pero yo les preguntó por qué no, y me responden “porque me da vergüenza”. Pasa también que otras niñas que tienen mucho desplante. Pero cuando te propones tu objetivo de clases, apuntas a que todos lo cumplan, ojala que todos lleguen al objetivo que te propones. Por lo tanto, aunque haya las niñas brillantes y todo, tú tienes que llegar a esa niña del fondo, la que no quiere hablar, la que no participa y piensa que ojalá no estuviera allí.

Entonces diría yo, que ellos se den cuenta de las mismas prácticas de género que practican, entonces yo no sé si lo estoy haciendo bien. Porque yo no estoy advirtiendo temas, estoy tratando de intervenirlos, estoy tratando de intervenir esos temas. Si viene un niño con una niña, y viene hablar por ella para acompañarla afuera porque se siente mal... ¡que vaya ella sola! O sea, darle también responsabilidades a las mujeres, no con esa visión paternalista, por qué. Porque la violencia de género no es sólo golpear a la mujer, el paternalismo también es otra forma de violencia. El paternalismo es violento porque es jerárquico, tú no eres par, estás sobre, tienes que cuidar, tienes que proteger. El rol del hombre, no sólo el golpear, sino también el caballero, ambos son violentos, ¿ya? Lo que no quiere decir que haya que ser cordial, pero se asume que la otra persona no puede hacer cosas, entonces no va a desarrollar las habilidades sociales que tiene que desarrollar. Y sobre todo en la escuela, porque la escuela es el lugar donde una sociabiliza por primera vez.

Tengo niñitas de séptimo año entonces cuando no quiere hacer cosas y quieren delegarlo a los hombres, o ponte tú, hay grupos y cada grupo tiene un delegado o una delegada. Generalmente son hombres, los que quieren hablar, representar grupos y yo trato de intervenir eso. De pronto hay gente que confunde esos temas, como “*ah... género, eso trata de ser buenos con las mujeres*”, onda... *¿a qué te refieres con bueno?* Como que no la maltraten, cuidarlas y eso no es.

E: Y sobre tu escuela, ¿me podrías hablar sobre ella?

V: La escuela es muy vulnerable, debe ser sobre el 70% de vulnerabilidad, las familias de los chiquillos deben ganar un promedio de 200 ó 250 mil pesos.

E: ¿De qué sector provienen en su mayoría?

V: Bueno esta escuela queda en Macul, en avenida Alcalde Monckeberg, a dos cuadras de acá. Ellos vienen sobre todo de la población Santa Julia, entonces tú escuchas todo el día respecto a la marihuana, a pitear, respecto a la pasta base. Es un tema tan cotidiano para ellos.

E: ¿Y desde qué cursos comienzas a escuchar ese tipo de comentarios?

V: Desde muy chicos, ya desde séptimo es muy cotidiano para ellos, y me imagino que debe ser desde más chicos. Es una pobreza muy fuerte.

E: ¿Y la escuela tiene alguna política de contención a las problemáticas de los chiquillos?

V: Ellos (el colegio) dicen que son algo muy bueno, que son un colegio de puertas abiertas. Es un colegio subvencionado, pero es gratuito, es decir que no hay financiamiento compartido, se mantiene sólo con la subvención y por los recursos que llegan por ley, no les cubren ningún peso. Pero así y todo el colegio toma la decisión de ir sacando gente que no respete el marco de convivencia del colegio. O sea no los saca por motivos académicos, sino por romper el marco de convivencia, onda esto es lo que se tiene que cumplir en el colegio y si no lo hacen, se los saca.

E: Episodios conflictos que te han tocado de vivir, ¿recuerdas alguno en especial?

V: Sí, bastantes. Eh... dos peleas, sin cuchillo, sin nada, a mano. En el aula y otra en la calle. Yo estuve que entrar a separar, pero son fuertes, más fuertes que uno, mucho más, son grandes. La pelea fue entre un niño de segundo medio y otro de sexto.

E: ¿Y el motivo de la pelea?

V: Mira no sé, pero al parecer se estaban provocando hace un tiempo. Una vez fue una escaramuza y los separé y los mandé a inspección, seguí el procedimiento, los anoté en el libro. Y la otra fue que yo iba saliendo del colegio y estaban agarrándose y los separé, era mi responsabilidad aunque no estuviera en el aula.

Aunque igual en este tipo de colegios igual uno arriesga su integridad física, porque son tipos ponte tú... haber, te cuento. Uno de los que estaba peleando en mi aula, después peleó a la clase siguiente, por lo mismo, porque no había quedado concluido el asunto y pelearon de nuevo. Al tipo lo echaron, pero para sacarlo, porque fue tan violento para sacarlo, porque después él comenzó a tirar sillas dentro de la sala, no importa que estuvieran estudiantes o alguien. La sala estaba llena de gente, había dos profesores, un inspector, el hecho de que la directora procedió a llamar a los carabineros para que se lo llevaran. El tema es que se lo llevaron y cuando los carabineros llegaron él tenía prontuario, pero no un

prontuario simple, sino homicidio. Onda estamos hablando de un niño de 13 ó 14 años. Tú te *preguntai* hasta qué punto *arriesgai* tu integridad física ahí, yo quedé para dentro. Nosotros, imagínate cuando nos arriesgamos en decirle a un tipo, asesino, que no tiene ningún respeto a la vida, decirle “por favor, sal de mi sala”. En ese puro hecho tu *podí* estar arriesgando tu vida ahí, ¿tú creí que le importa matar a alguien? Si ya lo hizo igual.

E: ¿Cuánto tiempo duró en el colegio?

V: Duró poquito, debió haber durado un mes. El colegio trata con chiquillos bien complicados, pero pienso que igual trata de hacer cosas. Es un colegio muy familiar, porque como es chiquitito, es muy familiar. Todos los estudiantes están relacionados por la familia, son primos y hermanos muchos en distintos niveles.

E: ¿Y cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

V: Ninguno, participa menos de la mitad.

E: Si ustedes le llaman el apoderado al chiquillo...

V: Difícil que llegue, difícil. A las reuniones asisten muy poquitos, y los que asisten son muy violentos, no con nosotros. Pero... te dicen “péguele... péguele, si yo lo agarro a patas en la raja y es la única forma que haga caso. Usted cree que me hace caso, si le tengo que pegar. Péguele si yo le doy permiso”. Entonces todos son violentos, en la casa son así. Entonces nosotros tratamos de convencerlos que no es la forma y en la casa se reproducen esas prácticas. La voz, la idea no significa nada, también si es que la comprendieron, porque capaz que ni siquiera te están entendiendo. Y el tema de la violencia, cómo se debe reproducir la violencia de género dentro de sus casas.

E: Y algún episodio con niñas.

V: Mira, las niñas en general son mucho tranquilas. Yo no he tenido problemas con niñas todavía, no grandes problemas, sólo con niños. Piensa que el 90% de los homicidas son hombres, el hombre es más violento, no biológicamente, sino culturalmente. Se crea para dominar, a defenderse de otra forma, al trato físico. Se repite eso. De los molestos, destructivos son hombres.

E: Y dentro del aula, algún episodio que recuerdas de violencia de género, o algo relacionado con las diferencias de esa índole.

V: Bueno, más es con sexualidad entre ellos. Niñas que se le sientan en las piernas de los cabros, y otros cabros haciendo muecas atrás. Casi que se sacan fotos, y tú *decí* qué onda, qué piensan ellas. Yo les digo onda “sal de ahí” y a la otra clase las *veí* en las piernas de otro *hueón* y no es en las piernas, es “ahí”.

E: Y esos episodios desde cuando comienzas a verlos.

V: Eso... octavo. Son híper sexuales. Las niñas se sienten valoradas por ese lado, son para muchos de ellos, las mujeres son casi prendas de cambio. Los hace sentir más valorados a ellos también. ¿Y eso como lo *cambiai* con ellas? Ahí hay un plan distinto, no me sirve una clase. Yo no sé si de pronto si pueda ser parte de tu tesis hacer alguna intervención, alguna encuesta. Porque yo tengo muchas percepciones de las cosas que ve todos los días. Pero quizás uno se puede encontrar con sorpresa, al tomar las percepciones de género entre los y las estudiantes.

E: Sobre tu clima de aula, ¿cómo lo manejas tú? Porque como me has venido contando, las problemáticas asociadas al género vienen más por las rutinas que por los contenidos.

V: Claro, toda la razón, son dos temas en que trabajar. Haber los 5 primeros minutos me dedico a cambiar de puestos, que ordenen la sala. Porque tu *llegai* y ese no es un ambiente para hacer una clase, no se puede hacer, porque es un basural. Primero que sea una sala limpia, que existan filas, que exista un ambiente de estudios. No es que yo sea súper disciplinar, pero hay un marco en que todos deberíamos trabajar. Y eso me demoro como 5 a 10 minutos, y cuando hay un ambiente en que pueda trabajar, eh... de ahí yo procedo a saludarlos, les explico el objetivo de la clase. Y como siempre son descriptores, les explico el descriptor, qué es caracterizar, sintetizar... bla bla bla. Y me doy cuenta que ahí voy enganando ideas.

Luego hago como unos 15 a 20 minutos de explicación de los contenidos. Pierden la concentración rápido, pero trato de palear eso. Al principio sobre todo, los grupos que

conversan mucho los separo, entonces cuando comienzo hablar, ya están separados esos grupos. Entonces creo que puedo hacer esa parte de la clase, me aguantan esos 15 a 20 minutos. Después ya es muy difícil trabajar con ellos, entonces trabajo de forma autónoma o en grupo con ellos, de distintas formas. Nosotros tenemos netbooks, entonces podemos trabajar con instrumentos. Y ahí te das cuenta como... los nativos digitales no saben mucho. Por ejemplo los chiquillos de cuarto medio les digo que cada uno haga una ficha power point de totalitarismo, quiero trabajar estas ideas, investiguen y la mitad sabe trabajar power point. Los nativos digitales son facebook y sería, pero bueno... hay que ir innovando en estrategias.

Yo trato de usar hartos los conceptos, ponte tú yo tengo fichas y las voy repartiendo, y cada ficha tiene conceptos, capitalismo, humanismo, renacentismo, mercantilismo, imperialismo, etc. y voy repartiendo. Entonces voy incentivando el uso y trabajo de los conceptos, se los voy repartiendo y asignando los conceptos, me interesa que la historia la entiendan desde esos conceptos y que los pueden ver hoy día. Los voy repartiendo, los voy asignando dependiendo de cómo se van portando, *“toma, explícame este concepto, párate y explícalo al curso”*.

E: ¿Y en esas dinámicas las niñas son más reacias a participar?

V: Claro, son más reacias. Mira, las niñas... lo que yo veo en clases, son las que tienen mejores apuntes, uno se sorprende lo bueno que son los apuntes. Pero son muy reacias a hablar en público, en general. En cambio no tengo ningún niño que sea bueno tomando apuntes, pero participan más. Entonces, cómo hacer que esa niñita que no habla nada, *piolita*, que sólo escribe en su cuaderno logre participar en la clase.

E: ¿Y cómo las incentivas?

V: Las emplazo, *“no va a pasar nada, el que se burle, se va para afuera”*. Como que trato de decirles que no va a pasar nada, y a veces resulta y a veces no. Muchas veces se niegan. Lo otro, es que algunas son tan gritonas, tan violentas entre ellas, me refiero como entre ellos se gritan mucho. Es un ambiente con unos decibeles.

E: ¿Tienes que interrumpir mucho la clase para que se concentren, para volver a retomar?

V: Sí, sí bastante. Sobre todo por esto, por los gritos y cosas así. Porque si alguien quiere hablar, trata de imponer su voz más fuerte, y si el de al lado quiere hablar, habla más fuerte. Aún no se acostumbran a levantar mal y pedir la palabra, onda no se escuchan entre ellos. Cuando hablan entre ellos, de sus asuntos, es igual, no se escuchan entre ellos. Ahí tú te das cuenta que no es sólo cuando hablas tú, porque haber... qué me podrían decir a mí “entiéndeles, el capitalismo para ellos no es relevante”, entonces cuando uno hace clase, como no son temas relevantes, ellos se aburren y hablan entre ellos. Pero no, porque ese tema es de su más plena realidad, algo que querían lograr como curso, y que aún así no podían mantener un espacio de discusión mínimo, no tienen cultura cívica.

Si eres profesor y no estás preparado para la frustración, entonces no. Porque uno se frustra muchas veces, a veces no les queda nada en la cabeza... un mes de clase y no aprendieron nada. Cuando *revisai* las pruebas te das cuenta.

E: ¿Obstaculizadores de integrar la perspectiva de género en la escuela? 00:00:14-7

V: Todo, o sea, institucionales, prácticas. 00:00:37-4

E: ¿Cómo logras instalar la perspectiva de género en tus clases? a nivel de contenido, de prácticas, etc. 00:00:41-6

V: A nivel de contenido, bueno... yo creo que viene ligeramente trazado por los planes. Por ejemplo en la Colonia, mujer en la colonia. Igual muy anecdótico, pequeño, pero igual. Pero igual uno lo puede trabajar en cuanto a que ellas se den cuenta que no solamente este era un país construido por hombres, etc. Aunque ellos eran los que podían acceder a los cargos políticos. Que vean eso, que se resientan de porqué los hombres participaban en política y ellas no. Tienen en empatía con eso, "*ustedes tienen que aprovechar este momento histórico que están viviendo, bla, bla bla. Miren las mujeres no podían votar antes*". 00:01:55-7

E: ¿Y la opinión de los niños en eso? 00:01:55-7

V: Eh... "*Qué es política*" ja ja ja. Bueno, ellos no tienen centro de estudiantes. Ellos son muy apáticos a "lo político", su representatividad, etc. En términos de contenido, yo pienso que todos los cursos dan para trabajar el género. Por ejemplo, estuvimos viendo el paleolítico, y el tema del infanticidio femenino que practicaban porque las mujeres no podían tener un rol tan importante en la caza, fue algo que los choquéó. Estuve un montón de rato pasando el infanticidio femenino. A las niñas les chocó más, pero típico que los niños decían "*ah... Está bien*" cosas así. 00:03:36-0

Digamos que cada curso da para temas, uno puede trabajar los contenidos del marco. El renacimiento y siglo XX se puede trabajar todo, todo. Primero medio más que cualquier otro curso se puede trabajar mucho, porque viene el siglo XX, la irrupción de la mujer en la política, etc. Pero en segundo, en los distintos periodos se pueden trabajar, aunque sean algunos aspectos. 00:04:56-0. Este ideal de belleza del renacimiento lo pude trabajar muy bien con ellos. 00:05:07-2

E: ¿Algunas resistencias de los y las niñas a trabajar estas temáticas? 00:05:07-2

V: Se pueden trabajar estos temas, yo no tengo tanta vigilancia con el jefe de UTP. Yo mando mi planificación, pero nadie me está diciendo lo que puedo o no pasar. 00:05:36-8

E: ¿Algún curso que tu encuentres que se pueden hacer cambios más significativos? 00:05:36-8

V: Hay dos perspectivas ahí. Yo pienso que en una se pueden hacer más cosas, pero son menos receptivos. O sea, que quiero decir, entre más chicos, más cosas *podí'* hacer, más grande es el impacto que puedes provocar. Pero si tú me lo preguntas así, cuarto medio es donde puedes hacer más cosas, pero es una edad donde es difícil para cambiar muchas cosas, pero si para hacer que se den cuenta. Son más receptivos a los temas. Ponte tú el mismo tema de la homosexualidad es algo condenable, para muchos. 00:06:37-5

E: ¿Es más condenable por los niños o por las niñas? 00:06:37-1

V: Los niños, creo yo, o aparecen que lo condenan más. Al menos ahí, públicamente, demuestran que lo condenan más. Onda, no puede existir sexo si no hay reproducción, como en esa línea. 00:07:33-8

E: Entonces a pesar que sean muy sexualizados, son muy conservadores en ese aspecto. 00:07:33-8

V: Ese es el tema, es muy raro. Yo diría que varios de eso son "fachos pobres". De hecho si tú ves las estadísticas sobre percepción de la homosexualidad, los que más condenan son los estratos D y E. Los más pobres son los más reacios, los C2, esa clase media aspiracional son los que más aceptan. Pero estos cabros, viven la sexualidad abiertamente, pero tienen un discurso muy crítico sobre la homosexualidad y temas valóricos. O sea, viven la sexualidad cotidianamente, pero no son conservadores en este aspecto. 00:08:54-5

E: ¿Y las niñas como son? 00:08:54-5

V: Híper sexuales igual, se sientan en las piernas de sus compañeros, a los profesores les dicen cosas, etc. Pero igual nosotros, los profesores, estamos muy conscientes en el contexto en que estamos trabajando. 00:09:50-0

A mí el primer día que me tocó clases yo entré en tercero medio, y el primer comentario que me dicen las chiquillas es: "profe, está *papo*". Y te juro que yo no *cachaba* que era eso. Y yo le comenté a un compañero y me contó que era, igual me impactó. Entonces yo no puedo sobre exigir a los niños, tengo que posicionarme desde donde estoy y desde ahí ver mis logros con ellos. 00:11:26-6

E: Y bueno, volviendo el tema de los obstáculos. ¿Cuáles son los principales obstáculos que encuentras?, en orden jerárquico. 00:11:38-8

V: Bueno, primero el tema de las prácticas, ellos tienen unas prácticas muy institucionalizadas en su vida. Como se relacionan en su vida, en la calle y eso nosotros lo vemos ya cuando pasaron en la básica. Institucionales también, creo que no existe una consciencia a nivel de docentes sobre el tema, tampoco existe ningún comentario para trabajar estas perspectivas en los consejos, para nada. Tampoco lo he propuesto, porque hay tantos temas de violencia, de disciplinas, etc., que si yo digo si podríamos trabajar una perspectiva de género, me dirían... veámoslo en diez consejos más. No hay tiempo tampoco. 00:13:39-1

¿Se podría? pienso que sí, pero con otro tipo de propuesta. Tal vez teniendo un formato de intervención, que yo dé cuenta de estos temas. Me faltaría soporte en políticas públicas, cómo evaluarlo, cómo intervenirlo y seguir el proceso. Entonces me interesa dejar estos temas listos. 00:15:03-8

Pero yo pienso que si se pueden hacer cambios, hay muchos obstaculizadores, pero pienso que si se pueden hacer. Porque el resto de los profesores no se dan cuenta de estos problemas, son violentos para quienes los sabemos. Pero para otro profesor que una niñita le acomode el paternalismo, no le choque. De hecho es como, "*ay mi amor, no se preocupe, no se exija tanto*"; "*es que profe, me cuesta las matemáticas*"; "*No se preocupe, hágame estos dos ejercicios no más*". Y eso yo lo he visto en la sala de profesores. Si llega un niño lo más probable es que no sea lo mismo. Porque a nosotros nos han formado así, si no somos violentos, nos formas muy caballeros, que también es violento y esas cosas son terribles. Porque es como: "*no te preocupes, porque yo tengo la capacidad adquisitiva; no hables, yo hablo mejor*". Muy violento. 00:16:37-0

E: ¿Consideras que la socialización primaria es un obstáculo? 00:16:37-3

V: Si, también. Yo te podría definir cuatro obstáculos. Primero *tení* estos obstáculos institucionales, colegio; de currículum nacional también, aunque yo creo que a nivel curricular si existe una consciencia de que estos temas si son importantes, no se meten muy adentro porque puede levantar resquemor en los profesores, pero también es un obstáculo a nivel macro, curricular. El obstáculo familiar, mucho, mucho. Y el de ellos mismos, sus prácticas y las prácticas docentes. Prácticas docentes, capital cultural/familiar, las mismas prácticas de ellos como estudiantes, el colegio como institución y a nivel nacional, como currículum. 00:18:14-5

E: ¿Y en tu experiencia como profesor? ¿Cuál se ha presentado mayormente? 00:18:14-5

V: Cambiar las prácticas, la de los chiquillos, y sus familias. Y ahí tienen que ser otros aparatos institucionales que deben hacerse cargo, con sus familias. Esas prácticas de intervención deben ser integrales, de verdad lo creo. Yo como profesor de historia con perspectiva de género puedo llegar a un cambio importante, pero para que sea realmente

significativo tiene que ser un programa de intervención integral, que trabaje con sus familias, dentro y fuera de clases. Yo no voy a cambiar el mundo solo, esa es una posición muy liberal. 00:19:02-0 00:19:07-0

E: ¿Tú crees que es importante integrar la perspectiva de género en los contenidos para lograr estos cambios? 00:19:07-0

V: Claro, que sí. Sobre todo con nuestros temas, en cambio en sociales somos los más indicados para hablar de estos temas en los contenidos, en los distintos momentos y que ellas sientan empatía. Con los contenidos si, se hablaba de democracia y libertad con la Revolución Francesa, ¿pero en qué estaba representada la mujer? Ya, estaba peleando en la calle y todo eso, pero en política no estaban legitimadas. Pero fíjense que la figura de la libertad en la Revolución Francesa es una mujer, que guía entonces al pueblo. La libertad tiene forma de mujer, pero la libertad no votaba. Entonces cómo este discurso pasa a ser al final muy engañoso, en todo aspecto. 00:20:28-0

E: ¿Y los chiquillos que te dicen? 00:20:28-2

V: Bueno, hay opiniones interesantes como siempre. Pero, a quienes llega, a un curso de 40 llega al 10%. Para poder llegar a trabajar estos temas fuerte, fuerte, fuerte, necesito más tiempo y dinámicas. Porque son muy conductistas, ellos. 00:21:34-6

E: ¿Y facilitadores? 00:21:43-8

V: Bueno, tiene que haber... Cursar el diplomado es uno. Puede ser que existe la institucionalidad, no del colegio, sino existe donde quizás recibir formación en género. 00:22:16-3 También los estudiantes, son permeables. Al menos no se van a escandalizar, no se van a extrañar. Yo si puedo escaparme del objetivo central de la clase y dar un objetivo oculto. Pero bueno igual está en los objetivos transversales, no es tan oculto. Aunque es muy vago, como al tema de género no es explícito. Entonces ahí uno tiene que poner sus propios objetivos. 00:23:09-3

A nivel de contenido puede ser. Eso es un facilitador, ser un profesor de Historia y Sociales. Yo no sé si podría tratar estos temas en física, haciendo prácticas quizás, pero no

a nivel de contenido. Y el jefe de UTP no me exige ni propone nada, sólo presento mis planificaciones...al final yo cierro la puerta, y la clase es mía. 00:25:46-1

E: ¿Los profes también son obstaculizadores para aplicar una perspectiva de género en la escuela? 00:25:47-3

V: A ver... yo pienso que sí. Yo pienso que tienen una perspectiva neutra, nunca lo han escuchado, no es tema para ellos. Puede ser si les propusiera, no serían obstaculizadores. Aunque yo soy el profesor más joven, entonces la mayoría debe bordar los 40 más menos y yo soy el único profesor de Sociales. 00:26:29-5

Yo pienso que serían receptivos, si uno le visualiza estas temáticas. 00:26:48-1

E: ¿El tema de la homosexualidad, piensas que se podría tratar? 00:27:05-8

V: Ah... más difícil eso. Hay un profesor de matemática, que es homofóbico y me lo ha dicho. Entonces sería difícil, aunque eso está en los objetivos transversales, el respeto a la diversidad, pero no lo pescan.

ENTREVISTA II.

Entrevistada: Javiera.

Titulada en Pedagogía en Historia y Geografía

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE

Ejerciendo docencia

Fecha entrevista: 11 de Mayo del 2012

E: ¿De qué universidad egresaste? #00:00:15-8#

J: De la UMCE, me titulé el 2009 y me encuentro con el enfoque de género por la tesis, porque yo pensaba estudiar historia reciente, la historia apuntando al golpe de estado, al régimen militar, desde la perspectiva de género. Entonces, mi primera intención fue estudiar la violación a los derechos humanos, específicamente a las mujeres, y esto fue decantando en enfocarme en la participación de las mujeres en los movimientos por la recuperación de la democracia, del 83 al 88, y exclusivamente el MEMCH. Entonces fue al MEMCH y conversando con estas señoras -que participan hasta el día de hoy en el movimiento- #00:01:16-7#

E: ¿En serio? #00:01:16-7#

J: Claro, me fui interiorizando y fui sintiendo que no era historia lo que estaba haciendo, sino que era algo concreto en el presente, que hay una injusticia, una desigualdad y que no pasó en el 83 sino que la estamos viviendo todos los días. Me costó como sacarme el velo y ver cómo está construido mundo, con tanta inequidad y la gran opresión que hay hacia el género. #00:01:51-2#

E: Pero ¿eso fue el último año de tu carrera? #00:01:52-7#

J: Claro, a partir de la tesis #00:01:52-7#

E: ¿Durante los otros cuatro años no hubo mayor estudio de la temática? #00:01:59-0#

J: No, siempre fue un objeto de estudio, así como "historia de las mujeres". Sí, hay que tenerlas presentes, pero yo no las sentía afectadas, yo sentía que era como algo casi anecdótico, así como si está la Historia de los Indígenas y la historia de las mujeres; pero no era algo que yo sintiera propio y tampoco desde la educación. Y bueno, tuve este primer acercamiento con la tesis, con el tema del MEMCH, estudiar las demandas y las reivindicaciones de las mujeres de los 80, y bueno, de se me abrió todo el mundo, conocí a estas señoras, la Simone de Bovarieri, que nos las conocía y empecé a especializarme en la temática. Después me di cuenta que desde educación -bueno la educación es fundamental-, todos los estereotipos y la construcción social viene desde la escuela, entonces me di cuenta como educadora era súper importante la formación de género y no la había tenido, entonces ahí fue cuando llegó al CEGECAL. #00:03:07-2#

E: ¿La UMCE no tiene algún centro de estudios de género o algún diplomado, que viera al menos la temática? #00:03:11-9#

J: No, la UMCE no tiene, aparte que el departamento de educación funciona como independiente del de historia, es bien obsoleto. #00:03:26-7#

E: ¿Y en historia? #00:03:26-7#

J: En historia esto se incorpora en metodología, en historia contemporánea, América, pero es un tema dentro del ramo, no es algo aparte. Además, tiene bien poca demanda, porque incluso cuando era estudiante, no me interesaba, no era capaz de darme cuenta de este sistema, súper alejado. #00:04:00-4#

E: ¿Desde dónde surge tu interés por crear tu tesis sobre este tema? #00:04:05-8#

J: Yo creo que todas las personas que se interesan por una opresión, ya sea de clase o de género; además que en mi historia personal hay un acercamiento. Yo llegué a la historia, porque tengo una historia familiar que me llevó a querer saber por qué y llegué al mundo de la historia, después llegué al género también por lo mismo, porque mi familia participó mucho en la recuperación de la democracia y fundamentalmente mi mamá, yo no viví con papá. En mi casas son súper matriarcales, está siempre como esa cosa de las mujeres. A partir de eso empecé a pensar en las mujeres como sujetos independientes, me planteo que

quiero estudiar el régimen militar, estos movimientos, pero no los movimientos de derechos humanos, sino específicamente a las mujeres, ¿Qué hicieron ellas por recuperar la democracia?, ahí me empecé a meter en el tema del género. #00:05:17-7#

E: ¿En el mismo año que haces la tesis, cursas el diplomado en el CEGECAL?
#00:05:17-7#

J: No, después. Terminó la tesis, quedó totalmente empapada de esta perspectiva y dije tengo que prepararme, para poder tener una formación ya como educadora y ahí entré_ al CEGECAL, porque el diplomado de ese año justamente, algo decía sobre educación. Entré con las ganas de aprender un poco sobre cómo enfocar las clases desde esta perspectiva, aprendí muchísimo, fue súper enriquecedora la experiencia, aparte que siempre estábamos, como éramos hartos profesores de historia, teníamos todos la misma preocupación, enfocábamos el contenido en la misma dirección, eso como en la parte teórica, harta utopía igual, porque cuando llegué al colegio, todo eso se viene abajo. #00:06:31-9#

E: Antes de analizar tu experiencia en la escuela, ¿Qué entiendes por género?
#00:06:42-8#

J: Igual mi percepción ha ido evolucionando, porque uno puede dar como la definición teórica pero en lo personal. Esto partió como un tema exclusivamente de las mujeres, pero después me empecé a empapar de este sistema sexo/género y a darme cuenta que no es un tema que afecte exclusivamente a mujeres, sino que es la construcción de estos roles, tanto para hombres como para mujeres. De hecho cuando hice mi trabajo final en el CEGECAL, no trabajé con mujeres, hablé sobre la conformación de la masculinidad, dando cuenta como este sistema de opresión trasciende a lo femenino, quería saber cómo se construye la masculinidad en Chile, y cómo esa construcción de la masculinidad es opresiva para los niños y para los hombres en general, impone conductas y roles que tienen que ser seguidos porque si no, dejan de ser hombres, así como también las mujeres perdemos la condición de mujeres, cuando no nos comportamos como debemos comportarnos.

El género fue decantando hacia este espacio, hacia la construcción de estos roles, estereotipos, símbolos, que se les llama hombres y mujeres, eso es lo que a mí me parece terrible, que por nacer con pene o vagina deban tener su destino ya marcado, ósea, sus roles

ya determinados, como se deben comportar, como deben ser, que tienen que hacer en la vida; entonces yo en contra de esa opresión es la que voy, tratar de reconfigurar esos roles de género, de construir relaciones más equitativas y por ese lado lo entiendo. #00:08:48-5#

E: ¿Desde dónde te posicionarías respecto al género? #00:08:48-5#

J: Me cuesta eso de encasillarme en un espacio #00:09:09-6#

E: Pero más que encasillarte ¿con qué perspectiva te sientes más cómoda? #00:09:11-0#

J: El feminismo de la igualdad, también tengo ideas bien socialistas, pero también he tenido hartos contactos con otros grupos que hay acá, que es la diferencia sexual y también, me gusta hartos esa perspectiva como más posmodernista. Entonces, de lo más clásico a lo más moderno, comulgo con hartas perspectivas. #00:09:59-5#

E: ¿De qué modo has puesto en práctica esta teoría en tu vida diaria? 00:10:17-2

J: O sea, está el tema del estudio "de" y está cómo yo trato de que eso se manifieste en mi vida, y eso pasa por un cambio de actitud -cosa que va pasando desde que uno entra a este mundo-, lo cual me ha traído hartos problemas. 00:10:43-9

E: ¿Por qué? 00:10:43-9

J: Porque en general el mundo no me entiende, porque al tiro la gente piensa que uno está por la guerra de sexo y cosas raras, cuesta mucho que entiendan la postura, esto me ha llevado, incluso, a separarme de gente porque es muy difícil que se acepte desde la práctica, sobre todo por la gente que te rodea. 00:11:21-8

E: ¿En relaciones de pareja? 00:11:21-8

J: Sí, es complicado yo me levanto sabiendo que voy a dar todos los días esta lucha, pero es complicado, sobre todo por el lugar donde estoy trabajando ahora 00:12:12-5

E: ¿Pero estás en un colegio con enfoque Montessori? 00:12:12-5

J: En parte, pero pueden entender cualquier cosa, pero menos el tema de género, eso les cuesta mucho a los profesores, sobretodo de pre-escolar y básica. 00:12:19-8

E: En este tránsito que has hecho, que muchos lo hemos vivido, de darnos cuenta en el camino, ¿el mundo negaba la inclusión del género? 00:12:34-7 00:12:36-2

J: Sí, me doy cuenta que me habían puesto pautas sociales súper rígidas, sobretodo en el colegio, en la formación académica, era súper fuerte esto. Sentí rabia al principio, como ganas de querer transformar todo, cosa que es como nuestra bandera en el tema, mi primer impulso fue el querer modificarlo. 00:13:44-5

E: ¿Hiciste tu tesis junto a la práctica profesional? 00:13:44-5

J: Sí. 00:13:54-7

E: ¿Cómo fue este primer acercamiento real con la escuela teniendo esta formación? 00:14:02-0

J: Lo encontraba horrible. 00:14:06-9

E: ¿Dónde fue? # 0:14:06-9#

J: En el colegio Benjamín Vicuña Mackenna, pero no fue la práctica, fue un reemplazo. Llegué y sentí que por todos lados los niños, su comportamiento, la forma de expresarse, los profesores también, relevando la opinión de los estudiantes varones, vi cómo se recreaban todos los estereotipos juntos, sobretodo el discurso que tiene los profesores hacia la homosexualidad. Yo sentía mucha rabia, a pesar de estar formada en este sistema 00:15:22-9

E: ¿Algún episodio de tu práctica que te haya marcado? 00:15:22-9

J: esto fue durante un reemplazo que hice en un liceo técnico en Pudahuel sur, se insertaba un contexto sociocultural de alta vulnerabilidad; llegué a un tercero medio y veo a un niño con una niña al lado, él le estaba metiendo la mano debajo de la falda, yo le digo altiro que deje a su compañera, el me responde que no la va a dejar porque no es su compañera, es su "mina", y la niña en vez de enojarse, muerta de la risa, le parecía muy romántica la frase;

esta situación me provocó fuertes cuestionamiento respecto a cómo enfrentar la situación, además, mi situación fue errada porque apelé al niño y con ello anulé a la niña. Bueno y como ésta, he vivido muchas experiencias, es súper complicado, a mí me ha costado muchísimo compatibilizar las dinámicas de la escuela con la formación académica. 00:17:05-9

E: ¿Qué importancia atribuyes a la educación en perspectiva de género? 00:17:10-0

J: Es fundamental, yo creo que todos los profesores de Chile deberían tener esta formación, debería incluirse este enfoque, porque claramente desde ahí se construyen relaciones igualitarias, ahí se forman los niños. 00:17:44-2

E: ¿En qué niveles haces clases? 00:17:44-2

J: Se séptimo a cuarto medio, pero cuando los recibo ya vienen con mucho estereotipos arraigados. Yo converso hartito con profesoras de básica y siempre les doy sugerencia en ese aspecto. 00:18:41-3

E: Ahora vamos a analizar aquellas temáticas directamente relacionadas con tu experiencia en aula, nos podrías presentar el contexto escolar donde se desarrolla tú práctica pedagógica 00:18:46-6

J: Mi colegio es el Baltazar de Talca, particular subvencionado, posee los niveles de pre-escolar a cuarto medio. Promueve una educación personalizada, el máximo de estudiantes que hay por sala son veintiuno y el mínimo diez, el colegio es laico, su sostenedor fue exiliado político, su hija nace en Francia y se casa con un alemán, a quien le dieron trabajo en la Universidad de Talca, pero no encontraron ningún sistema educativo que les acomodara y crearon este colegio, con enfoque Montessori. Con los años, los primeros inversionistas se fueron y el colegio, por necesidad de recursos, pasa a ser particular-subvencionado. Ahora es un mix, entre Montessori y tradicional, hasta sexto básico funciona sin notas, con presentaciones Montessori y después ya viene una metodología de problemas, se trabaja a nivel interdisciplinar, poniendo énfasis en la educación personalizada, con material concreto, se trabajan los distintos niveles existentes en el aula, se sientan de otra manera, etc. Yo llego hasta este colegio el año pasado, este es mi segundo

año en el colegio, hice los cursos de historia y geografía de Montessori, ellos me pagaron una parte y yo la otra. El trabajo es rico, desde el punto de vista de la disciplina, los niños vienen con otras habilidades, desde la disciplina no hay problema. Respecto al tema de género ahí si hay muchos problemas, porque Talca es una ciudad muy conservadora, tradicional, clasista, existe mucho machismo, sobretodo porque el colegio se emplaza hacia los alrededores de la ciudad, es un colegio ABC1, donde llegan muchos niños, hijos de dueños de tierras, de exportadores, entonces tiene como esa tradición del huaso, a las niñas hay que respetarlas porque yo mando. 00:23:54-9

E: ¿Logras implementar el enfoque de género? 00:24:08-9

J: Es difícil, si se puede porque los niños hasta los que años sobre todo, pueden entender todo, después se van cerrando mucho, pero hasta los quince años, se puede. Yo parto conversando con ellos, exponiendo situaciones, trabajando sobre el tema de la participación, la idea es que ellos frente a estas situaciones logren ver qué harían, ahí se van sacando conclusiones y todo. He tenido discusiones terribles, pero en buena onda igual. 00:25:07-6

E: ¿Alguna discusión que recuerdes? 00:25:05-4

J: Se da mucho el tema de las diferencias, a los niños les da urticaria que les digas que las niñas son iguales a ellos, es terrible. 00:25:28-3

E: ¿Con qué contenido lo trabajas? o ¿es solo en jefatura? 00:25:28-3

J: En Historia también lo vemos harto, pero es en jefatura que lo vemos con mayor profundidad, sobre todo el año pasado cuando los tomé en primero medio, porque ahí está todo el boom del pololeo, en estas instancias, dada la confianza que se generaba, se recreaban los estereotipos tradicionales, el niño que se sentía orgulloso por andar con hartas niñas y las niñas intentando cuidar a toda costa su reputación. 00:26:13-6

E: ¿Qué decían las niñas? 00:26:09-6

J: Depende, hay algunas que tienen una perspectiva súper sumisa, otras que son más activas. Recuerdo que un día conversábamos con este curso, yo les decía "veamos, cuántas

niñas y cuántos niños aparecen en el texto de historia", había niñas que notando la ausencia femenina se enojaban y preguntaban por qué eso era así si a muchas les iba mucho mejor que a los niños, igual uno debe canalizar toda esa rabia, para no entrar en una guerra de sexos, explicarles que son construcciones culturales, que por ello pueden ser transformadas 00:27:20-3

E: La resistencia que adviertes en los estudiantes ¿crees que es igual en todos los niveles de aprendizaje? 00:27:27-1

J: Hay una edad en la que es súper acentuado, que tiene que ver también con el crecimiento de los niños, pero de quinto a séptimo básico, la resistencia es terrible, encuentras resistencia total al tema, pero conjuntamente, es mucho más fácil trabajar con estos estudiantes, porque tienen la mente mucho más abierta, están más despiertos, entonces van entendiendo, a lo mejor van a seguir pensando que las compañeras son tontas y feas, pero dentro de eso se evidencian cambios. Pero ya desde séptimo en adelante, es mucho más complejo realizar algún cambio, sobre todo con el tema de la homosexualidad, cuando llegué a mi curso, tocar este tema era terrible, manifestaban que era terrible que eso existiera, conversamos tanto, fue tanto el trabajo que desarrollamos en torno a esta temática, que hasta me llegan a comentar con toda naturalidad que vieron a un travesti; Ahora, en cuarto medio, ya no se puede hablar del tema, con todo esto de Zamudio trabajamos el tema, había niños que me decían que no querían hablar de eso, que les cargaba que los tratara de convencer respecto a que no eran desviados, cuando si lo eran. 00:28:59-9

E: ¿Y las niñas? 00:28:59-9

J: Obviamente, en las niñas hay mayor aceptación hacia la homosexualidad, los niños son siempre más resistentes, pero es terrible, algunas veces me dan ganas de salir corriendo y ponerme a llorar, porque no puedo entender que existan personas tan insensibles. 00:29:16-5

E: ¿Qué otro tipo de resistencias encuentras; en la escuela, la familia, tus colegas, etc.? 00:29:38-4

J: Bueno a nivel global, la resistencia más importante que considero existe es el colegio en sí, la parte como administrativa, bueno yo tengo la suerte de trabajar en este establecimiento que es laico y en ciertos términos abierto. 00:30:03-6

E: Desde tu egreso ¿este ha sido tu trabajo más estable? 00:30:04-2

J: Si, estuve seis meses en otro liceo, pero en realidad fueron súper pocas horas. Pero no, durante la experiencia actual he aprendido mucho. Y bueno como mencionaba, la resistencia más importante que he encontrado ha sido la organización administrativa de la institución 00:30:30-8

E: ¿A tu ingreso a la institución, explicitaste tu interés por incorporar un enfoque de género en tu práctica profesional? 00:30:30-8

J: Con el sostenedor si le conversé, con el rector parcialmente 00:30:38-1

E: ¿Y con el jefe de UTP? 00:30:38-1

J: No hay jefe de UTP, es como una institución súper horizontal; esta el director que es como todo, los profesores y los auxiliares 00:30:51-5

E: ¿Qué obstáculos te interpone la institución? 00:30:54-9

J: A mi ninguno, porque como te digo es súper abierto, pero en otros colegios, claro, es el primer obstáculo con el cual te enfrentas, porque hay colegios que te van a decir que este es un colegio religioso. Obviamente hay cosas que no se pueden hablar o tal vez en el programa de orientación no está considerada esta perspectiva, hay colegios que son súper estrictos, en mi colegio actual no encuentro esa dificultad, pero en términos generales creo que es la más recurrente. En segundo lugar pondría a los colegas, nosotros los profesores, son súper resistentes al tema, incluso me han dicho que soy neurótica o alharaca 00:31:58-3

E: ¿Por qué? 00:31:59-9

J: Porque estamos creando el programa de orientación sobre sexualidad y todos tienen posturas distintas, entonces está la colega que se opone a que se toque el tema en el aula, que aquel es un tema familia. 00:32:22-3

E: ¿Son personas mayores o jóvenes? 00:32:22-3

J: La gran mayoría son jóvenes. Bueno hay otros que sostienen que si hay que tratar el tema pero desde un enfoque biológico, hay otros que sostienen que hay que tener cuidado. Algunas veces me da rabia, porque mis colegas dicen "oh mira este niño, va en tercero básico y hace corazones, que gay", ahí hay un problema terrible, sobretodo en la básica, converso hartito con mis colegas y tampoco remamos todos para el mismo lado, pero hay mayor entendimiento 00:33:22-2

E: ¿Tú crees que tus colegas de básica son los que tienen un posicionamiento más conservador respecto al tema? 00:33:29-7

J: Si, ni siquiera se puede hablar de sexualidad. Algunas veces yo les planteo, que se deben implementar nuevos programas, que no es posible que en el colegio no existan niños gay - en realidad si hay, pero no les dan el espacio para que se visibilicen-, las colegas son muy intransigentes, plantean que existen temáticas mucho más importantes que trabajar, o te dicen que sí, pero no se hace nada, eso igual es cansador, porque siempre hay que estar motivándolas. 00:35:32-1

E: ¿Has tenido conflictos con apoderados por incorporar este enfoque? 00:35:32-1

J: Sí, por ejemplo en octavo creamos vínculos entre las lecturas realizadas en lenguaje y los contenidos abordados en historia, la profesora me mostró la lista del libro en enero y yo la aprobé, había uno que no me servía, este juventud en éxtasis, pero bueno lo acepté, di la lectura y llegaron como cinco apoderados a reclamar, que en el libro salía sexo 00:36:23-7

E: ¿Con qué curso trabajaste este texto? 00:36:23-7

J: Octavo, los papás reclamado. Otra vez vi una película con primero medio, la "*Otra Bolena*", no salía ninguna escena explícita, pero los papás fueron a reclamar, que sus hijos habían llegado a la casa lo que vieron en el colegio; los apoderados son súper cerrados en ese sentido, no quieren que los estudiantes no sepan nada. También he tenido problemas por mi posicionamiento político, una vez vine con los estudiantes de segundo medio al

Museo de la Memoria y los DDHH y llegó una apoderada a decirme que yo manipuladaba políticamente a los niños. 00:37:39-5

E: ¿Cómo enfrentaste eso? 00:37:39-5

J: Le explique que esta visita está dentro de un programa, que viene dentro de los contenidos propuestos por el MINEDUC y que además, los niños tienen que saber, que no es ninguna manipulación. Siempre me amparo en que el ministerio lo establece, me lavo las manos, pero hay que tener mucho cuidado con el tema de los textos y el posicionamiento político. 00:38:11-3

E: Que extraño y eso que igual es un colegio Montessori 00:38:09-2

J: Pero es un colegio Montessori en Talca, que no es menor 00:38:09-2

E: Desde las relaciones sociales que se desarrollan al interior del aula, ¿tu incluyes un enfoque de género? ¿Cómo lo haces? 00:38:33-9

J: Hago dos trabajos, uno como subliminal, que consiste en analizar imágenes de mujeres, ver historias de las mujeres, por ejemplo, vemos periodo entreguerras e incluyo la liberación de las mujeres o el derecho a sufragio; lo mismo si estamos analizando la Revolución Francesa, ir mostrando a las mujeres, pero no parar la clase y decir "ahora hablaremos de las mujeres", sino que incorporado de tal forma que no se dan cuenta. De hecho, a partir de esto tuve una experiencia muy linda en octavo con Revolución Francesa, les di una lista de personajes, muchos hombres -historiografía tradicional- y cuando les dije que escogieran un personaje para hacer una presentación., tres grupos quisieron trabajar con Olimpia, yo quedé con conmoción porque generalmente, querían trabajar con Napoleón. 00:39:40-1

E: ¿De cuántos eran los grupos? 00:39:40-1

J: Eran como siete grupos, claro, ahí me di cuenta que le había dado mucho énfasis al tema y que lograron prender con eso, este es el primer trabajo, ir incorporando el tema de los derechos, sobre todo en historia de Chile. El segundo trabajo es más directo, es conversar, sobre todo en mi jefatura, plantearles qué les parece, por ejemplo, el tema de la violencia

intrafamiliar, el aborto, el machismo, etc. hemos hablado mucho sobre el aborto, también a raíz de esta ley. 00:40:28-1

E: ¿Y qué reacciones presentan los estudiantes? 00:40:28-1

J: Siempre hay reacciones contrapuestas, están las niñas que defienden la vida, casualmente, cuando planteé este tema en mi curso, eran dos hombres y defendían el aborto y todas las niñas en contra. Ellas eran quienes iban con el discurso sobre la protección a la vida, los niños les decían, "tú tienes que decidir, es por ti", eso me chocó. 00:41:02-5

E: ¿Sientes que en el desarrollo de tus clases, das más participación a los hombres que a las mujeres? 00:41:17-6

J: Sí, uno siempre tiene esa formación inicial, por eso yo creo tanto en la importancia de la educación pre-básica, porque se tiende a seguir como estas estructuras y claro, por ejemplo, me sorprendió ver a un niño participando y no se da cuenta que hay niñas igual participando, intento no hacerlo, siempre estoy pensando antes de hablar, dándole harta participación a las niñas, a los niños también, promuevo que conversen harto, también promuevo reiteradamente un debate respecto a la situación de la mujer en la actualidad, que también es terrible, también hablamos harto sobre el tema de la homosexualidad. 00:42:31-9

9

E: ¿Los estudiantes te tienen catalogada de alguna forma especial, por abordar estos temas? 00:42:31-9

J: Sí, me dicen la "profe feminista", ellos lo toman como que esto fuera algo malo, yo les preguntó por qué piensan eso y me responden que es porque las feministas piensan que las mujeres son las mejores 00:43:01-4

E: ¿En tus cursos está constituido predominantemente por hombres o mujeres? 00:43:01-4

J: Niñas, son diez, siete niñas y tres niños. 00:43:08-4

E: ¿Alguna anécdota que quieras compartir respecto a las resistencias? 00:43:22-2

J: Hay muchas, una vez una niña me dijo que había visto algo asqueroso, le pregunto ¿qué había visto?, me dice “vi a un hombre vestido de mujer y se le notaba que era hombre”, yo le dije que eso no era asqueroso, el resto del curso se puso a comentarlo, yo les pregunté por qué lo encontraban asqueroso y nadie tuvo argumentos para defender lo que decían, era algo tan naturalizado para ellos, que no encontraron palabras para explicarse. 00:44:17-9

E: ¿Qué curso era este? 00:44:30-6

J: Primero medio, yo los seguí interpelando, quería que me respondieran qué tenía de asqueroso que un hombre se vistiera de mujer o que dos hombres se besen en la boca, ellos gritaban como si estuvieran viendo lo más repulsivo que existe, un niño me decía que no se podía imaginar dándole un beso a un hombre, yo les explicaba que el tal vez no lo haga, porque le gustan las niñas, entonces le explique que él estaba catalogando a otro por algo que él siente. En realidad, cuando son más chicos es más fácil transformar su perspectiva, después la misma niña me dice "en realidad no era asqueroso, la palabra adecuada es sorprendente". Pero igual te vas a encontrar con personas que se resisten para siempre, porque traen esa formación, por ejemplo una niña me dice un día que su abuela le había contado que no se podía acostar con un moreno porque tenía que mantener la buena raza y que los homosexuales eran enfermos y desviados.

E: De estas dos estrategias que mencionaste ¿cuál te presenta menos resistencia? 00:46:37-4

J: Obviamente la implícita pero ésta igual me cuesta más aplicarla, porque tienes una red de contenido para el año que debes ver obligadamente y dentro de ella no se encuentran estos temas, entonces me veo en la obligación de quitar tiempo por ejemplo, a los fascismos para dedicarme al derecho a sufragio, pero a los niños después le van a preguntar por los fascismos, entonces ahí existe un conflicto. Es complicado también, porque al presentar el tema los niños se resisten al tiro, sobre todo conmigo, que ya saben como soy, entonces por ejemplo, les digo que vamos a ver la creación del MEMCH, y ahí empiezan a decir que no, que por qué siempre las mujeres, que no deberían haber votado nunca, ese fue el peor error de la historia, etc. también, el plantear este tema implica que uno se tenga que poner a

conversar con ellos, hablar como de su vida más privada, porque uno a través de preguntas logra vincular la temática 00:48:12-4

E: ¿Qué contenido del curriculum oficial te hace más fácil hacer esta re-lectura? 00:48:12-4

J: La Historia Contemporánea, desde la Era de las Revoluciones, no sé si más fácil, pero se hace más sencillo porque hay temáticas que los niños entienden de mejor forma, 00:49:11-2

E: Con la experiencia académica que has desarrollado ¿sientes que logras apropiarte conceptualmente del currículum oficial o sientes que existen temas que definitivamente no puedes abordar desde esta perspectiva? 00:49:11-2

J: Yo creo que todo el currículum, toda la historia se puede intencionar con este enfoque, obviamente te encuentras con lagunas historiográficas, que tienen que ver con que aún no se reconstruye completamente la historia de las mujeres, ahí es más difícil, pero también es un tema de ir imaginando, este recurso lo utilizo mucho en aquellos temas donde aún no se ha indagado el tema de las mujeres. 00:50:26-2

E: ¿El contenido del Periodo Colonial, te complica? 00:50:26-2

J: No, en Colonia hablamos mucho, a partir del tema de este libro de Salazar donde aparece el tema de masculinidad, en Historia de Chile contemporánea, ahí habla de las mujeres en la colonia, siempre leemos ese texto o conversamos sobre eso y ahí lo incorporamos, yo los hago leer mucho como allá se les puede exigir mucho a los niños, a partir de eso yo les voy dando lecturas intencionadas, por ejemplo, hay un libro sobre los griegos que cuenta biográficamente la historia, además, suponer anecdótico, ahí aparece la historia de la mamá de Carlo magno. Así siempre intento, no me preguntas si resulta o no porque no tengo idea. 00:51:33-3

E: ¿Algún contenido que te sea muy dificultoso de intencional? 00:51:37-1

J: Porque a mí no me gusta en realidad, un tema difícil es Carlo magno, etc. En general, Edad Media me complica mucho 00:52:55-5

E: ¿Cómo manifiestas tu formación más allá de tu campo profesional? 00:52:55-8

J: En este minuto solo se cristaliza en este lugar, porque en Talca no hay muchos espacios pero si voy a las marchas, en Valparaíso tengo una conocida y hemos trabajado mucho juntas, desde el arte principalmente. También he tomado algunos cursos, talleres que tomé por la CUT, ahí tengo algunos amigos 00:54:02-8

E: ¿Es un tema que te sigue interesando? 00:54:02-8

J: Si, de todas maneras. Pero no ingresaría a una organización a no ser que encontrara una en la que realmente siento que me realizo, pero generalmente me pasa que no me convencen completamente, lo mismo me pasa con partidos políticos, me cuesta mucho sentirme parte de un proyecto. 00:54:56-5

E: ¿Te gustaría seguir perfeccionarte en el tema? 00:54:56-5

J: Sí, me interesa ahora cursar el magíster en educación y género en España y estoy trabajando para ello. Me interesa mucho trabajar con profesores de básica, todo lo que haga va por este lado, siento que aquí se deben desarrollar estas transformaciones, creo que estos estereotipos de género vienen desde la familia, pero si se pueden modificar en la escuela, el problema es que en la enseñanza media ya están muy grandes. 00:56:17-5

E: ¿Cuáles son las prácticas o rutinas que dentro de tu colegio, reafirman estas identidades de género? 00:56:38-6

J: Yo creo que uno algunas veces no cree que sea tan así, cuando leía de verdad pensaba que en la práctica me encontraría con otra cosa, pero cuando llegué me di cuenta que si era si, las profesoras premian más a los niños, aceptan más la violencia en los niños, se les separa, etc. las mismas profesoras son quienes les prohíben a las niñas jugar con pelotas o a "juegos de niños".

ENTREVISTA III

Entrevistada: Daniela

Titulada en Licenciatura en Historia y Educación

Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa.

Universidad de Chile

Ejerciendo docencia

Fecha Entrevista: 24 de Julio del 2012

E: Lo primero es saber tu formación inicial, dónde y qué estudiaste.

D: Bueno, yo estudié en la Universidad de Chile Licenciatura en Historia y después seguí la pedagogía, en la misma universidad. El último año de Licenciatura en Historia me metí al diploma de género, porque me llamaba la atención que la historia nunca aparecieran las mujeres.

E: En la universidad nunca tuviste alguna cátedra sobre historia de las mujeres o relacionada con los estudios de género.

D: No, sólo eran electivos. Y tuve la posibilidad que no me topara con un troncal, y tomé Historia de las Mujeres con Margarita Iglesias. Yo llegué a ese tema porque me interesaba el estudio de la memoria, fue desde ahí que parte mi interés.

Y luego de estudiar la pedagogía los que terminan siendo dos años, ingresé al Magíster en Currículum en la Chile.

E: ¿Trabajaste entre la pedagogía y el Magíster?

D: No, seguí estudiando, trabajé cuando terminé el Magíster. Porque yo salí muy *polla* de la Universidad, se me pasó que tenía que buscar trabajo, comencé a buscar trabajo como en Enero y ya en Enero ya no había mucho que hacer. Entonces dije bueno qué haré, seguir estudiando no más pos, y ahí empecé el Magíster.

E: 2006 saliste de Licenciatura en Historia, 2007 - 2008 la Pedagogía, y el 2010 sales del Magíster. Y desde el 2010 hasta la fecha, ¿has trabajado en algún colegio?

D: El año pasado trabajé todo un año en un colegio de Puente Alto, en La Matte, la fundación Domingo Matte. Y ahí trabajé con jornada completa, mayoritariamente con formación técnica, con los mecánicos, los eléctricos y de alimentación. Tenía cursos desde primero medio hasta cuarto, y los dos últimos años son técnicos.

E: ¿Cómo fue esa experiencia de trabajar con los técnicos?

D: Es fuerte porque según las carreras. Los de alimentación, mi relación con ellos era puro amor. Con los mecánicos son brutos para expresarse, era como estar en un taller mecánico todo el día.

E: ¿Y era un curso dominado por hombres?

D: Sí, había una sola mujer en el curso.

E: ¿cómo eran las relaciones que se establecían en el aula, entre los estudiantes?

D: Era de una brutalidad, o sea, era igual que un taller mecánico. A ellos les daba lo mismo que su compañera fuera mujer. Eh... y conmigo también eran brutos. Después me di cuenta... o sea, yo me llevaba bien con ellos, pero a su manera. Expresaban su cariño a su manera, eso era tercer medio. Y el otro curso era el eléctrico, que había un poco más de niñas.

Por ejemplo en el curso de mecánico era súper complicado, porque era la única niña, ella ya era parte de un grupo. Ahora en las clases de educación física, el colegio separaba a los hombres de las mujeres, entonces ella hacía la clase sola con la profesora de educación física, lo que igual me pareció interesante, porque el cuerpo del hombre no rinde igual que el de nosotras. Yo creo en esa teoría que dice que... no recuerdo bien, pero quería decir que los hombres y las mujeres tienen igualdad de derechos, pero yo me paro desde la igualdad pero a partir de la diferencia. Yo no rindo lo mismo como un hombre, yo no tengo la misma musculatura que un hombre, entonces me parece bien lo que haces. Yo me paro desde esa perspectiva.

E: ¿En ese colegio cuánto tiempo estuviste?

D: Estuve un año, porque era un remplazo, a final de año llegó la profe titular y yo tuve que irme. Después de eso me cambié a un colegio en Ñuñoa, el San Gaspar College, donde mi experiencia no fue muy grata y terminé renunciando.

E: ¿Y era particular subvencionado?

D: Era particular pagado.

E: ¿Qué tipo de problemas tuviste?

D: El ambiente, el ambiente era... yo tenía muchos cursos, tenía de primero a cuarto medio, tenía muy disperso todo, electivos y muchos cursos por nivel. Entonces como era un colegio donde tenían un nivel más alto, tenías que preparar mucho más de materiales, y no me daba el tiempo, el día tiene 24 horas.

E: ¿Y no te daban tiempo para la preparación de tus clases?

D: No, porque yo era profesora jefe. Entonces tenía mil y una reunión, entonces ese tiempo que yo tenía libre en el colegio, se me iba en reuniones. Aparte que el ambiente laboral era muy, muy, muy malo. Todo era por atrás, todos hablaban y se arreglaban.

E: ¿El trato que existía con los profesores, comparando los dos colegios?

D: Desde los apoderados, en el San Gaspar mandan los apoderados. En la Matte primaba más el tema de la comunidad escolar, yo tenía que participar mucho en el colegio, por lo que debía ceder mucho espacio tuyo, en cambio en el otro colegio yo hacía mis clases y listo, no era mucho más que eso. Y eso igual es grato de repente, porque tú también tienes una vida privada, entonces igual eso se agradece. Pero... en ese sentido yo sentía que tenía más libertad en la Matte, el otro era mucho más técnico, tenías que hacer tanta cantidad de pruebas, con tanta cantidad de preguntas, no podías aplicar nada que no haya sido revisado antes.

El colegio tenía una política de contratar más mujeres, y tenía menos hombres. Y eso se veía en la planta docente del colegio

E: ¿Pero existía una intencionalidad desde el colegio para contratar más mujeres que hombres?

D: Pero si era una intencionalidad, ahora si me preguntas porqué, yo no lo sé.

E: Sería interesante ver por qué intención, cuál es la imagen que se tiene de la profesora.

D: Bueno, en realidad ahí había un problema. Todos los profes que habían echado y que tenían problemas, estaban sindicalizados. A lo mejor ellos piensan que a las mujeres se les puede dominar un poco más, que son más sumisas y más abiertas de participar en las actividades de pastoral.

E: Una podría pensar que la Matte fuera más estricta en ese sentido.

D: No, uno ahí trabaja más libremente. Te dan todas las facilidades para armarte profesionalmente, sobre todo cuando recién estás titulada, para preparar material y todo. Porque independientemente de la cantidad de la cursos, en el San Gaspar tienes que responder.

E: ¿Entonces no es que estés desilusionada de la docencia en colegios?

D: No, para nada. Sólo que encontrar un buen colegio, es como encontrar un buen pololo. Afortunadamente no he tenido dificultad de encontrar trabajos, las redes de contacto han sido fundamentales para encontrar los trabajos.

E: Hace un rato nos dijiste que tu posicionamiento en cuanto a los estudios de género se hacen desde la *diferencia*. Puedes desarrollar más esa idea.

D: Eh... como profesora, te lo digo desde mi poca experiencia, a lo mejor una persona que tenga un fundamento desde el género y tenga más experiencia, pueda hacer más cosas. Pero yo siento que todas estas cosas de género tu puedes plantearlo en tu relación con los niños, más que en el desarrollo de las materias de las clases, del desarrollo del contenido. Porque tu si o si tú tienes que ver el CMO, porque si o si van a rendir la PSU, y tú tienes que ver esos contenidos. Por lo tanto, yo creo que esas cosas tienes que tener en cuenta.

Al menos para mí es más importante en el trato con ellos, para mí era importante que ellos se dieran cuenta que yo tenía una parada desde el género al menos para eh... para intervenir ciertas cosas. A lo mejor en los contenidos aludir a las mujeres, incluso desde la anécdota, porque como te digo igual es complejo trabajar los contenidos desde el género, por el tiempo que tú tienes que ver para ver las materias, los CMO y las pruebas estandarizadas. Pero tú si puedes estar metiendo, visibilizando a las mujeres en los contenidos, sé que puede ser anecdótico, pero siempre trato de intencionarlo. Cómo vivían las mujeres, cómo se relacionaban con su cuerpo, con los otros, esas cosas.

E: ¿Qué CMO te ha permitido apropiarte desde el género de mejor manera?

D: Un contenido... puede ser el de pueblos originarios, descubrimiento y conquista, y puede ser todo el tema de las guerras mundiales, siglo XX y revolución femenina. Que las mujeres hayan salido al mundo a trabajar, a ser dueñas de su cuerpo, el tema de la pastilla anticonceptiva, que ahora nosotras decidimos cuando tener hijos. Entonces de ahí se puede tratar de introducir ciertas temáticas de género.

Igual a veces tú sientes que cuando tratas de introducir estos temas, desde las anécdotas, tú sientes que caricaturizas un poco. Porque no es trabajar una unidad completa desde el género, por eso pienso que tal vez la experiencia laboral te permitirá tener ese manejo de tiempos. Saber que textos trabajar para construir materiales, qué libros trabajar para ver el tema de la violencia a la mujer con el tema de la dictadura. Que también es un tema súper importante, que incluso yo iba a ver este semestre con mis estudiantes, porque no es lo mismo la tortura en las mujeres, en ellas se hace implícita la violación. Y todas las consecuencias que implica, más allá de lo psicológico.

Entonces a lo mejor contar con materiales que te permitan trabajar la temática de género en la escuela, sé que La Morada elabora materiales pedagógicos para trabajar en la escuela, pues eso te solucionaría bastantes problemas para trabajar el género en la escuela, porque cuando uno es profe no tienes tiempo para elaboración de materiales.

E: Entonces es posible decir que son desde las prácticas donde mejor se puede intervenir desde una perspectiva de género, más que en los contenidos. ¿Qué tipo de prácticas son las que intervenías?

D: Bueno, como yo trabajaba con adolescentes, eran las relaciones de pareja el típico tema. La prevención del embarazo, que era responsabilidad de las mujeres, pero también de los hombres cuidarse. Eh... el tema de la violencia también, porque de repente cuando uno trabaja en sectores más vulnerables la violencia es normal, porque ven que en sus casas le pegan. Desde ahí se puede intervenir.

E: ¿Algún episodio que recuerdas en particular en que hayas intervenir?

D: Mira, sé que tuve un hecho puntual sobre el género, pero en estos momentos no se me viene a la cabeza.

El año pasado, a final de año, se me acerca una niña de segundo medio, de los cursos eléctricos. Y me pidió, porque ella estaba a punto de repetir, que le subiera un par de décimas para pasar. Yo le dije: “pero Carolina, si usted se farreó todo el año, porqué te tendría que ayudar yo a ti Carolina”; “¡Porque estoy embarazada!”, me dijo. Y ahí tú le preguntas si sabes quién es el papá, pero me contó que no estaba ahí con ella. Así que le dije que no iba a ser ni la primer ni la última en criar su hijo sola.

E: ¿Y las décimas se las dio?

D: No fue necesario, porque le alcanzó para pasar. Pero en este caso, para ella hacer nuevamente cuarto medio, embarazada, cuando tenías que salir a trabajar. Eso me acuerdo, como un episodio que me marcó en este tema.

Bueno, cuando tú tienes profe tienes que tener cuidado con las palabras que utilices, realmente tú tienes que ser consiente de cada palabra que ocupas, porque todo puede jugar en tu contra. Por ejemplo ellos me hacían sentir que yo era mujer, los mecánicos, yo usaba una palabra y para ellos era... yo les decía que porqué no podía ocupar ciertas palabras, como ellos. Ellos te hacían sentir mujer, se burlaban y se reían de la palabra, siempre en doble sentido.

Porqué me metió esa palabra ahí, ese texto ahí. Ellos querían que tú te sintieras incómoda con el uso de esa palabra, que fuera ocupada en doble sentido. Que no pasa en el colegio particular pagado.

E: ¿Son sujetos más sexuados los escolares de estratos más vulnerables?

D: Si, porque ahí habían niños de cuarto medio que ya tenían dos hijos. Ellos vivían la sexualidad desde otra forma, muy pequeños.

E: Y en el tema de, por ejemplo, las relaciones que se daban en el científico – humanista y el técnico, ¿eran muy distintas?

D: Muy distintas también.

E: En el científico – humanista ¿qué conflictos o problemáticas de género visualizaste?

D: Yo tenía una muy buena relación con ellos. Pero como te digo, los técnicos hacían notar que si manejaban un lenguaje sexual y una palabra mal escrita, se burlaban y te incomodaban.

E: Existía una mayor participación ¿de los hombres o de las mujeres en el científico - humanista?

D: Era bien parejo, no existía una mayor diferencia entre ambas.

E: ¿Los hombres se potenciaban más cuando estaban entre ellos, en conjunto?

D: Si, en los técnicos donde eran mayoritariamente hombres se hacían notar. Porque ellos podían hacer, mm... ellos les daba lo mismo que tuvieran compañeras en su curso, ellos hablaban igual como si estuvieran solos.

Ellos te piropean mucho, te hacen invitaciones para ir a la discoteque. Porque cuando uno es joven es otra relación que se establece. A ti te respetan menos, todos los cursos técnicos, te tiene que validar con ellos de otra forma, a los profesores de su profesión los respetaban. Me costó mucho relacionarme con cuarto medio, porque extrañaban más a su antigua profesora.

E: ¿algún curso que te haya costado más realizar clases, relacionarte con ellos?

D: Tercero y cuarto medio, los técnicos.

E: ¿Por qué eran técnicos?

D: No, es que ellos son conflictivos, ellos se paraban desde ahí. Te tiran la caballería encima.

E: ¿En el otro colegio?

D: Nada, súper caballeros, ningún problema con ellos.

E: ¿Y tu relación con las niñas?

D: Muy buena. Afortunadamente nunca he tenido problema con las niñas. Siendo que yo tengo amigos que tenían problemas con las niñas, porque piensan que se ponen celosa porque una es joven.

Yo no tuve ningún problema con ella, siendo que iba muy arreglada al colegio, y... ellas me decían que yo era la profe más *fashion* del colegio. Entonces me decían que lindos mis anillos, mi ropa. Entonces yo establecía relaciones cercanas con ellas, nunca tuve conflicto con ellas. En el otro colegio tampoco. Tal vez pasa en cómo establecí relaciones con ellas.

E: Analizando la escuela en general, ¿encuentras que existen más posibilidades o resistencias para aplicar una perspectiva de género?

D: Yo creo que según el colegio, según el colegio tú puedes tener mayores posibilidades.

E: Y analizando a partir de tu experiencia, ¿desde qué ámbito has encontrado mayor resistencia?

D: Desde los hombres, "*ay profe, si usted es feminista*". Comentarios incluso, ni siquiera tuve que hacer el diploma de género para hacer un comentario sobre las mujeres, y ellos lo asocian a la militancia feminista.

Sin querer "*poner la pata encima*", ellos sienten que si quieres hacerlo 00:00:22-2

E: ¿Eso fue con los hombres? 00:00:22-2

D: Si, con los hombres 00:00:26-0

E: ¿Con las niñas viviste situaciones similares? 00:00:26-0

D: No, porque son las niñas quienes generalmente te preguntan por temas feministas, por ejemplo en el Saint Gaspar, la María Ignacia me hizo una pregunta súper puntual, lo malo es que en el colegio nunca van a ver a George Duby, quien trabaja con historia de las mujeres. Como te digo, como te controlan en los colegios te dificulta mucho la inclusión de la perspectiva de género, en el Saint Gaspar no hubiese podido trabajar con perspectiva de género, una porque es colegio de "curas" y otra porque el tiempo que tú tenías era muy acotado, con suerte tenías que pasar el contenido mínimo 00:01:37-3

E: ¿Consideras a la institución como un obstáculo en la inclusión de perspectiva de género? 00:01:40-5

D: Si, la parte administrativa. O sea la institución o te facilita o te obstaculiza la implementación de este enfoque, te puede obstaculizar no solo con no permitirte analizar estos temas sino que te puede también, anular como profesor, yo no tenía los espacios para transformar, para poder profundizar o para poder trabajar otra cosa; eso no tal solo niega tu profesionalidad, por eso el colegio te puede abrir las puertas para trabajar o simplemente no te da ningún espacio para nada que tú quieras desarrollar. 00:02:36-2

E: ¿Cómo te relacionaste con tus pares profesionales frente a este enfoque? 00:02:57-4

D: No es algo que se da como tan abiertamente, porque no podemos querer caer en esto de querer ver todo con perspectiva de género, porque hay etapas en las que sencillamente no pueden hacerlo, por ejemplo, con los mecánicos yo no pude trabajar el arte, porque sencillamente a ellos no les gusta el arte, les gustan los fierros, no pude ver nada de la modernidad y menos iba a poder ver algo de la perspectiva de género. 00:03:53-7

E: ¿Encontraste prácticas desiguales en los profesores, que tal vez sin darse cuenta, reproducían estereotipos de género? 00:04:00-8

D: Yo no lo pude percibir, pero si uno se da cuenta que los profesores hombres son machistas, que hay profes que van a acosar a las chiquillas y hay otros que van a estar de lado de los hombres, eso se sabe, hay también mucha mujer machista, que va a estar de lado de los hombres, esto también me lo he cuestionado, cómo ser lo más justa posible más allá de su sexo, su género, de su orientación, intenté ser, no sé si la profe mamá, pero si la profe

que trataba de velar por el bienestar de todos. Pero si, como te digo, los hombres son generalmente muy machistas con las mujeres 00:00:12-0

E: Algún tipo de comentario que te hayan hecho 00:00:14-8

D: A mí en particular no, pero siempre está la típica talla machista. 00:00:30-3

E: ¿Tuviste que realizar trabajos en conjunto con tus colegas? 00:00:30-3

D: Pocos 00:00:37-3

E: ¿Los programas de sexualidad se discutían en conjunto con las/los profesores? 00:00:37-3

D: Te pasaban el material listo, en los dos colegios, nosotros solamente lo implementábamos, ahora como ambos colegios son de orientación católica, la sexualidad siempre se abordaba desde lo afectivo, igual algunas veces uno puede abordar otras temáticas, pero tampoco puedes confiar en los niños, porque "el que se acuesta con niños, amanece mojado", entonces hay que tener cuidado, también hay apoderados detrás #00:01:21-2 00:02:17-5

Una estudiante que apareció en el programa "Mamá a los 15" quien era alumna mía, ella se embarazó porque quiso, pero en la tele dijo que fue porque se le había olvidado una pastilla. Había hartó embarazo en segundo medio y eran niñas que tenían como cuidarse y no lo hacían 00:02:10-5

E: ¿A qué atribuyes esta situación? 00:02:10-5

D: Yo igual tenía la "oreja para" cuando las niñas se juntaban a hablar, yo tenía un curso "A", en el que quedan quienes tienen mejor rendimiento académico, ahí era muy poco probable que quedaran embarazadas porque se arruinaban los proyectos de vida, pero si en los curso "B, C y D" hay embarazos, es porque por ejemplo una niña fue al consultorio para que la atiendan la matrona, pero tenía por ejemplo, ingresos mayores a los permitidos por el consultorio para atenderse ahí y además necesitaba del permiso de los papás para que le facilitaran pastillas anticonceptivas, resultado. Obviamente no usaron condón y ahí está.

Entonces aquí hay un problema con el acceso, tampoco es tan fácil tener acceso a los métodos anticonceptivos 00:03:03-4

E: ¿el colegio desconoce la problemática? 00:03:03-6

D: No, es un tema que no existe, un tema que no se reconoce. Este era uno de los grandes temas que pudiste haber abordado en orientación, si tú me preguntas, yo desde primero medio los hubiese empezado a trabajar y a lo mejor crear nexos con los consultorios que quedan cerca, pero ahí falta el respaldo de los padres. 00:04:07-0

E: ¿En Enseñanza Básica también existían casos de embarazos? 00:04:07-0

D: Lo desconozco, nunca vi ninguna, siempre en media y hartas en segundo medio. Ahora por qué en segundo, yo creo que ya son más grandes, se atreven a pololear más y hacer más explícita sus emociones. Yo creo que todo esto tiene que ver con los proyectos de vida, las niñas de los cursos del "A" y del "B" están más preocupadas de obtener notas, no quieren arruinar ese proyecto, en cambio las del "D" y del "E" no estaban ni ahí. 00:04:58-8
00:00:28-2

E: ¿Te parece importante que el profesorado recibiera formación en perspectiva de género? 00:00:21-9 00:00:30-2

D: No sé si es en sí una problemática, ahora que yo aprendí en un curso de psicología comunitaria fue que si una persona no tiene interés, aunque tú le hagas uno y mil cursos, no sirve de nada, porque yo siento que cuando a ti te interesa trabajar de una manera determinada, buscas teorías que avalen estas prácticas, por lo tanto, siento que a ti te llevan a un curso que no te interesa, no lo vas a cursar realmente 00:01:17-6

E: ¿Cuál crees que es la etapa más fructífera para trabajar con el profesorado la inclusión de la perspectiva de género? 00:01:23-5

D: Yo creo que debe ser el primer lugar desde el tema familiar, yo siento que el primer espacio tiene que ver con cómo las familias organizan sus relaciones de género, la segunda parte creo que tiene que estar súper explicitado en el currículum y en los programas el

enfoque de género, hay espacios en los que esto se ve, pero eso también tiene que ver con la intención del docente y cómo realiza su práctica. 00:01:59-1

E: ¿Innovar en las mallas curriculares de las universidades te parece importante? 00:02:04-9

D: Yo pienso que es bueno cuando te pasan ciertos cursos con perspectiva de género, es un tema súper difícil llevarlo a cabo de forma concreta 00:02:35-8

E: ¿Cuáles serían los problemas más importantes que adviertes en la inclusión de la perspectiva de género? 00:02:36-5

D: Los tiempos, tú tienes tiempos súper acotados para pasar ciertos contenidos, puedes ver ciertas pinceladas, porque tampoco se puede ver todo desde la perspectiva de género, yo creo que tampoco es justo, no sé si es la palabra correcta, tu cuando eres profesor -sobre todo de Historia- tú te paras desde una perspectiva política, para mí el género, si es una postura política sumamente valida, una forma de militancia, pero no me parece trabajar todo desde ella. 00:03:19-3

E: ¿La falta de tiempo también tiene que ver con la creación de materiales? 00:03:35-3

D: Con todo, por eso yo creo que es más práctico para uno intentar que tu relación día a día con tus estudiantes, la puedas hacer desde esta perspectiva, que tiene que ver con el trato que debe existir entre hombres y mujeres o con las mujeres con otro tipo de orientación sexual 00:03:50-4

E: ¿te tocó convivir con estudiantes homosexuales? 00:03:50-4

D: No. abiertamente declarados creo que no me tocó, lo que sí yo era muy amiga de la profesora de filosofía en la Matte y ella tenía un alumno que era gay y no sabía cómo decirle a sus papás y la Mary que era la profesora lo ayudó y se puso en el papel de la madre como para que el practicara cómo enfrentarse a la situación. Todas estas relaciones tienen que ver con la cercanía que tú tengas con tus alumnos, con el tipo de vida que tú quieres que tengas tus alumnos, mi meta es que sean felices 00:04:58-0

E: ¿Qué facilitadores detectas en tu práctica profesional? 00:00:21-8

D: Ninguno, es parte de ti, todo es parte de ti, lo que tú quieres hacer, como tú quieras formar 00:01:07-7

E: ¿Cómo se involucraba la familia en el proceso de enseñanza/aprendizaje? 00:01:37-6

D: En el Saint Gaspar por ejemplo, ellos van a reclamar y si lo hacen tú tienes que cambiar, ya no manda el profe, mandan los papás, si el profe es comunista te van a hacer notar que no tienes que pasar la clase tan comunista, te van a hacer notar lo que tú tienes que hacer, por ejemplo al trabajar la "Cuestión Social" debes obligatoriamente tratar el tema del Padre Hurtado o la encíclica Rerum Novarum, tú tienes que entrar a calcular lo que tú quieres trabajar al interior del aula. En el colegio hay que tratar de mostrar todas las perspectivas, tratar de hacer un "empate", para que la profe se vea más neutra, para poder evitarte problemas. 00:02:58-8

E: ¿Tuviste problemas con los estudiantes? 00:03:02-8

D: No, porque afortunadamente la gran mayoría de mis estudiantes en tercero eran de izquierda y no tenía ningún problema, yo podía hablar libremente, obviamente con cierto cuidado porque no dejan de ser niños, pero si me decían profe cómo no nos hemos encontrado en alguna marcha y yo le digo "ya me sacó la foto". Con los cuartos medios tampoco he tenido problemas, pero a uno se le nota, pero también depende de cómo te lleves con los niños, porque por ejemplo, también tenía alumnos hijos de paco, hay que intentar identificar antes las personas que están, para no ofenderlos tampoco, porque estos cabros tampoco tienen la culpa de que le tocó un papá milico. 00:03:55-4

E: Alguna experiencia que te haya marcado dentro de tu práctica profesional en cuanto al género 00:04:10-0

D: Yo tendría que jerarquizar, posiblemente las primeras problemáticas fuerte que vi fue el trato entre los estudiantes, yo creo que lo más potente es el tema socioeconómico y creo que después puede venir el género, pero uno puede evidenciar en los sectores más pobres,

más vulnerables que en los sectores más acomodados, 00:04:53-8. Muchas veces desde las relaciones familiares los estudiantes traen problemáticas súper importantes relacionadas con el género, por ejemplo, hay padres que avalan que su hija de quince años se acueste con el pololo, porque ella debe satisfacerlo. 00:02:31-2

E: ¿Crees que en esta escuela más vulnerable las niñas se ponían en valor desde lo sexual? 00:02:31-2

D: Sí, porque lo demuestran desde cómo se visten, son niñas con uniformes sumamente cortos, son niñas que a los quince años tienen cuerpos hermosos, para ellas el tema de la sexualidad es algo fundamental, y ahí se evidencian relaciones de género también, porque son ellas quienes se quedan cuidando los niños en la casa, mientras su marido sale a trabajar, entonces esto es fuerte en sectores más vulnerables, es difícil para uno intentar cambiar esta relación porque también es parte de una cultura. 00:03:31-4

E: ¿El género se encuentra mediado por las relaciones de clase? 00:03:31-5

D: Sí, absolutamente. En el Saint Gaspar te encuentras con otras mujeres, están llenas de proyectos, donde las relaciones de pareja son casi tan importantes como para los hombres, ellas saben que llegaran a la universidad y que serán tan exitosas como sus maridos, sumamente críticas. 00:04:13-9

E: ¿La escuela no se hace cargo de estas problemáticas? 00:04:34-3

D: No, porque la escuela no tiene dentro de sus proyectos el enfoque de género, tampoco desde los profesores. Yo no puedo lograr transformaciones de género si tengo que pasar la materia a toda carrera, eso lo logro a través del proceso de análisis situado con las niñas, cómo logro eso si cada dos semanas tengo pruebas de 34 preguntas, debo desvivirme por entregar una cierta cantidad de contenidos, entonces ahí yo me rijo por lo que decreta la institución, por eso para mí era rico trabajar con cursos técnicos porque no tenía el peso de la PSU, los cursos técnicos no les importaban a nadie, eran los con peores rendimiento y como yo era nueva, los estudiantes fueron súper considerados conmigo, comprendieron que yo era nueva y eso se agradece. 00:01:56-4

E: ¿Te interesa seguir interiorizando académicamente en estudios de género?

00:02:11-1

D: Me gustó mucho el magister, pero a mí me interesa mucho el tema de la violencia política hacia las mujeres, tal vez, en algo así me gustaría interiorizarme.

ENTREVISTA IV.

Entrevistada: Roxana.

Egresada en Pedagogía en Historia y Geografía.

Universidad de Ciencias de la Educación, UMCE

Estudiante en práctica.

Fecha entrevista: 25 de Mayo del 2012

E: El primer tema que vamos a indagar es analizar cómo surge en ti esta necesidad de realizar estudio de género.

R: Mi interés nace -algo súper básico- porque mi familia es matriarcal, de toda mi familia casi todas son tías y todas trabajan, pasa mucho que los hombres son flojos, entonces siempre me llamó la atención el explicarme cómo eso no se reflejaba en la sociedad o en la gratificación que reciben las mujeres, no lo entendía tan así en un principio. Pero cuando entré a la universidad, ahí empecé a entender con una profesora que habían razones más profundas de esta desigualdad o de este desinterés por la posición de la mujer, entonces ahí empecé a entenderlo más teóricamente y a lo largo de la universidad.

Personalmente empecé a realizar una búsqueda teórica y el elemento que más me llamó la atención analizar qué valor tiene lo productivo y lo reproductivo dentro del sistema. Entonces empecé a hacer muchos trabajos relacionados con este tema, más aún, me empecé a interesar por la geografía, entonces cuando entiendes el espacio como un conjunto de relaciones, te calza muy bien esto de la idea de lo productivo y lo reproductivo y ahí a su vez, puedes analizar en profundidad por qué se da.

En esta búsqueda de entender cómo se dan estas relaciones y entenderlas profundamente, llegué al diplomado, el que si me respondió mucho el por qué y hacia dónde vamos en las relaciones de género teóricamente.

E: ¿estudiaste Pedagogía en Historia?

R: Sí, pedagogía en Historia y Geografía

E: ¿De qué universidad egresaste?

R: De La UMCE, egresé en términos estrictos el año pasado y ahora estoy con la práctica profesional, la memoria ya la terminé.

E: ¿Tu memoria tiene algo que ver con la temática?

R: Sí, con el seminario de grado constituido por doce personas, hicimos un manual de geografía humana para la educación de enseñanza media, dentro del manual cada persona tenía asignado una unidad, la mía es la Geografía de Género. Busco cómo evoluciona la geografía de género, una breve historia de la geografía de género, partiendo desde el movimiento feminista, momento en el que se crean líneas de acción, por ejemplo las relaciones de poder, las relaciones del patriarcado, hago una breve historia de lo que es la Geografía de Género hasta la actualidad, que la geografía de género pasa hasta por lo que es el quizá, porque efectivamente las personas intentan ser diferentes y se asumen como diferentes utiliza espacios definidos.

La segunda parte del manual se plantea la interrogante ¿cómo nace el sistema sexo/género? intento demostrarle al cabro chico que donde estás tu parado, es por algo y es por una conjunción de roles y acciones que te han llevado a ser lo que tú eres, le intento explicar desde la perspectiva economicista, porque creo que es la que más me ayuda, igual mis profes me han dicho que soy muy marxista, pero no soy estructuralista en ese sentido, si bien creo que la economía o el proceso económico que ha tenido el mundo ha llevado a esta separación de roles productivos y reproductivos, división sexual del trabajo, etc. también creo que hay cosas culturales que han llevado a que eso se mantenga, así que no soy tan estructuralista pero si me tomo bien de la mano con la inclusión de la economía en el sistema sexo/género.

El último ítem que trabajé en el manual era cómo han evolucionado las relaciones reproductivas en Chile, principalmente como se desarrollan las nuevas paternidad en el contexto nacional, me base en un texto de dos autores uno de José Olavarría que es súper conocido en masculinidades y la otra autora no la recuerdo, ellos dos plantean que hay una nueva forma de entender las paternidades, dicen que hay tres formas: una de reproducir el sistema patriarcal antiguo, otro que lo cuestiona pero no lo cambia y otro que es totalmente rupturista, en relación a eso hago un análisis desde lo general a lo particular.

E: ¿En qué año cursaste el diplomado?

R: El 2011, junto con la tesis porque me parecía que necesitaba una base más teórica y que me ayudó un montón para poder hacer mi trabajo, de hecho estoy súper satisfecha porque logré hacer un síntesis

E: Respecto a las experiencias que has tenido en el aula incorporando esta perspectiva ¿qué podrías contar?

R: He hecho tres prácticas en aula, de las tres esta es la que más he intentado incorporar el enfoque de género, sin embargo, siento que se me ha hecho muy difícil, porque tengo intenciones más declaradas en torno al tema. Ahora me siento más capaz, pero no tengo la oportunidad de hacerlo, es complicado en el fondo, porque no soy yo quien maneja toda la situación con los estudiantes.

E: ¿Qué importancia le atribuyes a la incorporación de la perspectiva de género?

R: Es importante, es impresionante ver cómo está tan presente en todo y tal oculto de todo a la vez, en cosas tan cotidianas en la repartición de las labores domésticas, los hombres no comparten las labores de aseo por ejemplo y es verdad porque tú le dices al hombre "has esto" no lo hace porque no se entiende como parte del de reproducción en la casa, hay gente que me ha dicho que yo trato de imponer eso a todo, como que trato de aplicarlo a todo
#00:10:22-3#

E: ¿Crees que te han conflictuado estos saberes en tu vida cotidiana? #00:10:24-3#

R: Personalmente si me ha producido problemas, como en la sociedad no, porque la gente con que cotidianamente comparto igual está interesada en el tema o los que tienen una posición diferente, no aceptan lo que yo digo no más, no lo conflictúan. Pero si me he cuestionado mucho lo que soy, porque obviamente si te estás dando cuenta que eres parte de la creación de un sistema, te cuestionas hasta qué punto tú decides lo que eres, entonces ahí se me conflictúa, qué hago, como lo hago, etc. #00:11:42-7#

E: ¿te gustaría seguir interiorizándote en la temática? #00:11:44-8#

R: Sí, mi idea es hacer el Magíster. Creo que igual quedaron vacíos, también esto lo veo por algo estratégico, sé que voy a aprender más cosas, que tanto no lo sé. Pero en la medida en que la gente lo aprenda, mis intenciones son súper ambiciosas, por ejemplo espero hacer clases en la Universidad, con enfoque de género, de hecho esa es mi guía, por eso el magister, porque para eso tienes que tener grados académicos, mis intenciones principales se relacionan con hacer un curso monográfico con perspectiva de género, ese es mi objetivo, por lo mismo me interesa el tema del magíster. #00:13:14-6#

E: Ahora vamos a trabajar temáticas directamente relacionadas con la educación, me gustaría que me presentaras el contexto en el que estás trabajando actualmente #00:13:23-7#

R: Yo estoy trabajando en el colegio Augusto D'Halmar que está en Ñuñoa, es un colegio "municipal" porque es un colegio de la corporación de la municipalidad, los niños igual pagan una mensualidad, es como casi un colegio subvencionado, es extraño el tema de las corporaciones, este es un colegio municipal pero igual existe el lucro. Tengo a cargo dos cursos, un tercero medio y un séptimo, es un colegio mixto, la proporción de alumnos depende del curso, por ejemplo el séptimo tiene más mujeres y el tercero tienen más hombres, entonces no hay clasificación entre los cursos de la paridad de sexos. En el séptimo hago Geografía, estoy trabajando geografía física en este momento y la forma de tratar la geografía física, no me permite hacer como un análisis de género anexo a pasar la materia #00:14:32-5#

E: ¿En ese aspecto es un obstáculo el currículum? #00:14:31-7#

R: Sí, yo creo que sí. #00:14:34-6#

E: ¿Cuál es el contenido que más te facilita hacer una mirada desde el género? #00:14:41-0#

R: Economía #00:14:47-8#

E: ¿eso tiene que ver con un interés y/o manejo personal? #00:14:47-2#

R: Sí, tiene que ver con un manejo personal y porque de verdad creo que es una de las instancias que más propicia el análisis de género, es uno de los lugares donde más se pueden evaluar las disparidades en torno al género, pero eso es lo ideal porque por ejemplo, en un tercero medio yo estoy haciendo económica, pero no me se me permite más que hacer ciertas alusiones en torno al tema, por ejemplo hice una clase de los factores económicos: los recursos naturales, no sé qué, trabajo y ahí cuando hablé del trabajo, fomenté un debate sobre ¿cuál es el trabajo reproductivo y el trabajo productivo? ¿Qué se entiende por cada uno? ¿por qué a unos se les paga y a otros no? entonces ahí se empieza a tratar la idea de entender el trabajo como algo más allá de salario, horarios e industria, sino como algo que hace acentúa el sistema, entonces ahí pude incorporar la perspectiva de género, resultó bonita esa experiencia, pero no me han permitido más intervenciones.
#00:15:59-4#

E: ¿Quién no te lo ha permitido? #00:15:59-4#

R: Creo que parte de la institución y la profe, considerando que la profe ama el colegio (lleva ahí como veinte años), el colegio también tiene la idea de puro contenido, el colegio prepara chicos para ir a la universidad, para la P.S.U., yo creo que hasta las pruebas de Educación Física la hacen con alternativas, todo es con alternativas. Entonces, en la medida en que el colegio necesita o busca que pase la materia, no puedes salirte mucho del rango de contenidos, solamente pasar la materia y seguir las pautas como lo dice el libro de economía, etc. #00:16:45-1#

E: ¿La profesora ha cuestionado tu posicionamiento en torno a los contenidos? #00:16:45-1#

R: No, no me cuestiona pero tampoco es mucha ayuda, porque me deja ser pero después ella misma cambia de planes, entonces eso me molesta también, porque por ejemplo, si yo preparara desde un inicio el curso de economía, lo prepararía desde un inicio, con esta idea del enfoque de género y como una problemática constante a analizar, pero en la medida en que ella me dice "hace esto" y después me dice "no, mejor no", cuando puedo intento hacerlo #00:17:34-0#

E: ¿Has logrado conversar con el resto de profesores de la institución? #00:17:34-0#

R: No, porque tenemos una sala para practicantes, entonces la relación con otros profesores no se da, con los practicantes si he podido conversar, de hecho ha sido súper enriquecedor porque por ejemplo, hay otros que tienen otras habilidades, entonces intercambiamos perspectivas de análisis, así como "mira en este tema puedes trabajar esto de la mujer" o "esto del hombre", entonces ahí como que hay un cierto diálogo, pero tampoco algo tan importante #00:18:09-4#

E: respecto a la recepción que has tenido por parte de los estudiantes #00:18:11-6#

R: Yo creo que les he abierto los ojos, ha sido emocionante igual porque hice mi primer trabajo, fue como que todos en verdad se dieron cuenta que hay otra cosa, hay un mundo más allá, pero es buena la recepción de los estudiantes #00:18:38-8#

E: ¿No te tocaron casos particulares de resistencia? #00:18:41-4#

R: Sí y no, porque pasa que alumnos, por ejemplo de tercero medio, que son como con los que más uno se relaciona porque los de séptimo, reciben, reciben, reciben, pero con los de tercero pasa que hay chicos que no me pescan definitivamente, ni antes ni después de hablar de la perspectiva, entonces cuando hablé del tema de género tampoco mostraron mucho interés #00:19:12-3#

E: ¿Crees que las relaciones de género en las interacciones que se desarrollan al interior del aula? #00:19:27-1#

R: Explícitamente no he visto algo así, pero si se da que en un curso participan más hombres y en otros más mujeres, en séptimo participan muchos hombres cuando estamos hablando de Geografía Física, en tercero participan muchas más mujeres. #00:20:04-4#

E: ¿Intentas contrarrestar esta situación? #00:20:03-9#

R: Sí, todo el rato #00:20:07-7#

E: ¿Obtienes resultados? #00:20:07-7#

R: Sí y no, porque le pregunto a los chiquillos y responden, tampoco puedes exigirle tanto así como "responde", pero por ejemplo ayer me tocó reemplazar a la profesora con un segundo medio y pasaba que de una hora hablaron puros hombres y yo les dije a las niñas qué piensan al respecto, una me responde que no tiene opinión y fue como "*pucha, todos tenemos opinión*", tratando de buscar el lado amable, pero en verdad no estaban ni ahí con conversar. #00:21:17-8#

E: ¿Desde las resistencias, desde los siguientes ámbitos: Institución y Estudiantes cual es el que en tu práctica pedagógica ha producido mayores resistencias? #00:21:32-5#

R: La institución, en la medida que quiere formar cabros centrados en el contenido, es lo que más resistencias te interpone y no sólo en el análisis de género, cualquier otro enfoque que quieras implementar #00:22:07-4#

E: ¿Crees que se puede hacer algo frente a las resistencias que te presenta la institución? #00:22:07-4#

R: Sí, en la sala de clases tu puedes hacer todo lo que quieras, yo creo que si se puede contrarrestar la resistencia, pero no sabría hasta qué punto llegar para abrir paso en esa resistencia, porque claro puede ser que en un momento que yo quede trabajando ahí peligre mi trabajo, si uno no sabe cuál puede ser la presión de la institución. #00:22:47-7#

E: ¿Es necesario abordar la perspectiva de género al interior del aula? ¿Por qué? #00:23:08-9#

R: Sí, porque ahí los chiquillos van a saber quiénes son, yo creo que por ejemplo, igual yo me he cuestionado mucho el por qué uno le enseña ciertos contenidos a la gente, de qué le sirve saber la pauta periódica. Entonces en el medida en que uno entiende la educación como un lugar para formar personas, a lo mejor soy muy ambiciosa pero en la medida en que uno busca eso, tiene que involucrar la perspectiva de género, saber por qué son así, pero en la medida en que busque que ellos se den cuenta, puedan cuestionarlo y criticarlo a la vez y a lo mejor aceptarlo pero con fundamentos, pero conscientes de lo que son. Pero si no lo están van a pasar como burbujas por el mundo, yo creo que si un colegio coartara eso, no sé si sería profe en realidad. #00:24:39-8#

E: ¿Quieres seguir tu labor docente desde la universidad y/o desde el colegio?
#00:24:52-9#

R: Me gusta la idea del colegio y me gusta la idea de la universidad, la universidad porque creo que de verdad hay más seguridad de trabajar ahí estos temas que en el colegio. Mi idea es trabajar en la UMCE, porque de verdad creo que les falta mucho esa perspectiva a la facultad de Historia y Geografía, creo que no se ha renovado en Geografía. En la Academia, por ejemplo, la Geografía nos muestra un mundo tan amplio de posibilidades de entenderla y en el pueda seguimos viendo la Geografía desde lo tradicional, lo más renovador que tuvimos fue una profesora que nos mostró Geografía Económica, entonces creo que se está quedando atrás la carrera en eso, y si género podría ser una perspectiva, pero también podría dar paso a muchas otras: una Geografía posmoderna, una Geografía Crítica, etc. Por eso creo que en el colegio no sé si me darán las posibilidades de hacer estas intervenciones. #00:26:43-7#

E: ¿Qué posibilidades genera la enseñanza en perspectiva de género? #00:26:57-1#

R: La posibilidad es como lo que te decía, que los cabros chicos den cuenta de lo que son, eso es lo lindo del género, la posibilidad de comprenderse en todas las dimensiones de la sociedad, para poder actuar también en todas esas dimensiones y no solo un títere de la sociedad, esa es una posibilidad. Un obstáculo es que cause frustración, un poco lo que me ha pasado a mí, porque mientras más conocimientos que uno tiene del tema, más problemáticas y más te frustras al no poder encontrar solución, a la luz del género también tiene sus frustraciones y descontentos, aunque no es malo es descontento. No creo que la gente que esté descontenta esté mal, pero descontento a nivel personal, yo soy una mujer que lleva mucho esta temática a lo personal, al enriquecimiento personal que puedes obtener del proceso educativo, este es el objetivo principal entonces por lo mismo, la dificultad puede que ser que no se comprenda bien, que lleve a la frustración de las personas, que lleve a una desesperanza quizá y que yo misma he caído en eso en ciertas oportunidades. #00:29:02-0#

E: ¿Poniéndolas en la balanza, lideran las posibilidades o las resistencias? #00:29:00-9#

R: Son más posibilidades, de todas maneras #00:29:19-3#

E: Si proyectas tu práctica profesional en unos diez años más ¿Qué ves? #00:29:23-8#

R: Me veo con muchas más herramientas para fabricar recursos, igual ahora estoy en pañales. Hago cosas que me parecen pueden ser útiles, pero aún no hago nada, me falta aplicarlo, creo que se me va a hacer más entretenido aplicarlo y todo #00:29:46-2#

E: ¿Te causa temor la rutina institucional? #00:29:57-1#

R: Sí, todo el rato, no sé si me vea diez años trabajando en el mismo colegio, de hecho no sé si voy a estar en diez años trabajando, porque eso es lo primero que me cuestiono, pero yo creo que si sigo así, creo que me veo buscando herramientas, reforzando contenidos, buscando adecuarme a los tiempos, quizá después vamos a ver cómo avanzan los homosexuales en el reconocimiento de sus derechos, del lesbianismo, que las mujeres se puedan casar, que cambie el posicionamiento de la mujer en el mundo, a lo mejor va ser la mujer la del poder. #00:30:59-7#

E: ¿Participas o participaste en otras organizaciones relacionadas con la temática? #00:30:59-7#

R: Ahora no, pero si participé con mi mamá quien era dirigente en varias cosas ahí en la población, trabajaba por ejemplo en un programa para mejorar las casas de las personas, también trabajaba en un taller de modistas, ella es modista, hacía talleres y yo la acompañaba y en esos talleres se daba mucho esto del dialogo así como "qué hago para que me esposo participe" y ahí uno empieza a recoger relatos de mujeres, pero en una organización enfocada en los estudios de género como tal, no. #00:32:09-5#

E: ¿Te interesaría participar? #00:32:09-5#

R: Yo creo que sí, igual yo soy como un poco reacia a esto de las organizaciones porque antes yo estudiaba trabajo social y participé mucho en eso, pero creo que las cosas se hacen mucho más en el cotidiano, no individual, yo sé que hay cosas grupales que tienen buenos

resultados, pero es difícil encontrar un grupo que sea totalmente potenciador, pero si me gustaría conocer un grupo de acción, pero me gusta más la acción más directa que la ideologización de lo que es el género y de lo que cualquier otro tema, así como ir a un grupo a hablar de política, no tiene mucho sentido.

ENTREVISTA V

Entrevistada: Andrea

Titulada en Pedagogía en Historia y Geografía

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, UPLA

Ejerciendo docencia

Fecha entrevista: 20 de Julio del 2011

¿En qué año nace y dónde?

A: Nací en Santiago el año 1985.

¿Cómo fue su experiencia en la escuela?

A: No muy buena, mis padres son profesores (mi papá ahora abogado) y siempre anduve deambulando de colegio en colegio junto a mi madre particularmente. Luego mis papás se separan, me voy a vivir con mi papá y entro a colegios bien vulnerables. Recuerdo haber dado una prueba de admisión para séptimo básico en una escuela de monjas, no quedé y fue bien humillante porque la persona me informa a mí y a mi papá que no tenía las competencias básicas para estar ahí.

De séptimo a octavo estuve en el colegio República de Costa Rica en Ñuñoa, recuerdo que tenía compañeros muy, muy humildes, también que la profesora nos tiraba el pelo por no sabernos las tablas de multiplicar y que la profe de Educación Física te cortaba las pulseras, te revisaba si andabas con calcetines blancos. Todo bien represor.

También me acuerdo que yo me adecué a las conductas de mis compañeros/as, andaba rompiendo vidrios en las calles, nos escapábamos del colegio, fume marihuana, me curé todo súper adelantado. También sufrí de bulling, me molestaban muchísimo, hacía la cimarra para no ir al colegio, me la sufrí hartito.

Luego en la media entre al Liceo Augusto D' Halmar, en ese tiempo era bien vulnerable. En el Diplomado identifiqué que en ese periodo tuve una experiencia de violencia de género muy potente, mi profesor de Historia siempre cuando pasaba la lista decía "Méndez, buenas piernas", a mí me da plancha, pero no hacía nada. Un día se le ocurrió que lea un

texto de Historia en una silla que estaba sobre la mesa del profesor. Era obvio que todos me verían los calzones y las piernas. Lo hacía con hartas compañeras.

Antes de egresar del Liceo me acuerdo que el Director llamó a todos los apoderados de quienes teníamos nota bajo 60 para decirles que por favor no dieran la PAA porque con ese promedio no obtendrían nada y desprestigiaran al Liceo. Como mi papá es profesional nos dio lo mismo, yo sabía que entraría a la U de todas formas, pero para los otros compañeros/as que venían de familias con pocos recursos y estudios, fue una sentencia muy triste.

¿Cuándo decide estudiar Pedagogía en Historia y cuáles fueron sus principales motivaciones?

A: Creo que las Ciencias Sociales siempre fueron lo mío, en el Liceo me iba muy bien en Economía e Historia y más o menos mal en todo lo demás. En eso influyo mi papá que es abogado y profesor de Historia, mi abuela que es profesora y muy culta y mi madre que también es profe.

Yo decía que estudiaría Trabajo Social no Historia, sentía que quienes estudiaban esto último eran demasiado cultos y cultas, yo jamás daría con el ancho. En esta apreciación influyo la admiración hacia mi padre y mi profesora de Historia del Liceo que era increíble. Para mi estudiar Historia era estar muy cerca del Olimpo (ahora sé que no es así). Bueno di la última PAA y no me dio para nada el puntaje, luego la PSU y saque sobre 700 en Historia, ahí me atreví y confirme que le pegaba a la Historia.

Además de la admiración y respeto por la carrera me gustaba la idea de poder unir teoría y praxis en la docencia y concebir el conocimiento desde una perspectiva solidaria. Yo sentía/siento que es muy lindo concebir que todos nuestro aprendizajes están al servicio de otros/as.

¿En qué año entra a la Universidad y a qué institución de educación superior entra?

A: Entro el 2004 a la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

¿Cómo fue su experiencia en la universidad?

A: A grandes rasgos, enriquecedora, me encantaba mi carrera, el ambiente universitario, vivir en Valparaíso, era genial. Los primeros años me encantaba mi universidad y mis cátedras, tenía profesores buenísimos. Luego en 3 y 4 año sentí una gran decepción, los profesores se empezaron a repetir, una ya nota la falta de renovación historiográfica, falta de rigurosidad y hasta, abiertamente, “carriles” históricos en las cátedras. Me di cuenta que muy pocos investigaban, que muchos no tenían áreas de estudio, que venían hablando sobre lo mismo hace 20 años. Los últimos años preferí no asistir a muchas clases, llegué a detestarlas o concebirlas como pérdida de tiempo.

En definitiva creo que la formación de la UPLA no es intelectualmente ejemplar más su gran relevancia en mi formación pasa por el sello político- social que ahí se respira, se vive y se agradece.

La UPLA es una Universidad abiertamente popular, nadie lo puede discutir, sus alumnos/as provienen de los últimos quintiles, muchos eran los primeros futuros profesionales de sus familias, compañeros/as de mucho esfuerzo que trabajaban y estudiaban. Recuerdo que muchos/as vendían libros, ropas, comida en el patio para costear sus gastos; también que la beca de comida casi nunca era individual, de un plato comíamos dos o hasta tres compañeros/as.

La UPLA, también, mantiene esa efervescencia política que caracterizó a la educación pública en nuestro país, quizás, no con tanta fuerza como antes, pero se vive. Discutir en asambleas horas y horas, dormir en la U después de una toma, ollas comunes, paros, marchas, capuchas, es parte de estar ahí, es parte de ser universitaria.

¿Cuándo comenzó su preocupación por las problemáticas de género?

A: Creo que una, quizás, desde que reconoce que es mujer, percibe ciertas situaciones de desigualdad con respecto a los hombres, es común que las niñas pregunten por qué él sí y yo no, por ejemplo. Sin embargo, sólo mediante el encuentro con el feminismo y su categoría de análisis político el Género, es que estas experiencias dispersas se convierten en discurso. Por lo tanto, vinculación directa con problemáticas de género sólo durante y luego del Diplomado.

¿Tuvo cursos relacionados con los estudios de género en su formación inicial?

A: En la Universidad no se hablaba de Género, creo alguna vez haberlo escuchado por un profesor de Historia Social en una clase pésima sobre nuevos enfoques metodológicos en el estudio de América Latina. En la UPLA nadie hablaba de Género, ni de mujeres, nada. La Historia y la Historiografía, sin duda, eran masculinas. Recuerdo que hasta tuve un profesor asqueroso que se llamaba Gastón Gaete (a cargo de horrendas cátedras de Geografía) que en una oportunidad le impidió a una compañera de un curso menor al mío dar una prueba por usar escote, le exigió que se fuera a cambiar a la casa.

¿Su tesis de grado se relacionó con esta área de estudio?

A: No, fue sobre la Reforma Agraria en Calera.

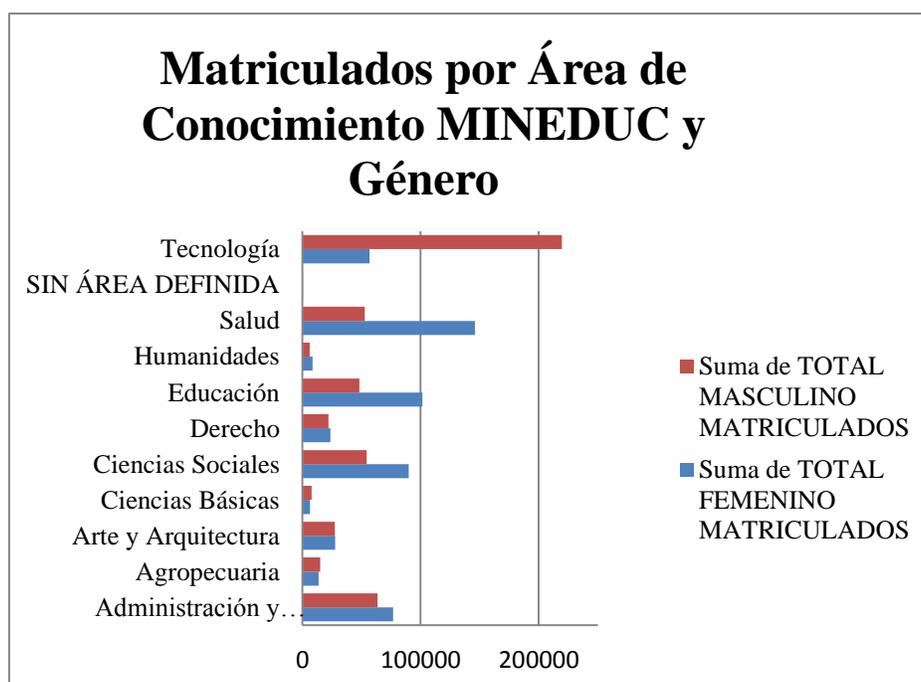
¿Cómo llegó al Diplomado de Estudios de Género del CEGECAL?

A: Una amiga lo había cursado el año anterior, tenía ganas de estudiar en la Chile y perfeccionarme. En un principio fue eso.

ANEXO II: MATRÍCULA POR GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, AÑO 2011.

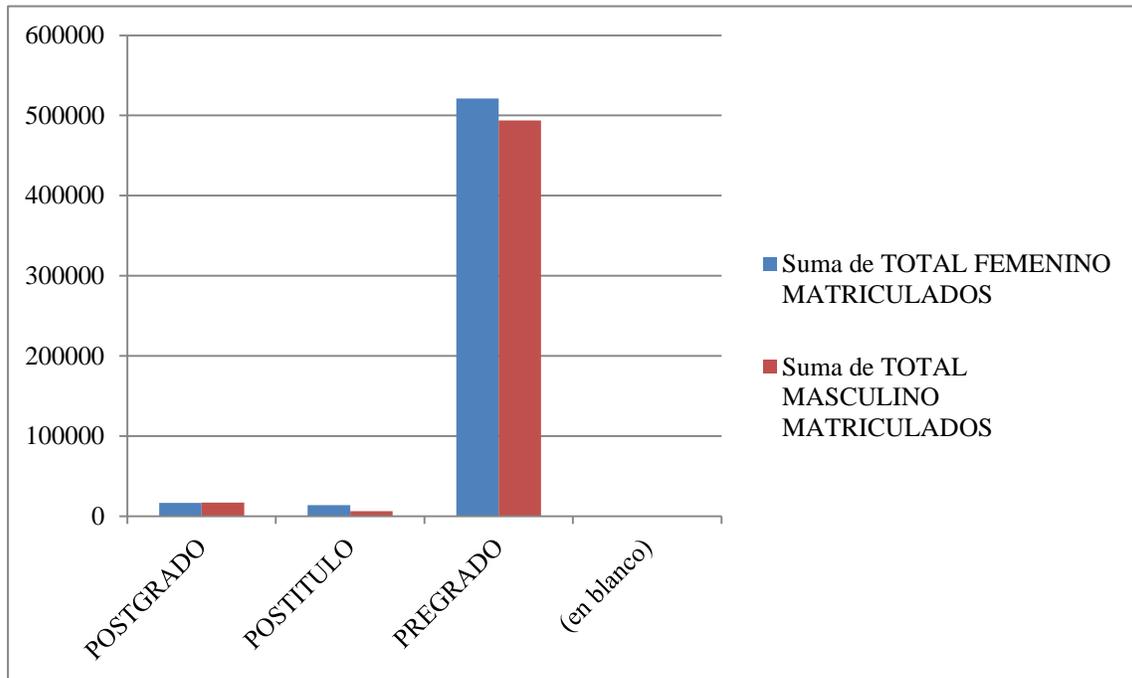
TOTAL DE MATRICULADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO MINEDUC Y GÉNERO

MINEDUC	Valores			%Femenino
	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	
Administración y Comercio	76.804	63.478	140.282	54,75%
Agropecuaria	13.619	15.019	28.638	47,56%
Arte y Arquitectura	27.763	27.418	55.181	50,31%
Ciencias Básicas	6.431	7.654	14.085	45,66%
Ciencias Sociales	90.006	54.339	144.345	62,35%
Derecho	23.595	22.104	45.699	51,63%
Educación	101.400	48.113	149.513	67,82%
Humanidades	8.595	6.196	14.791	58,11%
Salud	145.962	52.762	198.724	73,45%
SIN ÁREA DEFINIDA	374	422	796	46,98%
Tecnología	56.789	219.420	276.209	20,56%
Total general	551.338	516.925	1.068.263	



TOTAL MATRICULADOS POR TIPO DE PROGRAMA Y GÉNERO

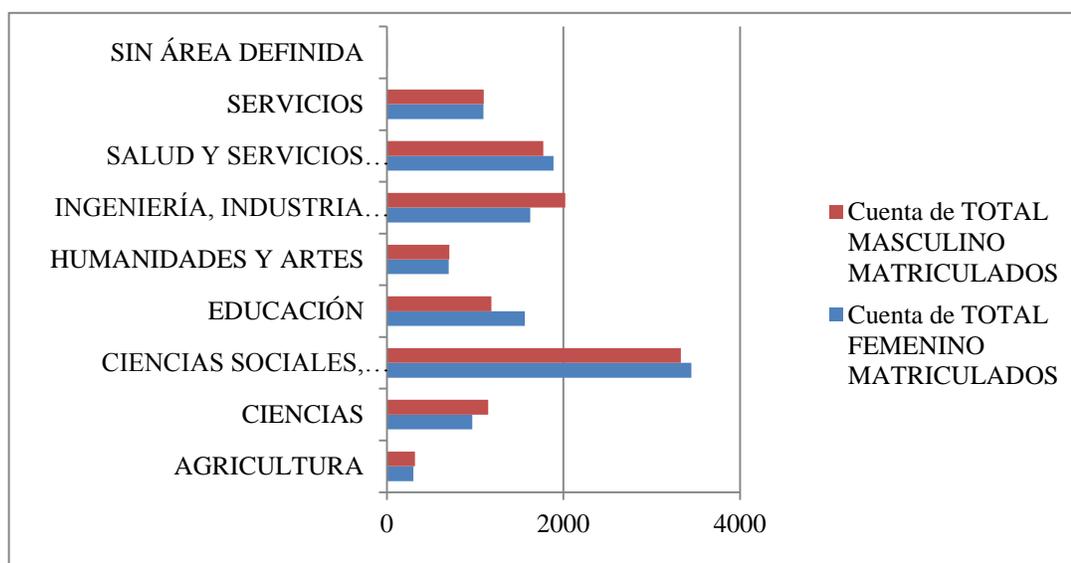
TIPO DE PROGRAMA	Valores			% Femenino
	Femenino	Masculino	Total	
POSTGRADO	16.432	1.111	33.466	49,10%
POSTTITULO	13.681	654	19.647	69,63%
PREGRADO	521.225	9.818	1.015.150	51,34%
Total general	551.338	11.583	1.068.263	



Gráficos elaborados a partir de la Base de Datos del Proceso de Admisión 2011. SIES, 2011.

TOTAL DE MATRICULADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO OCDE Y GÉNERO

Rótulos de fila	Valores			
	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	% Femenino
AGRICULTURA	13.030	14.620	27.650	47,12%
CIENCIAS	14.368	53.804	68.172	21,08%
CS. SOCIALES, ENS. COMERCIAL Y DERECHO	151.411	121.894	273.305	55,40%
EDUCACIÓN	99.163	40.298	139.461	71,10%
HUMANIDADES Y ARTES	28.937	25.078	54.015	53,57%
INGENIERÍA, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	35.634	152.448	188.082	18,95%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	169.498	58.502	228.000	74,34%
SERVICIOS	38.923	49.859	88.782	43,84%
SIN ÁREA DEFINIDA	374	422	796	46,98%
Total general	551.338	516.925	1.068.263	



Gráficos elaborados a partir de la Base de Datos del Proceso de Admisión 2011. SIES, 2011.