



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**

**Tesis Para Optar Al Título De Profesor de Educación Media en Castellano y
Comunicación**

Alumnas: Herrera Gutiérrez, Loreto Angélica

Urra Méndez, Pamela Elisa

Profesor Guía: Rebolledo Carreño, Alexis

Chillán, diciembre de 2009

Agradecimientos

*Dedicado a cada una de las personas que me acompañaron más allá de las distancias en esta importante fase de mi vida, a mi madre, padre, hermanas y hermano.
A cada tarde compartida en los caminos infinitos de la universidad con las amigas y su apoyo incondicional recibido durante estos cinco años.*

Loreto.

Agradezco en primer lugar a Dios, por ser todo para mí, quien me ha dado la bendición de estudiar y ser profesional. A mi familia, por ser mi soporte y apoyo en todo; y a todos mis amigos, quienes me han acompañado de una u otra forma, en esta importante etapa de mi vida.

Pamela.

ÍNDICE

Contenido	Pág
Introducción _____	06
Capítulo I	
Planteamiento del problema _____	08
Pregunta de Investigación y objetivos _____	14
Supuestos o premisas _____	17
Justificación _____	18
 Capítulo II Marco teórico referencial	
 1. LA IDENTIDAD DE GÉNERO	
1.1 Reflexiones teóricas en torno al concepto de identidad _____	22
1.1.2 La importancia del otro en la construcción identitaria de género _____	25
1.2. Ser femenino o masculino en la sociedad chilena _____	33
1.2.1 Aspectos constitutivos de la identidad de género en Chile _____	33
1.2.2 Homosexualidad e identidad _____	37
1.2.2.1 Identidad de género y homosexualidad _____	39
1. 2.2.2 Percepción de la homosexualidad en Chile _____	41
1. 2.2.3 Relaciones de pareja y género _____	43
1.3. Representaciones sociales de género _____	47
1.3.1 Función de las representaciones sociales en la construcción de género _____	47
 2. GÉNERO Y EDUCACIÓN	
2.1 Aproximaciones históricas a la educación en Chile _____	51
2.2 Género y Educación Superior en Chile _____	57
2.3 Corrientes de pensamiento en educación _____	62
2.3.1 El humanismo _____	62
2.3.2 La educación humanista _____	63

2.3.3 La educación democrática _____	64
2.3.4 El humanismo democrático _____	66
2. 4 Feminismo y educación _____	66
2.4.1 Teoría feminista y estudio sobre género y educación	
2.4.2 Humanismo y feminismo _____	67
2.4.3 Feminismo liberal y educación _____	67
2.4.4 Feminismo socialista y educación _____	68
2.4.5 Feminismo radical y educación _____	68
2.5 Formación de pedagogos/as y concepciones sobre el rol del profesor/a en la sociedad	
_____	69
2.5.1. Concepciones del rol docente en la sociedad _____	69
2.7. Identidad pedagógica y paradigmas en la formación inicial docente _____	71
3. LA COEDUCACIÓN _____	76
3.1 Curriculum Explícito y Currículum Oculto _____	81
3.1.2 Currículum Explícito/ Oculto y género _____	85
Capítulo III Marco metodológico	
1.1 Metodología _____	94
1.2 Metodología cualitativa _____	94
1.2.1. Estudio exploratorio _____	95
1.2.2 Estudio de casos _____	95
1.2.3 Informantes claves _____	96
1.3 Instrumentos de producción de información _____	97
1.3.1 Entrevista semiestructurada _____	97
1.4 Análisis de triangulación hermenéutico de datos _____	98
1.5 Simbología _____	98
Capítulo IV	
Resultados	
_____	100
Categoría 1: Identidad de género: _____	100

Categoría 1.2: Representaciones sociales de la Identidad de Género _____	103
Categoría 1.3: Representaciones sociales sobre pedagogía _____	108
Categoría 1.4: Construcción Social de la Identidad de género _____	116
Categoría 1.5: Roles de género _____	128
Conclusiones _____	138
Proyecciones y limitaciones del estudio _____	143
Bibliografía _____	145
Linkografía _____	151
Anexos _____	155

INTRODUCCIÓN

La identidad, como un fenómeno complejo y con carácter dinámico, donde se interrelacionan múltiples actores y experiencias, es parte crucial en las acciones que cada persona realiza diariamente. Así mismo, la construcción identitaria desde la perspectiva abordada en esta investigación se vincula al reconocimiento de la pertenencia a un género y con la forma de comprender y ser en el mundo, constituyéndose en el punto de partida para fundarnos como personas y entablar vínculos sociales y, a la vez, percibirnos como seres sexuados. Por su parte, las representaciones sociales, comprendidas como aquellas explicaciones que las personas elaboran sobre los fenómenos de su entorno y, por ende, construyen su conocimiento y organizan su realidad, emergen como un concepto estrechamente vinculado a la identidad y se tornan un núcleo de estudio que aborda las creencias subjetivas de cada ser individual, y, junto a ella, orienta las actuaciones cotidianas, permitiendo a la vez las relaciones diarias.

En el contexto nacional, la asociación del sexo biológico con determinadas labores, ha tenido transformaciones y con ello, las funciones que ancestralmente estaban divididas entre hombres y mujeres, han dado paso a la creación de una dinámica donde el intercambio de roles es una práctica común para favorecer la unión familiar o de pareja, temática que ha constituido nuevas formas de autoperibirse y de explicar el mundo.

Con la inclusión de las políticas de gobierno que incorporan la perspectiva de género en la educación chilena y de otras ajenas al campo educacional que han aportado en este campo, se busca que la equidad entre géneros traspase las diferentes esferas de la

sociedad. Un ejemplo de esta política es la creación del SERNAM en 1991, cuya misión institucional es:

El Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, tiene como misión institucional el diseñar, proponer y coordinar políticas, planes, medidas y reformas legales conducentes a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; y a disminuir prácticas discriminatorias en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. (Sernam, 2008)

Con lo cual se abre una nueva problemática que pretende replantear las representaciones sociales existentes sobre el género y, de este modo, concientizar sobre las desventajas que persisten en la actual sociedad chilena para cada uno de ellos y que, a la vez, nos invita a cuestionar qué tan efectiva ha sido la creación de directrices en este terreno desde organismos gubernamentales hacia la búsqueda de equidad en un terreno tan personal como la propia identidad y las representaciones individuales, en este sentido, la formación universitaria no puede estar ajena a las problemática de género, sobre todo si se trata de futuros profesionales que tendrán a su cargo la educación y orientación valórica de cientos de jóvenes en una etapa base de la formación personal como la adolescencia.

Esta investigación tiene como objeto de estudio la construcción identitaria y para lo cual un aspecto a abordar serán las representaciones sociales de género, de los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, para lo cual se recurre a alumnos de quinto año de las pedagogías para enseñanza media, por estar en la fase terminal de la

carrera con el propósito de constatar cuán efectiva es la integración de la cultura de género en el medio pedagógico y de qué manera es percibida por parte de los educandos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Problematicación

Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de textos escolares y programas no sexistas, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre profesores y profesoras.

Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial concientizar sobre de las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género perjudiciales para uno u otro sexo.

Si analizamos cada evento, nos damos cuenta que obligatoriamente se requiere de una visión holística de los actores y espacios involucrados; para considerar género y educación, esto independientemente de los espacios privados y públicos, como la interacción entre ellos. El espacio privado minimiza las posibilidades de ciudadanía de la mujer, de ejercer sus derechos y decidir en ámbitos tales como la política y el control del cuerpo ante la maternidad y la realización laboral, puesto que la limita al espacio físico-psicológico del hogar reduciéndola a la invisibilidad. El espacio público, dominado por el Estado y las agencias internacionales, promueve la paridad de acceso a la escuela y a los cargos públicos, no obstante, es reacio a considerar currículos contestatarios, como una educación sexual que incluya el tema de la homosexualidad como algo natural y los derechos económicos y

sociales de las mujeres. Los actores públicos no estatales apoyan la educación de las mujeres adultas pero despliegan esfuerzos débiles hacia la educación formal. Este contexto físico, aunado a tiempos de modernización y globalización que fomentan prácticas competitivas, anticipa un futuro incierto en la redefinición del género en las relaciones sociales. (Stromquist, 2006)

Actualmente un importante corpus de investigaciones dan cuenta cómo en el nivel primario de la educación formal las significaciones hegemónicas de género que van en desmedro de las mujeres, tanto de la vida escolar y la vida social, se articulan con las definiciones del trabajo docente de profesores y profesoras, entre esas, investigaciones cuentan las de Cynthia Pech Salvador, Marta Rizo García, y Vivian Romeu Aldaya (2007) concluyen que:

La procreación como una función femenina es definitoria en la construcción identitaria y la autopercepción de las mujeres y que, tanto la escuela como la familia son reconocidas como responsables y favorecedoras de reforzar y mantener estereotipos sexistas dañinos. (p.97)

Con lo que respecta a los estudios de género masculino, estos han surgido con posterioridad a los estudios de género femenino, su origen se encuentra en la década de los años 80 en América Latina con una fuerte tradición en México y extensión al resto de los países de Latinoamérica. En Chile, EME, que se define como el área de Cultura-Salud cuya finalidad es la investigación y la intervención psicosocial con hombres y equidad de género, creó la página oficial de estos estudios en colaboración con los demás países

Latinoamericanos. Las principales temáticas que abordan los congresos y encuentros son entre otras: poder, identidades masculinas: disidencia sexual, salud y VIH-Sida, violencias, paternidades, educación formal y tecnología.

La organización antes mencionada también tiene cruzadas como la “Campaña del lazo blanco”, creada en 1991 y que tiene por día oficial de la No violencia contra las mujeres el 6 de diciembre, en Chile se realiza la campaña conjuntamente entre EME, Cultura-Salud y White Ribbon Campaign – Canadá.

La importancia de considerar enfoques de género que incluyan lo femenino y masculino, está relacionada a ampliar la perspectiva, para obtener una panorámica más amplia y completa del fenómeno a estudiar.

Volviendo a las aulas universitarias nacionales, la investigación realizada por Arcos et. al (2006), concluyó lo siguiente sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre el tema de esta investigación: en general, los estudiantes reconocen un cambio notable a favor de la no discriminación por razón de género en el discurso teórico dominante, y también, aunque en menor medida, en los valores, actitudes, usos y costumbres sociales; sin embargo, continúan existiendo ámbitos y contextos sociales, más amplios de lo que en principio pudiera parecer, claramente discriminatorios, e igualmente, otros donde los comportamientos machistas logran mantenerse soterrados ante la fuerte presión de la tendencia social por la igualdad, pero dispuestos a emerger en cuanto las circunstancias lo permitan, la misma investigadora acota que “entre los estudiantes existe un saber indefinido sobre género en todos los niveles y la formación profesional no contribuye a aumentar el conocimiento de

género” (pág. 46). Ésta indefinición sobre el tema se evidencia en la mayoría de los alumnos, tanto nuevos como antiguos, sobre todo en aquellos provenientes de familias nucleares con religión, siendo, quienes asumen una postura mayoritariamente conservadora respecto a las relaciones y roles de género las mujeres con las mismas características sociodemográficas que los hombres, reproduciendo de manera inconsciente estereotipos sexistas.

Por ende, si bien el contexto universitario parece significativamente alejado de los comportamientos discriminatorios por razón de género, especialmente en el caso de la universidad pública (a nivel de educación latinoamericana), es preciso admitir que existen reductos en los cuales alumnos y alumnas continúan reproduciendo los estereotipos tradicionales en sus relaciones de pareja y en el ámbito familiar, donde los estudiantes reconocen la existencia de estereotipos de género arraigados en los adultos, los cuales mantienen comportamientos claramente discriminatorios hacia la mujer. Otra visión que se origina en la universidad y favorece la discriminación, es el sentimiento de distancia hacia esta problemática y, por ende, negación de su existencia, de este modo la investigación realizada por Pech y Rizo (2007) es decidora: en ella los entrevistados se sienten ajenos a la contribución de la desigualdad en el trato con las mujeres aunque su discurso manifieste lo contrario. Si abordamos la percepción de los docentes académicos, podíamos establecer que existe conciencia sobre las diferencias y discriminación de género, no obstante, se sigue el modelo de discriminación. “Ellos también coinciden que es necesaria la transversalización de la perspectiva de género en diferentes ámbitos de formación, sobre todo en la formación pedagógica”. (Arcos et. al,2006, p. 12)

En las generaciones intermedias, padres y madres parecen aceptar la igualdad en el plano teórico, aunque la práctica evidencia numerosas contradicciones e incoherencias, especialmente a la hora de abordar la sexualidad de los hijos. Las jóvenes generaciones, aparentemente más progresistas ante la cuestión de género, se pronuncian por la no discriminación y parecen haber logrado avanzar notablemente en la armonización pensamiento-conducta, aunque en ocasiones su comportamiento evidencie la lentitud del cambio experimentado, es en este aspecto, donde una educación sexual desde las perspectivas genéricas a partir de la enseñanza básica se torna imprescindible, al respecto, el Gobierno de Chile en su Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad vigente para el período 2005-2010 propone como uno de los principios orientadores de un nuevo Plan Estratégico en Sexualidad y Afectividad que los y las jóvenes:

“Establezcan relaciones interpersonales equitativas, dentro de la pareja, y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad...Tengan un comportamiento responsable y compartido (desde el auto y mutuo cuidado), entre hombres y mujeres, en relación con la prevención del embarazo no deseado” (Mineduc, 2005, p.9)

Dejando, al criterio de cada colegio según su Proyecto Educativo la forma de implementación de estas temáticas que, cabe decir, excluyen una perspectiva de género explícita.

Las problemáticas de género, definitivamente, pueden ser abordadas desde perspectivas distintas, por lo que quedan muchas aristas a considerar y actores sociales a

los cuales investigar; sin embargo, para nuestro contexto educativo: la formación de educadores/as es trascendental y, dada las revisiones bibliográficas, hemos obtenido conclusiones decidoras tales como que la pedagogía tradicional en sus niveles: básico y medio a través del currículum oculto refuerza las diferencias y estereotipos sexistas, por lo tanto, nos resulta imperioso preguntar: ¿Cómo construyen su identidad de género los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío?, puesto que, esto influirá en la articulación de sus posteriores prácticas como docentes. Ésta interrogante nos orientará a cuestionar cómo se conforma dicha identidad, a través del estudio de las representaciones sobre pedagogía, los roles asumidos y la construcción social de género.

1.2 Pregunta de investigación y objetivos

¿Cómo construyen su identidad los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío?

Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Comprender la construcción identitaria de género que realizan los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío.

1.2.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre la significación que tiene para los y las estudiantes de pedagogía la identidad de género.

- Develar los roles de género aceptados y vivenciados por estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío en su entorno familiar y estudiantil.
- Indagar sobre la percepción que tienen los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío de la construcción social de su identidad de género.
- Indagar sobre las representaciones sociales creadas por estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío sobre el ser hombre o mujer actual y su quehacer docente.

1.3 Categorías

1.3.1 Categoría principal

Construcción identitaria de género de los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío

1.3.2 Definición

1. Identidad de género

La identidad "... es una expresión cultural de la pertenencia a un espacio por parte de personas, individuos y colectividades. Esto implica la forma en que se perciben a sí mismos y a los otros, lo que a su vez tiene que ver con la manera en que se relacionan entre ellos, con otros y con las instituciones" (Garretón, 2003, p. 57). Los individuos tienen múltiples identidades que no son excluyentes entre sí, de ellas quizás las más definitorias es la identidad de género, comprendida como la identificación de la persona con ciertos referentes, lo cual configura determinadas imágenes o representaciones de género que

cada uno interioriza y construye desde su subjetividad y, a su vez, la sociedad acepta o rechaza según el vínculo con una determinada forma de ser hombre o mujer, en función con lo dispuesto por el sistema cultural imperante para cada sexo, no obstante, la identidad de género no siempre concuerda con el sexo biológico.

2. Conjunto de mecanismos conscientes e inconscientes que cada persona internaliza; formas específicas de pensar, sentir y actuar que definen los roles que desempeñarán a lo largo de su vida. (FAO, s.f., Vocabulario referido a género).

1.3.3 Subcategorías:

- **Representaciones sociales de género:** se comprenderá como el conjunto de ideas y representaciones que las personas tienen sobre uno u otro género y sobre sí mismos, incluyendo la autopercepción y la del resto de las personas como sus explicaciones sobre los fenómenos sociales y sobre aquellas ideas que son promovidas en su formación personal por los medios masivos de comunicación, la familia, el grupo de pares y las instituciones formales, las cuales se constituyen en un paradigma que utiliza él o la sujeto para orientarse en su cotidianidad traduciéndose en conductas habituales.
- **Construcción social de género:** se entenderá como la creación individual o colectiva de patrones de género aceptados basados en la interacción constante que genera un individuo/a con otros en un contexto definido y que le permite crear vínculos más o menos estables, sea al grupo de pares, las instituciones formales, la familia o los

profesores y que, de acuerdo al género, están marcadas por rasgos distintivos para ambos sexos. A su vez, esta construcción es constantemente delimitada y redefinida por patrones culturales dominantes de una sociedad según su sistema de valores y creencias.

- **Rol de género:** funciones “genéricas socialmente aceptados”, conjunto de prácticas socialmente definidas para hombres y mujeres que se expanden a las esferas social, económica, religiosa y política. También se comprenderán como se “alude a las formas históricas y socioculturales en que varones y mujeres interactúan y dividen sus funciones. (International Labour Organisation, s.f. p. 13)

Supuestos o premisas

Los referentes significativos en la construcción identitaria de género que predominan en el discurso de los y las estudiantes de pedagogía, son aquellos primarios en su proceso de socialización, es decir, el modelo familiar del que provienen y el entorno social particular más que el contexto universitario, el cual, si bien se concibe como un espacio de aceptación de la diversidad y atenuación de diferencias sexistas, no contribuye significativamente a la construcción identitaria particular desde la formación, produciéndose en sus relaciones sociales cotidianas un dualismo en el cual se tensionan discursos liberales con prácticas tradicionales de las cuales son agentes y protagonistas, ya sea en el ámbito familiar, con amigos, donde se observa mayor simetría o con los profesores y profesoras, los cuales actúan como modelos del patrón tradicional donde el hombre es símbolo de poder. Finalmente, los y las estudiantes de pedagogía no son conscientes de su contribución a la

mantención de los roles de género que sostienen en prácticas excluyentes y se sienten ajenos a la problemática de género.

La autopercepción de los y las estudiantes de su identidad de género emerge como algo desconocido y pocas veces autoplanteado, también aparece subordinada a otras identidades como estudiantes, madres o pertenecientes a un grupo de jóvenes o bien, vinculada a la biología, donde muchos de ellos desconocen o mantiene prejuicios asociando la identidad de género a feminidad, desvinculándose de su condición de seres sexuados en sus discursos.

Las representaciones de género existentes en los estudiantes de pedagogía si bien se acercan a un discurso emancipador, dejan entre ver prejuicios y permanencia de ideas tradicionales.

El discurso de género que tienen los estudiantes está fuertemente influenciado por sus vivencias en todo el proceso escolar y académico, siendo la Universidad y la formación docente donde se materializa la discriminación de género, sin embargo, la reciben de manera pasiva y vuelven a ejercer de manera inconsciente en sus prácticas como docentes, creándose un sistema circular de discriminación de género dado que los propios profesores y profesoras universitarios carecen de una formación en esta área, como así mismo en las carreras de pedagogía existe ausencia en la malla académica de una línea formadora en esta línea, ya sea a través de un contenido curricular explícito, como desde una perspectiva transversal.

1.4 Justificación del estudio

La importancia de realizar una investigación en estudiantes de pedagogía que aborde su construcción identitaria de género y sus representaciones sobre el mismo radica en la ausencia de estudios que permitan replantear la forma de hacer educación en la universidad y permita reflexionar en torno a las temáticas educacionales, innovar curricularmente y favorecer una apertura en cuanto a visiones, proyectando alcances e impregnando la cultura de la equidad que posteriormente se reflejará en la educación media, área donde ejercerán profesionalmente los informantes .

Por lo mismo, y basándonos en Flores Bernal (2007) quien señala:

“Las representaciones que sus alumnos y alumnas construyen de sus profesores y profesoras, están en estrecha relación con las acciones que desarrollarán en el espacio escolar y, por tanto, de su práctica pedagógica. Si esta representación de género es desigual, esta incidirá en las expectativas diferenciadas del profesorado. (p. 107)

Afirmamos que, la implicancia de este estudio apuntan hacia redescubrir de qué manera ciertos modelos se reproducidos socialmente inconsciente por parte de los/as docentes, y a su vez la forma en que podríamos intervenir estas prácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la equidad de géneros desde sus bases.

Si bien las políticas educacionales implementadas por el gobierno chileno, donde se incluye la perspectiva de género en la reforma educacional nacional (durante los años 1993 y 2004) constituyen un avance en aspectos claves de esta temática, son insuficientes para avanzar hacia la equidad, ya que excluyen la educación superior, ante lo cual suponemos que esta carencia causa algún tipo de repercusión en el proceso formativo de los estudiantes. De esta forma, el conocer la construcción identitaria de género en los estudiantes de pedagogías de enseñanza media, abordando cómo se construye la identidad de género en las relaciones sociales con el grupo de pares, los académicos de su universidad y la familia es un antecedente de cómo funciona el entorno del cual provienen y en el que se desenvuelven los futuros formadores y formadoras, en tanto que las representaciones sociales de género, comprendidas como las construcciones y explicaciones individuales relativas a la temática abordada, son una suerte de diagnóstico para evaluar cómo se encuentra la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío en ésta área, a fin de realizar estudios posteriores que permitan acceder a fondos de mejoramiento de la calidad de la educación, innovando curricularmente, pues se ha comprobado que la universidad, mediante la estructura del currículo explícito, refuerza y reproduce pautas culturales de identidad tradicional de género y relaciones de poder (Arcos, et al, 2005), así, las representaciones de género en universitarios de Chile, tanto femenino como masculino, está marcada por designaciones tradicionales asociadas el sexo, es decir, a la condición biológica ligada con atributos y labores propias de cada género, lo cual se traduce en prácticas cotidianas excluyentes para uno u otro género que a su vez son avaladas por la cultura. Desde la perspectiva educacional, esto es aún más intensificado y conduciría sólo a una forma de continuar reproduciendo un sistema de exclusión negativo en una sociedad que discursivamente se declara adherente a ideales de equidad y respeto

hacia los derechos de todo ser humano sin importar su condición sexual, étnica o filiación ideológica.

De ser así, los principales beneficiados con este estudio son los docentes o futuros docentes, quienes podrán identificar en sus prácticas cuáles son las representaciones de género que van en desmedro de su ejercicio profesional. En segundo lugar, los estudiantes a los cuales se les entregan estas representaciones de género, y finalmente, la Universidad del Bío-Bío y sus mallas curriculares, quienes tendrían la posibilidad de hacer modificaciones a la luz de tener falencias en la temática de género, contribuyendo a todas las próximas generaciones de docentes y por consiguiente, a las generaciones de estudiantes de enseñanza media, teniendo un amplio impacto social.

I. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Capítulo I

1. LA IDENTIDAD DE GÉNERO

1.1 Reflexiones teóricas en torno al concepto de identidad

Para comprender la construcción identitaria de género inicialmente se hace necesario precisar algunas definiciones del término.

Existen diversas vertientes que intentan delimitar el concepto de identidad, provenientes tanto desde la psicología, sociología y antropología, este trabajo considerará diferentes aportes y visiones que oscilan entre el esencialismo, que la considera algo inmutable que diferencia a grupos y estratos, hasta aquellas que la conciben como dinámica y en permanente construcción, perspectiva que, en la era actual caracterizada por las tecnologías de la comunicación que favorece una multiplicidad de relaciones sociales virtuales, parece más adecuada a nuestro contexto.

La definición de identidad es un elemento complejo de determinar, de este modo un acercamiento proveniente de la sociología la entrega Garretón (2003), que la delimita como:

...es la expresión cultural de la pertenencia a un espacio por parte de personas, individuos y colectividades. Esto implica la forma que se perciben a sí mismos y a los otros, lo que a su vez tiene que ver con la forma en que se relacionan entre ellos, con

otros, y con las instituciones, los individuos, comunidades y actores colectivos pueden tener múltiples identidades, no necesariamente excluyentes unas de otras. (p.57)

Por su parte, Buenfil (1991, citado en Botello, 2005, p.32) se refiere al concepto identitario como lo siguiente:

“La identidad del sujeto se va conformando desde que nace y se va haciendo múltiple (como estudiante, trabajador, padre, profesionalista, amigo, etc.; es decir como sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de género - de producción, de amistad, etc.) en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto, como polos de identidad.”

No obstante, en este fenómeno múltiple hay identidades que pueden predominar sobre otras, entre ellas la de género, es quizás la más importante debido a que la pertenencia a uno u otro sexo se constituye en la forma de ver y sentir el mundo, es decir, en una especie de filtro experiencial del ser humano, por ello, el segundo aspecto esencial es demarcar la categoría de género, al respecto, de Barbieri (1992, citada en Botelli, 2005, p. 35) la explica de la siguiente forma : “conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo-fisiológica y que dan sentido en general, a las relaciones entre personas”.

Para Morgade (2007)

La construcción identitaria de un sujeto es un proceso que va deparando configuraciones relativamente inestables durante toda la vida. No se realiza en un

infinito de posibilidades, sino en diferentes ámbitos en los cuales la clase social de pertenencia, la nacionalidad o etnia, la edad, las relaciones de género etc., en tanto regímenes de poder, proveen un repertorio limitado de opciones traducidas, en general, en un conjunto con frecuencia contradictorio⁴ de expectativas mediante las que diferentes figuras de autoridad disputan el disciplinamiento subjetivo. (p 401)

Otra visión la otorga a Flores Bernal (2007), quien afirma que la perspectiva psicológica de la identidad de género se forma cuando el niño aprende el lenguaje, lo cual sucede entre los primeros tres años de vida. Sobre la base de esta identidad, se fundamenta la experiencia vital de la persona y asume su pertenencia al grupo de lo masculino o lo femenino, identidad que es imposible cambiar posteriormente.

De lo anterior desprendemos que, la identidad de género por ende, se refiere a asumir la pertenencia a la forma femenina o masculina que, asociado al sexo biológico, relaciona al individuo con pautas de comportamiento sobre lo esperable para un sujeto femenino o masculino, en suma, con los roles, comprendidos como funciones propias, modos de sentir, pensar y actuar para ser hombre o ser mujer. Sin embargo, el género no siempre se corresponde con la biología, lo cual genera conflictos sobre las expectativas para un sujeto o bien, al tomar conciencia de la naturaleza cultural de esta identidad, analizarla y reconstruirla tanto en representaciones que conducen a las prácticas culturales diarias, genera conflicto entre los individuos/as con su entorno o consigo mismos. Esta pertenencia a una determinada forma está marcada culturalmente y en su construcción hay múltiples actores que la configuran y otorgan roles para uno u otro género que la ideología predominante de una sociedad promueve, sin embargo, esta determinación contiene en sí concepciones que

no siempre concuerdan con él o la sujeto, y producen contradicciones debido a exclusiones y desmedros vinculados con creencias sobre el sexo de las personas, dado que esta identidad también constituye una narración sobre sí mismo, es decir, una suerte de autopercepción sobre quién soy y cómo me defino. Siguiendo el planteamiento de Sharim Kovalsky (2005) si bien idea de género en sí pertenece al ámbito de la ideología de una cultura, es constituyente de la identidad en su dimensión subjetiva, esto es, trasciende hacia la esfera privada.

1.1.2 La importancia del otro en la construcción identitaria de género

Para Uriarte Arciniega (2007) “La identidad personal se forma en las relaciones con los demás significativos, sean de edades y estatus semejantes, diferentes o complementarios y según capten sus proyecciones” (p.5)

En el curso de la construcción identitaria de género, actúan diversos referentes significativos con los cuales la persona se identifica durante su socialización, comprendida como el proceso donde una sociedad transmite pautas culturales. Este dura toda la vida, dándose con mayor intensidad o significación durante la niñez, dicho proceso tiene una doble dimensión debido a que el sujeto se adapta el mundo de su generación, ya sea juvenil o adulta y, a su vez, construye y define su identidad de género. Los referentes significativos en esta construcción identitaria se encuentran e interactúan con los agentes de socialización. Inicialmente es la familia como un transmisor cultural primario, el primer punto de encuentro que el ser humano tiene con el mundo, donde el niño o niña aprende a identificarse con determinados roles de género, relaciones de poder, que implícitamente se dan al interior de la institución familiar y aquello que el mismo grupo inculca para uno u otro sexo mediante la

asignación de roles. Por ello, teorías feministas instaladas en el paradigma de la opresión, postulan la reconstrucción de una nueva dinámica familiar que contribuya a la equidad de género o bien la desaparición de este núcleo puesto que la cultura, la familia y la propia mujer son los principales medios de reproducción de las ideas tradicionales de rol de género.

Un segundo agente de socialización es la escuela, donde además de las materias se aprende el currículum oculto, comprendido como aquellos aprendizajes que no se encuentran en los textos oficiales de estudio y que, según la filiación ideológica del educador o educadora, inculca valores y creencias, normas y actitudes que pueden ser desiguales para niños y niñas, transmitiendo estereotipos de género, concretándose de este modo, la ideología cultural dominante. Otros referentes posibles en el proceso de la construcción identitaria de género son los grupos de pares o amigos, comprendidos por Gilbert Ceballos (1997) como personas usualmente de la misma edad, con intereses comunes compartidos, relaciones donde no existe la autoridad marcada como en la familia, y los medios masivos de comunicación, que a través de su programación, teleseries, publicidad transmiten valores e ideología de género que intensifica y refuerza a la ideología de la cultura e interrelaciona los espacios culturales públicos con los privados.

La etapa vital en la que se centra este estudio, es en la transición de la adolescencia a la edad adulta o adulta joven, periodo en el cual se producen cambios en los roles sociales de cada individuo y que, junto con la adolescencia, constituye una fase importante de cambio donde los y las jóvenes construyen una nueva identidad abandonando la anterior (Uriarte Urciniega, 2007).

La identidad de género, se constituye en una narrativa sobre sí mismo y una forma de definir la realidad, con la identificación del sujeto hombre o mujer con algunos referentes comienza la diferenciación con la otredad, aquello que no soy, esta autopercepción está dada por la experiencia vital de cada persona, el medio social y la cultura. De este modo, la autopercepción de la identidad de género, se relaciona con la percepción del resto sobre la persona, es decir, las narrativas de los otros significativos, familia, amigos, profesores, compañeros de estudio o trabajo entre otros, sobre sí mismo, pues se pretende el reconocimiento de los demás siendo un núcleo para ello las relaciones sociales, en busca del equilibrio entre lo que es y lo que los otros dicen que se es. Al respecto, Arancibia (1997) plantea que las percepciones que los otros tengan de la persona están en estrecha vinculación con la valoración social de las de las características que se le atribuyen, cuya imagen primaria la otorga la familia, secundariamente la familia extensa, el grupo de pares, la escuela y los medios masivos de comunicación, por ello, el espacio escolar no es ajeno a esta dinámica, e incluso “Las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el aprendizaje cognitivo y social de un niño” (Arancibia, Herrera y Shasser 1997, p.182)

Al hablar de la construcción social de género se hace preciso abordar el entramado de interacciones en las cuales las personas nos encontramos insertas cotidianamente desde la perspectiva de la construcción identitaria individual sobre la base de la distinción de género y, por ende, al reconocimiento de nuestra sexualidad. Al respecto, Scott, (1990 citada en Batthyány s/f, p.26) señala los siguientes elementos como constructores del género, los cuales, por ende, son parte de las representaciones como de las relaciones de género:

“A. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. B. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculinas y femeninas. C. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política. D. Las identidades subjetivas”.

Para Rebollo (2002) esta misma identidad pasaría por los siguientes planteamientos donde:

Por un lado, define la identidad social o pública como el conjunto de significados claves que organizan, coordinan y controlan la vida colectiva. Por otro, las identidades personales aluden al conjunto de significados claves por los cuales las personas organizan, coordinan e intentan controlar su propia vida cotidiana y experiencia privada (p, 4)

Desde esta mirada nace, el estudio de las relaciones sociales de género, la cual propone cuestionar e indagar en los vínculos que ponen a lo masculino como el orden de “lo que siempre ha sido” y por ello no cuestionado y a lo femenino como “aquello que está en construcción” , donde la segregación ancestral afecta a ambos sexos. Pese a que las actividades no tienen género, las ocupaciones femeninas son minusvaloradas, e incluso aquellas que tienen un sustento profesional son la extensión de las tareas que se hacen en el

hogar, tales como el cuidado de los enfermos, la enseñanza y educación de los niños o la atención a los otros.

La pedagogía, como un profesión encasillada dentro de las llamadas “femeninas” es un ejemplo de esta división, de acuerdo al planteamiento de Fischman (2005) las mujeres son consideradas como segundas madres, mientras que los profesores, como modelo de conocimiento, donde el uso del diminutivo para las mujeres, las infantiliza socialmente. Por su parte, los hombres dejan el contacto con el aula para asumir cargos de mando y dirección educativa, lo cual se vincula al mito de la autoridad que ronda la construcción masculina de género.

Acker (1996 citada en Fishman, 2005, p.9) plantea que:

“No sería necesario elaborar lo obvio si no fuera por la concepción dominante de que la enseñanza es una “vocación sagrada” y los maestros, individuos a quienes “les importan profundamente los niños”. La asociación de estas imágenes con mujeres es importante en el moldeado de la cultura ocupacional de los docentes y los puntos de vista de los estudiosos que analizan la enseñanza docente.

En suma, la docencia, al igual que otros campos laborales, se encuentra atravesada por el discurso del poder y de las mitizaciones de género, “...Las representaciones del docente-macho, la bruja-maestra, la madre-maestra y la niña mala condensan prejuicios sociales, experiencias vividas, posiciones ideológicas y expectativas para el futuro...” (Fischman, p. 21)

Por ello, estudiar las relaciones de género propone abrir la mirada a problemáticas que permitan la construcción de igualdad. Cabe aclarar que no se refiere al estudio de uno u otra por separado, puesto que ambos géneros constituyen su identidad a partir del otro y de las relaciones que se dan entre ellos, sin embargo, en muchas sociedades estas relaciones producen desigualdad y van en desmedro de la mujer principalmente, razón por la cual planteamos que la categoría de género debe ir más allá de la redefinición de la mujer y el hombre hacia su relación con el entorno.

En conclusión, al analizar las relaciones sociales de género como constructoras de identidad, se hace necesario considerar:

- a. “Centrarse en las relaciones de género extiende el concepto marxista de relaciones sociales, más allá de los ámbitos de la producción de objetos y mercancías, para llegar a incluir la producción y el consumo del cuidado del cuerpo y la vida humana: procreación, cuidado de los niños o niñas, cuidado de los enfermos y ancianos, junto con la reproducción diaria de la fuerza de trabajo. Esto implica, en definitiva, teorizar sobre las relaciones de la vida cotidiana.
- b. Hacer uso de las relaciones de género, permite desplazar el foco anterior puesto en las mujeres. Centrarse sólo en las mujeres tendía a identificar que el problema, y por tanto las soluciones, estaban en las mujeres, era un problema de mujeres. Centrarse en el análisis de las relaciones de género extiende el análisis de las mujeres y los varones como categorías aislables, a relaciones interconexas más amplias a través de las cuales se sitúa a las mujeres como un grupo subordinado en la división de

recursos y responsabilidades, atributos y capacidades, poder y privilegio. Contribuye a impugnar la idea de que las mujeres y los varones están dotados naturalmente para determinadas tareas y actividades.

c. Una pretensión de que con un sistema de análisis de las relaciones sociales de género se puede llegar a entender de un modo más útil la historia actual.” (Kabeer, 1998, citada en Batthyány s/f, pp.28-29)

Las relaciones sociales de género están, reguladas también por el Estado que prescribe la interacción entre los sexos. Al respecto, existen indicadores campos en los cuales los aspectos normativos perpetúan la diferencia:

“Un primer indicador está compuesto por los campos sociales que constituyen las esferas principales de integración social de los hombres y las mujeres.

Un segundo indicador es el grado de institucionalización de la igualdad, de la desigualdad o de la complementariedad entre los sexos en la sociedad.

Un tercer indicador está determinado por el campo social al cual se asigna el cuidado y la educación de los niños de manera prioritaria (esfera privada/esfera pública)”.

Finalmente, el último indicador es la importancia relativa de la vida en pareja, comparada con otros tipos de modo de vida (familias monoparentales, unipersonales, vida comunitaria, etc.)” (Pfau-Effinger 1993, citada en Karina Batthyány, p. 32)

Un ejemplo de la implicancia de estos indicadores, es la ley de posnatal en Chile, que establece diferencias para hombres y mujeres en una sociedad que pretende ser igualitaria. Mientras el fuero maternal, presente el artículo 195 del Código del Trabajo señala que:

“Art. 195. Las trabajadoras tendrán derecho a un descanso de maternidad de seis semanas antes del parto y doce semanas después de él.

El padre tendrá derecho a un permiso pagado de cinco días en caso de nacimiento de un hijo, el que podrá utilizar a su elección desde el momento del parto, y en este caso será de días corridos, o distribuirlo único dentro del primer mes desde la fecha del nacimiento. Este permiso también se otorgará al padre que se le conceda la adopción de un hijo, contado desde la respectiva sentencia definitiva.

Este derecho es irrenunciable” (Código del Trabajo, 2000)

Lo expuesto anteriormente delega la labor de la crianza y cuidado al género femenino. Finalmente, cabe destacar que la ley de posnatal masculino que otorga esta facilidad a los hombres se promulgó recién el año 2005.

De este modo, son las organizaciones quienes respaldan un sistema diferenciado para los sexos sobre la base de las concepciones de género.

Otro ejemplo es, la clasificación social del “trabajo doméstico” y “población inactiva” para las mujeres que se desempeñan en el ámbito del hogar por parte del Estado, lo cual ya encierra una descalificación y va en desmedro sobre quienes ejercen esta actividad.

A modo de conclusión, diremos que la adscripción a una identidad de género involucra una valoración sobre la misma, lo cual es inherente a la sociedad chilena reflejándose en las políticas públicas, la historia de la participación política entre otros aspectos, los que se

instalan en el espacio público de acción. Tanto en las costumbres como las instituciones sociales y políticas se da la subordinación de las mujeres a los hombres. Esto no significa, por otra parte, que las mujeres dejen de tener importancia en un mundo donde procrean, cuidan a los infantes y trabajan. Sin embargo, a partir de la imposición del poder masculino, que viene a dominar la vida política, social y económica de las organizaciones humanas, los hombres en todo el mundo evolucionan hasta jugar un papel central, mientras que las mujeres quedan marginadas, esto según Hierro (2003). Siguiendo el planteamiento de la misma autora, se señala que para lograr la equidad entre los géneros es necesario aceptar que ambos son iguales en las cuestiones primordiales, y distintos unos de otros, no como sexo sino como individuos; es decir, que las diferencias individuales son más importantes que las de género y las cualidades tradicionalmente asociadas a las mujeres, en síntesis, lo que puede llamarse "el principio femenino", es igualmente valioso que el principio masculino, igualdad que debe ser públicamente reconocida.

1.2 Ser femenino o masculino en la sociedad chilena

1.2.1 Aspectos constitutivos de la identidad de género en Chile

Sonia Montecino en su ensayo "Símbolo mariano y constitución de la identidad femenina en Chile" y en su texto ensayístico "Madres y Huachos" plantea que un aspecto decisivo en la construcción de la identidad femenina y masculina latinoamericana y, por supuesto, en Chile, es la religiosidad bajo la imagen de la Virgen María, situando a la mujer en el ámbito de la familia y la crianza, mientras que al hombre en sitio del poder y el dominio,

ejemplo es que algunas mujeres se autodefinen como madres principalmente y a su vez asumen tareas domésticas como expresión de perfección imitando la imagen de la Virgen María. Imagen que se presenta dual debido a que, por una parte la deidad religiosa representa la castidad femenina, la virginidad y la entrega pasiva como valor supremo y, por otro, ofrece a la Virgen como símbolo de la fortaleza femenina, capaz de redimir a los pueblos latinoamericanos bajo el símbolo de la madre protectora y portadora de vida.

Reflexionar sobre la construcción de identidad masculina en Chile hace necesario referirse a las características socioculturales que ha experimentado la nación, dado que toda identidad se construye en un diálogo constante con la cultura. Así, para Valdés y Olavarría (1998) la sociedad chilena presenta una homogeneidad en la cual aún coexisten modelos hegemónicos que las instituciones sociales y culturales reproducen, de este modo, la gobernación militar impuesta al país durante diecisiete años y que traía consigo un modelo cultural conservador con un fuerte sentido de la patria y el honor, tuvo consecuencias en la vida hombres y mujeres en lo que a su construcción identitaria de género respecta dado a la hiperbolización de la imagen de la Virgen María, el sentido del honor y la defensa de la patria por la fuerza, es decir, de lo reconocido como fuertemente masculino, sosteniendo el prejuicios hacia los varones, caracterizándolos como agresores, construyendo una imagen de masculinidad hegemónica que devino en norma reguladora de las relaciones de género.

Al referirnos a la identidad masculina en Chile, la explicaremos "... como un conjunto de significados siempre cambiantes que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo" (Kimmel, 2007, p.49) y tiene a la virilidad como una característica socialmente construida y aquello que hace al hombre

constituir su identidad en oposición a los otros temidos, minorías sexuales y mujeres, representando simbólicamente el poder, relacionada con las exigencias sociales establecidas para el género e involucra la aceptación del resto de los hombres , puesto que son ellos mismos quienes constantemente miden y vigilan la virilidad.

Como eje en la construcción identitaria de los géneros está la sexualidad, ya sea en el sentido masculino de la competencia y el éxito en el trabajo, o en su relación con las mujeres, donde el lenguaje funciona como signo de lo oculto, de aquellas cosas que entre hombres no deben comentarse, sobre todo si remiten situaciones valoradas negativamente por el grupo. Valdés y Olavarría (1997), concluyen que la identidad de los hombres del sector popular de Chile no está en crisis en tanto que sigue definiéndose con los modelos tradicionales de masculinidad y poder, no obstante, se observan cambios en los sectores medio y medio alto donde existe una apertura hacia la demostración de los propios sentimientos y hacia formas que la sociedad reconoce como “femeninas”.

Las identidades femeninas y masculinas se han construido históricamente desde la oposición bajo el paradigma de las dicotomías hombre/mujer, activo/pasivo, racional/emocional, donde lenguaje y práctica están teñidos de estos simbolismos. Mientras en los discursos conservadores y aún vigentes el hombre debe probar su masculinidad mediante la penetración de mujeres inicialmente y la perpetuación de sí a través de los/as hijos/as, para la mujer la sexualidad aparece como peligrosa e incluso evitada y retrasada por el temor de un embarazo. El sexo aparece como tabú y el miedo ante la llegada de un hijo no deseado o la pérdida de la “virginidad” son exaltados como un evento importante y para el cual la mujer debe “esperar a la persona adecuada”, donde el cuerpo se constituye en

el sitio donde se refleja la subjetividad de la construcción de género, imponiéndose normas para unos y otras que delimitan su relación con su sexualidad, con los otros, con los movimientos y el espacio, transmitidos por las imágenes y representaciones sociales de género que repercuten en prácticas diarias como la estética. Pastor y Bonilla (2000) plantean que:

“...El ideal estético de mujer contiene tres ingredientes básicos: juventud, delgadez y belleza. Esta combinación revela no sólo el rechazo al cuerpo en transformación y el empeño por borrar las marcas del tiempo que se significan como signos de fealdad, de falta de control y de éxito social, sino también una tendencia uniformadora que trata de hacer desaparecer la individualidad diferenciadora bajo el imperio de un patrón uniforme y rígido de desarrollo. La rigidez y uniformidad de las diferencias básicas en los modelos ideales del atractivo en varones y mujeres se cifra en valores asimétricos como son: fortaleza y potencia frente a juventud y belleza ...” (p.37)

Siendo las mujeres quienes están expuestas a una mayor objetualización corporal.

1.2.2 Homosexualidad e identidad

Ahora bien, si analizáramos el proceso que una persona vive para reafirmar su identidad homosexual, tenemos estudios como los de Guash, (1991, citado en Peinado, 2008, p.2) quien ha analizado este transcurso en el ámbito de la homosexualidad,:

...donde se transita desde un periodo de redefinición de lo homosexual, que abarca aspectos como cambios en la percepción heterosexual de la homosexualidad, variaciones en la concepción que los homosexuales tienen de sí mismos, así como los cambios en sus estilos de vida y costumbres sexuales, hacia una situación en la que la homosexualidad se construye a partir de la perspectiva heterosexual (la cual toma como referente casi exclusivo lo femenino y que se puede denominar modelo pre-gay) y hacia un modelo gay en el que se construye una identidad homosexual que se plantea como alternativa válida frente a la sexualidad heterosexual común, adquiriendo fronteras más precisas y limitadas, dando lugar a patrones de sociabilidad transmisibles y reproducibles. Entiende que dicha transición, hacia la institucionalización del universo homosexual, sólo puede llevarse a cabo en contextos de cierta tolerancia no represiva por parte de los Estados.”

Por lo tanto, ya tenemos la antesala a lo que es un conflicto desde varias perspectivas.

“La comprensión del fenómeno de la estructuración psíquica ha dado lugar, en ciertos círculos de especialistas, a una aceptación de la homosexualidad como una identidad sexual tan contingente o tan condicionada como la heterosexualidad. (De ahí el

paulatino reconocimiento de asociaciones psicoanalíticas y psiquiátricas de que la homosexualidad no es una patología ni una enfermedad mental”, agrega (Peinado,2008. p.2),

No obstante, encontramos que:

...la comprensión teórica sobre la calidad indiferenciada de la libido sexual y el proceso inconsciente que estructura al sujeto hacia la heterosexualidad o la homosexualidad no tiene todavía correspondencia en la lógica simbólica de nuestra cultura, tan marcada por el género. Por eso, aunque de entrada cada sexo contiene la posibilidad de una estructuración psíquica homosexual o heterosexual, lo que lleva a cuatro posicionamientos de sujeto –mujer homosexual, mujer heterosexual, hombre homosexual y hombre heterosexual-, sólo están simbolizados dos: mujer y hombre heterosexuales. La supuesta "tolerancia" hacia las personas homosexuales sólo es una estrategia de condescendencia que lleva a la violencia simbólica a un grado más alto de negación y disimulación.” (Peinaldo, 2008. p.2)

Para Lamas (2008) si colocamos nuestra atención en el conflicto de género, nos daremos cuenta que:

“la ley social refleja la lógica del género y construye los valores e ideas a partir de esa oposición binaria que tipifica arbitrariamente, excluyendo o incluyendo en su lógica simbólica ciertas conductas y sentimientos. Mediante el género se ha "naturalizado" la heterosexualidad, excluyendo a la homosexualidad de una valoración simbólica

equivalentemente aceptable. Aunque en nuestra cultura se acepte la homosexualidad, el deseo homosexual queda fuera de la lógica del género y tiene un estatuto (simbólico, moral y jurídico) diferente al de la heterosexualidad” por lo que está fuera de la ley, produciendo rechazo social. (p 17)

1.2.2. Identidad de género y homosexualidad

La estructuración psíquica que determina la identidad sexual, se lleva a cabo a partir de la dialéctica edípica, ante lo cual Peinado (2008) agrega que es el resultado de este proceso el cual conduce a la heterosexualidad o la homosexualidad. Hasta donde la clínica y las investigaciones del psicoanálisis permiten comprender, los niños y las niñas incorporan su identidad de género (por la forma en que son nombrados y por la ubicación que familiarmente se les ha dado) antes de reconocer la diferencia sexual. Esto ocurre antes de los dos años, con total desconocimiento de la correspondencia entre sexo y género. Después de los tres años suele darse la confrontación con la diferencia de sexos”

Por su parte, Lamas (2008) concluye que: “la identidad genérica de las personas varía, de cultura en cultura, en cada momento histórico. Cambia la manera como se simboliza e interpreta la diferencia sexual, pero permanece la diferencia sexual como referencia universal que da pie tanto a la simbolización del género como a la estructuración psíquica. La identidad genérica, por poner un ejemplo simple, se manifiesta en el rechazo de un niño a que le pongan un vestido o en la manera con que las criaturas se ubican en las sillitas rosas o azules de un jardín de infantes. ... En cambio, la identidad sexual (la estructuración psíquica de una persona como heterosexual u homosexual) no cambia: históricamente siempre ha habido

personas homo y heterosexuales, pues dicha identidad es resultado del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y de la resolución personal del drama edípico.” (p. 19)

En la actualidad está en aumento la búsqueda de una explicación genética de la homosexualidad. La verdadera interrogante no radica ahí, sino en cómo, por la lógica del género, diferentes culturas valoran negativamente la homosexualidad. De ahí que comprender la simbolización cultural de la diferencia sexual y el establecimiento del género, resulta imprescindible para resolver éste tipo de cuestionamientos; por lo tanto, ya no se trataría de defender el derecho de las "minorías sexuales" sino de cuestionar la heterosexualidad como la "forma natural" alrededor de la cual surgen desviaciones "antinaturales". Por lo tanto, como también argumenta Lamas (2008, p. 18), que:

“el camino es comprender que las identidades sexuales de las personas responden a una estructuración psíquica donde la heterosexualidad o la homosexualidad son el resultado posible. La lógica del género valoriza una y devalúa la otra. Por otra parte, las identidades de género son inventos culturales, ficciones necesarias que sirven para construir un sentimiento compartido de pertenencia y de identificación.”

1.2.2.2 Percepción de la homosexualidad en Chile

La homosexualidad ha estado presente siempre en nuestro país, sin embargo, a nivel cultural, la homosexualidad pasa a convertirse en homofobia rápidamente; de hecho, diversos estudios indican que aún hay actitudes hostiles hacia los homosexuales, lo que puede traducirse en altos niveles de discriminación y victimización hacia éstas personas. Cárdenas y Barrientos (2008. p. 18) en su investigación sobre: Actitudes Explícitas e Implícitas hacia los Hombres Homosexuales en una Muestra de Estudiantes Universitarios en Chile, citan variados estudios sobre este tema, entre ellos: “la encuesta de Comportamiento Sexual del Cono Sur, donde sólo un 5% de la población está de acuerdo con que hombres o mujeres tengan relaciones sexuales con personas de su mismo sexo” (Barrientos & Páez, 2000). El estudio de la Corporación Chilena de Prevención del SIDA (1997) indicó que un 38,1% ha sufrido algún tipo de violencia a causa de su orientación sexual en los últimos cinco años. El último informe del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH, 2007) la que en el año 2007 han aumentado un 16% las denuncias sobre hechos homofóbicos respecto del año 2006, lo que se traduce en 57 casos (asesinatos, agresiones civiles, atropellos policiales, discriminación laboral y educacional, entre otros). Por su parte, la Encuesta de Cohesión Social en América Latina (MOVILH, 2007) indicó que al 27% de los encuestados le molestaría *mucho* o *algo* que su hijo/a tuviera un amigo/a homosexual. Y, según el mismo estudio, Chile, comparado a otros países de la región, ocupa el cuarto lugar de menor a mayor intolerancia.”

Mayor información nos entregan estos investigadores con estudios que revelan que la homofobia es mayor en regiones, en hombres y en menores niveles educativos. Por su parte, “la Quinta Encuesta Nacional de la Juventud (Instituto Nacional de la Juventud, 2007) indica

que el 21,1% de los jóvenes considera a gay y lesbianas como *vecinos indeseados*, ocupando el cuarto lugar de los más indeseados (neonazis, drogadictos, alcohólicos y *skinheads*). Asimismo, muestra que los hombres (24,6%) discriminan más que las mujeres (17,4%). Otros antecedentes disponibles, más sistemáticos y periódicos, han sido obtenidos por la Encuesta de Tolerancia y No Discriminación (Ideas, 2003) y la *World Values Survey* ([WVS], 2005). La primera encuesta indica que más del 50% de la población podría ser tildada de homofóbica (entendida esta como una forma de prejuicio personal o institucional hacia los homosexuales, que se manifiesta en temor o rechazo a la cercanía física con personas homosexuales), en tanto, considera que la homosexualidad debe ser un importante tema de investigación médica que permita evitar que en el futuro sigan naciendo homosexuales. En el informe 2001 de la misma encuesta, un 45,2% opina que la homosexualidad debería ser prohibida, pues va contra la naturaleza humana (Ideas, 2001) y el 43% argumenta que a los homosexuales no se les debe permitir ser profesores en un colegio (Ideas, 2003). Por otra parte, los datos recogidos por la WVS aportan más información sobre el tema en cuestión. Según ellos, hay un cambio positivo en las actitudes hacia la homosexualidad, aunque persiste la homofobia: de una media de 2,91 en el año 1990 se ha pasado a una de 3,98 en el año 2000 (la puntuación de la escala oscilaba entre 1 y 10, expresando las puntuaciones superiores actitudes más favorables). Este mismo estudio indica que son más tolerantes las mujeres y los más jóvenes”. (Cárdenas y Barrientos 2008. p. 19)

Cárdenas y Barrientos (2008, p.20) concluyen que respecto a la religión, “los protestantes son los más intolerantes y los católicos los más tolerantes. Considerando el

nivel socioeconómico (NSE), aquellas personas de NSE bajo son las más intolerantes y las de NSE alto, las más tolerantes. Sin embargo, estos últimos dos estudios, si bien aportan información relevante, son sondeos de opinión muy amplios.”

En cuanto a los propios resultados que arrojó la investigación sobre Actitudes Explícitas e Implícitas hacia los Hombres Homosexuales en una Muestra de Estudiantes Universitarios en Chile; se concluye que: el discurso sobre la homosexualidad muestra, indirectamente, que la categoría *género* sigue siendo sumamente importante y pertinente en Chile para segmentar y jerarquizar a los grupos sociales. Es decir, cumpliría una función legitimadora que permite sostener la desigualdad y mantener el dominio de unos grupos sobre otros; por lo mismo, es el desvío de los roles de género y no la homosexualidad en sí misma la que sería sancionada por las personas. (Cárdenas y Barrientos. 2008, p.23)

1.2.2.3 Relaciones de pareja y género

La identidad individual está dentro de lo que podemos llamar una identidad colectiva que se sostiene en el conjunto de símbolos y representaciones de una sociedad, en este caso, la sociedad chilena.

En Chile tanto las identidades de género como sus representaciones han sufrido transformaciones debido a los cambios en el estilo de vida y la inserción de las mujeres al mundo laboral, desde una identidad marcada en el pasado por la asignación tradicional del rol reproductivo-privado a la mujer y el proveedor-público del hombre, se ha pasado a un espacio donde conviven concepciones tradicionales con estilos de vida modernos y a la

inversa. Según una encuesta realizada por FLACSO-Chile (2003), si bien la igualdad entre géneros es valorada positivamente, persisten diferencias según edad, estrato socioeconómico, filiación política y/o religiosa. Al respecto el estudio de Sharim Kovalskys (2005) es esclarecedor al afirmar que existen discursos menos estereotipados sobre el ser mujer y el ser hombre, que conviven con prácticas ancestrales, si bien las últimas tres décadas ha existido una flexibilización en los roles de género con la inclusión de políticas públicas que incorporan esta perspectiva emerge una permanente tensión de los sujetos por la dualidad entre lo tradicional y lo moderno. Los relatos femeninos del estudio realizado en personas de la Región Metropolitana, se construyeron sobre la base de la pareja asociados a la familia, la crianza y la frustración por la postergación personal en pro de la unión familiar, atribuyéndole a los hombres carácter y autoridad mientras que los relatos masculinos se construyeron teniendo como referentes el mundo laboral, la capacidad de seducción estableciendo una diferencia entre el mundo de la pareja y la familia con el de sus identidades propias.

Algunos de los elementos que favorecen el cambio o flexibilización de roles son: la inestabilidad laboral, dado que se asocia al hombre como proveedor, este es uno de los factores provocan un replanteamiento de su identidad, originando la “crisis de la masculinidad” planteada por autores como Olavarría, (2001) que coincide con las nuevas concepciones de familia y el ocaso de la familia patriarcal predominante durante el siglo XX , deviniendo en:

- La decisión de las mujeres sobre su cuerpo y su maternidad, que va de la mano a sus proyecciones individuales antes que la asignación del rol maternal.

- La visibilidad de la homosexualidad como realidad y otro temido, otredad que “no debe ser”
- La democratización de las relaciones de pareja y crianza de los hijos, propiciando nuevas dinámicas internas de familia.
- Finalmente, cabe destacar que las relaciones de pareja actuales se sustentan en el afecto y no en relaciones netamente de dependencia económica, lo cual conlleva nuevas exigencias también con los hijos e hijas.

Por su parte, la Oficial de Asuntos Sociales, Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL, Diane Alméras (2000) a partir de una investigación, clasifica las visiones sobre el género que persisten actualmente desde la perspectiva de hombres con parejas activas laboralmente, en ella identifica cuatro categorías que se traducen en funciones prácticas asumidas en la vida cotidiana los participantes del estudio y sus parejas, siendo una evidencia más de la coexistencia de discurso/práctica diferenciados sobre los géneros. Las clasificaciones expuestas por la autora son:

1. Tradicional, donde la mujer, pese a estar incorporada al mundo del trabajo, asume la mayoría de las responsabilidades del hogar relacionadas con su mantención, atención a los hijos y al esposo, quien se percibe responsable de mantener una imagen exitosa y proveer a la familia como principal sostenedor, siendo el trabajo remunerado femenino producto de una necesidad estrictamente económica.

2. Transición incipiente: se traduce en la ayuda masculina solamente cuando la mujer no puede cumplir la mayoría de las funciones del hogar debido al cansancio u otra causa circunstancial.
3. Transición avanzada: en esta clasificación se propician las negociaciones o pactos entre la pareja sobre los deberes y funciones de cada miembro, en esta visión la mujer constantemente supervisa y estimula las labores que tradicionalmente son de su dominio y que el hombre realiza.
4. Tipo equitativo: ambos miembros de la pareja comparten tareas en función de la disponibilidad del otro para realizarlas y comparten el cuidado y vínculo con los hijos.

La edad es un factor importante en las concepciones de género, puesto que, a mayor edad, más difícil se torna asumir la flexibilidad y compartimiento de roles entre las parejas heterosexuales.

Sobre el discurso de roles de género existente en nuestro país, la Encuesta de Opinión Pública realizada por FLACSO-Chile (2003) denominada "Percepciones y Actitudes de las y los Chilenos a principios del siglo XX es decisora en el ámbito de su flexibilización: un 93,3% de las y los encuestados están de acuerdo en que los padres deben compartir de igual forma el cuidado de la casa y las tareas domésticas, siendo las mujeres y los tramos de edad más jóvenes quienes más concuerdan con esta afirmación, no obstante, al consultar si cuando un hombre se hace cargo de la casa y las tareas domésticas pierde autoridad ante su familia, un 18,2% de los encuestados estuvo de acuerdo con la afirmación, lo cual nos instala

ante las tensiones de la sociedad actual, donde los cambios y acomodados en los roles domésticos y cotidianos asumidos por cada género se transforman en un tema contingente.

1.3 Representaciones sociales de género

1.3.1 Función de las representaciones sociales en la construcción de género

Las representaciones sociales pueden definirse como “... una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc.” (Mora, 2002, p. 19) y, como parte de la articulación de un sistema ideológico, han posibilitado la interpretación de procesos en los que intervienen elementos de naturaleza afectiva, cognoscitiva, ideológica y social que subyacen tras la identidad de género. En la construcción de representaciones sociales es fundamental la interacción social, porque es a partir de ella que se construye la identidad de género, traducida posteriormente en imágenes y conductas. Esta teoría nace en 1961 con Moscovici, quien las define como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, citado en Umaña, 2002, p 27)

Por su parte, Bernal añade que:

“Desde esta perspectiva, las representaciones de género constituyen elaboraciones simbólicas no sólo visuales, sino también discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad. Pueden expresarse de múltiples maneras y constituyen el conjunto de ideas, creencias y significados a través de los cuales cada sociedad, en un tiempo histórico concreto, define los atributos sociales y psicológicos así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión”. (Flores Bernal, 2007. p. 106)

Otra aproximación al concepto la entrega Umaña Araya, (2002), para ella:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común... Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (p. 11)

En los apartados anteriores nos referimos a la identidad como término que abarca la identificación y la formación del o la sujeto a lo largo de su experiencia vital, las representaciones sociales serían, por ende, la forma o procesamiento, el conjunto de teorías u orientaciones personales de cada ser humano para actuar en el mundo, construcción que

no está ajena a la ideologización y, siguiendo el planteamiento de la misma autora, sería imprescindible develar para, desde el desentrañamiento de estas creencias, incidir y modificar las posteriores conductas, pues toda representación social se traduce y evidencia en la práctica y comportamiento de cada persona, en cuanto realidades subjetivas, es decir, aquellas que pasan por la interpretación que tienden a objetivarse y a constituir realidades que los sujetos perciben como ajenas o externas a sí mismos.

Una sociedad o cultura comparte sus representaciones sociales, comprendidas como el conjunto de creencias, pues el pertenecer a un determinado grupo de clase, etnia, sexo u otro incide en la configuración de la representación individual. Siguiendo a Umaña (2002)

Las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, y esto es, precisamente, lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. (p.14)

De lo anterior se desprende que la principal función de las representaciones sociales es la unión de los grupos, los cuales ofrecerían cierta resistencia ante una modificación consustancial de ellas. Desde esta perspectiva puede comprenderse parcialmente porque en la sociedad chilena, pese a años de discursos que proclaman la equidad de género y la multiculturalidad, estos no han tenido un eco efectivo en las prácticas sociales cotidianas a gran escala.

Según Sandoval (1997, citado en Umaña 2002, p.37) las R S tienen cuatro funciones:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

Las representaciones abarcan las imágenes mentales, no obstante, la principal diferencia entre ambos conceptos radica en el dinamismo de las representaciones y la estaticidad de las imágenes, siendo las últimas reflejos de los acontecimientos externos. Estos reflejos están fuertemente atravesados por los modelos impuestos por los medios masivos de comunicación, que se constituyen en realidad, dado su preponderancia en la sociedad actual. La construcción de las representaciones sociales de género incidirá entonces directamente en los roles que cada persona asuma, los cuales, definidos como conductas visibles, tienen un impacto en la identidad de género, puesto que asumir uno u otro rol o acción es la parte observable de lo que somos o queremos ser.

Si bien hoy nos desenvolvemos en una sociedad donde el cambio y el ritmo acelerado de vida y los procesos, nos obligan a replantearnos las identidades individuales y colectivas o asumir roles nuevos e incursionar en aspectos que antes estaban vedados por divisiones sexistas, persisten en el imaginario, atributos o expectativas sobre lo esperable o deseable para un ser hombre o ser mujer.

2. GÉNERO Y EDUCACIÓN

2.1 Aproximaciones históricas a la educación en Chile

El origen de la educación chilena, no deja de ser común en comparación a las demás sociedades; comienza informalmente a través de las enseñanzas de las madres y ancianos que regulan y orientan la vida de los jóvenes. Sin embargo, de forma posterior, este papel es entregado a los sacerdotes, “quienes durante la época colonial de nuestra historia, se dedican a fundar los primeros colegios; en los primeros años de la colonia no hay una sistematización de la educación, sino más bien un afán evangelizador de estas nuevas tierras para el catolicismo.” (Soto, 2006, p. 26).

La educación se centró en el trabajo de los religiosos, quienes tenían la facultad de enseñar. Las personas que no eran religiosos, los laicos, sólo lo podían hacer si el Cabildo de cada zona se los permitía. Para ello “se les exigía no haber sido condenado a pena infamante, no haber ejercido oficio servil, buena vida y costumbres, limpieza de sangre y no tener cuentas pendientes con el Santo Oficio” (Soto, 2006, p. 26). Los primeros profesores, que fueron habilitados para la enseñanza en latinidad (lo que hoy correspondería a enseñanza media) fueron Pedro Hernández de Paterna, Gonzalo de Segovia y Alonso de Escudero, Diego de Céspedes, Diego Serrano y Pedro Padilla. El primer educador nacido en Chile fue Juan de Oropesa, quien en 1615 pedía autorización al Cabildo de Santiago para enseñar a leer y escribir.

Soto (2006), quien publicó un estudio sobre los orígenes de la educación en Chile, concluye que de las primeras instituciones de educación de las que se poseen registros, se destacan: el Colegio de Naturales de Chillán, y la Academia Regia Carolina Chilensis,

conocida como Convictorio Carolino; y a estas se suman las diversas instituciones de educación monástica que poseían las diversas congregaciones religiosas. En cuanto a los inicios de la universidad, éste autor agrega que fue años más tarde donde se ve la necesidad de fundar universidades que permitan la educación de nuevos religiosos, entre éstas se reconocen la Pontificia Universidad de Santo Tomás fundada por los dominicos en 1622 y la Pontificia Universidad de San Miguel creada en 1623 por la Compañía de Jesús. El año 1741 se terminan estas instituciones cuando surge la figura de la Real Universidad de San Felipe, como la primera universidad estatal.

Finalmente, el mismo autor agrega que la situación de la educación cambiará con el surgimiento de los movimientos independistas. En 1813 la nueva junta de gobierno manifiesta su preocupación y necesidad de una regulación de la educación pública. Por ello se promulga el: Reglamento para Maestros de Primeras Letras, el cual pretende establecer las bases de lo que será la educación en Chile, el cual se puede sintetizar en los siguientes principios:

1. La educación ha de ser gratuita.
2. Toda persona que enseñe debe regirse a lo establecido por el reglamento,
3. Se crean escuelas para niñas, las cuales son anexos de los conventos de religiosas, quienes custodian su enseñanza y
4. Se propone la existencia de una educación particular.

Se insiste en la necesidad de una educación más ligada a las necesidades prácticas y vitales de la población. Esta necesidad de regular la educación y dar a través de ella una formación más liberal y patriótica, continuó con los gobiernos chilenos tras la independencia, por lo tanto, una necesidad importantes es la preocupación por educar y al mismo tiempo disciplinar a las clases populares a través del desarrollo del sistema educativo, el cuál se convirtió en una política estatal de largo aliento que se mantuvo durante todo el siglo XIX.

El portal de la cultura chilena, expone que en esa época, el sistema educacional se dividió en dos secciones fuertemente diferenciadas. Por un lado, la instrucción primaria, de carácter elemental y masivo; por el otro, la instrucción secundaria y superior, de carácter selectivo y orientada a las élites. Con el tiempo, la segunda se convirtió en un importante mecanismo de ascenso social para los grupos medios emergentes, mientras que la primera mantuvo durante todo el siglo su carácter masivo y orientado a dar una instrucción básica y elemental.

Tras la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860, el Estado se convirtió en el principal sostenedor de la educación. La ley garantizaba la gratuidad de la enseñanza primaria y la responsabilidad fiscal con respecto a ésta. El sistema educacional quedó dotado de una estructura centralizada en la que el Estado controlaba la actividad pedagógica y, dividido en dos sectores: la educación primaria pública, a cargo del Estado y las municipalidades; y la educación primaria particular, que abarcaba tanto escuelas pagadas como algunas gratuitas pertenecientes a la Sociedad de Instrucción Primaria y otras sociedades filantrópicas.

El sitio de Memoria Chilena, aporta datos interesantes, como por ejemplo, que a partir de 1850, la acción educativa estatal se orientó a organizar y fortalecer la institucionalidad de la escuela, soporte básico del sistema educativo nacional. La construcción de la sociabilidad escolar tuvo lugar en dos ámbitos. El primero de ellos tiene relación con la creación de un sitio disciplinado y ordenado, segregado del mundo familiar y vecinal, a través de normas que definían el uso del espacio y el tiempo por parte de los alumnos y preceptores. Las prácticas pedagógicas tendieron a reforzar este aspecto, separando a los alumnos en cursos y niveles, imponiendo horarios, homogeneizando el uso de textos –como los silabarios- y estableciendo un sistema de premios y castigos, así como evaluaciones anuales del desempeño escolar. El segundo ámbito tiene relación con la institucionalización de la escuela en cuanto a fuente de conocimiento y verdad. Con la finalidad de formar preceptores capacitados para enseñar, se crearon Escuelas Normales en todo el país. En la década de 1880, la introducción de métodos pedagógicos desde Francia y Alemania contribuyó a institucionalizar un sistema educativo que cobraba creciente autonomía en relación al conjunto de la sociedad.

De acuerdo a Egaña (2003), es en 1881, cuando se firma el decreto que establecía a las escuelas mixtas, como centros educativos específicos para la población rural y urbana, a fin de entregar educación a todos los habitantes; antes de eso las escuelas estaban segmentadas por sexo. En cuanto al programa de estudios era similar a las escuelas que admitían estudiantes de un solo género, y eran dirigidos por preceptoras y los niños podían permanecer en esta escuela hasta los 12 años, debiendo pasar después a escuelas de hombres.

Si bien, no hay documentación en cuanto a cómo se vivenciaban las relaciones de género al interior de las aulas, si fue un hecho, que las escuelas mixtas constituyeron un avance en términos de cobertura y de acceso a programas de estudios comunes en el proceso de escolarización primaria femenina.

Sánchez (2007) documenta que: los liceos fiscales femeninos fueron creados recién a partir de la década de 1890 y su objetivo no era preparar a la mujer para los estudios superiores; sino enseñar labores domésticas. La demanda por una instrucción secundaria en este período (entre 1881 y 1908 hubo 105 mujeres que alcanzaron el grado de Bachiller en Filosofía y Humanidades) fue realizada por colegios privados.

La demanda social por instrucción hizo que el Estado lentamente reaccionara y creara Liceos femeninos que poco a poco fueron respondiendo a la necesidad por una educación que preparara para continuar estudios universitarios hasta que en 1912 el Estado decretó que el plan de estudios vigente para los Liceos de Hombres también era válido para los Liceos de Niñas. Es en 1920, con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, se cierra el período de gestación y consolidación del sistema de educación primaria en Chile.

Con la llegada al gobierno de Eduardo Frei Montalva, “la educación tiene un cambio sustancial, con la creación de la reforma de 1965, que consistía en tener una igualdad de oportunidades, en una responsabilidad socio-cultural, en tener una formación para el futuro.

La estructura quedó dividida en cuatro: Educación Parvularia, Educación General Básica (8 años), Educación Media (4 años, dividida en Científico-Humanista y Técnico-Profesional), y Enseñanza Superior. En consecuencia el analfabetismo bajó a 900.000 y se alcanzó una cobertura del 95%." (Soto, 2003, p.3)

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. Este proceso implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores o las reconstruyen y a su vez se perpetúa el modo de ser de una sociedad.

Acker (1994) acota diciendo que las relaciones sexo/género en educación, y en cada uno de los ámbitos sociales, siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad; por lo que el proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo. En el caso de los niños y las niñas, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y las formas de expresión del individuo, ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

La educación formal o escolar, por su parte, consiste en la presentación sistemática de ideas, hechos y técnicas a los estudiantes. Una persona ejerce una influencia ordenada y

voluntaria sobre otra, con la intención de formarle. Así, el sistema escolar es el modo en que una sociedad se transmite y conserva entre las nuevas generaciones. Por otra parte, cabe destacar que la sociedad moderna otorga particular importancia al concepto de educación permanente o continua, estableciendo que el proceso no se limita a la niñez y juventud, por el contrario, el ser humano adquiere conocimientos a lo largo de toda su vida, a lo que denominamos: autoeducación; siguiendo a Paulo Freire (1965), "nadie educa a nadie", todas las personas nos educamos a nosotras mismas en la comunidad, en un tiempo que se inicia cuando tenemos nuestra vida en nuestras manos y que termina con la muerte, por lo tanto, no nacemos personas, nos convertimos en personas a través de nuestro propio esfuerzo educativo, que se construye de acuerdo con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y la etapa de vida en que nos encontremos, visión que excluye la idea de formadores de personas.

2.2 Género y Educación Superior en Chile

El Estado permitió el ingreso de la mujer chilena a la universidad en 1877, y desde esa fecha, especialmente; la educación superior en Chile ha experimentado grandes cambios; sobre todo durante los últimos 25 años, especialmente en su estructura y composición. La década de los setenta estuvo marcada por un fuerte incremento en el ingreso de jóvenes tanto a la educación secundaria como superior en todos los segmentos sociales, ampliándose la cobertura particularmente para las mujeres.

Si en 1960 sólo un 2,9% de las jóvenes entre 20 y 24 años de edad se encontraba estudiando en la universidad, para 1970 la cobertura se duplicó alcanzando el 7,1%.

En contraste, los varones tenían en 1970 una cobertura del 11,4%. La reforma universitaria de 1967, unido al espíritu de igualdad social que inspiró a los gobiernos de turno, habría permitido la democratización de la estructura de la educación superior desde las bases, políticas que a su vez se sustentarían en la plena autonomía universitaria y el financiamiento público garantizado. (Araujo, 2005, p.4)

A mediados de la década de los setenta la cobertura continúa aumentando considerablemente: en cinco años el ingreso de las mujeres había aumentado a un 13,6% (respecto al 7,1% de 1970) y el de los hombres a un 18.8% (respecto al 11.4% en 1970). Según Rojas (2003 citado en Araujo, 2005, p.4) las políticas educacionales llevadas a cabo por los gobiernos de Frei Montalva y Allende, habrían permitido, a pesar del intervencionismo militar, el incremento proporcional en el ingreso para ambos sexos al sistema universitario.

Siguiendo al mismo autor, este agrega que durante la segunda mitad de la década del setenta comienza a gestarse el proceso de reforma de la educación terciaria, consolidada mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1980. Los fundamentos de estos cambios se basan en el nuevo rol del Estado, representado en el principio de subsidiariedad, y el consiguiente traspaso de responsabilidades al sector privado. Es así como durante la década de los ochenta, la educación superior chilena es reformada profundamente; mediante los Decretos N° 1, N° 5 y N° 24 de 1981, se crea un sistema de educación que ofrecería a los egresados de la educación media tres posibilidades en la continuación de sus estudios: las Universidades, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica. Además se habilita al sector privado para incorporarse en

forma definitiva a la educación superior, a través de la creación y administración de instituciones.

Actualmente, la oferta académica se distribuye de la siguiente manera: 62 son Universidades – 16 estatales, 9 privadas con subsidio estatal y 37 privadas sin subsidio del Estado -, 51 Institutos Privados y 115 Centros de Formación Técnica. Estos últimos son privados y no reciben apoyos de parte del Estado. Además se deben incluir en el sistema los 5 institutos de estudios superiores pertenecientes a las Fuerzas Armadas. En total estas instituciones cuentan con 532 sedes en las principales ciudades del país.

La formación del profesorado es un tema contingente cuando se habla de la calidad de la educación, no obstante, este debate excluye otros aspectos inherentes a la educación como ente (re) socializador. Desde la óptica de género tenemos que:

Tradicionalmente la universidad se ha caracterizado por ser un entorno masculinizado. Durante siglos las mujeres han tenido pocas oportunidades de acceso a las labores académicas en la educación superior y todavía son minoría en gran cantidad de países (Del Pino, 2005, p 144)

Si bien la profesión docente está conformada mayoritariamente por personas del sexo femenino, esta se da en un entorno donde la jerarquía sigue siendo inequitativa entre los géneros, de este modo, Berríos s/f nos dice que:

Hablar de género en el desarrollo, en términos generales, no sólo supone implementar estrategias dirigidas únicamente a las mujeres, implica también atravesar estructuralmente todas las políticas estatales. La problemática de género es social y política configura una determinada lógica de estructuración de la sociedad, de la distribución del trabajo y del poder, cuyos efectos se dan en toda la población, aunque con consecuencias diferenciadas según sea el cruce de las variables de clase social, etnia, edad y género. (p 1)

El acceso a la universidad o a lo que se llama educación formal implica un mayor reconocimiento social, prestigio y valoración, por ello, el espacio universitario se constituye en un sitio para mermar desigualdades. En una sociedad donde información es poder el ingreso a la universidad tanto de mujeres como de varones traspasa desde lo público a la esfera privada donde los roles tradicionales de la pareja y familia adquieren nuevos sentidos: al tener mayor educación y a la autonomía económica, la mujer puede decidir sobre la administración cotidiana, la educación de los hijos, si es que desea tenerlos, abriéndose un espacio de igualdad y simetría en la relación de pareja que rompe con algunos esquemas sociales que asignan a la figura masculina el rol de proveedor. Por otro lado, la incorporación a la universidad como espacio de emancipación está dado por la pertenencia a una clase social, por ello, no todas las mujeres tienen acceso a ella como elemento de movilidad social dado que es la educación superior la que delimita el papel social futuro de las personas. No obstante y pese al paso de las mujeres por la universidad, esto no implica un trabajo estable a futuro, bien remunerado y seguro puesto que opera en este plano sesgos de discriminación.

Hablar de universidad en Chile y políticas de género nos obliga a situarnos en el contexto en el cual nos encontramos insertos: el latinoamericano donde si bien cada nación tiene su especificidad, comparten ciertos rasgos en común con el resto de los países donde: pese a que hay un aumento en la equidad en el acceso a la educación superior, las áreas del conocimiento siguen divididas reservando las humanidades y artes para el ámbito femenino y las ciencias y el desarrollo tecnológico para el masculino, al respecto cabe destacar que “En Chile dos tercios de la población femenina se concentra en la educación científico-humanista mientras que sólo un tercio en la técnico profesional” (Bonder, 2004, p 15). Subyace en lo anterior que hay espacios del conocimiento que no son igualmente valoradas, de esta manera, las ciencias son sobrevaloradas por sobre las tradicionalmente femeninas como la crianza, la familia, el cuidado de los enfermos de la naturaleza entre otras

En cuanto a la docencia, en el nivel primario y secundario a nivel latinoamericano la mayoría de los docentes son profesoras, en tanto que los cargos directivos son ocupados por hombres. Esta situación cambia en la educación superior, donde la mayoría de los cargos académicos y de dirección están ocupados por varones.

2.3 Corrientes de pensamiento en educación

Las disciplinas que apoyan a la educación son: la ética, desde la filosofía, es decir, la filosofía de la educación; la sociología de la educación, que estudia los condicionantes sociales que afectan al proceso educativo y la psicología de la educación, que estudia las teorías del aprendizaje, entre otras, desde las cuales emergen visiones intrínsecas sobre el género, destacando la filosofía de la educación, que nos permite replantearnos el proceso, motivo por el cual se hace necesario explorar la diversidad de corrientes que han repercutido en la educación actual y también aquellas que proponen alternativas.

2.3.1 El humanismo

Hablar del humanismo es referirse a "cualquier sistema o forma de pensar o actuar en el cual el interés humano, los valores y la dignidad personal predomina". (Hierro, 2003)

En su "Carta sobre el Humanismo", Heidegger (1988) afirma que éste significa meditar y cuidar que el ser humano sea humano, y no inhumano. Se puede hablar de varias interpretaciones de cómo alcanzar lo humano: por medio de la Paideia, para el mundo griego clásico, (conocerse a sí misma-o e imitar al "hombre prudente"); por medio de la educación para lo social, en el marxismo; la educación para la salvación, en el cristianismo; la autenticidad, para el existencialismo; la científicidad racional, para la época actual.

2.3.2 La educación humanista

Hierro (2003), asegura que históricamente se han dado dos formas de concebir la educación para las mujeres y los hombres: la tradicional, que hace énfasis en la obediencia a los patrones acostumbrados de identidad del género, y la llamada educación activa o nueva. En el caso de los sujetos femeninos la identidad tradicional del género está centrada en el matrimonio, la maternidad y el cuidado infantil, mientras que para el masculino, en el trabajo, el éxito y la competencia. La educación nueva o activa surge de una preocupación por el ser del educando, por seguir sus necesidades e intereses, más allá de las formas acostumbradas de ser y actuar que propone la tradición.

La educación de las mujeres es un problema que apenas, las mismas mujeres, han comenzado a investigar. Tradicionalmente -fuera de algunos ejemplos aislados- se pensaba, bastaba con seguir "el instinto femenino", puesto que las mujeres, en forma "natural", saben ser madres, esposas y amas de casa.

Es hasta este fin de siglo que la psicología y la sociología han iluminado acerca de las diferencias -no sólo de género- de la llamada "conducta instintiva", y estudios como el de Elizabeth Badinter (1986, citada en Hierro, 2003, p. 15) cuestionan la existencia del llamado "instinto maternal".

Una educación humanista enfatiza en la experiencia subjetiva, en la libertad de elección y la importancia en la creación de significado individual, así, el enfoque psicológico

en este campo se erige como reacción al conductismo y al psicoanálisis. Planteando que el aprendizaje es un proceso activo que señala a los profesores como un componente dinámico del intercambio enseñanza/aprendizaje.

2.3.3 La educación democrática

En el plano académico, la igualdad educativa significa la lucha por la democracia en la educación. Si se hubiera de definir la democracia, podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona. (Zambrano, 1988)

En la mayoría de los países el discurso sobre la democracia no considera entre sus prioridades la cuestión femenina, circunstancia que oscurece los logros de los movimientos liberadores de todo el mundo y que dificulta la posibilidad de acercarse a una democracia real dado que no se toman en cuenta los intereses de la mitad de la humanidad: las mujeres.

La democracia del género se alcanza cuando grupos importantes de mujeres logran la conciencia feminista, o conciencia de género democrática, a través de la nueva educación femenina. (Hierro, 2003)

Hablar, hoy en día, de discriminación sexual en la escuela parece innecesario. Para Muñoz y Guerreiro, (2001) pensar que la igualdad de las mujeres y hombres está asegurada por la obligatoriedad (1970) de la educación mixta en escuelas sostenidas con fondos

públicos en todas las etapas educativas, no es lo más acertado; puesto que, en ella, se siguen dando distintos modelos: desde los que mantienen una actitud discriminatoria “tradicional”, que implica expectativas diferentes para chicos y chicas, hasta los que tratan de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales.

Las últimas investigaciones que tratan de una educación con miras y enfoques de género, es la denominada “coeducación”, entendida como el proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados, quiere una educación integradora del mundo y de las experiencias de las mujeres, cuestiona las formas de conocimiento dominantes e involucra en el proceso educativo a toda la comunidad escolar: madres, padres, profesorado, niños y niñas, personal no docente, etc. Obras como las de Xavier Bonal: “Las actitudes del profesorado ante la coeducación” (1997) abren el debate hacia nuevas formas de unificar y visualizar el contexto social de la pedagogía y género.

2.3.4 El humanismo democrático

Supone alcanzar la igualdad conservando la diferencia, en primer lugar, igualdad entre los géneros, puesto que es la condición necesaria para poder referirse a la educación democrática. La democracia entraña la igualdad en el uso del poder privado y público; la participación en las decisiones que nos conciernen a todos, y la consideración de que cada persona vale igual y detenta los mismos derechos que los demás.

La educación democrática supone procurar a los dos sexos por igual las oportunidades educativas que se ofrezcan en su comunidad. Para ello es necesario aceptar que los hombres y las mujeres somos iguales en cuanto al ser y al valer, y diferentes en cuanto a los rasgos de nuestra identidad personal. (Hierro, 2003)

2. 4 Feminismo y educación

Teoría feminista y estudio sobre género y educación

Al referirse a teorías, se definen como la construcción de conjuntos de argumentos interrelacionados sobre cómo funciona algún aspecto del mundo, por lo tanto, al hablar de teoría feminista, se incluyen perspectivas que guían hacia respuestas sobre el sexo y el género. (Acker, 1994, p. 63)

Los principales enfoques desde los cuales han surgido y surgen las perspectivas en cuanto a género y educación, están en concordancia con estas tres perspectivas, sin

embargo, no es difícil encontrar textos con hibridez, propios de los cambios que surgen constantemente.

2.4.1 Humanismo y feminismo

La forma nueva de humanismo que surge a partir de la perspectiva de género, apunta a no asimilar lo humano únicamente al ser masculino, el hombre; es decir, no considera "lo humano" como la representación del género masculino (civilizado, blanco, cristiano). Se trata de un humanismo de la igualdad que considera lo humano como lo propio de ambos géneros; comprende la realidad humana en forma binaria: hombre/ mujer y viceversa, la paradoja apunta que el ser más parecido al hombre es precisamente la mujer.

2.4.2 Feminismo liberal y educación

La meta fundamental del feminismo liberal es asegurar la igualdad de oportunidades de los sexos. Su intento dentro de la educación, es eliminar las barreras que impiden que las chicas alcancen su total potencial, independientemente que se encuentren localizadas en la escuela, el psiquismo, o las prácticas laborales discriminatorias. Los fundamentos conceptuales para esta corriente en la educación son: la igualdad de oportunidades, la socialización y estereotipos de sexo y la discriminación sexual. (Acker, 1994).

2.4.3 Feminismo socialista y educación

La mayoría de las teorías feministas socialistas se han centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia. En cuanto al desarrollo de aspectos educacionales, ha estado influida por las trayectorias neomarxistas dentro de la Sociología de la Educación. Un concepto fundamental usado dentro de estos escritos es “reproducción”. (Arnot y Weinter 1987 citado en Acker 1993)

Los teóricos han analizado cómo la escolarización, mediante diversos mecanismos, perpetúa la división de las clases dentro de la fuerza de trabajo. Los sociólogos socialistas de la educación han usado estas teorías como punto de partida para una “perspectiva política-económica”, según Arnot y Weiner (1987, citados en Acker 1994, p. 64) llamando la atención sobre la función de las escuelas en la reproducción de la división sexual y social del trabajo en la familia y en el lugar de trabajo.

2.4.4 Feminismo radical y educación

Como las feministas socialistas, las feministas radicales quieren ver un cambio fundamental en la estructura social, que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales. La meta de la educación feminista, escribe Mary O’Brien (1983), no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como la realidad cultural opresiva.

La producción escrita en esta línea se caracteriza por dos intereses fundamentales: (1) El monopolio de la cultura y el conocimiento por parte de los hombres, (2) las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas.

2.5 Formación de pedagogos/as y concepciones sobre el rol del profesor/a en la sociedad

2.5.1 Concepciones del rol docente en la sociedad

Para cada época se ha esperado que los y las profesoras respondan a ciertos requerimientos dentro de la sociedad, ya sea desde la perspectiva de la escuela como empresa que forma personas para los requerimientos comerciales, como unidad creadora de contracultura o bien, en una sociedad que se autodefine con los principios democráticos como la chilena, impulsora de ciudadanos que contribuyan a los fines colectivos de la Nación y el mundo.

Él y la maestra como transmisores de conocimientos, como guía del proceso de aprendizaje de acuerdo a los patrones de la cultura actual o facilitador del mismo, como creador de un currículum por competencias influenciado fuertemente por el modelo de libre mercado dominante son algunas de las ideas que tienen asidero en las instituciones de profesionales de la educación. No hay que desconocer que en el proceso educativo:

coexistían distintos roles sociales, con mayor o menor apego a las convenciones, los modales, la cortesía, el autocontrol, la etiqueta y muchas otras reglas que regulaban el trato entre las personas, sin ser plenamente conscientes de las desigualdades en las

que se iban inscribiendo las actitudes, conductas, comportamientos, oportunidades, etc. de los distintos estamentos sociales. (Caride 2001, p 4)

Desde esta perspectiva, se abordará la pedagogía como una herramienta de transformación social de la realidad y de prácticas excluyentes, dado que la problemática de género aparece vinculada a otras categorías estigmatizadoras de desigualdad como clase y etnia, por ende, comprendemos que la pedagogía va más allá de simplificarse como un proceso que se limita al aula y al logro de aprendizajes, y apunta hacia lo que Gimeno (2001, citado en Caride s/f, p. 7) define como: “Una educación que sea propicia para la convivencia en la cultura global y en sus formas deseables de desarrollarla, dotando de sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, en tanto que necesidades inherentes a la naturaleza humana”. El sistema escolar es, por ende el responsable de forjar las bases de una sociabilidad posterior de sus miembros bajo la dirección de un o una profesional de la educación, llevándonos al concepto de Pedagogía Educación Social la cual pretende:

Por un lado, promover la inserción, inclusión y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en los territorios y comunidades en los que se llevan a cabo sus procesos de socialización, en íntima conexión con la política, la cultura, las instituciones, etc. que intervienen en las dinámicas generadoras de desarrollo personal y social. Por otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan, condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan. Y que, de modo prioritario, aluden a quiénes están en situación de riesgo, dependencia, conflicto, minusvalía, inadaptación, marginación, exclusión o

deprivación social (menores, mujeres, personas mayores, drogodependientes, reclusos, inmigrantes, minusválidos, pobres, desempleados, etc.). (Caride s/f p 9)

Es decir a la pedagogía comprendida como parte de una educación social que enfatice la creación de una sociedad más justa y equitativa que considere a las personas en desventaja.

Remitiéndonos a la perspectiva de género, actualmente se trata de un espacio que implícitamente delega funciones y atributos para uno y otro. Por lo tanto el rol de la pedagogía desde esta perspectiva será contribuir a la construcción de la equidad y la igualdad a partir de una educación que favorezca el desarrollo de individuos críticos que se integren en la comunidad global y participen activamente en ella.

2.6 Identidad pedagógica y paradigmas en la formación inicial docente

La identidad docente: es aquella por la cual los y las profesoras se reconocen y son reconocidos por otros como pertenecientes a una determinada categoría social, de educadores y educadoras, esta comienza a constituirse desde la formación inicial docente, por ello, se precisa intervenir en ella desde la perspectiva de género, de este modo: “La “formación docente” entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica (Morgade, 2007, p 402)

Remitir a identidad alude a la pregunta por quiénes somos y cuál es nuestra función o rol en la sociedad la cual será abordada desde la identidad profesional remitiéndonos posteriormente a las ideologías predominantes en la formación de los futuros profesores y profesoras. El rol mencionado con anterioridad ha devenido a la par con los cambios históricos y con la concepción del y la docente en sí, de este modo, durante los años 50 la docencia era concebida como un llamado proveniente de la vocación que exigía la entrega a modo sacerdotal, para pasar a mediados de los años 60, con la influencia de la perspectiva racionalista-instrumental, a un énfasis puesto en la técnica del y la profesional para lograr objetivos determinados, es decir, del profesor como instrumento. Posteriormente, a partir de los 90, esta concepción cambia hacia un modelo de profesor/a reflexivo y crítico que contribuye a la transformación del entorno, donde puede incluirse llamada pedagogía social tratada en el apartado anterior. Al remitirnos a la actualidad, desde inicios del 2000 se ha tratado de implementar el currículum por competencias, donde el rol del y de la docente se traduce en un estrategia capaz de lograr el aprendizaje de habilidades y destrezas en sus estudiantes para hacerlos sujetos competitivos al mercado, no obstante, esta visión desconoce como misión global: la de constructora de la sociedad los cuales coexisten con los ideales de democracia, y el bienestar social. Por su parte, el Marco Para la Buena enseñanza define que los y las profesionales de la educación: “

... son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. (MBE, 2000, p 7)

La educación es un espacio multidimensional que no está al margen de los macroprocesos mundiales y locales, por lo cual se precisa develar las condiciones y condicionantes actuales de la formación docente y se hace clave explorar qué concepciones han imperado en su construcción para posteriormente analizar las prácticas cotidianas con la finalidad de mejorarlas o bien aprender de ellas. Los principales paradigmas que han intervenido en la formación del profesorado actualmente son:

- Proceso-producto: donde el énfasis está puesto en la formación del profesorado por competencias, es decir, el rol de este está pensado en un formador de habilidades a ejecutar.
- Paradigma mediacional: esta visión del y la docente lo visualiza como alguien capacitado/a para sintetizar la información que recibe y entrega y reflexionar sobre ella.
- Paradigma contextual- ecológico: a la reflexión crítica del profesional de la educación se agrega la relación con el medio.

De lo anterior, siguiendo el planteamiento de Rodríguez Marcos, se desprenden categorías sobre lo que el/a estudiante de pedagogía es instruido en las aulas universitarias, entre las que destacan:

- La concepción tradicional del oficio: donde él y la estudiante imitan a los maestros y maestras siendo un ente que se acerca a su realidad y la reproduce, lo cual incluye las creencias y roles implícitos, en síntesis, reproduce la cultura dominante.

- La concepción personalista que tiene sus fundamentos en la epistemología y la fenomenología, utiliza la psicología humanista y postula que es necesario comprender la autopercepción de los estudiantes, ya sea de quienes se forman como profesores y profesoras, como así mismo de los futuros y futuras estudiantes de educación obligatoria dado que todos percibimos diferente las situaciones, comprende la educación como un “proceso de construcción de sí mismo” (Rodríguez, 1995, p 23) donde toda persona tiene la posibilidad de alcanzar la autorrealización. Esta concepción requiere entre otros a un profesor y profesora auténticos, es decir, con coherencia entre lo que dice, hace y siente. En este enfoque “la formación de profesores no puede basarse sólo en los aspectos cognitivos o en destrezas comportamentales, es también una cuestión de afectividad, de actitudes, valores” (Rodríguez, 1995, p 25).

- La concepción tecnológica, vinculada al positivismo, recalca la claridad del objetivo y la evaluación del resultado, basado en la lógica causa-efecto donde el comportamiento del profesor o profesora repercute directamente en el rendimiento del alumno. El rol del docente es de instrumento y propone un modelo educativo por competencias.

Los enfoques del profesorado orientado a la indagación; visualizan la educación como una construcción social desde la óptica de una enseñanza contextualizada que se condiciona por la estructura psicológica del individuo. En esta enfoque los/as educadores dejan de ser un

instrumento aplicador de contenidos para convertirse en creadores y seres reflexivos de su propia práctica puesto que la clase es un escenario social complejo en el cual las metodologías preestablecidas no dan resultado. Este último enfoque en la formación del profesorado resalta el llamado “pensamiento práctico”, integrador de la afectividad donde el profesional reflexione constantemente sobre su práctica y cree desde ella teoría útil para la misma. Dicho proceso de constante reflexión se relaciona al compromiso social de todo educador/a.

3. LA COEDUCACIÓN

Una de las funciones básicas de la educación escolar, es la transmisión de conocimientos y saberes acumulados a través de los tiempos; conocimientos y saberes que han sido adaptados a los requerimientos de cada momento histórico, en función no sólo de su validez científica, sino incluso de necesidades de dominación política e ideológica. En la institución escolar estos saberes se organizan bajo criterios diversos y constituyen el currículum o programa escolar; ahora bien, el análisis de sus características-desde la perspectiva en que se sitúa este trabajo- pone en evidencia cuatro cuestiones: la casi total inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura, la falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para ellas, y las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres en base a prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas y la imposición del poder al hombre. Todavía estas ausencias y prejuicios implican una grave amputación de la historia de la Humanidad y un vacío importante en el discurso científico. A partir de este contexto de análisis, se utiliza la expresión “androcentrismo en la ciencia” para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, y, para Marina Subirats (1994), es éste androcentrismo que puede llevar a formulaciones absurdas, cuando en el análisis de la realidad se tiene únicamente en cuenta aquello que han producido los varones: por ejemplo, en el análisis económico el concepto «trabajo» queda definido a partir de las características del trabajo considerado masculino en nuestra sociedad, de tal manera que el trabajo doméstico no es valorado como productivo, e incluso, a menudo, se pone en duda si es realmente trabajo.

“Las consecuencias del carácter androcéntrico de la ciencia sobre el saber transmitido en la escuela son diversas. En primer lugar, la herencia cultural que se sigue

transmitiendo excluye el sexo femenino de la historia y del saber en general, y no muestra ejemplos de mujeres que hayan contribuido a mejorar las condiciones de la vida colectiva. De esta manera, mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas; las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales. Es interesante constatar que algunas de las pocas figuras femeninas que han alcanzado un cierto relieve en la historia legitimada por la Academia, como Juana de Arco, deben tal relieve a la realización de gestas consideradas masculinas en la distribución tradicional de papeles". (Subirats, 1994, p. 11)

La coeducación en tiempos actuales se transforma en una propuesta que busca la equidad de géneros desde las aulas, para precisar este concepto "Entendemos por coeducación la fusión de las pautas culturales "femeninas" y "masculinas" en un proceso integral de persona. Supone la corrección de los estereotipos sexistas para promover la igualdad entre los géneros" (Figueiras, Molero, Salvador y Zuasti, 1998, p. 26), favoreciendo una educación que se centre en las experiencias de los sujetos y promueva un ambiente de convivencia y colaboración.

Por ello, un proceso educacional coeducativo se refiere a la integración de los géneros en un espacio inclusivo y un ambiente de equidad, para lo cual, se hace fundamental la

educación mixta, sólo en un espacio donde la sana convivencia entre los sexos sea favorecida, puede lograrse la equidad.

Existen reticencias al modelo coeducativo, prueba de ello es que en España recién en los años 70 se legaliza la educación mixta, este “no-contacto” entre hombres y mujeres sólo dificulta el conocimiento entre ambos y, por ello, contribuye a la formación de prejuicios y estereotipos hacia el otro u otra. En el mismo país se creó en la década de los 90 OECOM, la Organización Española para la Coeducación Matemática, terreno que al pertenecer a lo tradicionalmente asignado como “no femenino”, presenta las diferencias más notables en la actitud y rendimiento de las mujeres en esta ciencia.

Los trabajos realizados para detectar las formas de sexismo que todavía subsisten en la educación formal se han desarrollado en distintos ejes, entre los cuales destaca la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, siendo uno de los sectores sociales más feminizados. Sin embargo, pese a componerse mayoritariamente por mujeres, sus posiciones en la estructura jerárquica educativa suelen ser inferiores a las de los varones. Es un hecho que la proporción de profesoras disminuye a medida que aumentan la edad de los alumnos y el prestigio social de cada ciclo escolar, así lo demuestra un estudio de Graciela Morgade (2007). Esta discriminación de las educadoras solamente puede ser modificada a partir de una política que impulse la promoción de las mujeres, porque la posición discriminada de éstas no se deriva de una voluntad de no promocionarse, sino de una actitud menos competitiva que, en todo caso, favorece la cesión de cargos y posiciones de prestigio, ofrecidos habitualmente, de entrada, a los varones, de este modo:

“El orden sexista, que aparece por la desigualdad y desvaloración de las mujeres que son docentes, frente a sus colegas varones, tiene también sus efectos negativos sobre alumnos y alumnas, porque a través de esta estructura docente se refuerza la posición subordinada de la mujer en otros ámbitos no escolares”. (Subirats, 1994, p. 10)

El lenguaje verbal y escrito, es otro de los tantos puntos que se han estudiado dentro de la coeducación. El lenguaje, considerado como patrimonio de los seres humanos, constituye uno de los medios de comunicación más importantes en las relaciones sociales, puesto que están en continua evolución; expresan, a través de sus distintas codificaciones, las diversas concepciones del mundo propias de cada época y cultura. Si el análisis androcéntrico de textos escolares pone en evidencia lo no nombrado, lo excluido, lo discriminado, forzosamente el análisis de uso del lenguaje revelará este tratamiento de la realidad a través de múltiples elementos de la normativa lingüística. La escuela, utiliza constantemente el lenguaje oral y escrito como vehículo de transmisión de los saberes y normas sociales, e incluso trata a la lengua como objeto de estudio y reflexión a través de la gramática española en el Sub. Sector de Lengua Castellana y Comunicación. Estas formas sexistas se inscriben directamente en la práctica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas, y eso es en el plano general de las prácticas, ni siquiera depende de un sub-sector o de otro, puesto que va arraigado como norma cultural en los docentes. Y en concreto, podemos visualizarlo en el uso regular -y normativo- del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón. En este caso, el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el grupo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especificidad de personas del otro sexo,

contribuyendo a disminuir e invisibilizar la identidad femenina. “Esta práctica, por otra parte, es muy común en los textos pedagógicos de formación del profesorado, en los cuales se utiliza exclusiva y sistemáticamente el niño o los niños para hacer referencia a la educación de niños y niñas”. (UNESCO y EDITORIAL LASAL, 1987 citada en Subirat, 1994, p. 25)

Otro punto considerado por la coeducación, es la no discriminación que se evidencia en los libros usados por el sistema educativo puesto que legitiman, gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen; los ojos del que desea aprender. Muchos estudios se han dedicado a la revisión de los textos escolares, encontrando frases e imágenes de los estereotipos sexuales, que incitan a la discriminación de género, por lo cual han ido desapareciendo al hacerse excesivamente.

“Esta realidad tampoco resulta un problema local, de hecho, investigaciones en países como España, dan cuenta que en ellos se mantiene un grado muy alto de sexismo, por ejemplo, en un estudio realizado sobre una muestra de 36 libros de texto de los ocho cursos de la enseñanza primaria, se comprobó que, de 8.228 personajes que aparecían en el texto o en las ilustraciones, sólo un 25,6 por 100 eran mujeres: de las profesiones nombradas en ellas, menos de un 20 por 100 eran atribuidas a mujeres, y aun éstas hacían referencia exclusivamente a las profesiones consideradas tradicionalmente femeninas: peluqueras, vendedoras, enfermeras, profesoras, modistas, secretarias, etc”. (Moreno, M. 1986. p. 56)

El sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje de las nociones culturales aceptadas y establecidas, sino que también transmite, a través de la interacción entre docentes y estudiantes, un conjunto de normas y pautas de comportamiento, y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo. Algunas de estas pautas y normas están explícitas en el sistema escolar; y, por tanto, aparentemente afectan por igual a unos y otras. Sin embargo, existen una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales; es lo que se ha denominado el currículum oculto. ¿Cómo se dirigen los docentes a los alumnos y alumnas? ¿Cuáles son las imágenes que tienen de unos y otras? ¿Cómo valoran sus actividades y actitudes? ¿de qué forma se materializan en el currículum?

3.1 Currículum Explícito y Currículum Oculto

Dentro del contexto educativo e intelectual surgen variadas definiciones frente a la idea de currículum; sin embargo, para nuestro contexto, entenderemos que currículum explícito es: “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos”. (Gvirtz, 1996, p.6)

Una forma de desglosar este término, nos la entrega Gvirtz (1996) al delimitarla como: un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Generalmente el currículum explícito está construido por docentes o por personas que están directamente involucradas con el sistema educativo. En este currículum se delimita lo que los alumnos/as aprenderán y cómo deberá ser enseñado, pero sólo marca conocimientos intelectuales y a variado con el tiempo, adaptándose a épocas, sociedades y culturas diferentes. Para ello, Saavedra (2008) detalla algunas características importantes como lo son: el interés por el desarrollo de habilidades cognitivas, información de las diferentes materias, para cada nivel en general, etc.; además se encuentra centrado en la escuela. Responde a las necesidades de educación del alumno, de los padres, la institución educativa y el sector productivo, todas estas actividades se satisfacen en la escuela. Está conectado a los recursos del medio ambiente; la escuela no está cerrada, no es un pequeño mundo al que nada externo le afecta, todo lo contrario, factores como demanda de trabajo, cantidad de empleos disponibles, padres de familia, clima, grupos sociales y estratificación social tienen un gran peso en el currículum que habrá de establecerse en las escuelas y en el país en general.

Agrega además, que es un ente consensuado perfectamente delimitado, estudiado, marcado, detallado y al mismo tiempo se verifica constantemente los pros y contras, sometiéndolo a evaluaciones constantes y mejoras progresivas. Agrega que el currículum se encuentra relacionado con las experiencias de los/as estudiantes; por lo tanto deben de tomarse en cuenta para la formación las experiencias previas, o con las que viene el alumno a la escuela, conocimientos y modos de aprendizaje que el alumno ha adquirido en grados inferiores. Obviamente, el currículum responde y siempre responderá a la ideología de la clase dominante y de un tipo de gobierno específico que adapta la educación a su sistema

político. De esta manera, el currículum que ha estructurado el sistema educacional, tanto a nivel básico, de educación media y a nivel superior; es fundamental de analizar, además de considerarlo como un ente que permite la construcción identitaria de las personas; por lo tanto, con mayor razón debemos considerar la formación entregada en la educación superior para estudiantes de pedagogía, con especial atención en su proceso de formador docente, puesto que éstos modelos serán replicados posteriormente en las aulas. Ahora bien, este proceso formador consta de dos partes, el del curriculum explícito y el curriculum oculto.

El curriculum oculto, puede ser definido como:

“el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el curriculum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.”
(Santos, 2001, p. 4).

Si bien es cierto, este currículum que se compone de diversos aprendizajes que se derivan de este peculiar mecanismo afectan no sólo a los alumnos/as, sino también, y de manera especial, al profesorado. En efecto, al incorporarse a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia; agrega. Este mismo autor, plantea lo complejo que es educar

para los valores y preparar para la vida; puesto que la escuela educa para los valores (igualdad, justicia, paz, solidaridad...) y simultáneamente preparar para una la vida en una sociedad que pone en entredicho esos valores. En efecto, a diario los estudiantes reciben mensajes como: “estudia cada día”, “sé solidario”, “ayuda a los otros”, “esfuérate”, “respeta a los demás”; a lo que agrega que tienen como contrapunto otros modelos que reciben a través de las cotizaciones sociales y de su máximo expositor que son los medios de comunicación: “triumfa como sea”, “gana dinero con rapidez”, “que se hable de ti en todas las partes”, “que te conozca la gente”, y es a este modelo al cual los estudiantes aspiran a ser.

“Esta segunda propuesta de modelo se hace no por la vía de la argumentación sino de la seducción, presentando el momento de la gloria del vencedor, no el esfuerzo, el sacrificio y el riesgo que ha tenido que asumir. De tal manera que, si se hace a un alumno la pregunta de como quién quiere ser, es fácil que se incline por el modelo televisivo en forma de futbolista para los chicos o de modelo para las chicas” (Santos, 2001, p.9)

Si hablamos de curriculum oculto y de los valores, hay que referirse a las instituciones educativas; por eso resulta tan necesario que las escuelas reflexionen sobre su funcionamiento, que revisen sus patrones de conducta, que pongan sobre el tapete el código moral que rige las relaciones de sus miembros. Por eso es necesario también que todos los ciudadanos (no sólo los políticos, los profesionales y los padres y madres de alumnos) se comprometan con la consecución de un sistema de escuelas que desarrolle la igualdad y no la injusticia y con un funcionamiento de cada escuela que contribuya a una vivencia cotidiana cargada de valores.

3.1.2 Currículum Explícito/ Oculto y género

En nuestro país, en la segunda mitad de la década de los noventa se llevó a cabo una reforma curricular en la que se hicieron esfuerzos explícitos por incorporar “de alguna manera” un enfoque de género; lo cuál afectaba enormemente al currículum formal de la educación. El Servicio Nacional de la Mujer hizo propuestas en este sentido y hubo también iniciativas provenientes del propio Ministerio de Educación chileno. El principal logro de estos esfuerzos fue la utilización de un lenguaje que visibiliza tanto a hombres como a mujeres, a través de la manejo de un lenguaje específico femenino y masculino, así como de uno genérico inclusivo; y una gráfica que equilibra las figuras femeninas y masculinas, tanto en los niveles de Educación Básica como en la Educación Media. En algunos casos, hubo preocupación también por evitar la persistencia de estereotipos de lo socialmente aceptado para uno y otro sexo y por promover roles distintos para ambos; debate sobre el rol de la mujer en la sociedad; observación y análisis del rol asignado a la mujer en el arte; promoción en alumnos de la realización de actividades catalogadas como típicamente femeninas y de actividades típicamente masculinas en alumnas; entre otras.

Guerrero (2005 p.1) agrega que:

“en Educación Media algunos programas presentan unidades completas, aprendizajes esperados, actividades, indicaciones docentes dedicadas a incorporar un

enfoque de género (un ejemplo de ello es la Unidad 3 del programa de Psicología de tercer año medio denominada Individuo y Sexualidad, donde se aborda como tema la sexualidad, identidad y género y se discute en un alto porcentaje de sus unidades cuestiones relativas al género). El Ministerio de Educación hacia el año 2000 comenzó a incluir la perspectiva de género en las directivas entregadas a las editoriales y en los criterios de evaluación de las propuestas, recomendando a las editoriales el manual “Lo femenino visible” elaborado por el Servicio Nacional de la Mujer”. Lo inconveniente, ha sido que no se ha hecho algún tipo de evaluaciones del impacto de estas medidas, ni un seguimiento sostenido de los textos escolares que permitan sostener si ha habido cambios, pero algunas tesis de grado realizadas en los últimos años dan cuenta de cambios principalmente en lenguaje e iconografía, sin que sea claro que haya habido cambios en los estereotipos y representaciones de hombres y mujeres.

La autora también reflexiona en torno a los Objetivos Fundamentales Transversales, que estructuran los ejes de enseñanza del curriculum formal y dan pautas al profesorado, y agrega que han sido el campo donde supuestamente se habría incorporado de manera explícita el género, aún más cuando uno de estos objetivos hace referencia al “reconocimiento y respeto de los derechos de todas las personas sin distinción de sexo”. Sin embargo, dos grandes tipos de limitaciones presentan los Objetivos Fundamentales Transversales como espacio para la incorporación de un enfoque de género: la primera es que sus formulaciones son tan amplias que no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género, sino que éstas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como las prioridades de la Unidad de Apoyo a la

Transversalidad, y la segunda limitación se refiere a problemas de fondo, válidos para todos los Objetivos Transversales, que se ha encontrado para la aplicación efectiva de éstos en el aprendizaje.

“En el marco de la libertad de enseñanza impuesta por la Ley Orgánica Constitucional de Educación, los establecimientos podrían decidir sí y cómo abordarlos, pero no se han encontrado iniciativas en este sentido. Tampoco hay sugerencias desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, en ella el género es a su vez un tema ‘transversal’, pero en la práctica lo que sucede es que éste se diluye, ya que no se trata explícitamente, no hay una reflexión sobre los significados y alcances del enfoque de género en estos objetivos ni lineamientos para su incorporación. Ni las escuelas, ni los equipos del Ministerio saben cómo manejar y hacer propuestas concretas en esta línea.” (Guerrero, 2005 b, p.2)

Los materiales que se han elaborado en el Ministerio de Educación sobre estos Objetivos hay un cuidadoso uso del lenguaje, de manera de que se visibilice a ambos sexos, con lo que pareciera ser que la incorporación del enfoque de género nuevamente se remite al lenguaje iconográfico, pero sin cuestionar de fondo las estructuras sociales que sustentan las desigualdades de género. Junto a lo anterior, persisten en el sistema educativo chileno prácticas que mantienen y fomentan estas desigualdades. Los contenidos y aprendizajes que se transmiten con estas prácticas no están escritas, ni forman parte del currículum ‘oficial’, pero sin duda inciden de manera importante en el desarrollo de niños y niñas. Responden a lo que se ha denominado currículum oculto de género. Si bien no se han hecho estudios profundos en esta línea desde inicios de los noventa, las indagaciones dan cuenta de que

persisten las prácticas detectadas en esa época, tales como el uso de un lenguaje masculino que invisibiliza a las mujeres; la promoción de ciertos comportamientos diferenciados para niños y niñas; una utilización del espacio que da más libertad a los hombres mientras restringe a las mujeres.

“No es posible desconocer que se aprecian cambios en este sentido, pero estos parecen obedecer más bien a los cambios societales que vive el país que a decisiones de políticas o intervenciones públicas. De esta manera, la propia sociedad empujaría los cambios más que tratarse de una actitud preactiva por parte de las autoridades por avanzar hacia la igualdad de género. Tenemos una mujer presidenta, pero muchos profesores siguen pensando y traspasando a sus alumnos un proyecto de vida en el que hay un hombre/esposo/ proveedor y una mujer/madre/dueña de casa, sin otra proyección laboral o personal.” (Guerrero, 2005. p 2)

Guerrero, concluye que el currículum explícito es un aspecto central y prioritario sobre el que habría que incidir, para asegurar que la educación genere igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, es la formación de profesores y profesoras en este sentido. “Los y las docentes no tienen formación ni comprensión de la perspectiva de género y la demanda por incorporar esta perspectiva se cruza con las demandas propias del currículum (junto a las múltiples otras demandas que la sociedad hace hoy al profesorado y al sistema educativo)” (p. 3) Para algunos profesores el tener que introducir una discusión sobre otras temáticas transversales en sus clases limita la enseñanza de la propia disciplina. Ésta autora agrega que: es necesario considerar que la perspectiva de género no es una unidad o contenido que

el/la profesor/a podría aprender y traspasar, incorporarla implica para los/as docentes revisar sus propias prácticas y forma de ver la vida.

El Programa *Formujer*: “Género y currículo oculto” del Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica (2000) ha realizado ciertas conclusiones sobre el Currículum Oculto y género, para lo cuál considera importante que, una estructuración educacional (currículum) con enfoque de género debe extenderse en la educación de hombres y mujeres, con iguales derechos, pero con realidades y necesidades diferentes; por lo tanto, al tomar en cuenta estas diferencias, favorece una igualdad de oportunidades. Además, un currículum con enfoque de género es explícito, conocido y consciente. Al ser ejecutado por personas con una historicidad y socialización de género propias, surgen otras conductas y actitudes, la mayoría de las veces de forma inconsciente, que no responden a los objetivos del currículo oficial, por lo cual, aunque en teoría aceptemos la necesidad de una igualdad de oportunidades, inconscientemente conservamos programaciones opuestas que escuchamos y vimos en nuestras familias y ambientes de crianza.

Por ello, como Guerrero (2005 p. 3) argumenta, no basta con la existencia de cursos electivos de género –que se han dado en varias Universidades gracias a la voluntad y esfuerzo de unas/os pocas/os docentes comprometidos con la igualdad de género- sino que es necesario que esta perspectiva se incorpore en el currículum de las carreras de pedagogía. Respecto de los/as profesores/as en ejercicio, incorporarla debería ser parte de las prioridades de la capacitación y actualización entregada por el Ministerio de Educación.

Guerrero (2005 p.3) enfatiza:

“es necesario poner el acento en la formación docente, por la certeza existente de que no hay cambios posibles sin pasar por ellos. Aún cuando el currículum explícito pudiera volver a revisarse desde esta perspectiva, la implementación del mismo y el cambio en las prácticas docentes seguiría siendo una piedra de tope.”

El análisis de la interacción en el aula ha sido uno de los métodos utilizados para estudiar el currículum oculto que se transmite en la práctica escolar. Desde las primeras investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos en los años cincuenta, completadas posteriormente por numerosos estudios realizados en Gran Bretaña, los resultados han modificado varias hipótesis, pero se ha confirmado reiteradamente un hecho: los docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar y les hacen más críticas.

“¿Cuál es la causa de la diferencia de trato que se establece en las aulas entre niñas y niños? Una de las posibles explicaciones se podría hallar en que los docentes se adaptan al propio comportamiento de los alumnos y alumnas: puesto que también se ha comprobado que los niños son más variables en su conducta que las niñas, los docentes deben estar más pendientes de ellos y han de controlarlos más. Otra hipótesis apunta a la supuesta tendencia de las niñas a distraerse más que los niños. Pero estas explicaciones, que podrían resultar convincentes al comprobar una mayor interacción con los alumnos más retrasados, dejan de serlo cuando se demuestra que esta interacción mayor se mantiene también con los niños más avanzados del grupo. Por otra parte, si el comportamiento más conflictivo de los niños puede explicar que los maestros y maestras les llamen más la atención, también se ha comprobado que la

atención que les prestan sigue siendo más elevada en cuestiones relativas a trabajo escolar, sobre el cual la iniciativa del docente es mucho mayor”. (Subirats, 1994, p. 16)

“Estas relaciones simbólicas de poder son reproducidas y recreadas, ineludiblemente por los medios masivos de comunicación, lo que a su vez, resulta un parámetro para el público, quien asume inconscientemente lo que los mass media transmiten. Investigaciones apuntan a que sin importar el país de donde provienen los medios masivos de comunicación, al parecer, existe un problema que es generalizado y contundente: las mujeres y hombres no sólo son proyectados de manera diferente en los medios, sino que además las imágenes que de ellos se difunden son con mucha frecuencia poco realistas, falsas y desequilibradas (Instraw, 1995, p. 58)”

En cualquier caso, el balance es el mismo: en los más diversos países, las mujeres son mal proyectadas, es decir, hay problemas tanto con la calidad como con la cantidad de las representaciones de las mujeres (subrepresentadas) en los medios (UNESCO, 1989; Communications Research Associates, 1991). Valga como ejemplo un estudio realizado en Estados Unidos en 1992 sobre la presencia/ausencia de figuras femeninas y masculinas en las tres cadenas de televisión más importantes (ABC, CBS y NBC). El cual demostró que las noticias sobre mujeres descendieron de 18% en 1974 a tan sólo 3% en 1992 (Communication Research Associates, 1992). Además, los investigadores encontraron que cuando las mujeres aparecían en las noticias se debía fundamentalmente a tres razones: 1) o eran víctimas de accidentes o violencia, 2) o eran parientes de algún hombre en el poder, o 3) eran estereotipadas, trivializando cualquier actividad que pudiera ser descrita como productiva para la sociedad.

Si consideramos que la sociedad en general, se encuentra “representada” en los medios, con mayor razón, estos no pueden estar ajenos al campo educativo, la educación se transforma por ende, en un proceso que va más allá de la entregada por las instituciones formales y se amplía a otras fuentes informales, quienes promueven modelos y estereotipos de profesiones propiamente femeninas o masculinas, como concepciones tradicionales de familia en unidades programáticas televisivas tales como teleseries, comerciales, películas, noticieros, que constituyen un ejemplo de reparto de las tareas domésticas y difunden pautas culturales para reconocer al otro, influyendo sobre el espectador y en la percepción sobre nosotros mismos. Cabe destacar que:

“La educación además de realizarse en las aulas se extiende a los contextos informales donde uno de los primordiales son los MMC, los cuales a través de las representaciones de realidad configuran formas de comprender y percibir el mundo e identidades. Pues “nos proporcionan imágenes de “objetos” y “sujetos” de situaciones y acciones donde conocer y reconocer al “yo” y al “otro”. “Las representaciones de lo “femenino” y lo “masculino” en las pantallas encuentra un eco profundo en las personas que lo reciben” (Belmonte y Guillarón, 2005, p 3).

Las representaciones de la mujer realizadas por medios masivos de comunicación, los/as profesionales de la educación, los textos de estudio y la familia deben ser un objeto de estudio de la coeducación, considerando su posición desventajosa en la sociedad occidental, donde se constituye en un “sujeto ausente”, pues si bien su corporeidad es visible, se enuncia en el texto visual a la mujer como objeto de deseo o ente pasivo. Dicha ausencia o

estereotipación de roles genera una crisis de identidad en adolescentes que se interesan por materias que están tachadas de propiamente “masculinas”, así, una mujer adolescente que busca identificarse con los roles propiamente femeninos y tiene preferencia por las ciencias, sufre conflictos en la construcción de su identidad, pues los estereotipos que se identifican con estas labores, tanto en los medios masivos de comunicación, los textos de estudio y demás narrativas constructoras de identidad, son masculinos. Éste tipo de estímulos son trascendentales en la construcción identitaria del ser humano.

La tarea final de la coeducación, ya no pasa tan sólo por la identificación de patrones culturales que validen conciente o inconscientemente el sexismo, sea de la forma que sea, si no que tiene por futura tarea, la de considerar las diferencias y unificarlas, no objetando la diversidad, sino que volverlo realmente igualitario, tanto para hombres como para mujeres y en todos los niveles de enseñanza.

II. METODOLOGÍA

El estudio realizado es de tipo exploratorio y, por ende, se orientó hacia la metodología cualitativa. Dentro del método cualitativo, la investigación se dirigió hacia la

fenomenología e interaccionismo simbólico, metodología centrada “en el estudio del pensamiento y la acción humana” (Mayan, 2001., p 9).

Para obtener los datos que permitieron llevar a cabo la investigación utilizamos una técnica dialógica en la recolección de información.

1.2 Metodología cualitativa

La utilización de la metodología cualitativa de investigación está dada por la búsqueda de significados sobre la construcción de la identidad de género que tienen los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, para ello el conocimiento, en suma, la captura y generación de significados sobre sus pensamientos y sentimientos vinculados a la construcción de la identidad de género, fue generado por el lenguaje, cuya base se encuentra en la propia experiencia vital del estudiante.

En paradigma que se ajustó al enfoque cualitativo de esta investigación es el Sociohistoricista, puesto que se abordó el tema de la construcción de identidad de género con una orientación vivencial en un momento y espacio determinado, dirigido hacia el estudio del pensamiento intuitivo, simbólico, apuntando hacia la creación de subjetividades y lógicas personales.

Otro aspecto por el cual nuestro estudio necesariamente se enmarcó en la metodología cualitativa, es la consideración de la realidad como algo de naturaleza dinámica

y en permanente construcción, de este modo, la identidad de género fue asumida como algo en constante cambio.

1.2.1. Estudio exploratorio

Esta propuesta creó sentido mediante la exploración de diversos aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, ya sean sus pensamientos, opiniones y, finalmente explora cómo la identidad de género se manifiesta en las relaciones sociales que entablan con sus pares, familia y entorno educativo. Esta investigación no pretendió explicar ni establecer correlaciones, sino más bien indagar para, a partir de ello, conocer los aspectos que conforman la identidad de género de los futuros/as formadores de jóvenes.

1.2.2 Estudio de casos

Recurrimos al estudio de casos, denominado de esta forma porque las circunstancias y el contexto de cada informante fue diverso e imposible de reconstruir, así mismo, esta investigación fue realizada sobre un grupo determinado de estudiantes de diversas especialidades de pedagogía, coincidiendo en su pertenencia a las carreras dictadas por la Universidad del Bío-Bío. Además, esta metodología de análisis individual sobre un grupo determinado nos permitió generar conocimiento desde la realidad que los propios estudiantes construyen.

Respecto a este tipo casuístico de estudio Gloria Pérez Serrano. (2004). refiere:

La decisión de centrarnos en el estudio de casos predominantemente de carácter cualitativo, radica en el hecho de que este diseño se elige precisamente porque los investigadores están interesados en la intuición, el descubrimiento y la interpretación más que en la comprensión de hipótesis. Podemos afirmar con YIN (1984) que el estudio de casos es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto.(p.83)

1.2.3 Informantes claves

Al reconocer como informantes clave a aquellas personas que nos otorgaron información relevante para el estudio, la población a estudiar consistió en una selección de uno o dos estudiantes en calidad de alumno terminal de la Universidad del Bío- Bío de las carreras de pedagogía para enseñanza media en Castellano y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales (con mención en Química, Física o Biología), Historia y Geografía e Inglés. En síntesis, nuestra muestra consistió en un grupo integrado por siete estudiantes que actualmente se encuentren en la etapa de término de su carrera egresando de 5º año de pedagogía de enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío pertenecientes al campus La Castilla de la institución en la ciudad de Chillán cuya edad osciló entre los 21 y 30 años a la fecha de la investigación, tengan o tuvieron alguna relación de pareja estable, posean un círculo estable de amigos o personas con las cuales existe un vínculo afectivo significativo no sanguíneo e identifique a un conjunto de personas como su grupo familiar, exista o no vínculo sanguíneo con ellas y viva o que haya vivido con ese grupo de personas más de 10 años de su vida. En cuanto al ejercicio de la pedagogía, los y las estudiantes contaron con al

menos una experiencia pedagógica (en aula) siendo esta, pre-práctica, práctica profesional u otra vinculada al ejercicio de la profesión docente y, finalmente, los y las entrevistadas tuvieron una relación indirecta o no cercana con las investigadoras para no entorpecer el curso de las opiniones desarrolladas durante las entrevistas.

La selección de estudiantes que se encuentran en esta fase de la carrera se fundamentó en la mayor experiencia tanto en la formación académica como en experiencia pedagógica, lo cual responde al objetivo de indagar la importancia que le otorgan a la formación profesional en la construcción de su identidad de género.

1.3 Instrumentos de producción de información

Para acceder a los informantes clave se utilizó el modo directo .

1.3.1 Entrevista semi-estructurada

La estrategia utilizada fue la entrevista semi-estructurada, la cual según Mayan (2001) sirve para: “Aprender no sólo sobre las opiniones y actitudes de los participantes, sino también sobre sus experiencias y perspectivas” (p.19).

Para dirigir la conversación se aplicó una pauta temática semi-estructurada con un margen de libertad guiado hacia las diversas categorías establecidas para la relevancia otorgada a la formación profesional en la construcción identitaria de género, la razón de la elección se fundamenta en la búsqueda de la comprensión del conjunto de pensamientos,

opiniones y vivencias mediante el lenguaje. La elaboración de una pauta tuvo la finalidad de evitar el desvío de la conversación hacia temáticas ajenas al interés de la investigación, no obstante, esta modalidad de recolección de información permite la emergencia de nuevos temas de interés, los cuales aportaron hallazgos significativos sobre la construcción de la identidad de género

1.4 Análisis de triangulación hermenéutica de datos

El tipo de análisis utilizado fue el de triangulación hermenéutica, cuya selección estuvo fundamentada en la captura de las subjetividades sustentadas en la experiencia de los integrantes de la muestra y su posterior interpretación a través del análisis de los datos textuales obtenidos de las entrevistas, asumiendo que : “la comunicación humana no es un proceso mecánico, sino un proceso de conexión intersubjetiva de intencionalidades” (Baeza 2002, p. 165).

Sobre la hermenéutica como estrategia de análisis, Cárcamo (2005), refiere que:

...la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, el texto ha de ser asumido- en el proceso de interpretación del discurso- en permanente , siendo, lo que permite homologarlo, desde el pensamiento de Zemelman (1994) con la realidad... (p.5)

En este sentido, la triangulación estuvo dada por la convergencia del texto, de quienes emitieron los datos y de la interpretación de las investigadoras sobre ellos.

1.5 Simbología utilizada en las transcripciones

En las transcripciones, a fin de respetar el criterio de confidencialidad de los y las entrevistados/as se utilizó la siguiente terminología: M, para señalar que es mujer, H para señalar que es hombre, acompañadas de las letras iniciales de sus nombres reales. Hubo datos donde se hacían alusiones a profesores y profesoras de la Universidad del Bío-Bío, los cuáles también fueron omitidos para proteger su identidad.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Categoría 1: IDENTIDAD DE GÉNERO

1.1.1 Definición de la identidad de género

Al consultar qué se entiende por identidad de género, los ejes centrales de las respuestas fueron:

No tiene conocimiento alguno sobre el tema

Declarado explícitamente por una estudiante:

MJ: "Identidad de género, nada, así como, no, no quiero inventar, no tengo idea".

Identificación con las características de uno o más grupos

Respuesta evidenciada por dos estudiantes, haciendo la diferenciación entre las características culturales y las biológicas, agregándose la familia como un eje que construye la parte psicológica de la identidad de género, un estudiante sostiene que no siempre la biología puede concordar con la psicología, siendo esta última la más importante, aludiendo implícitamente a la homosexualidad:

HF: “además de que físicamente pertenezcamos a una, psicológicamente podemos sentirnos participes de otra, eso es lo importante”

Sin embargo, no existe una concepción clara sobre lo que es la identidad, mucho menos lo que es la identidad de género. Para los estudiantes, ésta idea se encuentra ligada directamente a los aspectos biológicos: ser masculino/femenino; aunque afirman , no desconocer que en ésta área los aspectos culturales son importantes. Para la mayoría, ésta identidad es asumir las características y rasgos propios de cada género. Sólo una persona hizo alusión implícita en cuanto a incluir un tercer posible género, a fin de no excluir a alguien, pese a todo, se prioriza la asociación de la parte biológica con la cultural.

1.1.2 Autodefinition de la identidad de género

En el punto de la autodefinition, el género no parece ocupar un lugar importante, identificándose cada persona con otros valores, de este modo, dos de las estudiantes entrevistadas, resaltan el hecho de ser un aporte positivo a la sociedad principalmente desde la dimensión profesional, una de ellas acota sentirse “anti normal” dentro de la sociedad lo que evidencia una diferenciación con ciertos patrones comunes presentes en ella:

MJ: “Me encuentro tan anti normal en ese sentido, pero puede ser en el sentido de, eeee, ser un aporte como mujer dentro de la sociedad, sobre todo en educación que es una de las bases dentro de la sociedad, en ese sentido siento que soy un aporte”

Coincidiendo con la segunda entrevistada, la cual declara:

MB: “De ser un ser autónomo, que se siente un aporte dentro de la sociedad, a cualquier nivel, profesional, personal, social, familiar, amoroso, lo que sea”.

La tercera entrevistada añade como característica propia ser luchadora ante la vida:

MMF: “A ver... mujer como una ser luchadora, con fuerza, incluso más que un hombre”.

Por su parte, a lo anterior se añade la familia como eje de lo que se es, finalmente, se reconoce a la sociedad como constructora de las identidades personales.

En síntesis, los y las estudiantes se consideran como seres independientes, valorando la autonomía como una característica positiva, se incluyen además en la autodefinición los rasgos biológicos, pero se otorgan mucha significación a los valores y pautas culturales entregados por sus familias, a las ideas que cada uno tiene de sí mismo, y a la influencia cultural que la sociedad ha ejercido en ellos, reconociendo que son herederos y herederas de determinadas pautas culturales no cuestionadas en esta fase inicial de la investigación.

Dentro de las múltiples identidades que puede asumir una persona, predominan en los y las entrevistadas la profesional, expresada por dos de ellas, como también la pertenencia a las colectividades familiares, y a la sociedad contemporánea:

HF: “Además de lo cultural, que va a depender de la sociedad en la que estemos”,

Señalando una de ellas con la colectividad de lo femenino, es decir, de lo socialmente señalado como apto y adecuado para un ser mujer.

1.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

1.2.1 Sobre el ser hombre o mujer actualmente

Los principales hallazgos en este campo se desglosan en las siguientes temáticas desprendidas de las entrevistas:

Feminidad como rasgo inherente a la mujer y que la determina

La cual aparece como algo que resalta el ser femenino, contradiciéndose la entrevistada MJ, quien reconoce inicialmente que la única diferencia entre el ser hombre o mujer es el sexo biológico, puesto que ambos pertenecen al colectivo de humanidad, para señalar más adelante que las mujeres son femeninas, delicadas y preocupadas por su aspecto personal:

MJ: no sé que tanta diferencia hay de verdad en cuanto al hombre dijéramos, ser mujer, porque todo, ser persona para mí cumplen todos los mismos cualidades, pero la única diferenciación que hago entre ser mujer, ser hombre, la diferenciación en sexo reproductor...no sé si el ser femenina, creo que eso ya quedó, no sé si atrás, no, yo creo que si, el ser femenina, si, para mí es parte de lo que es ser mujer.

La biología aparece ligada a lo cultural y la diferenciación física de poseer más o menos fuerza que deriva en la característica de la delicadeza para la mujer, dejándola relegada como un ser protegible dada esta supuesta debilidad.

Familia, “multimujer”

La idea de familia se repitió en los y las entrevistadas, salvo en el caso ya mencionado, al respecto, tenemos las siguientes ideas:

Que si bien la mujer tiene más roles y visibilidad en la sociedad dada su incorporación al mundo laboral, la maternidad sigue siéndole inherente y un espacio propio, natural de ella, apareciendo vinculada a la feminidad y al hogar.

MB: Ehh, hoy día ehh, la mujer tiene muchos más roles dentro de la sociedad, sin dejar de lado obviamente el de la maternidad que aún no se le ha quitado el de la procreación, el de ser mujer misma, el de la feminidad.... Por qué, porque uno se le involucra o uno nace innata, es innato ser madre y la maternidad, de ser cuidadora del hogar, pero aparte de eso la mujer al ir adquiriendo más derechos ha ido adquiriendo más deberes también”

La concepción de familia es la tradicional del modelo cristiano occidental, idea que se repite como una concepción que domina en la sociedad y que no es cuestionada por las y los entrevistados, sino que responde a su percepción de lo correcto y deseado por y para la sociedad actual:

MB: “Hablando de una familia normal: padre, madre e hijos, sin embargo siento que el hombre se autoinfringe el rol de dar a la casa”

MC: “El hombre de familia, el padre un trabajador una persona que busca un matrimonio feliz. Más bien conservador. Y la mujer, una que trabaja madre de familia con hijos que inculca valores a sus hijos junto con el papá.”

La excepción a la idea de familia es un cuestionamiento a lo que la sociedad actual requiere:

HM: “El ideal de hombre quizá no tanto de familia porque nos hemos vuelto más individualista”.

Para la mujer los valores tradicionales tales como la maternidad, la mantención del orden de la casa coexisten con otros más progresistas provenientes de su competencia profesional y su incorporación al mundo laboral, lo cual es valorado positivamente por la totalidad de la muestra, naturalizándose el hecho que ella realice doble función.

HM: “En la mujer, se mantiene ser trabajadora, pero mamá con hijos; haciendo ambas cosas muy bien”.

Estereotipos y cuerpo

Se aprecian además de las descritas anteriormente ciertas ideas sobre las características de hombres y mujeres en genérico, existiendo una diferencia que posiblemente se respalda en aspectos psicológicos y biológicos:

MB: "También hay que tener en cuenta que por una cosa de psicología de los hombres o por naturaleza de los hombres quizás"...

Por lo tanto, la imagen masculina sigue apareciendo vinculada al éxito, y a la mujer, la responsabilidad:

MMF: "Hombre: yo le doy la palabra éxito y la mujer responsabilidad.

Si bien nos encontramos en una sociedad más libre a la mujer se le sigue cuidando más".

HJ: "Tenemos mucho más libertad, entonces para el hombre que haga lo que quiera pero a las mujeres si se les cuida un poco más".

Así mismo, la representación sobre la mujer sigue siendo la que da más afecto:

HJ: "Es más importante, da cariño, comprensión."

También existe una referencia al cuerpo, es decir, a la mujer objetualizada por los medios masivos de comunicación y con algunas características negativas como el descalificar a otras personas:

MMF: "Se considera ahora el mejor estereotipo la mujer que tiene mucha pechuga, mucho poto y ojalá sea muy flaca".

MMF: "No me gustan y no me van a gustar nunca, como una de ellas sería el pelambre y las mujeres típico que siempre andan pelando".

En resumen, la mujer es percibida como un ser competente en el mundo laboral, donde todos y todas reconocen estos cambios y los valoran positivamente, no obstante, existe la ausencia de una visión crítica hacia la figura femenina; sea ésta, quien sigue asumiendo las responsabilidades del espacio privado del hogar. La idea sobre el ser masculino aparece sin mayor pronunciamiento ni cambios.

Para los estudiantes, lo biológico determina mucho el comportamiento de las personas, por lo tanto, lo femenino se sigue asociando con la delicadeza, vanidad, etc.; y lo masculino, se asocia con valentía y rudeza; por lo tanto, afirman que hombres y mujeres son distintos. En el caso de la mujer, expresan que su rol ha cambiado en el tiempo, se le involucra en todos los escenarios sociales, pero no se le deja de vincular con los espacios de antaño; siendo la maternidad uno de los rasgos identitarios por excelencia. La mujer la definen como "multifuncional" puesto que debe ser profesional, trabajadora, exitosa, mamá, dueña de casa, esposa, independiente, etc. Pese a lo anterior, es el hombre quien es

considerado como exitoso y no la mujer. Asumen que a la mujer se le atribuyen los roles y responsabilidades familiares y a los hombres, no. Se mantiene la concepción de hombre líder y proveedor, rasgos que para las estudiantes, pasan a ser por esencia masculinos; así como para ellas la maternidad y el cuidado del hogar son caracteres innatos en su naturaleza femenina. Si bien asumen que los espacios de las mujeres han cambiado con el tiempo, reconocen que estos espacios siguen siendo limitados y desiguales, quedando en desventajas las mujeres.

Para los estudiantes, los medios masivos de comunicación promueven estereotipos de género que denigran al género femenino, potenciando sólo la parte física y en ningún caso valorando la intelectualidad. Por lo mismo, estas imágenes ofrecen modelos que no concuerdan con la realidad de las personas, y que de alguna manera, afectan a la autopercepción de los jóvenes, puesto que su condición física no se ajusta a los estereotipos establecidos, obligándolos a modificar su forma de ser para adaptarse. Aparece también una característica negativa vinculada al género femenino que es el descalificar a otras personas como rasgo propio.

1.3 Representaciones sociales sobre pedagogía

Sin excepción los y las entrevistadas se reconocen como pertenecientes a la categoría social de educadores y educadoras, los principales hallazgos en este tema son:

Mayor respeto hacia las figuras masculinas que femeninas

En el terreno del quehacer pedagógico tanto desde los alumnos y alumnas hacia los y las docentes como entre pares, lo que afecta su autopercepción:

MJ: "Creo que una diferencia pero enorme en el sentido de disciplina, en este tema el profesor tiene mayor manejo, control de grupo, la voz creo que le ayuda bastante, no sé si yo porque soy mujer o no tengo mucho manejo del grupo pero si los alumnos me doy cuenta que me hacen menos caso, y quizás yo también encuentro que hago una diferencia en el trato de los hombres con las niñas".

Las profesoras sienten cierta desventaja por no tener una imagen y tono de voz imponente o de autoridad en comparación a sus colegas varones; por otra parte, reconocen que les es favorable su empatía y afecto hacia los estudiantes.

Autodefinición con la emocionalidad en el quehacer diario como pedagoga

MJ: "Paciente, tolerante, muy afectuosa, tengo llegada con los estudiantes, más que nada todas las cualidades digamos afectivas y las manejo muy bien, lo que es el, quizás aplicar un poco de psicología con los estudiantes".

Diferenciación genérica entre el trato de los y las alumnas hacia un profesor o profesora

Afirmando que los niños y jóvenes tienen un trato deferente con las profesoras, desprendiéndose de ello que es más agradable el trabajo con hombres que con mujeres, reconociendo no obstante, pese a ello, un “machismo generalizado” y un trato sexista:

MB: ... “tratan de portarse mejor que las mujeres, hice mi práctica en un liceo de puras mujeres, eran más quisquillosas o trataban de hacer diferencias con mi profesor”.

MB: “El trato de los mismo profesores, es distinto, es un trato sexista a todo nivel en temáticas por ejemplo como sexualidad.”

Donde los temas vedados son los tabúes culturales como la sexualidad, la cual sigue apareciendo como algo oculto.

MB: al nivel del machismo, del machismo de los profesores, no falta. Y el machismo de los alumnos que por ejemplo digan, pero a, usted es mujer, nosotros nos llevamos mejor con los profesores hombres.

Respetar la diversidad.

Los estilos de aprendizaje y promover el respeto de modo multilateral, transgrediendo las normas clásicas que un hombre respeta a la mujer, pero que no promueven el respeto de la mujer hacia el hombre.

MMF: “Y yo, cuando hice clases, tanto los hombres como las mujeres tenían que tener respeto, y por eso los diferencié. Por ejemplo, si el hombre le pegaba a una mujer, la

echaban para afuera, pero si era al revés y él acusaba, la profe le decía: porqué le pegaste? y ella decía porque me estaba molestando, entonces la profe no hacia nada... Cuando hice clases yo, quien pegaba se iba para afuera y punto. Al principio las niñitas quedaban plop”

Éste acto “de equidad”, provoca sorpresa, puesto que aún existe la concepción que la mujer debe ser respetada en todos los espacios sin promover lo contrario, en este sentido, existe una cierta victimización femenina proveniente de la hipótesis de la debilidad del sexo.

A la vez de promover el respeto por la diversidad y la individualidad:

MC: “Tengo que aceptar la identidad de cada persona, respetar cómo aprenden, porque son todos distintos y todos aprenden de manera distinta. Siendo cuidadosa, tolerante, empática.”

La pedagogía como modelo formador

Quienes se dedican a ellos, son por ende, modelos de persona para la sociedad, implicando eso la necesidad de adaptarse a pautas culturalmente validadas y modelos dominantes, de este modo se afirma que:

MMF: “A pesar que soy una persona súper contrera y todo el asunto, hay cosas que tu tienes que enseñar y para enseñarlas tu tienes que saber y hacer... que tu más allá de enseñar un currículum establecido tienes que enseñar valores y esos valores también tienes que poseer pa poder enseñarlos”.

Lo conceptual también se erige como un modelo de pedagogía:

HJ: "Tiene que manejar los contenidos al revés y al derecho, también tiene que tener una seriedad durante el proceso y que te evalúe no porque le cae bien a alguien o no".

HF: "Preocupados de su aspecto, porque estas formando. Experto en los contenidos y en la forma como lo entregas".

Y un modelo en lo actitudinal con predominio de la seriedad:

HJ: "No puede llegar a la sala vestido como hippie o bien como un personaje de la farándula porque los profesores tienen que ser modelos, en el aula tiene que demostrar seriedad, desde el momento en que uno entra a una sala".

HF: "Manteniendo la jerarquía, el orden, la disciplina".

Se aprecia, por ende, que el profesor y la profesora tienen que subordinarse a fines mayores como la idea generalizada de bienestar social aunque eso la y lo haga transmutar su apariencia para entregar de esta manera "valores".

Existe una excepción y un cuestionamiento sobre el rol de la pedagogía, de este modo:

HF: "El currículo para mí es definitivamente, mantener a la sociedad ignorante, y con demasiada carga ideológica, no te deja nada al pensamiento, es sólo hacer".

Imágenes dispares de lo que es una profesora de un profesor

Provenientes de los hombres entrevistados quienes asocian la imagen femenina al descontrol emocional, el atractivo físico-estético que debe ser una característica de la profesora, mientras que para los profesores, destaca el aspecto intelectual, sin mayor preponderancia de lo físico.

HF: "Preocupados de su aspecto, porque estás formando"

HJ: "Una profesora independientemente, en la imagen tiene que mostrarse agradable a los alumnos en el sentido que sea atractiva, un buen vestir, buen gusto, que eso ya lleva a una, eee, impresión, una buena impresión."

Una profesora se presenta como una imagen deseable a los y las alumnas y, por ende, admirable. También emerge una suerte de diferenciación psicológica que sitúa en desventaja la imagen femenina:

HM: "Quizás en la parte de personalidad, a veces andaban de buenas y otras se les notaba mucho cuando andaban de mala, en cambio los profes no".

En consecuencia, asocian la imagen de las profesoras ser oscilantes anímicamente, a diferencia de los profesores, que se mantienen en una sola línea reafirmando prejuicios que vinculan la imagen femenina con lo emocional y la masculina con la racionalidad.

En síntesis, todos los entrevistados concuerdan en que para ser excelentes docentes, es fundamental la preparación y el manejo de contenidos, así como también es relevante la presentación personal en el caso femenino asociando a la mujer profesora con el cuerpo, por el concepto de: “profesor modelo”, así como también es de importancia que maneje el orden y la disciplina en el aula, la seriedad y la formalidad, características que, según el discurso, son inseparables, no obstante, la imagen de la profesora está cercana a la seducción, siendo para ella requisito indispensable ser “agradable” a la vista. Otro punto al cual hacen alusión, tiene que ver con el trato igualitario, el cual estiman establecer basándose en el respeto mutuo, y la creencia en valores universales que como profesionales se deben transmitir aunque ello signifique mostrar una imagen diferente de lo que en algún momento los y las educadoras son.

Los futuros docentes asumen que hacen un trato diferenciador en el aula categorizado a los estudiantes, perfilándolos, para luego agrupar y colocarles más atención a quienes son más activos (varones) y mantener la disciplina en el aula.

MJ: “Por ejemplo en el área de la ciencias o matemática está como el perfil del cabezón, en el sentido de “sabe harto” que es como correcto, cuadrado en cierto sentido. En el ámbito de la ciencia los agrupamos, por ejemplo: los de historia que son como medios hippies y revolucionarios”.

MB: “Hice mi práctica en un liceo de puras mujeres, eran más quisquillosas o trataban de hacer diferencias con mi profesor, y los hombres si eran desordenados, pero era por llamar la

atención, yo me daba cuenta al tiro, entonces de ahí una parte de la diferencia de tratar a los hombres y a las mujeres”.

MB: “ Quizás en algún sentido a nivel intelectual, puede ser que cuando una está pasando la materia típico que se separan los grupos hombre y mujer”.

De igual manera, se dan a conocer conflictos sobre todo en la asignatura de Orientación y en temáticas sexuales, puesto que les complica tratar los temas, estando hombres y mujeres presentes, en conocimiento, además, que la recepción y participación de ellos estará de alguna manera influenciado por quién tengan al frente, si es profesor o profesora.

M.B: “ En temáticas por ejemplo como sexualidad en Orientación hay temáticas que los hombres le coartan a la mujer, si hablamos de temáticas como la masturbación, la eyaculación precoz, los hombres nunca lo van ha hablar con la profesora y menos si están las compañeras al lado como ese temor de verse como al hombre, que tiene esas actitudes verlo como raro o verlo como gay, no sé, existe ese fantasma”.

1.4 CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

1.4.1. La religión

Aparece como un paradigma en la construcción social de género, sea desde la adhesión o el rechazo hacia ella, de este modo se distinguen las siguientes temáticas presentes en los discursos de los y las estudiantes:

Relación familia/religión

Indistintamente todos los y las entrevistadas nombran como eje el concepto de familia tradicional que promueven las diferentes religiones sustentada en el matrimonio, donde la mujer ocupa un sitio de desventaja y queda relegada al hogar, por ello, se evidencia una valoración negativa de los dogmas religiosos:

MJ: no, ideal no, pero sí tradiciones que, como te digo, para mí era absurdo seguirla, me daban risa que las siguieran así como que en semana santa se pusieran todos religiosos, que hay que hacer el bien.

Diferenciando entre las prácticas externas y lo que significa la real adopción de un credo en sí.

MB: "La religión católica te habla del núcleo familiar, de que padre, madre, hijo, etcétera."

MMF: “Me invistieron de la religión, yo soy católica porque mi familia es católica, creo que promueve la mujer en su casa cuidando a sus hijos y el hombre proveedor, eso promueve la católica o eso da a entender la católica. La familia ideal es mamá, papá, hijo...”

MC: “La religión siempre te muestra la familia... papá, mamá, hijos... y se convierte en una meta. Tienes que luchar en la vida para obtener eso”

HM: “En la biblia sale que la mujer tiene que estar sujeta al hombre”

Si bien se reconoce una cierta liberación en la sociedad actual, los modelos tradicionales subsisten en el ámbito religioso:

HF: “Porque aunque se ha aceptado más, todavía se ve mal el hecho de que se pueda constituir una familia sin estar casado”.

Maternidad

La maternidad aparece como una característica que construye a la mujer desde la religión y a la vez condiciona su rol en la sociedad:

MB: “Pero, sin embargo siempre como que es a la mujer a la queeee, se le da más poder dentro del arma de ser madre más que al hombre”.

La excepción la constituye una estudiante: MJ, que se declara adepta al islamismo, el cual desde las demás perspectivas aparece valorado negativamente, puesto que se le

compara con las religiones occidentales las que, si bien relegan a la mujer un plano limitado, son concebidas como superiores a las orientales.

HM: “Y en otras culturas es peor, la mujer entera de tapada no puede salir ni a la calle sola”.

En la excepción aparece una visión del cuerpo de la mujer como objeto de deseo e incitador al pecado, idea que se repite en otras categorías:

MJ: “Por qué no se cubren ellos, por qué no son los hombres los que se cubren y claro, porque obviamente el cuerpo de la mujer es el que llama más la atención, el que tiene curvas y el que provoca más deseo o miradas”.

En suma, la religión, sea ésta catolicismo, protestantismo, judaísmo, o islamismo; sigue siendo percibida como un ente que diferencia a los roles de hombres y mujeres, tipificándolos y diferenciarlos, siendo el hombre quien tenga la autoridad en todo, y la mujer debe someterse a lo que el varón diga o haga. De la misma forma, la religión establece como núcleo social a la familia prevaleciendo socialmente, el vínculo matrimonial y exaltando la maternidad como un eje central en la identidad femenina y en sus roles dentro del hogar. Si bien se reconoce una flexibilización de valores, se da preponderancia a los tradicionales. Se reconoce también que, si bien las religiones occidentales tienen limitaciones, tendrían una cierta superioridad con las orientales que interiorizan aún más a la figura femenina. La excepción la constituyó una estudiante que se declara cercana al Islam y valida prácticas tales como el ocultamiento del cuerpo femenino, puesto que este constituiría objeto de deseo sexual.

1.4.2 Referentes familiares y construcción de género

Identificación con la familia

Sin excepción los y las estudiantes reconocen como parte de su identidad los referentes familiares directos, como un elemento que transmite características positivas y negativas:

MB: “Siento que me ha dado el paso en algunas situaciones y me ha restringido en otras, me ha restringido en el sentido de ser yo misma, de expresarme, de no sentirme como la cabra suelta de la vida, deeee, porque en mi casa es la mentalidad es bien machista”.

La mayoría de los y las estudiantes se identificó con la figura materna, la paterna se nombró en dos de los siete casos, al respecto, persiste la idea de la familia como transmisora de valores primarios, a continuación se citarán algunos ejemplos:

MJ: “El carácter, parte de la personalidad, y eso más que nada, de mi padre ser ingeniosa, creativa, eh, buena para hacer trabajos con las manos, eso. De mi madre ser noble, de carácter afable, ser un poco porfiada”.

MMF: “Me identifico con mi mamá, porque, porque a mi mamá la considero la mejor mujer del mundo y yo creo que es algo natural de las hijas, no sé, ser buena mamá, ser buena dueña de casa...”

La excepción la constituyen dos estudiantes, una que se identifica con la literatura y con sucesos culturales más que con personas reales, así mismo otro que hace referencia a un familiar indirecto, un tío que tiene relación con ser perseverante, erigiéndose como una figura admirada por su perseverancia y logros en la vida.

En resumen, para los estudiantes, los referentes familiares, son importantes; siendo los padres un referente obligatorio, por su esfuerzo y constancia; de esta manera se sienten identificadas con sus madres, y con sus padres o con alguna figura paterna cercana (tío), reconociéndose la familia como un eje transmisor de valores que ellos y ellas mismas poseen. Ellos y ellas también consideran como referentes otras personas, como amigos y conocidos, quienes han ejercido influencia en su formación identitaria; así como ideas y filosofías que también son referentes para ellos.

Así mismo, la familia aparece dualmente, puesto que, si bien promueve características positivas, ocasionalmente limita las posibilidades de acción de sus miembros femeninos.

1.4.3 Formación académica universitaria e identidad de género

De las entrevistas emergen las siguientes temáticas:

Imagen corporal promovida en las prácticas pedagógicas

Lo que se constituye como parte del currículum oculto promovido pasa los y las estudiantes, donde se repite la visión sobre el cuerpo femenino como objeto de deseo y de

incitación a conductas incorrectas, la cual recae en la figura femenina, no así en la masculina:

MMF: “Se nos decía que no fuéramos con faldas, menos con falda corta para no tener algún problema con los alumnos. te dicen que tienes que ir arreglada, pero no lo encuentro mal...”

Un caso particular fue evidenciado en el aula universitaria donde la no formalidad o convencionalismo de una profesora fue objeto de discriminación por parte de una par quien, al reconocerla como ajena a sus patrones, la descalificó:

MC: “Y fue discriminación directa porque no estaba formal, porque andaba vestida con ropa normal, de calle la discriminó en primer lugar por eso, delante de todos sus alumnos la echó de la sala, evidenciándose en ello una excesiva preocupación por el aspecto y la presentación sobre otras cualidades”.

Imagen promovida por la universidad

Se reconoce la universidad como un espacio de liberación que promueve como característica principal la autonomía y la independencia, es decir, que otorga poder a la mujer:

MB: “La Universidad siento que si promueve un cierto estereotipo de mujer, pero un tipo de mujer más independiente por el hecho ya de estar trabajando, estar estudiando para ser algo, ya no está estudiando para aprender a cocinar, entonces para pensar”.

Trato diferenciado de los y las profesoras hacia hombres y mujeres

En algunos casos se justifica:

MMF: “Y ella siempre lo dice “los hombres son capaces para la matemática, las mujeres tenemos que demostrar el doble ... ella nos exige más a las mujeres por una cosa de ella, yo creo que es por lo mismo, para demostrar que nosotras somos capaces y que tenemos más capacidad que los hombres, no sé”.

Este trato diferencial está condicionado a factores intelectuales que van en ventaja de los hombres y en el aspecto físico para las mujeres, relacionado al uso del cuerpo como imagen para obtener ciertos beneficios en el plano académico, siendo en uno de los casos de sobre exigencia para la mujer de una carrera científica:

MMF: “Y siempre se nos dice que los hombres sirven para matemática, las mujeres no... hay una profesora que es machista, nos exige el doble que a los hombres”.

HM: “A la hora de evaluar, a los profes que ern lachos a las chiquillas que eran bonitas las trataban distinto”

HF: “Hay más manos blandas para las mujeres, sobre todo de parte de los profes hombres. Lo vemos sobretodo cuando queremos aplazar un certamen, si va cualquier a de nosotros, hombre a pedirle que cambie el certamen te dice que no... una vez hicimos la prueba,

mandamos una compañera que es súper coqueta, en menos de cinco minutos aplazó al certamen y para la fecha que nosotros queríamos, porque entró a la oficina, se movió un poquito coqueteó otro poco y listo”.

Donde la mujer objetualizada se repite.

Docentes universitarios como referentes

Existe también la imagen del y de la profesora universitarios como referentes admirables, lo cual reafirma el rol expresado más arriba de modelo:

MC: . “Y la P.... que nos enseñó a hacer clases integradas, que no todos aprenden igual y que eso hay que replicarlo en aula. ..Yo lo que más he visto, es que me han dicho que tengo que aprender la diversidad de la gente”.

HF: “Hay dos profesores que me marcaron, uno por su cercanía y apoyo... él es joven, por eso la empatía. El otro es cincuentón, y dentro de la sala fue siempre dictador y autoritario. Pero era una dictadura sana. Entablaba la jerarquía, el respeto. Él decía: yo vengo a hacer clases y yo mando”.

En suma, en cuanto a la formación académica universitaria e identidad de género, los estudiantes coinciden que la los docentes de la Universidad del Bío-Bío, les promueve una imagen en cuanto a su presentación personal, siendo ésta cuidada y preocupada para ambos sexos. Sin embargo, para las mujeres, ésta imagen es más detallada, puesto que

debe incluir el maquillaje y el recato para “no provocar” a los alumnos; de esta manera se sigue el patrón de profesor(a) modelo y la concepción del cuerpo femenino como objeto de deseo, algo pecaminoso.

Por otra parte, los docentes de la Universidad del Bío-Bío han marcado la vida de sus estudiantes, la mayoría toma algunas características como referentes, siendo la cercanía, la calidad docente, la empatía, etc.; la que de alguna manera ha incidido en su formación profesional. Otro punto importante, es la discriminación de género que los estudiantes han vivenciado en todas las carreras de esta casa de estudio; la cual, se ha traducido en diferencias en trato para hombres y mujeres (siendo más compensatorio para algún sexo) dependiendo de quien la ejerza, si es profesor, tendrá más preferencia por las estudiantes que una profesora, y a la inversa. A su vez, esta discriminación, también se evidencia en los resultados de las evaluaciones, la cual también hacen diferencias por sexo, siendo las mujeres por su atractivo físico las beneficiadas en algunos casos y los hombres por su intelectualidad, repitiéndose la dicotomía de racionalidad/ emocionalidad, inteligencia/belleza.

1.4.4 Escolaridad obligatoria e identidad de género

Los temas presentes en esta categoría fueron los siguientes:

Diferenciación de género vivida en el aula

La cual aparece vinculada a la idea de homosexualidad y que en un caso promovía labores domésticas para las mujeres y otras más racionales para los hombres:

MB: “Que las mujeres nos hacían bordar y a los niños les hacían un trabajo con madera, entonces típico que una es chica, pregunta por qué no hacemos todos lo mismo entonces de ahí surgió un mito, es que si los hombres bordaban podía afectar su sexualidad”.

Dicha diferenciación no se expresa sólo en la categoría de género, sino también en la de clase social:

MB: “La típica niña, pero no de género, sino que de... clase social”.

Promoción de actitudes y valores para cada género

Sobre todo en los colegios de un solo sexo, las cuales aparecen vinculadas a los ideales religiosos de la iglesia católica, que son de recato, pudor, ocultamiento del cuerpo y moderación para la mujer, junto a la de promover una imagen agradable a la vista con un excesivo cuidado del cuerpo:

MMF: “Yo la básica la estude en un colegio de monjas poh. las niñas se sientan con las piernas pal lado, nunca sentadas con las piernas abiertas. faldas largas, porque no podíamos mostrar nada.”

MC: “Yo desde 1º básico me empezaron a enseñar a ser una dama... ¡de verdad! que la blusa tiene que estar totalmente estirada que el nudo del corbatín tienen que ser perfecto, que las uñas bien limadas, una dama siempre tiene que tener un espejito en la cartera, siempre preocupada de si misma”.

En el caso de los estudiantes se alude en el aspecto valórico que fue en este entorno donde se resalta la masculinidad, comprendida como un polo de identidad que diferencia a los hombres del resto:

HF: “Aprendí a ser muy racional, a ser frío, duro, machista a morir”.

Valoración positiva hacia la experiencia escolar

Recordando a profesores y profesoras que dejaron marcas positivas en ellos a través de inculcar valores y actitudes frente a la vida:

HJ: “Había una profesora tierna, como una mamá, super agradable, muy amable, así como profesores que son super estrictos”.

HF: “La primera, por ser mujer, me enseñó que en la vida para poder hacer lo que uno quiere tiene que aspirar a más, no ser conformista, a aprender de mis errores. Mi profe de Historia me enseñó a que todo va en base al sacrificio, de que a veces tendremos que dejar cosas, para alcanzar otras, y que siempre se puede mejorar”.

Conflicto de género manifiesta vivida en la etapa escolar

- a) Donde una estudiante se educó en un colegio de sólo mujeres, lo cual fue una desventaja a la hora de entrar en la universidad y encontrarse con el sexo opuesto, el cual le era desconocido constituyéndose una problemática:

MC: “Cuando llegue a 1º medio llegue a un colegio mixto, el 1º problema es enfrentarle al sexo opuesto. El primer problema que no tenía ningún amigo hombre. Nunca me había relacionado con hombres... Cuando estaba en la básica el hombre era por matrimonio, cuando llegue a la media el hombre podía ser amigo por ahí”.

- b) En relación con el trato de las profesoras hacia los y las estudiantes resaltando que las profesoras valoraban más la pasividad que la actividad en la sala de clases:

HM: “Las profes sobre todo, más que los profes valoraban el trato, más estar tranquilo en la sala, yo siempre hablaba y no era bien mirado porque era muy jugoso, en cambio con los que se sentaban adelante era distinto.”

En resumen, la etapa de enseñanza obligatoria, también fue decisiva en cuanto a la formación de género de los estudiantes. Varios de ellos, comentaban sus recuerdos de la enseñanza básica y concordaban que había sido diferenciadora en cuanto a hombres y mujeres; y en el caso de los estudiantes que no tuvieron enseñanza en colegios mixtos, y de corte católico, recuerdan que el trato contenía una gran carga ideológica, que de alguna

manera formaba a mujeres con valores cristianos, pero preparadas con principal énfasis para la maternidad, y el cuidado de la casa; así como también una carga sobre lo preocupada y femenina que debían ser.

Se reiteran dos puntos antes mencionados: lo trascendente que fue en su vida el trato de algunos docentes, y el sentir de ellos, como estudiantes, de que los profesores los categorizan por ser desordenados, habladores, etc. y que independiente de cómo sean ellos, los profesores sí hacen diferencias con los estudiantes, en el trato y en la forma y resultado de la evaluación.

1. 5 ROLES DE GÉNERO

1.5.1 Roles presentes en el entorno familiar

Las temáticas presentes en los y las entrevistadas fueron las siguientes:

Labores domésticas

Todos los y las entrevistadas, concuerdan que en su núcleo familiar primario hay roles marcados de género con los cuales ellos y ellas difieren y que, la mayoría de ellos apuntan hacia el aumento del trabajo femenino dentro del hogar en labores concretas que ellos y ellas observaron o que vivieron indistintamente del sexo, expresan una valoración negativa hacia los tratos desiguales:

MJ: “Si, cuando le sirven la comida, le servían a mi papá o a un hombre primero en la casa y no me gustaba”.

HM: “Mi papá, no hace nada, mi hermano mayor es así. Cuando viví con mi mamá aprendí a lavar ropa, por ejemplo, yo a ella, a la pareja le ayudo en cosas así, pero mi papá no”.

HM: “Mi papá no es capaz de levantar una taza, llega a ser desagradable”.

Una excepción la constituye este caso dónde la visión que relega a la mujer las labores domésticas aparece justificada:

HF: “Mi papá es muy conservador. De hecho, él prefiere que la mujer no trabaje. Él lo ve de que su mamá trabajó cuando joven y ahora tiene problemas a la columna, enfermedades...”

Prácticas simbólicas

Se evidencia en los relatos, los roles trascienden lo material hacia prácticas simbólicas cargadas de significación vinculadas al poder, apareciendo el matrimonio como finalidad última de la mujer o bien la autonomía laboral como requisito para abandonar el núcleo familiar, reconociendo de manera explícita la presencia de una cultura machista en su entorno directo:

MB: “Porque en mi casa es la mentalidad es bien machista, eso de que el hombre no importa que se pueda ir de la casa , es más joven y .. aaaa, en cambio la mujer, o te vas con título o te vas a casar”.

O bien existe en el entorno familiar la idea generalizada de que la mujer es un ser protegible por las figuras masculinas, principalmente por la del padre, de forma explícita o implícitamente, otorgándole más libertad a hijos que a hijas.

MC: “La mujer camina al rincón porque se vende, cuando se entra algún lugar ella va primero.. Cuando vamos en la calle mi papá todavía me corre pal rincón, jajaja..”

MMF: “Mi hermano no tenía horas pa llegar, pero yo sí a las 12”.

HJ: “El hombre protege a la mujer”.

Visión materna sobre los roles opuesta a la paterna

La imagen de la madre emerge en el orden familiar como más abierta a prácticas prohibidas por el padre, apreciándose contradicciones, puesto que el padre aparece como un ser que reproduce el llamado “machismo”, sin excepción, todos reconocieron a la figura paterna como reproductora de prácticas discriminatorias hacia la mujer.

HF: Mi mamá no es tan conservadora, igual considera que no tiene que ser todo como antes.. Le inculca a mi hermana que tiene que adaptarse a la sociedad de ahora.

Se observan por ende, contradicciones en la dinámica interna del orden familiar

Concuerdan todos los estudiantes de que en su familia el modelo machista es preponderante, y ejemplifican con algunos casos cotidianos, lo que significa el rol de padre y madre; de esta manera, en todos los casos, el padre es el macho, el líder, el proveedor y quien no hace ni colabora con alguna labor doméstica, puesto que esto es tarea exclusiva de las mujeres, por lo tanto, son las madres y hermanas quienes están sometidas y acostumbradas a realizar quehaceres en el hogar. Por otra parte, si bien ellos reconocen estas situaciones, se muestran contrarios a ellas, en ocasiones las validan. También se desprende del análisis anterior que la figura de la madre presenta mayor igualdad en el trato hacia hijos e hijas que la del padre.

Otro aspecto vivenciado en el entorno familiar se refiere a las prácticas simbólicas donde, más allá de trabajos domésticos, se traducen a prácticas como caminar al rincón para la mujer, permisos dispares e ideas sobre al abandono del núcleo familiar sustentadas en el matrimonio. En cuanto a los roles masculinos, los estudiantes entrevistados reflexionan sobre las experiencias dentro del entorno familiar, sólo uno se refiere a su participación, el resto sólo lo hace desde la perspectiva de observador pasivo.

1.5.2 Relaciones de pareja y roles de género

Ejes principales

Experiencias vividas en relaciones de pareja

La totalidad de entrevistados y entrevistadas ha sostenido o sostiene alguna relación de pareja heterosexual, en las cuales declaran que los roles han sido compartidos, mostrando una tendencia hacia el modelo equitativo, en este sentido las experiencias familiares son decisivas y actúan como anti-modelos a reproducir:

MJ: “La funcionalidad era bastante pareja, las cosas que veía y no me gustaban, la diferenciación que veía en mi familia trataba de no repetirla”.

MMF... “Siempre pensando en que somos personas iguales, con igualdad de condiciones para la realización de las labores en todos los sentido”...

MB: “Si estamos hablando de crear una familia, entre comillas familia, o de , de , de tener un hijo nosotros estamos hablando de dos personas, si la mujer no tiene el hijo solo, entonces por qué, creo que el padre tiene el cincuenta por ciento de la responsabilidad, no hay por qué descargarle a una más que al otro”.

Reconocimiento de pautas culturales que dificultan una relación de pareja equitativa

No obstante la tendencia discursiva hacia el modelo equitativo, subsisten prácticas e impedimentos para que este se concrete, existen limitaciones reconocidas:

MMF: "Pero hay ciertas cosas puntuales como que le chocan todavía, pero he tratado que sea paulatino el cambio y que haga ciertas cosas".

MC: "Aunque se predica harto de que, ambos tienen que hacer las cosas y que debe ser equitativo; en mi caso yo llevo 10 años de pololeo, y yo hago todo cuando voy a ver a mi pololo."

Se aprecian también contradicciones, si bien la igualdad en la pareja es vista como una cualidad, subsisten prácticas tradicionales con discursos modernos:

HJ: en cuanto a las labores domésticas todos tenemos manos y podemos hacer las cosas... con mi pareja le he ayudado a poner la mesa un tiempo.

El entrevistado señala que su ayuda fue dada sólo por un tiempo y, con ello señala que vive una situación de igualdad.

El discurso de la totalidad de los y las entrevistadas tiende hacia un modelo equitativo de pareja donde los roles son compartidos, no obstante, en la práctica, se encuentran en transición incipiente, donde las labores comienzan a ser compartidas o bien en transición avanzada, donde la mujer estimula al hombre a la realización de algunas funciones.

De lo anterior se desprende la coexistencia de discursos liberadores y equitativos con prácticas contrarias, las cuales son alimentadas por los modelos culturales imperantes que, desde la perspectiva de las estudiantes, dificulta la concreción de la equidad en sus relaciones de pareja, temática que no es abordada por los entrevistados, quienes se autodefinen como promotores de la equidad.

Finalmente, la familia, reaparece como contrarreferente de un modelo machista al cual no seguir.

1.5.3 Roles de género presentes en el entorno académico universitario y homosexualidad.

Una excepción se presentó en la investigación, la cual tiene que ver con los roles de género presentes en el entorno académico universitario y la homosexualidad; siendo éste un tema atinente a los estudiantes. La homosexualidad, desde varias perspectivas:

Personas homosexuales como compañeros

Los cuales ellos respetan, pero no el entorno académico,

H.F: "Por ejemplo en el ambiente universitario hay dos cosas claves. Una cosa es que uno comparta que haya personas homosexuales y otra cosa es que la respete... en la

universidad se ve mucho de no compartir y de no respetar y el estigma el hecho de molestar inmediatamente a un compañero no lo sea una persona pero si ven alguna actitud, digámoslo un poco mas femenina se le molesta igual”...

Por lo mismo, ellos han evidenciado el trato que tienen sus profesores de la universidad hacia sus compañeros, el cual declaran que es discriminatorio por su condición sexual, sin embargo, esta discriminación aparece naturalizada:

HF: “En mi carrera se da más el lesbianismo. Yo tuve una ayudante lesbiana y el primer día de clases lo dejo entablado y que ella era así y que había que aceptarla así independiente si nosotros respetábamos su condición o no. pero que ella era así y que nosotros íbamos a aprender algo académico y no de su vida personal...Hay un solo profesor que las molesta, pero no para estigmatizarla. Pero les dice pero como te va a gustar una mujer si tu eres tan bonita debes buscarte un chiquillo... pero no para molestarla”

MC: “Por ejemplo tengo un compañero que es homosexual, pero así loca. Que llega a la sala y dice hola profe como está y le da besos. Y el profe como que... buenas tardes, cortante, caxay?...El profe lo respeta, le conversa, pero con el otro que es mas expresivo con su lado femenino lo rechaza”.

HF: “La homosexualidad en la universidad es oculta, no es muy en boga. Están los que se expresan y los que la callan, es que no es aceptado”.

Autorreconocimiento y expresión abierta de la homosexualidad

Como un proceso de sus compañeros de asumirse como homosexuales, el cual para la mayoría es dado en la universidad, puesto que este espacio se vislumbra como abierto, tolerante y menos restrictivo que resulta esta etapa en comparación a la escolar.

MC: “Este niño que te digo yo de bajo perfil el empezó su homosexualidad en la universidad. Sólo cuando llego pudo expresar lo que sentía y de a poco se empezó a relacionar más y empezó a mostrar su lado femenino. De hecho el le contó a sus papas una vez que el estaba en la universidad”.

HF: “En mi carrera se ha dado que todas las personas que son lesbianas, hay uno de las dos que son de afuera. y en sus casas lo mantuvieron oculto, reprimido, y como después pasaron a un mundo donde no esta la restricción de los padres hay cierta libertad, y ya lo manifestaron se sintieron mas libre de poder hacerlo y les dio la fuerza pa hacerlo y contarlo en sus casas. Si bien hay personas que lo estigmatizan también hay otras que los quieren y respetan”.

Una de las entrevistadas, dio cuenta de su experiencia como estudiante, al tener un profesor homosexual durante su enseñanza media:

MC: “Lo que más me marcó fue ver a un profe con signos de ser homosexual. Nunca había visto algo así. Era el tío leo, y era zas! era impresionante. Él nos hacía música y bailaba salsa. Lo que más me chocó fue el aniversario cuando estaba en 1º medio. Todos estábamos disfrazados en la fiesta y nos vinimos a dar cuenta al final de la fiesta que él andaba disfrazado de bruja. Bailó salsa de lo lindo con los alumnos incluso con algunos de otros colegios. Y cuando empezamos a contar la plata de la caja, el tío leo se sacó la máscara y dijo ¿y, cómo bailé?”.

Valorando positivamente la experiencia

MC: “Él nos enseñó a ver la sexualidad y la homosexualidad como algo cotidiano, que no se pegaba y que era normal. Todos los respetábamos a la fuerza, porque era el inspector además”.

Reflexión sobre currículo.

Por último, se realiza una reflexión sobre el currículo, donde el tema de la homosexualidad es tratado de forma breve y muy vaga, no respondiendo a las necesidades que tienen los estudiantes de hoy.

MC: “Nosotros vamos a ser profesores, y dentro de los ramos tenemos que ver sexualidad. En mi caso, yo soy de ciencias y eso es más todavía pero en ningún momento hablo de la homosexualidad. No está... está nombrado, afinidad con el mismo sexo y a lo mucho algo de que en Estados Unidos se permiten matrimonios homosexuales”.

CONCLUSIONES

La identidad de género se manifiesta en la construcción discursiva de las personas sobre la experiencia subjetiva, la cual es multidimensional, comprendiendo aspectos sociales, culturales, imaginarios y prácticas concretas. En esta construcción personal, la familia ocupa un lugar definitorio, por encima del grupo de pares, sin embargo se reconocen en ella pautas machistas heredadas culturalmente los entrevistados/as pretenden no reproducir, mostrándose explícitamente equitativos en sus discursos, no obstante, se observan contradicciones en él. En cuanto a la religión, existe una idea generalizada sobre dogmas impuestos que involucran a la familia como núcleo central de la sociedad y el matrimonio como única unión válida, reconociendo que este orden es dominado por la figura paterna.

En síntesis, sobre el concepto de identidad, no existe una concepción clara en la generalidad de los y las entrevistadas, para quienes el término emerge desde una perspectiva biológica de ser masculino/femenino limitando estos conceptos a la división sexual.

Otro espacio donde se define la identidad es la universidad, la cual es concebida como un lugar de liberación personal y autonomía, sin embargo, los y las estudiantes se han sentido discriminados: las mujeres desde la perspectiva intelectual en carreras científicas, donde son inferiorizadas y sobre exigidas: los hombres desde la imposibilidad de obtener beneficios con los profesores, quienes basados en un interés sexual, otorgan privilegios a las compañeras. Y, finalmente, las personas que se identifican con una tendencia homosexual

son marginados desde el trato con sus profesores y sus compañeros, pese a que es aquí donde la homosexualidad es exteriorizada y asumida por la persona y su entorno, realizándose una reflexión sobre el currículo, puesto que el tema es tratado de forma breve, muy vaga, y no responde a las necesidades que tienen los estudiantes hoy.

En cuanto a la formación académica universitaria e identidad de género, los estudiantes coinciden que la y los docentes de la Universidad del Bío-Bío, les promueve una imagen en cuanto a su presentación personal, siendo ésta cuidada y preocupada para ambos sexos. Sin embargo, para las mujeres, ésta imagen es más detallada, puesto que debe incluir el maquillaje y el recato para “no provocar” a los alumnos., con una concepción del cuerpo como objeto de deseo. Por otra parte, señalan que los docentes de la Universidad del Bío-Bío han marcado la vida de sus estudiantes, la mayoría toma algunas características como referentes, siendo la cercanía, la calidad docente, la empatía, etc.; la que de alguna manera ha incidido en su formación profesional.

Sobre las representaciones sociales de la pertenencia a uno u otro género, los y las estudiantes visibilizan la universidad como un elemento que aporta a la competitividad de la mujer y su incorporación a los espacios públicos de acción, la cual es percibida como un ser capacitado para el mundo laboral, reconociendo cambios positivos en los valores que rigen la sociedad y que permiten abrir oportunidades, no obstante, existe la ausencia de una visión crítica hacia la figura femenina, quien sigue asumiendo las responsabilidades en el espacio privado del hogar y, si bien, expresan que su rol ha variado en el tiempo y se la involucra en todos los escenarios sociales, no se le deja de vincular con los espacios de antaño; siendo la maternidad uno de los rasgos identitarios por excelencia. La mujer la definen como

“multifuncional”, puesto que debe ser profesional, trabajadora, competente, madre, dueña de casa, esposa, independiente, etc., pese a lo anterior se sigue considerando al hombre como exitoso y no a la mujer, lo cual se ve acrecentado por los medios masivos de comunicación que promueven estereotipos de género denigrantes para el género femenino, potenciando sólo la parte física y en ningún caso valoran la intelectualidad, ofreciendo modelos que no concuerdan con la realidad de las personas, y afectan la autopercepción de los y las jóvenes.

En las representaciones sociales sobre pedagogía se aprecian ideas sexistas, si bien todos los entrevistados concuerdan en que para ser excelentes docentes es fundamental la preparación y el manejo de contenidos, destacan que es relevante la presentación personal, la que en el caso femenino tiene más exigencias en el plano estético, diferenciándose de los profesores, quienes destacan por su superioridad intelectual. Existe también la idea de: “profesor modelo”, que domina el orden y la disciplina en el aula, la seriedad y la formalidad, características que, según el discurso, son inseparables de la creencia en valores universales que como profesionales se deben transmitir, aunque ello significa mostrar una imagen diferente de lo que en algún momento los y las educadoras son. En la experiencia profesional, como pedagógos/as, los futuros docentes asumen que hacen un trato diferenciador en el aula categorizado a los estudiantes desde la perspectiva de género, perfilándolos, para luego agrupar y colocarles más atención a quienes son más activos en el caso de los profesores, y a los pasivos en el caso de las profesoras, y, de este modo mantener la disciplina en el aula, de igual manera, se dan a conocer conflictos sobre todo en la asignatura de Orientación y en temáticas sexuales, puesto que les complica tratar los

temas, estando hombres y mujeres presentes, en conocimiento además, que la recepción y participación de ellos está influenciado por el sexo del o la docente.

Al igual que la universidad, la etapa de enseñanza obligatoria, también fue decidora en cuanto a la formación de género de los estudiantes, quienes concordaban en la identificación de un trato diferenciador, que, en el caso de quienes no tuvieron enseñanza en colegios mixtos y de corte católico, contenía una gran carga ideológica, pues formaba a mujeres con valores cristianos, preparadas con énfasis en la maternidad y el cuidado de la casa; así como también una carga sobre lo preocupada y femenina que debían ser.

Sobre los roles de género, se reconocen en el entorno familiar prácticas explícitas diferenciadoras para uno y otro sexo, manifestando los estudiantes una valoración negativa hacia ellas, donde el padre es el macho, el líder, el proveedor y son la madre y hermanas quienes están sometidas y acostumbradas a hacer labores domésticas, en la mayoría de los casos, por otra parte existen contradicciones en su discurso: si bien ellos dan cuenta de estas situaciones y se muestran contrarios a ellas, en ocasiones las validan a través de explicaciones que justifican estas conductas, siendo otro aspecto vivenciado en el entorno familiar el que se refiere a las prácticas simbólicas donde, más allá de trabajos domésticos, se traducen en acciones como caminar al rincón para la mujer, permisos dispares e ideas sobre al abandono del núcleo familiar sustentadas en el matrimonio. En cuanto a los roles masculinos, los estudiantes entrevistados reflexionan sobre las experiencias dentro del entorno familiar como observadores pasivos y sólo en un caso hay una intervención en el entorno.

En el ítem de: relaciones de pareja, el discurso de la totalidad de los y las entrevistadas tiende hacia un modelo equitativo donde los roles son compartidos, no obstante, en la práctica esto encuentra dificultades y no se realiza. De los modelos familiares y la experiencia en las relaciones de pareja, se desprende la coexistencia de discursos liberadores e igualitarios con prácticas contrarias, las cuales son alimentadas por los modelos culturales imperantes que dificultan la concreción de la equidad. Adicionalmente, la familia, reaparece como contrarreferente.

En conclusión, nuestros supuestos son aceptados en la medida que dan cuenta sobre el discurso de género que los y las estudiantes realizan, evidencia que, en algún momento de su experiencia han discriminado y han sido discriminados por su género, en todas las esferas sociales estudiadas: familia, colegio, religión, relaciones de pareja, universidad. Pese a reconocer esto como algo negativo, sus propias representaciones validan estos mecanismos, ya sea desde la óptica de ser hombre o mujer en la sociedad actual, como desde su quehacer docente, el último aparece subordinado a fines como la reproducción de pautas culturales socialmente validadas, reconociendo que, más allá de lo conceptual, el rol docente consiste en formar en el plano valórico, el cual aparece incuestionable pese a haber reconocido desde su experiencia como estudiantes tratos diferenciados, donde además la formación académica universitaria no visibiliza el tema y, por el contrario, parece reproducirlo.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con los resultados de este trabajo de investigación pretendemos abrir un campo desconocido en la formación pedagógica de la Universidad del Bío-Bío, puesto que, si bien el género es abordado, esto ocurre dentro de una asignatura limitada y, como ha demostrado este trabajo, excluye prácticas cotidianas en las relaciones sociales dentro de este espacio y no se traslada al resto de las asignaturas de formación pedagógica.

Sin duda, el tema educativo es constante objeto de debate dado el cuestionamiento de su calidad por resultados de mediciones tanto nacionales (PSU, SIMCE) o internacionales (PISA) poniendo con ello el tema de la formación inicial docente, actualmente consideramos que existe un énfasis sobrevalorado en el logro de resultados, ya sea en el la escolaridad obligatoria, como en la educación superior, donde el llamado “currículum por competencias” gana adherentes, no obstante, se deja de lado la subjetividad y el cuestionamiento sobre qué tipo de sociedad se quiere construir o reproducir. En este sentido, la principal proyección apunta hacia visibilizar que un tema aparentemente ya resuelto en el discurso: la equidad de género tanto para personas heterosexuales como homosexuales, pues en la práctica aún no se logra, ejemplo de ello es el reconocimiento por parte de los y las estudiantes de un trato diferenciado para hombres y mujeres y hacia personas homosexuales por parte de los y las docentes en todos los niveles de educación formal.

De lo expuesto anteriormente, pretendemos que esta línea de investigación tenga continuidad en nuestra casa de estudios a fin de replantearse la forma de hacer educación desde dos perspectivas: entregando herramientas que permitan formar a los futuros

docentes para que estos no repliquen prácticas discriminatorias en cualquiera de las dimensiones en las cuales se desenvuelvan, ya sea al interior y fuera de los establecimientos educacionales. El segundo lineamiento está dado por la incorporación formal de la problemática de género la malla curricular de las carreras de pedagogía para que, de este modo, trascienda la ideología particular de un o una profesora sobre el tema.

Las limitaciones de éste estudio, estuvieron dadas por la disponibilidad de los y las entrevistadas y a la vez porque la representatividad es acotada, dado que la investigación está sustentada en la subjetividad de cada individuo y, por ende en una construcción personal que tiene posibilidades de trasladarse o no a la colectividad denominada “estudiantes de pedagogía”, no obstante, consideramos que este trabajo si logró niveles altos de representatividad por la coincidencia de características en los datos entregados por los y las estudiantes.

Otra condicionante fue la necesidad de acotar los temas para efectos de la investigación, no obstante, más allá de visualizar esto como un obstáculo, se ofrece como una oportunidad para trabajos futuros.

BIBLIOGRÁFICA CONSULTADA

Acker, S. (1994). *Género y educación*. España: Narcea. S.A. de ediciones.

Arancibia G, V. Herrera P, Paulina. Strasser S, Katherine.(1997) *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Araujo, K. Moreno, C. (2005.). *Nudos Críticos para la Igualdad. Género y Educación Superior en Chile* (Tesis de Universidad Academia de Humanismo Cristiano)

Baeza, Manuel (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social*. Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales. Chile

Batthyány, Karina.(s/f) *Capítulo: Las relaciones sociales de género. En Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* [Versión electrónica]. Journal of Common Market Studies, 39(3), 228-239.

Bonal, X. (1997) *“Las actitudes del profesorado ante la coeducación”*. España: Grao.

Bonder, G. (2004). *Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. Revista Iberoamericana de Educación número. Monográfico Género y Educación , 6, 9-48.

Cárcamo, Héctor (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Cinta de Moebio. Universidad de Chile. Santiago

Cárdenas, M., Barrientos, J. (2008). *Actitudes Explícitas e Implícitas hacia los Hombres Homosexuales*. PSYKHE, Vol.17, N ° 2, 17-25.

Caride, J. (s/f) *La pedagogía social en la vida cotidiana: realidades y desafíos en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa*. Universidad de Santiago de Compostela. España

Ceballos, J (1997). *Introducción a la sociología*. Santiago Chile. LOM

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. República de Chile.

Del Pino, L (2005). *Género y Universidad*. 143-160. Ediciones Universidad de Salamanca

Egaña, M. Núñez, P. Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago, Chile: Editorial LOM.

Figueiras, L. Molero, M. Salvador, A. Zuasti, N.(1998). *Género y Matemáticas*. España: Síntesis S.A.

FLACSO- Chile. (2003). *Percepciones y actitudes de las y los chilenos a principios del siglo XXI. Encuesta Nacional de Opinión Pública*. (pp 51-94) Santiago de Chile: LOM Ediciones

Flores Bernal, Raquel (2007). *Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en el resultado académico de alumnas y alumnos*. [versión electrónica].Madrid: Revista Iberoamericana de Educación para la educación, la ciencia y la cultura. 103-118

Freire, P. (1965) *La educación como parte de la libertad*. Brasil: Siglo veintiuno editores.

Garretón, M. A (2003). *El espacio cultural latinoamericano: bases para una política cultural de integración*. México :Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1988) *"Identidad y diferencia"* España: Anthropos Editorial

Hierro, G. (2003) *"Género y Educación"*. Informe de Estudios Universidad Autónoma de México, Manuscrito no publicado, México.

International Labour Organization, (s.f.) *Las relaciones sociales de género*. En: Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino? [Versión electrónica] 25-35

Keijzer B., y Rodriguez, G (2003). *Jóvenes rurales. Género y generación en un mundo cambiante*. En Olavarría, J (Ed), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp 33-51). Chile: FLACSO

Kimmel M.,(1997). *Homofobia, temor, vergüenza y Silencio en la identidad masculina*. En Masculinidad/es: poder y crisis Internacional y Flacso. Santiago de Chile.

Lozano, I. *El significado de homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México*. (2009) Enseñanza e Investigación en Psicología, [versión electrónica] (Vol. 14, Núm. 1. Enero-junio, 2009,).

Montesino, Sonia (s.f). *Símbolo mariano y constitución de la identidad femenina en Chile*. Ensayo. [versión electrónica] 282-290

Muñoz, A. & Guerreiro, B. (2001, enero) "Sexo y género en la educación" Congreso 2001 "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad", fue organizado por la Conf. de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.

Olavarría, J (2000). *Masculinidad/es identidad, sexualidad y familia. Encuentro de Estudios de Masculinidad*. FLACSO . Santiago de Chile.

Olavarría, J (2005). *La masculinidad y los adolescentes*. [versión electrónica]. En Reflexiones pedagógicas. Santiago de Chile. 41-45

Pastor C, Rosa y Bonilla C, Amparo. (2000) *Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas*. [versión electrónica]. En Papeles del psicólogo, número 075. Consejo General de Psicólogos, Madrid: España. 34-39

Pech S., C., Rizo G.,M, Romeu V., (2007) *Discurso sobre el género y disposición hacia la diferencia. Estudio exploratorio en jóvenes universitarios de la Ciudad de México.* [versión electrónica]. 1-23

Peinado, M (2008). *Educación para la ciudadanía y homosexualidad: elementos para un debate.* Revista Iberoamericana de Educación, nº 46/1 [versión electrónica] 1-10

Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente.* Revista enfoques educacionales, 6. 29-49. Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar

Rebollo, M y González, E (2002) *Identidades profesionales en educación desde una perspectiva de género.* Revista Fuentes. [versión electrónica] 32-45

Rodríguez, A., Gutiérrez, Irene., Medina, A (1995). *Un enfoque interdisciplinario en la formación de los maestros.* Madrid: Narcea, S.A.

Sánchez, K. (2007) *Educación Secundaria Femenina En Chile: Esfuerzo Compartido Entre Particulares Y El Estado 1877-1912.* Bicentenario. Revista De Historia De Chile Y América. Vol. 6. Nº 1 . 39-70

Sharim, D (2005). *La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación Desde los Relatos de Vida*. [versión electrónica]. Psykhe, vol. 14, no. 2. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 65-74

Soto, F, (2003) *Historia De La Educación Chilena* (Trabajo de la Facultad de Educación, Escuela de Pedagogía Básica, Universidad Católica de Temuco)

Soto, R. (2006) *El Estado y el Instituto Pedagógico*. Dos historias, un norte, Revista Intramuros N° 10. UMCE. Pág 26-27

Stromquist, N. (2006) “*Una Cartografía Social Del Género En Educación*” en Revista [Versión electrónica] Soc. v.27 n.95 Campinas mayo/ago. 1-29

Uriarte, A. J d D. (2007). *Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta*. [versión electrónica].Revista de Psicodidáctica. Volumen 12. Nº 2.. España: Universidad del País Vasco. 279-292

Valdés, Teresa y Olavarría, José (1998). *Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo*. En Masculinidad y equidad de género en América Latina. Santiago de Chile. LOM

Vincenty, C. (2003) "*Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género*". [Versión electrónica] Revista de Antropología Experimental, N° 3. 17-27

Vizcarra, I. Vélez Bautista, G. (2007) "*Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México*" [Versión electrónica] Rev. Estud. Fem. v.15 n.3 Florianópolis sept./dic. 14-32

Zambrano, M. (1958) "*Persona y Democracia: La historia sacrificial*" Puerto Rico: Anthropos.

LINKOGRAFÍA

Alponte, Plaza ,López.(2006) .*Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico*. Psicología del Caribe, Revista de psicología Universidad del Norte. Colombia. Consultado el 05 de mayo, 2009 En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2372397>

Araya U. Sandra (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. En cuadrenos de ciencias sociales 127. FLACSO. Costa Rica. Consultado el 08 de junio, 2009 En: www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf

Arcos G, Estela et al . (2006). *Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo*, Universidad Austral de Chile 2003-2004. Estudios pedagógicos (Valdivia). Valdivia: Chile. Consultado el 09 de junio de 2009. En http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052006000100003&lng=es&nrm=iso

Arcos G, Estela et al . (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. [versión electrónica]. *Estud. pedagóg.* v.32 n.2 Valdivia 2006. Valdivia: Chile. Consultado el 29 de mayo de 2009 En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200002&script=sci_arttext

Berríos, P. *Género, universidad y desarrollo en el contexto latinoamericano: un ensayo de interpretación* (s/f). Consultado el 18 de septiembre de 2009 en www.asociacionsylff.uchile.cl/secciones/.../genero_universidad.pdf

Botello. L (2005), *Identidad, masculinidad y violencia de género*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 08 de agosto de 2009 en <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=30798013>

EME. Campaña del Lazo Blanco - *Hombres Comprometidos con el Fin de la Violencia . Hacia las Mujeres*. Recuperado el 15 de abril de 2009 de <http://eme.cl/2008/11/campaa-del-lazo-blanco-hombres.html>

Fioretti, S. Tejero, G. Díaz, P. (2002) *El Género: ¿Un Enfoque Ausente En La Formación Docente?* La *Aljaba*, segunda época, vol. VII. Consultado el 08 de mayo de 2009 en redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/278/27800708.pdf

Fischman, G. E. (2005). *Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Consultado el día 01 de junio de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>

Jiménez, C. Murga, M. Gil, J. Téllez, J.(2006) “*Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica*” Ensaio: aval.pol.públ.Educ. v.14 n.53 Río de Janeiro. Consultado el 23 de abril de 2009 en www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a03v1453.pdf

Lamas, M.(2006) “*La perspectiva de género*” Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. Consultado el 18 de octubre de 2009 en www.catedradh.unesco.unam.mx/SeminarioCETis/.../5...genero/20.pdf

Lamas, M (2008). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. Consultado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/USOSCATEGORIAGENERO-MARTA%20LAMAS.pdf>

Madrid, S (s.f) *Profesorado, política educativa y género en Chile Balance y propuestas*. Consultado el 05 de abril de 2009 de http://www.fes.cl/documentos/Genero/educygenero_smadrid.pdf

Memoria Chilena (2009). *Inicios de la instrucción primaria en Chile (1840-1920)* Español.

Consultado el 09 de mayo de 2009 En:

http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=losiniciosdelainstruccionprimariaenchile,1840-1920

Morgade, G. *“Burocracia Educativa, Trabajo Docente y Género: Supervisoras Que Conducen*

“Poniendo El Cuerpo” Consultado el 05 de mayo, 2009 En:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (s.f) *Vocabulario*

referido a género. Consultado el: 11 de abril de 2009 en

www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/DOCREP/x0220s/x0220s01.htm

Servicio Nacional de la Mujer. *Misión Institucional* (2008, diciembre). Recuperado el 20

marzo de 2009 de

http://www.sernam.cl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=28

ANEXOS

ANEXO I: MALLA TEMÁTICA

Categorías

1. Construcción identitaria de género de los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío

1.1 Percepción de la identidad de género

1.1.2 Estereotipos y construcción identitaria de género

1.2. Construcción social de la identidad de género

1.2.1 Identificación con referentes sociales significativos

1.2.2 Identificación con referentes familiares

1.2.3 Identificación con otros/as

1.2.4 Identificación de los y las estudiantes con los/as diferentes profesores/as a lo largo de su historial académico

1.2.5 Mitos sobre género y sexualidad

1.3 Roles de género

1.3.1 Roles aceptados y vivenciados en el entorno familiar

1.3.1.1 Relaciones vividas al interior de la familia

1.3.1.2 Normas promovidos por el entorno familiar según sexo.

1.3.1.3 Mitos presentes en el entorno familiar relacionados con uno u otro género

1.3.2 Roles de género presentes en el entorno académico universitario

1.3.2.1. Roles observados en la interacción entre profesores y profesoras

1.3.2.2 Roles vividos en la interacción entre profesores, profesoras y estudiantes dentro o fuera del aula

1.3.2.3 Relaciones de pareja y roles de género

2 Representaciones sociales de género

2.1.1 Ideales del ser hombre o ser mujer en la sociedad actual

2.1.2 Representaciones de género sobre:

2.1.2.1 Las religiones

2.1.2.2. La familia

2.1.2.3 La comunidad

2.1.2.4 Las instituciones formales

2.1.3. Creencias sobre el rol del hombre y la mujer actuales

3. Formación académica e identidad de género

3.1 Escolaridad obligatoria y su contribución a la formación de la propia identidad de género

3.2 Formación universitaria y su aporte a la construcción de la identidad de género

3.3.1 Formación recibida a través de contenidos oficiales

3.3.2 Formación recibida a través de prácticas extraoficiales

3.3.2.1 Visión de la homosexualidad en el entorno académico

3.3.2.2 Imagen corporal promovida por la formación académica para el ejercicio del rol docente.

3.3.2.3 Características psicológicas promovidas durante la formación académica para el ejercicio del rol docente.

3.3.2 Reflexiones sobre pedagogía

3.3.2.1 Sobre el currículum

3.3.2.2 Sobre la labor docente

Categoría	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1. IDENTIDAD DE GÉNERO							
1.1 Construcción identitaria de género de los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío.	Identidad de género, nada, así como, no, no quiero inventar, no tengo idea.	la identidad de género es definirse dentro de un grupo ya sea este femenino o masculino, teniendo en cuenta los diversos estados que cada uno con lleva, las supuestas "diferencias" y la forma de acortar las limitaciones de cada uno de ellos.	para mi la identidad de genero, es la capacidad de identificarse con un "sexo", masculino, femenino, etc... pongo etc... debido a que no quiero dejar a nadie fuera.....	Considero la parte biológica, sexualmente, pero la parte mental viene a partir de tu familia, los valores que te inculcan y la interacción con la sociedad.		Yo construyo mi identidad de género con lo que a mí me hace sentir bien y me permite desarrollarme con otras personas.	para mi la identidad de genero no es mas que la capacidad que tienen las personas para autodefinirse en un genero determinado, masculino femenino, etc, es como nosotros nos sentimos identificados con cada una de ellas, ademas de que fisicamente pertenezcamos a una, psicologicamente podemos sentirnos participes de otra, eso es lo importante,
	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.1.2 Autodefinition de identidad	yo no sé, me encuentro tan anti normal en ese sentido, pero puede ser en el sentido de , eeee, ser un aporte como mujer dentro de la sociedad, sobre todo en educación que es una de las bases dentro de la sociedad, en ese sentido siento que soy un aporte.	como un ser en búsqueda continua y que no sabe lo que va a encontrar, pero me considero como un ser en búsqueda continua esperando sentirme realizada en algún momento de la vida que todavía no me siento realizada. .. de ser un ser autónomo, que se siente un aporte dentro de la sociedad, a cualquier nivel, profesional, personal, social, familiar, amoroso, lo que sea...	A ver... mujer como una ser luchadora, con fuerza, incluso más que un hombre.	Yo me autodefino con los valores que me inculcaron mis papás: que tienes que respetar, compartir con tus compañeros, ser humana, persona. Luego con el ser femenina, más preocupada, más detallista.			Para mi, en la autodefinition entran las actitudes, las ideas, todo, además de lo biológico. Además de lo cultural, que va a depender de la sociedad en la que estemos.

Categoría 1.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.2.1 Sobre el ser hombre o mujer actualmente	<p>no sé si el ser femenina, creo que eso ya quedó, no sé si atrás, no, yo creo que sí, el ser femenina, sí, para mí es parte de lo que es ser mujer, no sé que tanta diferencia hay de verdad en cuanto al hombre dijéramos, ser mujer, porque todo, ser persona para mí cumplen todos los mismos cualidades, pero la única diferenciación que hago entre ser mujer, ser hombre, la diferenciación en sexo reproductor y, eeeee, en lo que es ser femenina, esa es la diferencia que le hago a la mujer.</p> <p>bueno pregunta, claro, que nos diferencia de los hombres, ser femenina es ser delicada, implica también una cierta</p>	<p>, yo considero que el espacio femenino va mucho más allá de lo que antiguamente era. Ehh, hoy día ehh, la mujer tiene muchos más roles dentro de la sociedad, sin dejar de lado obviamente el de la maternidad que aun no se le ha quitado el de la procreación, el de ser mujer misma, el de la feminidad, etcétera, pero dentro del ámbito laboral siento que la imagen de la mujer si ha cambiado mucho con, en relación aaaa, lo que era ser mujer antes. Implica, ser prácticamente perfecta. Tener asociado todos los roles dentro de la sociedad. Por qué, porque uno se le involucra o uno nace innata, es innato ser madre y la maternidad, de ser cuidadora del hogar, pero aparte de eso la mujer al ir adquiriendo más derechos ha ido adquiriendo más deberes también. ...</p>	<p>bueno se considera ahora el mejor estereotipo la mujer que tiene mucha pechuga, mucho potito y ojalá sea muy flaca caxay y por lo mismo me ha traído varios problemas... porque yo estaba enferma, tuve trastornos alimenticios y me derivó por lo mismo porque la sociedad te hace creer en un estereotipo que no es el tuyo ciertas cosas que no me gustan y no me van a gustar nunca, como una de ellas sería el pelambre y las mujeres típico que siempre andan pelando</p> <p>La mujer tiene que ser la que está en la casa, la que está cuidando, hace treinta años atrás, ahora diría que, la mujer igual tiene que ser profesional, que trabaje, que sea capaz de mantenerse ella y sus hijos ... también a la vez que</p>	<p>el hombre de familia, el padre un trabajador una persona que busca un matrimonio feliz. Más bien conservador. Y la mujer, una que trabaja madre de familia con hijos que inculca valores a sus hijos junto con el papá</p>	<p>me doy cuenta que se le pone más freno a la mujer que al hombre, todavía es así, se hace un poco más claro, pero tenemos mucho más libertad, entonces para el hombre queda lo que quiera pero a las mujeres si se les cuida un poco más.</p> <p>el rol de padre yo creo que es una guía un reflejo, sabe como actuar en algunas situaciones y de la madre bueno, es más importante, da cariño, comprensión.</p>	<p>En esta sociedad tiene que ser exitoso para hombre y mujer. Un hombre Light deportivo, buen pasar económico, exitoso, un divo... de la mujer que tenga hijos, que los cuide.</p>	<p>El ideal de hombre quizá no tanto de familia porque nos hemos vuelto más individualistas. Hoy se ve la estabilidad económica para proyectarse. En la mujer, se mantiene ser trabajadora, pero mamá con hijos; haciendo ambas cosas muy bien.</p>

	<p>preocupación personal y eso.</p>	<p>siento que a la mujer se le, se ve como la imagen más potente incluso que el hombre, por qué, porque agregándole lo de la maternidad, se le agrega lo del trabajo, que tiene que irle bien en el trabajo y aparte tiene que llevarse bien con la familia</p> <p>Considero que ahora la mujer que tiene más capacidad para, más posibilidades de trabajar, de mantener la casa. Hablando de una familia normal: padre, madre e hijos, sin embargo siento que el hombre se autoinfringe el rol de dar a la casa, él sólo se ha... no, yo soy el hombre, tengo que dar para la casa,</p> <p>también hay que tener en cuenta que por una cosa de sicología de los hombres o por naturaleza de los hombres quizás</p>	<p>se preocupara de las cosas de la casa, eso es lo que les gustaría así como ideal ideal</p> <p>Creo que en estos minutos las mujeres somos las huecas tontas que servimos pa andar mostrando las tetas y el pote, que esa es la imagen que da la tele, mientras más flaca, más pechugona, y más muestre mejor, más salen en la tele , pro el hombre, igual el hombre, quizás musculoso, que tenga su cuerpo bien armado también se muestra, no están mostrando la inteligencia que una mujer y un hombre puedan llegar a tener, pero se ve más en mujeres, muestran más mujeres que hombres, muestran más la tontera de las mujeres que las de los hombres</p> <p>No logran relacionar el cuerpo con la inteligencia</p> <p>Hombre: yo le doy la palabra éxito y la mujer responsabilidad, porque además de trabajar tiene responsabilidad con los hijos</p>				
--	-------------------------------------	---	--	--	--	--	--

	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.2.2 Representaciones sobre pedagogía	<p>creo que una diferencia pero enorme en el sentido de disciplina, en este tema el profesor tiene mayor manejo, control de grupo, la voz creo que le ayuda bastante, no se si yo porque soy mujer o no tengo mucho manejo del grupo pero si los alumnos me doy cuenta que me hacen menos caso, y quizás yo también encuentro que hago una diferencia en el trato de los hombres con las niñas.</p> <p>por ejemplo en el área de la ciencias o matemática está como el perfil del cabezón, en el sentido de "sabe harto" que es como correcto, cuadrado en cierto sentido. En el ámbito de la ciencia los agrupamos, por ejemplo los de historia que son como medios hippies y revolucionarios,</p>	<p>... tratan de portarse mejor que las mujeres, hice mi práctica en un liceo de puras mujeres, eran más quisquillosas o trataban de hacer diferencias con mi profesor, y los hombres si eran desordenados, pero era por llamar la atención, yo me daba cuenta al tiro, entonces de ahí uno parte de la diferencia de tratar a los hombres y a las mujeres.</p> <p>pasa es que he tenido experiencia tanto en liceos de puras mujeres, como en liceos con hombres y mujeres y, eeee, tampoco he visto mucha influencia en ese sentido, quizás en algún sentido a nivel intelectual, puede ser que cuando una está pasando la materia típico que se separan los grupos hombre y mujer,</p> <p>al nivel del machismo, del machismo de los profesores, no falta. Y el machismo de los alumnos que por ejemplo digan , pero a, usted es mujer, nosotros nos llevamos mejor con los</p>	<p>y yo, cuando hice clases, tanto los hombres como las mujeres tenían que tener respeto, y por eso los diferencié. por ejemplo, si el hombre le pegaba a una mujer, la echaban para afuera, pero si era al revés y él acusaba, la profe le decía: porqué le pegaste? y ella decía porque me estaba molestando, entonces la profe no hacía nada.. cuando hice clases yo, quien pegaba se iba para afuera y punto. al principio las niñas quedaban plop...</p> <p>a pesar que soy una persona super contrera y todo el asunto, hay cosas que tu tenis que enseñar y para enseñarlas tu tienes que saber y hacer eso, ejemplo: yo no podría llegar a una sala a sentarme con las patas abiertas si les digo a mis alumnos que se sienten con las piernas cruzadas, yo no podría que tu más allá de enseñar un currículum establecido tienes que enseñar valores y esos valores también tienes que</p>	<p>Tengo que aceptar la identidad de cada persona, respetar cómo aprenden, porque son todos distintos y todos aprenden de manera distinta. Siendo cuidadosa, tolerante, empática.</p>	<p>tiene que manejar los contenidos al revés y al derecho, también tiene que tener una seriedad durante el proceso y que te evalúe no porque le cae bien a alguien o no. No puede llegar a la sala vestido como hippie o bien como un personaje de la farándula porque los profesores tienen que ser modelos, en el aula tiene que demostrar seriedad, desde el momento en que uno entra a una sala, como camina, como mira ya está impartiendo un currículum oculto, o sea, está educando y eso es super importante.</p> <p>una profesora independientemente, en la imagen tiene que mostrarse agradable a los alumnos en el sentido que sea atractiva, un buen vestir, buen gusto, que eso ya lleva a una, eee, impresión, una buena impresión</p> <p>me marcó mi mamá, por ella me gustó mucho lo que era la historia. Después estuve en un colegio donde por la presencia de Pinochet el currículum en ese tiempo era diferente al de ahora, había mucho más una historia nacionalista, por</p>	<p>Quizás en la parte de personalidad, a veces andaban de buenas y otras se les notaba mucho cuando andaban de mala, en cambio los profes no.</p>	<p>Preocupados de su aspecto, porque estas formando. Experto en los contenidos y en la forma como lo entregas. Manteniendo la jerarquía, el orden, la disciplina.</p> <p>Hay que ser tolerantes, nosotros somos los extraños, no los alumnos.</p> <p>El currículum para mí es definitivamente, mantener a la sociedad ignorante, y con demasiada carga ideológica, no te deja nada al pensamiento, es sólo hace</p>

	<p>Mira, todas las cualidades que aplico, las tengo también en mi vida cotidiana, bastante alegre, también cariñosa, no me hago problema por nada, soy super positiva y yo creo que eso me ayuda bastante, siempre digo que si o trato de decir que si, me gusta bastante los actos de caridad.</p> <p>Todas estas cosas las vas adquiriendo en la carrera de pedagogía implícitamente, sería difícil ponerme en el caso de otra profesión porque ahora veo que muchas personas de otras carreras ejercen como profesores y la verdad es que pienso que deberían hacer algún estudio</p> <p>Paciente, tolerante, muy afectuosa, tengo llegada con los estudiantes, más que nada todas las cualidades digamos afectivas</p>	<p>profesores hombres o esa típica coquetería infantil que merma las clases, el trato de los mismo profesores, es distinto, es un trato sexista a todo nivel</p> <p>en temáticas por ejemplo como sexualidad en orientación hay temáticas que los hombres le coartan a la mujer, si hablamos de temáticas como la masturbación, la eyaculación precoz, los hombres nunca lo van ha hablar con la profesora y menos si están las compañeras al lado como ese temor de verse como al hombre, es como temor de verse al hombre que tiene esas actitudes verlo como raro o verlo como gay, no sé, existe ese fantasma.</p>	<p>poseer pa poder enseñarlos.</p>		<p>ese lado rescato mi elección. También la profesora de castellano, que nos hablaba de literatura, pero contextualizada con la historia, o bien hablaba de la vida misma a través de la literatura.</p> <p>Historia es una actividad de hombres y pedagogía no, mi madre es profesora de historia, quizás entré por cierta herencia, para poder enseñar y de ella aprendí lo que era pedagogía. La figura de la pedagogía es una figura femenina, más que la del educador, que es hombre, pero se da la particularidad que en pedagogía en historia por lo general son más hombres que mujeres</p>		
--	--	--	------------------------------------	--	---	--	--

	<p>y las manejo muy bien, lo que es el, quizás aplicar un poco de psicología con los estudiantes, eeemmm, saber llevar cierta situaciones pero no a través del tira y afloja.</p> <p>sí, un poco el género, como lo que te hablé, quizás al haber sido hombre y lo sé porque hay un profesor de ahí que, los hombres los respetan un poco más por la voz, por quizás la imposición, eeemmm, no sé lo qué ocurrirá, pero sí hay más respeto al hombre.</p> <p>yo creo que lo ven por mi carácter y porque soy joven llegó la clase de inglés hacemos lo que queremos, se cambian de puesto y bueno, estoy segura que es por eso.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Categoría 1.4 CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.4.1 Religión e identidad de género	<p>no, ideal no, pero sí tradiciones que, como te digo, para mí era absurdo seguirla, me daban risa que las siguieran así como que en semana santa se pusieran todos religiosos, que hay que hacer el bien.</p> <p>la verdad es que nosotros por causa de la prensa y en general de los medios hemos, tenemos una visión errónea de lo que es la religión islámica y el rol de la mujer allá, entonces cuando uno tiene más información se da cuenta que sí, ellos tienen unas reglas es por el bien propio de la convivencia en general y de la comunidad. quizás el islamismo extremo en el que la mujer "opta", y ojo que "opta", no es que ellos se les imponga, bueno, también es que, si se les impone en el sentido que las mujeres no usan el burka que es esto como una túnica</p>	<p>Volviendo al mismo aspecto de la maternidad donde claro, la religión católica te habla del núcleo familiar, de que padre, madre, hijo, etcétera. Pero sin embargo siempre como que es a la mujer a la queeee, se le da más poder dentro del arma de ser madre más que al hombre.</p> <p>ee, si, pero no es que haya influido, sino es que es una cosa indirecta, por venir de una familia religiosa, por lo que uno ve, por mi crianza, de hecho, entonces si considero que hay una diferencia en cuanto a género por parte de la religión.</p>	<p>yo soy católica, pero yo no soy muy , me invistieron de la religión, yo soy católica porque mi familia es católica, creo que promueve la mujer en su casa cuidando a sus hijos y el hombre proveedor, eso promueve la católica o eso da a entender la católica. La familia ideal es mamá, papá hijo, pero depende de dónde estés pará, si estás en una zona rural el papá trabaja en el campo y es el proveedor, pero en la ciudad es distinto.</p>	<p>La religión siempre te muestra la familia... papá, mamá, hijos... y se convierte en una meta. Tienes que luchar en la vida para obtener eso: el matrimonio feliz, la familia feliz y los mejores hijos.</p>		<p>Nosotros, al ser una sociedad con base en el judaísmo, desde ya la base era patriarcal; Abraham, Isaac, Jacob... eran tipos que la llevaban en su tribu o en su familia. Y eso se traspaso al mismo credo, un Dios Padre. En la biblia sale que la mujer tiene que estar sujeta al hombre, que pena por ustedes, jajaja... y en otras culturas es peor, la mujer entera de tapada no puede salir ni a la calle sola.</p>	<p>la religión te establece que el núcleo de la sociedad es la familia, de que el hombre tiene que ser, por ponerle un nombre, el macho, el proveedor de la casa, etc. la mujer tiene que liberarse pero igual tiene que seguir siendo la dueña de casa la que prácticamente tiene que esperar al marido con el almuerzo, la once lista, etc. y la iglesia te basa todo en la familia, sobre todo en el matrimonio. Porque aunque se ha aceptado más, todavía se ve mal el hecho de que se pueda constituir una familia sin estar casado.</p>

	<p>completa que lleva hasta una malla en los ojos, cosa que no se ve nada, nada, nada el cuerpo, quizás es un poco extremo, pero ellas optan por utilizar eso.</p> <p>no, y fijate que para los hombres eran distintos, y yo también me hice la pregunta en los islámicos, pero bueno, Por qué no se cubren ellos, por qué no son los hombres los que se cubren y claro, porque obviamente el cuerpo de la mujer es el que llama más la atención, el que tiene curvas y el que provoca más deseo o miradas.</p>						
	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.4.2 Referentes familiares y construcción de género	<p>el carácter, parte de la personalidad, y eso más que nada, de mi padre ser ingeniosa, creativa, eh, buena para hacer trabajos con las manos, eso. De mi madre ser noble, de carácter afable, ser un poco porfiada.</p>	<p>me he identificado en general con, es que es un cúmulo de varias cosas, te podría decir hasta de literatura ... bueno, principalmente literatura me han influido bastante ciertas obras que he leído o ciertas escritoras que he leído más que personas de carne y hueso que pueda conocer o tener cerca, que muchas veces no coincidimos en nuestros</p>	<p>me identifico con mi mamá, porque, porque a mi mamá la considero la mejor mujer del mundo y yo creo que es algo natural de las hijas, no sé, ser buena mamá, ser buena dueña de casa... que cuando se tuvo que sacar la cresta por nosotros, se sacó la cresta por nosotros, entonces yo me identifico mucho con mi mamá. me</p>	<p>para mí, mi referente es mi mamá sin decírmelo directamente, me ha enseñado a caerme y pararme.. A seguir a como de lugar. A abrir la mente... yo tengo un caso particular en la casa, y que todos no somos iguales, que todos no aprendemos de la misma manera todos vemos las cosas de distintas formas.</p>	<p>me marcó mi mamá, por ella me gustó mucho lo que era la historia. Después estuve en un colegio donde por la presencia de Pinochet el currículum en ese tiempo era diferente al de ahora, había mucho más una historia nacionalista, por ese lado rescató</p>	<p>en mi familia tengo a mi tío Gabriel que es perseverante, trabaja en la INIA lleva mas de 30 años. Mi papá también es esforzado, seco pa la pega, pero en la parte familiar ahí no más. El papá de un amigo igual, es paco, el viejo es bakan, la lleva... él era pobre, de puro esfuerzo entró a los pacos y ahora está bien.</p>	<p>yo me identifico con mi padre porque me ha enseñado que la vida es una lucha constante de sacrificios, siempre tengo que tratar de ser el mejor conmigo mismo, que me puedo superar. Él es el referente neto.</p> <p>Mi papá es muy conservador. De hecho, el prefiere que la mujer no</p>

		<p>pensamientos</p> <p>siento que me ha dado el paso en algunas situaciones y me ha restringido en otras, me ha restringido en el sentido de ser yo misma, de expresarme, de no sentirme como la cabra suelta de la vida, deee, porque en mi casa es la mentalidad es bien machista</p>	<p>gustaría llegar a ser en algún minuto como ella caxay? pero así un objeto, no.</p>		<p>mi elección.</p> <p>También la profesora de castellano, que nos hablaba de literatura, pero contextualizada con la historia, o bien hablaba de la vida misma a través de la literatura.</p>		<p>trabaje. Él lo ve de que su mamá trabajo cuando joven y ahora tiene problemas a la columna, enfermedades. El prefiere mantener esa jerarquía y de que el tiene que trabajar día y noche para que la mujer no tenga que esforzarse más, para que ella no tenga que trabajar. El es el padre machista, puede estar equivocado pero tiene la razón igual. Mi mamá no es tan conservadora, igual considera que no tiene que ser todo como antes.. Le inculca a mi hermana que tiene que adaptarse a la sociedad de ahora.</p>
<p>1.4.3 Formación académica universitaria e identidad de género</p>	<p>si nuestra profesora supervisora antes de salir a las prácticas si nos recalco bien como se dice en todo la vestimenta , pero si nos dijo algo: que teniamos que ir bien presentadas porque siempre las profesoras de inglés se han caracterizado por ser vanguardistas</p>	<p>la Universidad siento que si promueve un cierto estereotipo de mujer, pero un tipo de independiente por el hecho ya de estar trabajando, estar estudiando para ser algo, ya no está estudiando para aprender a cocinar, entonces para pensar</p>	<p>se nos decía que no fuéramos con faldas, menos con falda corta para no tener algún problema con los alumnos. te dicen que tienes que ir arreglada, pero no lo encuentro mal...</p> <p>De repente se tiende a pensar que el hombre tiene más capacidad que la mujer, entonces a los</p>	<p>A mi la persona que me marcó y me marcará para el resto de mi vida, siempre, es el P.... por su experiencia, por creer en los jóvenes. Encontrarme con él en la calle es un privilegio. Y la P.... que nos enseñó a hacer clases integradas, que no todos aprenden igual y que eso hay que replicarlo en aula.</p>		<p>Pero no conmigo que estoy acá, por ejemplo en un ramo de historia, cuando un compañero o compañero no le iba muy bien en la prueba y cuando conversaba antes estaba urgido, y sabía que le iba a ir mal conversaba antes y después salía llorando con un 80 u 85.</p>	<p>Hay dos profesores que me marcaron, uno por su cercanía y apoyo... él es joven, por eso la empatía. El otro es cincuentón, y dentro de la sala fue siempre dictador y autoritario. Pero era una dictadura sana. Entablaba la jerarquía, el respeto. Él decía: yo vengo a hacer</p>

<p>no, dentro de los practicantes de inglés nunca se tocó el tema, la profesora siempre nos decía que nos maquilláramos un poquito, para vernos más decentes.</p> <p>en cuanto a su desempeño, si, en cuanto vestimenta y posición, qué decir o no decir, en cuanto a distancia. He conversado con las profesoras que están a cargo de las prácticas, de nuestro centro de práctica nos decía que nuestra ideología, el cómo hacer las cosas, la clase que nosotros queríamos hacer, nosotros queríamos implementar teníamos que dejarla de lado en cuanto el profesor que nos estaba guiando, él dijera, cachai, nosotros no hacíamos nuestra práctica como nosotros queríamos.</p> <p>Si, siempre se daba eso o no sé si era percepción de nosotras que sentíamos que, cuando había menos cantidad de varones que las profesoras como mujeres eran como más benevolentes con los</p>		<p>hombres no los molestan tanto, y hay una profesora que es super machista y, es profesora, y a nosotras nos exige el doble que a los hombres</p> <p>Y ella siempre lo dice "los hombres son capaces para la matemática, las mujeres tenemos que demostrar el doble ... ella nos exige más a las mujeres por una cosa de ella, yo creo que es por lo mismo, para demostrar que nosotras somos capaces y que tenemos más capacidad que los hombres, no sé.</p> <p>Yo creo que me llevaba mejor con los profes hombres que con las profes mujeres</p> <p>sí la noté en un ramo de educación con la profesora ... ella es feminista y ahí si que habían diferencias, por ejemplo había que leer un texto y los hombres contestaban de una manera, como se les ocurría y les iba mal, mientras que</p>	<p>Yo lo que más he visto, es que me han dicho que tengo que aprender la diversidad de la gente.</p> <p>Yo creo que el caso más puntual fue de una profesora de una carrera con otra profesora de otra carrera, rechazo directo hacia una docente de mi carrera y fue discriminación directa porque no estaba formal, porque andaba vestida con ropa normal, de calle la discriminó en primer lugar por eso, delante de todos sus alumnos la echó de la sala, le faltó el respeto y más allá de marginarla por la facha, la marginó por ser coja, sin saber realmente porqué tenía esa cojera. Ella sufrió de parkinson... y ni siquiera preguntó porqué le dijo: ¿quién eres tú, cuando yo llevo más años y trabajando acá? he visto mucho eso, de marginar por años de servicio... yo llevo más años que tú así que yo tengo más derechos sobre ti.</p>		<p>A la hora de evaluar, a los profes que em lachos a las chiquillas que eran bonitas las trataban distinto</p>	<p>clases y yo mando. Yo hablo, ustedes escuchan y se acaba la cadena, pero siempre con respeto. Nunca faltando el respeto a algún alumno.</p> <p>A nosotros nos enseñan y recalcan mucho el tema de la ropa, sobre todo con la profesora C.... siempre nos dice que el terno, que la cosa...</p> <p>Hay más manos blandas para las mujeres, sobre todo de parte de los profes hombres. Lo vemos sobretodo cuando queremos aplazar un certamen, si va cualquier a de nosotros, hombre a pedirle que cambie el certamen te dice que no, 20000 mil explicaciones y no. una vez hicimos la prueba, mandamos una compañera que es súper coqueta, en menos de 5 minutos aplazó al certamen y para la fecha que nosotros queríamos, porque entró a la oficina, se movió un poquito coqueteó otro poco</p>
--	--	---	---	--	---	---

	varones		<p>nosotras contestábamos parecido y eso estaba bien. por ejemplo, ella no dice alumnos</p> <p>los profes hombres son más cercanos que las mujeres. en mi carrera hay más hombres que mujeres, y siempre se nos dice que los hombres sirven para matemática, las mujeres no. en mi carrera la proporción es de unos 70 o 60% hombres el resto mujeres. no hay tratos distintivos. tengo profesores que igual molestan, hay una profesora que es machista, nos exige el doble que a los hombres</p>				y listo.
	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.4.4 Escolaridad obligatoria e identidad de género	si me marcó positivamente porque me motivó bastante en el sentido de mi rendimiento, como veía que yo tenía un buen rendimiento, me asignaba tareas extra, como ayudarlo a los demás, por eso me motivó, por eso lo recuerdo bastante. me recuerda un poco a los trabajos de básica que nos hacían	a mí me marcó una por algo malo, malo porque , hacía mucha distinción en mi curso, la típica niñito, pero no de género, sino que de... de clase social,	yo la básica la estude en un colegio de monjas poh. las niñas se sientan con las piernas pal lado, nunca sentadas con las piernas abiertas. faldas largas, porque no podamos mostrar nada... en enseñanza media también estude en colegio de mujeres, así que fue lo mismo.	yo desde 1° básico me empezaron a enseñar a ser una dama. de verdad! que la blusa tiene que estar totalmente estirada que el nudo del corbatín tienen que ser perfecto, que las uñas bien limadas, una dama siempre tiene que tener un espejito en la cartera, siempre preocupada de si misma. cuando llegue a 1°	había una profesora tierna, como una mamá, super agradable, muy amable, así como profesores que son super estrictos,	las profes sobre todo, más que los profes valoraban el trato, más estar tranquilo en la sala, yo siempre hablaba y no era bien mirado porque era muy jugoso, en cambio con los que se sentaban adelante era distinto	A mí me marcaron dos profesores. La primera fue mujer, me hizo clases de 1° a 3° básico. Fue la profesora Lorena. Y en segundo fue mi profesor jefe que además era mi profesor de Historia. La primera, por ser mujer, me enseñó que en la vida para poder hacer lo que uno quiere tiene

	<p>en el colegio, que las mujeres nos hacían bordar y a los niños les hacían un trabajo con madera, entonces típico que una es chica, pregunta por qué no hacemos todos lo mismo entonces de ahí surgió un mito, es que si los hombres bordaban podía afectar su sexualidad,</p>		<p>identifico con mi profe de matemática de la media, me mostró que la matemática no era tan mala que no me podía cerrar a descubrir cosas nuevas...</p>	<p>medio llegue a un colegio mixto, el 1º problema es enfrentarle al sexo opuesto. El primer problema que no tenía ningún amigo hombre. Nunca me había relacionado con hombres. Supe lo que era el pudor, lo que era formar amistad con el sexo opuesto que se podía formar amistad con un niño. Cuando estaba en la básica el hombre era pal matrimonio, cuando llegue a la media el hombre podía ser amigo poh</p>		<p>que aspirar a más, no ser conformista, a aprender de mis errores. Mi profe de Historia me enseñó a que todo va en base al sacrificio, de que a veces tendremos que dejar cosas, para alcanzar otras, y que siempre se puede mejorar.</p> <p>Con eso, aprendí a ser muy racional, a ser frío, duro, machista a morir.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Subcategoría 1. 5 ROLES DE GÉNERO	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.5.1 Roles presentes en el entorno familiar	<p>si, cuando le sirven la comida, le servían a mi papá o a un hombre primero en la casa y no me gustaba.</p>	<p>en mi casa es la mentalidad es bien machista, eso de que el hombre no importa que se pueda ir de la casa , es más joven y .. aaaa, en cambio la mujer, o te vas con título o te vas a casar</p> <p>siento que me ha dado el paso en algunas situaciones y me ha restringido en otras, me ha restringido en el sentido de ser yo misma, de expresarme, de no sentirme como la cabra suelta de la</p>	<p>mi hermano no tenía horas pa llegar, pero yo sí a las 12.</p> <p>el otro día comimos con mi pololo y él lavó la loza y mi abuela estaba con ataque. a mi me ha servido estar sola, darme cuenta de otra realidad si me hubiese quedado encerrá en mi casa, hubiese sido lo mismo.</p> <p>A mi me dijeron cuando chica que no diera besos porque quedaba embarazada...</p>	<p>. en mi casa igual hay cosas antiguas.. Mi mamá le hace todo, le coloca las pantuflas, le coloca los calcetines, todo lo hace mi mamá... mi mamá me habló todo de la sexualidad, pero mi papá nada.</p> <p>la mujer camina al rincón porque se vende, cuando se entra algún lugar ella va primero.. Cuando vamos en la calle mi papá todavía me corre pal rincón, jajaja..</p>	<p>las hijas, los hijos se quedaban conversando con las visitas. El hombre protege a la mujer.</p>	<p>En mi familia las cosas son cuáticas. Mi papá trabaja y vive con su pareja, son separados. Mi papá es flojo, machista hasta las patas. Mi papá no es capaz de levantar una taza, llega a ser desagradable. Y es porque mi abuela era así, las hijas calladitas y tienen que hacer tal cosa que el marido manda. Llega a ser atadosa con las nueras.</p> <p>su pareja mi papá no hace nada, mi</p>	<p>Pero nunca me quitó jugar con muñecas, incluso me acuerdo que una vez cuando chico me dio por ponerme tacos, tenía como cuatro años, todos me veían como me miraba en le espejo, pero nada más, nunca me dijeron nada...</p> <p>Mi papá es muy conservador. De hecho, el prefiere que la mujer no trabaje. Él lo ve de que su mamá trabajo cuando</p>

		<p>vida, deee, porque en mi casa es la mentalidad es bien machista, eso de que el hombre no importa que se pueda ir de la casa , es más joven y .. aaaa, en cambio la mujer, o te vas con título o te vas a casar</p>	<p>cuando di el primer beso, ni te digo como tenía el poto, jajajaja... ése es el que más me recuerdo, yo caxo que era pa que no pololiara, jaja.</p>			<p>hermano mayor es así. Cuando viví con mi mamá aprendí a lavar ropa, por ejemplo, yo a ella, a la pareja le ayudo en cosas así, pero mi papá no</p>	<p>joven y ahora tiene problemas a la columna, enfermedades....</p> <p>Mi mamá no es tan conservadora, igual considera que no tiene que ser todo como antes.. Le inculca a mi hermana que tiene que adaptarse a la sociedad de ahora.</p>
	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
<p>1.5.2 Relaciones de pareja y roles de género</p>	<p>la funcionalidad era bastante pareja, las cosas que veía y no me gustaban, la diferenciación que veía en mi familia trataba de no repetirla, por ejemplo lo que es cocina, de que ambos tengan la misma, no sé, que ambos podamos cocinar.</p> <p>... ambos porque en Chile es típico de que el freno, pero para las mujeres y no para los hombres y yo creo que debería ser para ambos.</p> <p>... no me parece correcto eee, en el sentido emocional creo que no está bien involucrarse con una persona y que los sentimientos cambien tan rápido de no tener un periodo de duelo en</p>	<p>con esto me refiero a que no existía mayor diferencia en ambos sexos, puesto que nadie se sentía superior al otro ni ninguno le imponía, creo que existía un equilibrio, dentro de lo que se podía. ... si estamos hablando de crear una familia, entre comillas familia, o de , de , de tener un hijo nosotros estamos hablando de dos personas, si la mujer no tiene el hijo solo, entonces por qué, creo que el padre tiene el cincuenta por ciento de la responsabilidad, no hay por qué descargarle a una más que al otro.</p> <p>los roles deben ser divididos de la misma manera. Porque los</p>	<p>creo que en las relaciones de parejas, los roles han ido cambiando con el años, en mi caso a pesar que uno tiene un estigma de como debe ser la mujer y el hombre, tratamos e hacer los dos cosas... siempre pensando en que somos personas iguales, con igualdad de condiciones para la realización de las labores en todos los sentido.... Pero hay ciertas cosas puntuales como que le chocan todavía, pero he tratado que sea paulatino el cambio y que haga ciertas cosas</p>	<p>Aunque se predica harto de que, ambos tienen que hacer las cosas y que debe ser equitativo; en mi caso yo llevo 10 años de pololeo, y yo hago todo cuando voy a ver a mi pololo. Él trabaja y vive en Santiago, y cuando yo llevo, yo hago todas las labores, él regalonea, pero cuando no estoy, él hace todo... es por cariño, por costumbre. Aunque a veces igual me ayuda.</p>	<p>si he conocido caso de mujeres que le pegan al marido, porque el hombre llegó tarde a la casa y ellas les pegan porque creen que las está engañando, lo raro es que son muy pocos los hombres que denuncian esto por una cuestión de virilidad. yo no creo que hayan cosas adscritas para cada uno, bueno, quizás el rol de padre y el rol de madre. Pero en cuanto a las labores domésticas todos tenemos manos y podemos hacer las cosas... con mi pareja le he ayudado a poner la mesa un</p>	<p>yo creo que las personas tienen que complementarse, con mi pareja hemos tratado de complementar</p> <p>Complementarse desde el aspecto económico, no que el papa no más pone la plata y nada más. No te sirve un papá que te financie económicamente y nada más. No puede criar la mamá sola al cabro chico..</p>	<p>yo sólo he tenido una relación de 1 mes y medio en toda mi vida, para ser sincero siempre fue de lo más normal, aunque con un respeto muy grande por el otro, y siempre tratándonos de preocuparnos por la integridad de cada uno, paso hace hartos años así que no es muy detallado lo que recuerdo, jejejeje</p> <p>a pesar que uno tiene un estigma de como debe ser la mujer y el hombre, tratamos de hacer los dos cosas... siempre pensando en que somos personas iguales, con igualdad de condiciones para la</p>

	tus sentimientos, no encuentro que sea correcto.	dos tienen las mismas capacidades.			tiempo. si hay conflicto depende de los amigos, está bien que una persona tenga amigos y amigas, la relación debe ser una cuestión cómplice.		realización de las labores en todos los sentidos...
	MJ	MB	MMF	MC	HJ	HM	HF
1.5.3 Roles de género presentes en el entorno académico universitario y homosexualidad (Excepción)				<p>Por ejemplo tengo un compañero que es homosexual, pero así loco. Que llega a la sala y dice hola profe como está y le da besos. Y el profe como que... buenas tardes, cortante, caxay?...El profe lo respeta, le conversa, pero con el otro que es más expresivo con su lado femenino lo rechaza.</p> <p>Este niño que te digo yo de bajo perfil él empezó su homosexualidad en la universidad. Solo cuando llegó pudo expresar lo que sentía y de a poco se empezó a relacionar más y empezó a mostrar su lado femenino. De hecho él le contó a sus papas una vez que él estaba en la universidad.</p> <p>Lo que más me marcó fue ver a un profe con signos de ser homosexual. Nunca</p>			<p>en mi carrera se ha dado que todas las personas que son lesbianas, hay uno de las dos que son de afuera. y en sus casas lo mantuvieron oculto, reprimido, y como después pasaron a un mundo donde no está la restricción de los padres hay cierta libertad, y ya lo manifestaron se sintieron más libre de poder hacerlo y les dio la fuerza para hacerlo y contarlo en sus casas. Si bien hay personas que lo estigmatizan también hay otras que los quieren y respetan.</p> <p>en mi carrera se da más el lesbianismo. Yo tuve una ayudante lesbiana y el primer día de</p>

				<p>había visto algo así. Era el tío leo, y era zas! era impresionante. Él nos hacía música y bailaba salsa. Lo que más me chocó fue el aniversario cuando estaba en 1º medio. Todos estábamos disfrazados en la fiesta y nos vinimos a dar cuenta al final de la fiesta que él andaba disfrazado de bruja. Bailó salsa de lo lindo con los alumnos incluso con algunos de otros colegios. Y cuando empezamos a contar la plata de la caja, el tío leo se sacó la máscara y dijo ¿y, cómo bailé?</p> <p>él nos enseñó a ver la sexualidad y la homosexualidad como algo cotidiano, que no se pegaba y que era normal. Todos los respetábamos a la fuerza, porque era el inspector además.</p> <p>la homosexualidad en la universidad es oculta, no es muy en boga. Están los que se expresan y los que la callan, es que no es aceptado.</p> <p>Nosotros vamos a ser profesores, y dentro de los ramos tenemos que ver sexualidad. En mi caso, yo soy de ciencias y eso es más todavía pero en ningún momento hablo de la homosexualidad. No</p>		<p>clases lo dejó entablado y que ella era así y que había que aceptarla así independiente si nosotros respetábamos su condición o no. pero que ella era así y que nosotros íbamos a aprender algo académico y no de su vida personal...Hay un solo profesor que las molesta, pero no para estigmatizarla. Pero les dice pero como te va a gustar una mujer si tu eres tan bonita debes buscarte un chiquillo pero no para molestarla diciendo esto es malo es antinatural</p> <p>por ejemplo en el ambiente universitario hay dos cosas claves. Una cosa es que uno comparta que haya personas homosexuales y otra cosa es que la respete... en la universidad se ve mucho de no compartir y de no respetar y el estigma el hecho de molestar inmediatamente a un compañero no lo</p>
--	--	--	--	---	--	--

			está... está nombrado, afinidad con el mismo sexo y a lo mucho algo de que en estados unidos se permiten matrimonios homosexuales		sea una persona pero si ven alguna actitud, digámoslo un poco mas femenina se le molesta igual. en nosotros hay distinciones.
--	--	--	---	--	---