

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 115

11 de agosto 2020

ISSN 1068-2341

“Mujeres en Terrenos de Hombres”: Discursos de Género en Escuelas Secundarias Técnico-profesionales

María Paola Sevilla

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Chile



Francisca Carvajal Muñoz

Chile

Citation: Sevilla, M.P., & Carvajal F. (2020). “Mujeres en terrenos de hombres”: Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631>

Resumen: En la Educación Técnica Profesional (ETP) secundaria existe una fuerte segmentación por género entre áreas formativas asociadas a distintos estatus y retribuciones salariales. En particular, las mujeres son minoría en establecimientos que imparten especialidades asociadas a los sectores de Electricidad, Metalmecánica y Construcción, donde las estructuras y culturas refuerzan la imagen masculina de las profesiones. A partir de 19 entrevistas realizadas en 6 establecimientos de 3 regiones de Chile, este artículo analiza los discursos de docentes directivos y de aula que emergen en estos entornos. Se identifican tres tipos de discursos según la aproximación al género de los estudiantes: (1) el género invisibilizado, al considerarse inadecuada esta categoría para abordar problemáticas en el espacio escolar; (2) el género de posiciones binarias, que naturaliza y elogia roles tradicionales diferenciados por el sexo biológico; y (3) el género visibilizado en el afuera, que reconoce desigualdades entre hombres y mujeres, pero

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 2-4-2019

Revisiones recibidas: 25-8-2019

Aceptado: 28-10-2019

situándolas en el mercado laboral. Se concluye que las tres posiciones discursivas, al invisibilizar, normalizar o situar fuera del espacio escolar las inequidades de género desestiman posiciones de responsabilidad y agencia en los docentes que transformen culturas y estructuras que imperan en los centros escolares y que perpetúan la división sexual del trabajo.

Palabras-clave: Educación técnico profesional; narrativas docentes; análisis del discurso; estereotipos de género; inequidades de género

“Women in men’s fields”: Gender discourses in secondary vocational schools

Abstract: In secondary vocational technical education (VET) there is a strong gender segmentation between different fields of study linked to different status and salaries. In particular, women are a minority in trade schools in which the structures and cultures reinforce the masculine image of the professions. Based on 19 interviews conducted in six schools from three regions of Chile, this article analyzes the principal and teacher discourses displayed in these environments. We identified three discursive positions according to the approach of the students' gender: (1) invisible gender, as considering gender as not proper category to address school issues, (2) binary positions gender, that naturalizes and acclaim traditional roles distinguished by biological sex, (3) gender visible at outside, that shows inequities between men and women but in the labor market. The article concludes that the three discursive positions by making invisible, normalizing or situating gender inequalities outside the school space, neglect teacher positions of responsibility and agency to transform school cultures and structures in schools that perpetuate the sexual division of work.

Keywords: vocational-technical education; teacher narratives; discourse analysis; gender stereotypes; gender inequality

“Mulheres no campo dos homens”: Discursos de gênero nas escolas técnicas e profissionais do ensino médio

Resumo: No ensino técnico profissional secundário (ETP), há uma forte segmentação de gênero entre as áreas de treinamento associadas a diferentes status e remuneração salarial. Em particular, as mulheres são minoria em estabelecimentos que oferecem especialidades associadas aos setores de Eletricidade, Metalurgia e Construção, onde estruturas e culturas reforçam a imagem masculina das profissões. De 19 entrevistas realizadas em 6 estabelecimentos em 3 regiões do Chile, este artigo analisa os discursos de professores diretivos e professores de sala de aula que emergem nesses ambientes. Três tipos de discursos são identificados de acordo com a abordagem de gênero dos alunos: (1) o gênero invisível, quando essa categoria é considerada inadequada para resolver problemas no espaço escolar; (2) o gênero das posições binárias, que naturaliza e elogia os papéis tradicionais diferenciados pelo sexo biológico; e (3) o gênero visível no exterior, que reconhece as desigualdades entre homens e mulheres, mas as coloca no mercado de trabalho. Conclui-se que as três posições discursivas, ao invisibilizar, normalizar ou colocar fora do espaço escolar, as desigualdades de gênero descartam posições de responsabilidade e agência em professores que transformam culturas e estruturas que prevalecem nas escolas e que perpetuam a divisão sexual do trabalho.

Palavras chaves: educação técnica profissional; narrativas de professores; análise de discurso; estereótipos de gênero; desigualdades de gênero

Introducción¹

Los avances en los estudios de género en distintos campos interdisciplinarios han llevado a que el género sea un concepto en permanente evolución. Desde su acepción como construcción social de roles y posiciones diferenciadas entre sexos que van más allá de atributos biológicos (Eagly, 1987), hasta su visualización como una categoría fluida de masculinidades y femineidades no fácilmente mapeada por la distinción binaria entre hombre y mujer (Butler, 1990, 1993), el género se ha constituido en una herramienta analítica para la identificación de diferencias y desigualdades naturalizadas, y por lo tanto invisibilizadas, que operan en conjunto con otras desigualdades como son las etarias, socioeconómicas y étnicas (Scott, 2008). Junto a ello, se han identificado las prácticas sociales y arreglos institucionales que producen y reproducen el género, elaborándose los correspondientes cuerpos teóricos. Sin embargo, estos conceptos, teorías y conclusiones apenas han sido reconocidos y utilizados por la investigación en el área de la Educación Técnico Profesional (ETP) que, con independencia del contexto específico examinado, se caracteriza por una acentuada y persistente segmentación de género entre sus distintos campos y programas de estudio (Imdorf et al., 2015).

Entre sus distintas acepciones, el género es concebido como un patrón de relaciones sociales que define las posiciones de mujeres y hombres en diferentes esferas de la vida, negociando sus significados culturales y trazando sus trayectorias a lo largo de la vida (Connell, 1987). El patrón común de relaciones de género dentro de una organización es conocido como régimen de género, y este involucra distintas dimensiones como la división de género del trabajo, las relaciones humanas y de poder entre hombres y mujeres, así como también las creencias y actitudes que prevalecen sobre las identidades de género (Connell, 1995, 2002). En la ETP, la acentuada segmentación de género de su oferta formativa vinculada a sectores económicos específicos configura la idea de carreras de hombres y carreras de mujeres, contribuyendo a posicionar aquello asignado sistémicamente a lo masculino, por sobre tareas, actividades y funciones ancladas a lo femenino, y dificultando la incursión del otro género. De ese modo, el régimen de género existente se asociaría a la producción y reproducción de las lógicas inequitativas que imperan en los espacios laborales en los cuales la valoración social, el prestigio y las remuneraciones varían en función del género que se le asigna a cada ocupación, como también en función del género de quien ejerce esa labor (Kelan, 2010; Whittock, 2018).

Desde una perspectiva feminista post-estructuralista, las desigualdades de género que operan a través de estructuras sociales e institucionales se reafirman en los discursos y en la forma en la que estas desigualdades son constante construidas (Blumenfeld, 2017; Butler, 2004; Fullagar & Pavlidis, 2018; Lorber, 2000; Parson, 2016). En particular, discursos performativos, entendidos como prácticas discursivas que al mismo tiempo en que nombran producen lo nombrado como dado, producirían y reproducirían activamente categorías y regímenes de género (Butler, 2004). En este marco, algunos estudios sugieren que, en espacios educativos altamente masculinizados, instructores y docentes, a través de sus discursos y prácticas, tendrían el poder de construir estructuras de soporte a la persistencia, satisfacción y éxito de estudiantes mujeres que son minoría (Blair et al., 2017). Estas estructuras de soporte y apoyo también son vinculadas a discursos sensitivos a la problemática de género por investigaciones realizadas en contextos universitarios de las disciplinas de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), donde la

¹ Investigación financiada por ANID/FONDECYT Iniciación 11170547, y el Ministerio de Educación de Chile a través del proyecto FONIDE F170038. Asimismo, se agrade el soporte brindado por ANID/FONDAP/15130009.

escasa participación femenina es una preocupación permanente y, por lo tanto, un campo de investigación creciente. Sin embargo, en estos entornos, también emergerían discursos que construyen el género de manera rígida, valorando la estabilidad que otorgan los roles tradicionales de género y resistiendo la participación femenina en estas disciplinas (Lynch & Nowosenetz, 2009; Sattari & Sandefur, 2019). A la vez que discursos que invisibilizan el género del alumnado serían la estrategia más común que el estamento docente utilizaría para limitar su responsabilidad de promoción de equidad en las aulas y enfatizar en la naturaleza perniciosa de los sesgos sistemáticos de género. Luego, el reconocimiento de parte de los docentes de la existencia de inequidades, y del nexo que estas tienen con sus propias prácticas, sería el primer paso para abordar la problemática de género en estos espacios educativos (Blair et al, 2017).

En el marco de la investigación que reconoce el rol del estamento docente para promover transformaciones en áreas formativas tradicionalmente masculinas, el objetivo de este artículo es caracterizar las posiciones discursivas de docentes directivos y de aula respecto a la participación de estudiantes mujeres en programas de estudio altamente masculinizados de la ETP secundaria. Se quiere comprender la manera en la cual estos actores educativos entienden y abordan las diferencias entre hombres y mujeres al interior de sus unidades educativas, contribuyendo al mantenimiento o alteración de los regímenes de género que imperan en este sector, y que en cierto grado son reflejo de un orden social de relaciones de género más amplio presente en los mercados laborales. Para ello se utiliza material cualitativo producido a través de un conjunto de entrevistas a docentes directivos y de aula realizadas en establecimientos de ETP de nivel secundario en Chile que imparten programas de estudio del área industrial como son Electricidad, Metalmecánica y Construcción. En este país, los pocos estudios que han abordado la dimensión de género en este sector educativo (Sevilla, et al, 2019) dan cuenta que la reproducción de lógicas de segregación al interior de los centros escolares y las limitaciones para continuar una trayectoria laboral post egreso, representan obstáculos todavía determinantes para avanzar en procesos de mayor igualdad de género en la ETP secundaria. Este artículo aporta a esta literatura, poniendo el foco en la visión de quienes son responsables de los procesos pedagógicos y la gestión institucional de los entornos en los cuales las desigualdades de género emergen.

En la caracterización de las posiciones discursivas de docentes directivos y de aula se recurre a distintos conceptos de la psicología social de género que han ayudado a comprender como, pese a las transformaciones sociales, y a la incorporación de mujeres en espacios laborales fuera de lo doméstico, prácticamente en todos los campos laborales, ciertas prácticas contribuyen a la persistencia de inequidades de género (Rudman & Phelan, 2007). No obstante, estas prácticas podrían ser muchas veces imperceptibles, dependiendo de la posición del espectador. Esto debido a que quienes pertenecen a los grupos dominantes tienden a no ver sus privilegios y generalmente sitúan la desigualdad por fuera de las instituciones de las cuales son parte (McIntosh, 1995). Además, estas prácticas se desplegarían con cierto grado de independencia de los discursos promovidos por las instituciones porque se legitiman a través de argumentos relativos a roles de género o diferencias biológicas entre hombres y mujeres (Acker, 2006). Es por ello que, para algunos autores, el minimizar las diferencias de género, poniendo énfasis en los atributos personales, es la mejor estrategia para abordar eficazmente las relaciones entre hombres y mujeres (Martin & Phillips, 2017).

Como se ha señalado, la ETP secundaria en los países de América Latina es principalmente cursada por jóvenes de bajos ingresos que ven en esta educación una alternativa para su inserción laboral temprana o la consecución de estudios superiores (Sevilla, 2017). Se trata de un sector educativo inclusivo que a través de la entrega de alternativas formativas atractivas y pertinentes busca mejorar la igualdad de oportunidades de estudiantes hombres y mujeres. Sin embargo, en la medida que el desbalance de género se mantenga en su interior, esta igualdad de oportunidades se estaría logrando a costa de la equidad de género, lo que pone en entredicho su apreciación como

sector educativo inclusivo (Imdorf, et al, 2015). El indagar respecto al modo en el cual se entienden y abordan las diferencias entre hombres y mujeres al interior de esta educación desde la perspectiva de sus docentes directivos y de aula, permite avanzar en la necesaria comprensión de la problemática de género en áreas industriales, en las cuales otras desigualdades como las socioeconómicas también operan con frecuencia. La siguiente sección describe el contexto en el que se lleva a cabo este estudio y los métodos de indagación empleados.

El Estudio: Contexto y Métodos

El material cualitativo utilizado en este artículo es parte de un proyecto de investigación más amplio ejecutado en tres regiones de Chile (Metropolitana, Valparaíso y Biobío) que examinó los contextos y experiencias escolares de mujeres en especialidades del área industrial de la ETP de nivel secundario con predominancia masculina. Las regiones fueron seleccionadas dada su relevancia en términos de concentración de matrícula total de estudiantes a nivel nacional en este sector formativo. El proyecto siguió un enfoque mixto de investigación, a partir de la ejecución de entrevistas y encuestas a distintos actores escolares. Este artículo profundiza en los análisis de 19 entrevistas a docentes realizadas en seis establecimientos educativos de las tres regiones cubiertas por el proyecto.

Chile es un país cuyo sistema educativo, al igual que otros en la región de América Latina, se caracteriza por realizar en el nivel de secundaria superior (grados 11 y 12) (CINE 3) la distinción entre educación técnico-profesional y científico-humanista. Históricamente, la ETP que prepara tanto para la inserción laboral como para continuidad de estudios superiores, ha congregado al 40% del alumnado del nivel correspondiente, principalmente aquellos provenientes de familias de bajos ingresos y con menor rendimiento académico previo (Larrañaga et al., 2014). En términos curriculares, la ETP se organiza en 15 sectores económicos y 35 vías de especialización. Sectores como Educación, Salud y Confección congregan principalmente a estudiantes mujeres (más del 90%), mientras que otros como Electricidad, Metalmecánica y Construcción son fundamentalmente masculinos, al matricular solo a un 12 % de estudiantes del otro sexo (ver Figura 1). De igual manera la planta de docentes técnico-profesionales asociada a estos sectores está dominada por hombres, registrándose solo un 10% de docentes mujeres². En el caso de la planta directiva, solo cuando el establecimiento imparte en conjunto con especialidades de estos sectores, otros programas de estudio más balanceados en términos de género, la presencia de directivas mujeres es frecuente.

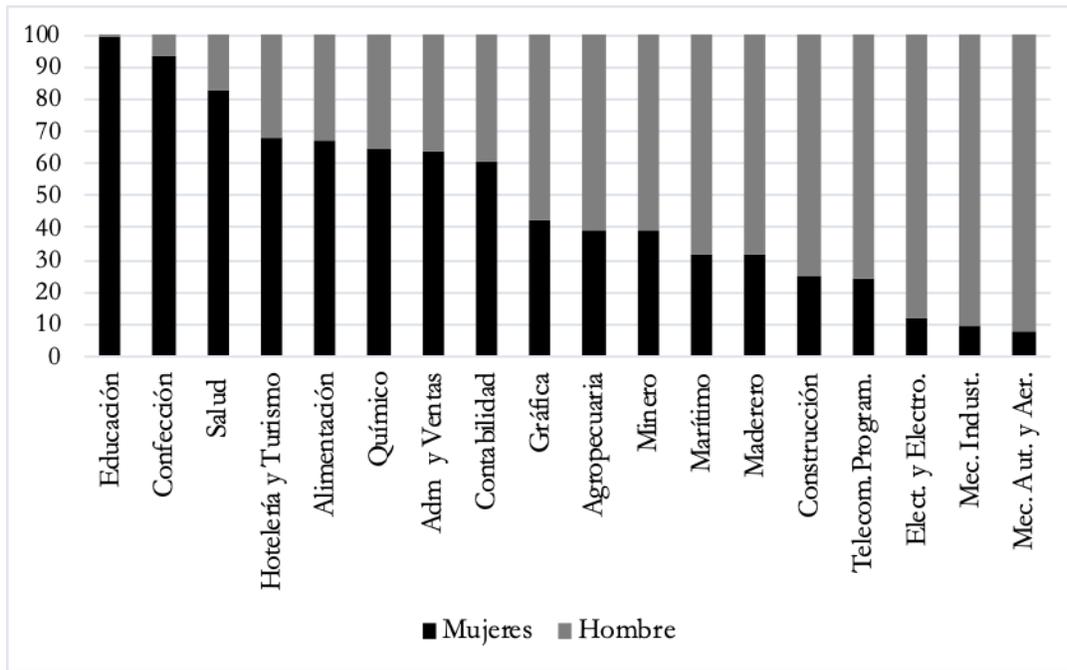
Las entrevistas realizadas a docentes directivos y de aula en este escenario que se ha descrito, tuvieron una orientación de carácter local, específica y contextualizada, en tanto pretendieron indagar en el cómo es visualizada por los actores la participación de estudiantes mujeres en espacios altamente masculinizados y las diferencias de género asociadas. Se trató de entrevistas individuales, activas y semiestructuradas que, a través de una interacción abierta y flexible, apuntaron a volver sujetos activos a quienes son entrevistados junto con permitir el surgimiento de nuevas temáticas no contempladas en el guion inicial (Gubrium & Holstein, 1995). Asimismo, desde una aproximación etnometodológica, las percepciones y experiencias de los entrevistados fueron entendidas como narraciones que buscaban dar sentido a sus posicionamientos, discursos y prácticas en relación con el género de sus estudiantes (Martín-Palomo & Muñoz-Terrón, 2014). De ese modo, la etnometodología permitió ver el género como un discurso performativo que emerge en situaciones sociales y en las relaciones diarias donde se “hace género”, al naturalizar las divisiones de tareas, los lineamientos de trayectoria futura y las posibilidades de desarrollo vocacional de cada estudiante

² Según procesamientos propios a partir de las bases administrativas del Ministerio de Educación de Chile de 2017.

(West & Zimmerman, 1987, 2009). Las entrevistas fueron realizadas en horario escolar en los mismos centros escolares que formaron parte del estudio, entre los meses de noviembre y diciembre de 2017.

Figura 1

Distribución de género en grupos de especialidades de la ETP secundaria en Chile (%)



Fuente. Elaboración propia en base a datos oficiales del Ministerio de Educación del año 2017

En cuanto al diseño, este corresponde a un estudio de casos múltiples, ya que el conjunto de entrevistas se realizó a partir de la selección previa de establecimientos educativos en los que se replicaron las mismas estrategias de producción de información. Ello permitió un análisis detallado del fenómeno indagado en unidades acotadas pero enmarcadas en un contexto global (Yin, 1989). En específico, se seleccionaron 6 casos de estudio que corresponden a establecimientos que imparten especialidades de la ETP vinculadas a sectores altamente masculinizados a nivel nacional (en particular, Electricidad, Construcción y Metalmecánica), y que cuenten al menos con 20 estudiantes mujeres en total en dichos programas, de forma tal de asegurar que su presencia no sea anecdótica al interior de los establecimientos. Se buscó que el régimen de administración de los establecimientos (municipal, privada o por corporaciones empresariales), así como también su ubicación geográfica, fuera variado. En ese sentido, la selección de los casos fue intencionada, al definirse a priori los criterios de inclusión mencionados a fin mantener, por una parte, ciertos atributos comunes o constantes, y por otro maximizar la variabilidad y las diferencias para resguardar la representatividad de algunas dimensiones relevantes del fenómeno. El detalle de los casos seleccionados se despliega a continuación.

Tabla 1

Características de los establecimientos seleccionados

Región	Dependencia	Especialidades del área industrial	N° de entrevistados
Biobío	Particular Subvencionado	Construcción, Electricidad	4
	Municipal	Construcción, Metalmecánica, Electricidad	3
Metropolitana	Particular Subvencionado	Construcción, Metalmecánica, Electricidad	3
	Municipal	Construcción	3
Valparaíso	Administración Delegada	Construcción, Metalmecánica, Electricidad	3
	Municipal	Metalmecánica, Electricidad	3

Los establecimientos fueron contactados a través de una carta de invitación a participar del estudio enviada a su director o directora según sea el caso. En cada establecimiento se entrevistó a la autoridad educativa y a dos docentes de aula, seleccionados por cumplir, además de la docencia, la función de jefatura de especialidad o coordinador de prácticas profesionales. Todos los docentes de aula entrevistados fueron hombres, mientras que dentro del estamento directivo se entrevistaron a 4 docentes hombres y 2 docentes mujeres. Las entrevistas de alrededor de 45 minutos de duración fueron grabadas y transcritas para luego realizar un análisis basado en la codificación axial que permitió levantar categorías en torno a los discursos de los docentes y directivos. En una primera fase, se realizó un análisis de contenido temático (Vázquez, 1996), donde mediante una lectura repetida y exhaustiva de los textos producidos se segmentó el material en unidades significativas para el fenómeno de estudio. La lectura sistemática permitió construir categorías cada vez más abarcadoras y complejas. En una segunda fase, sobre el material seleccionado, se realizó un análisis discursivamente orientado (Potter & Wetherell, 1987) para reconocer cómo es narrada la presencia de estudiantes mujeres en programas de estudio altamente masculinizados, a partir de descripciones, juicios, posicionamientos y asignaciones de sentidos por parte de los hablantes. Los principales hallazgos de este análisis se describen en la sección siguiente. Se advierte que al tratarse de un estudio cualitativo estos hallazgos son específicos a los casos seleccionados y no pretenden ser generalizable al resto de la ETP chilena. Adicionalmente, los discursos analizados corresponden solo a docentes con posiciones de responsabilidad al interior de sus establecimientos por lo que no son representativos de todo el estamento docente.

Hallazgos

El análisis de las entrevistas a docentes directivos y de aula relevó al menos tres posiciones discursivas entorno a la participación de mujeres en programas de estudio de la ETP secundaria tradicionalmente masculinas del área industrial. Estas posiciones, se clasificaron según las formas que los sujetos entrevistados tuvieron de nominar y comprender el género de sus estudiantes en sus relatos, los que fueron diversos y contradictorios, por lo que distintas posiciones discursivas pudieron ser identificadas en un mismo sujeto entrevistado. Estas posiciones surgieron con independencia de la localidad geográfica de establecimiento educativo del actor entrevistado y son: (1) el género invisibilizado, al considerarse inadecuada esta categoría para abordar problemáticas en el espacio escolar; (2) el género de posiciones binarias, que naturaliza y elogia roles tradicionales diferenciados por el sexo biológico; y (3) el género visibilizado en el afuera, que reconoce desigualdades entre hombres y mujeres, pero situando su origen al exterior del espacio escolar.

El Género Invisibilizado

Algunas narrativas de las y los agentes educativos entrevistadas/os asociaron el género a prácticas diferenciadoras entre hombres y mujeres, pero que al interior de las salas de clases resultan innecesarias, al considerarlas artificiales y descontextualizadas. Estos agentes restan importancia al género de sus estudiantes como factor condicionante de su desempeño y progresión en sus trayectorias educativas. Al no tener sentido en sus relatos esta categoría, desconocen eventuales *sesgos de género* en las aulas o en los talleres de especialidad atribuidos al desencaje de los rasgos culturalmente imputados a las mujeres con los atributos que se consideran necesarios para tener éxito en áreas masculinas (Heilman & Parks-Stamm, 2007). En coherencia con ello, en el marco de estos discursos, intervenciones en sus establecimientos o en la ETP en general para favorecer una mayor participación femenina resultarían inapropiadas e innecesarias.

La visión del género como categoría inadecuada tiene diferentes expresiones pero que remiten siempre a la invisibilización del mismo de parte de las y los agentes educativos. En primer lugar, docentes y directivos de los establecimientos seleccionados consideran prioritario el esfuerzo y la voluntad personal como eje central de los proyectos de superación de cada estudiante con independencia de su género:

en realidad, no sé, el chiquillo, la chiquilla que quiere estudiar, en cualquier especialidad va a hacerlo, porque eso es una cuestión personal eso, de hecho, lo mismo quien quiere ir a la universidad, por ejemplo, es una cuestión 100% personal, tú lo puedes tener en el mejor colegio, pero si no quiere ir, no va a ir no más. (Docente hombre, Región del Biobío)

De este relato se sustrae la idea del desempeño presente y futuro como resultado directo del esfuerzo y la vocación personal, restando potencia al efecto que tiene el género del estudiante en su trayectoria. De allí que lo que se destaque en la argumentación sea que el ingreso de una mujer a una especialidad masculinizada esté únicamente mediado por “que le guste y que sepa en lo que se está metiendo”. Esta misma consigna se vuelve válida para los hombres, quienes están cumpliendo con un rol prescriptivo de género al desempeñarse en estas especialidades conducentes al trabajo en Construcción, Metalmecánica y Electricidad (Gómez & Angelcos, 2018).

Otra expresión del género invisibilizado emerge al considerar su abordaje como sinónimo de *sexismo*. Un directivo afirma que: “en este establecimiento los docentes hacen exactamente lo mismo con las niñas, ya que si hiciéramos cosas distintas estaríamos mal porque estaríamos enseñando a lo livianito, y eso no corresponde, de hecho, las niñas trabajan igual que los varones” (Directivo hombre, Región de Valparaíso). De aquí se desprenden dos discursos. Primero, que existe una experiencia social similar y, por tanto, igualitaria entre hombres y mujeres, por lo tanto, nominar las inequidades es reproducir una práctica sexista. Segundo, se describe a los estudiantes varones como punto de referencia de un buen desempeño en las especialidades vinculadas a áreas industriales, mientras que la mujer es situada en una posición quebrantada ya que el reconocimiento de su condición implica una enseñanza “a lo livianito” en esta área. Estos discursos, que buscan posicionarse como ajenos al sexismo, terminan contribuyendo a la invisibilización de inequidades y a la reproducción de sentidos donde estas profesiones son un destino natural para hombres; si las mujeres quieren acceder, tienen que asemejarse a sus pares varones (Díaz, 2014).

Otro docente señala: “no tenemos un trato discriminatorio ni positivo ni negativo, o sea no, para nosotros tanto hombres como mujeres tienen las mismas habilidades, las mismas competencias, y las mismas posibilidades de lograr los aprendizajes” (Docente hombre, Región Metropolitana). Si bien esta posición, que homologa a ambos géneros en sus atributos, sería favorable según algunos autores para la incorporación de mujeres en entornos dominados por hombres (Martín & Phillips,

2017), para otros impediría abordar aspectos o experiencias únicas que estas enfrentan en estos entornos (Sattari & Sandefur, 2019). Esto porque lleva a que el género sea un tema irrelevante al considerarse la neutralidad de género como un valor meritocrático intrínseco de estos entornos. De hecho, a juicio de este docente, son inapropiadas estrategias de enseñanza o competencias pedagógicas ligadas a la promoción de la equidad de género en las especialidades de la ETP secundaria:

No, desde mi punto de vista no, porque significaría hacer una electricidad para hombres y una para mujeres, y la electricidad es una sola. Se tienen que cumplir las mismas normas eléctricas, tanto para hombres y para mujeres, igualmente las normas de seguridad del taller de esta especialidad son para hombres y para mujeres. Por lo tanto, no tengo ningún problema con que una mujer venga, siempre y cuando siga las reglas que todos seguimos. (Docente hombre, Región Metropolitana)

Finalmente, en coherencia con la consideración del género como categoría no relevante o invisibilizada, hubo docentes y directivos que afirmaron que las políticas de equidad de género podían afectar a los más *capaces*. Para ellos dado que mujeres y hombres tienen las mismas capacidades y oportunidades, cualquier política que intente compensar diferencias entre ambos, es promotora de desigualdades. La recompensa al mejor rendimiento, señalaron, no debe verse entorpecida por lineamientos que tiendan a favorecer principalmente a mujeres. En ese sentido, aunque las cuotas de equidad posibilitarían el acceso de mujeres a espacios históricamente de hombres, esta medida sería percibida como algo fabricado, forzado e inconveniente. Cuando se le preguntó a un directivo si desplegaban acciones para favorecer la incorporación de más mujeres a las especialidades del área industrial impartidas en su establecimiento, y si consideraba que debiera existir relación con las políticas de gobierno o ministeriales, señaló:

Bueno, de hecho, una de las cosas con la que yo difiero, sobre todo a nivel de gobierno, es el 50 y 50, yo no, no me gusta eso, o sea yo siempre he dicho si tengo 100% de mujeres capacitadas, ponga el 100% y si es al revés también, pero por una norma que me diga 50 y 50, no. (Directivo hombre, Región Metropolitana)

El Género de Posiciones Binarias

Tanto docentes directivos como de aula de los establecimientos de ETP entrevistados desplegaron con mayor frecuencia discursos donde la categorización del género en las salas de clases se realiza a partir de la naturalización de diferencias que contribuyen a la división social, cultural y simbólica entre lo femenino y lo masculino. Al igual que en los discursos anteriores, se desconocen prácticas de discriminación entre hombres y mujeres, pero no porque el género sea una categoría inadecuada o forzada, sino porque estas prácticas son legitimadas a través de argumentos relativos a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres desde donde se erigen los roles de género (Acker, 2006). Como resultado, se tienden a perpetuar en estos entornos estructuras y culturas ancladas en una masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005), que vuelven disímiles las experiencias escolares de estudiantes hombres y mujeres (Powell et al., 2006).

Una manifestación de este discurso es la producción de argumentos que remiten al concepto de *sexismo benevolente*. Este sexismo como Glick y Fiske (1996, 2001) lo conceptualizan estereotipa a las mujeres al mostrarlas como maravillosas pero débiles, lo que es una forma de discriminación en tanto socava el estatus de las mujeres en determinadas situaciones o posiciones (Rudman & Phelan, 2007). En efecto, las y los agentes educativos entrevistadas/os, no solo reconocen diferencias entre

hombres y mujeres, sino que también las exaltan y las celebran, tendiéndose a una actitud paternalista amparada en la visión de un sexo débil que necesita protección y dominancia masculina, como se ilustra en esta cita:

Yo, personalmente, les doy un trato más de regaloneo, en algunos casos les regalo un dulce, les doy preferencia en algunas cosas, porque son damas, gentileza masculina. En cambio, a los cabros de repente se les olvida que son mujeres. Les digo “mis regalonas” (...). Es que en el fondo las mujeres siempre en un lugar aportan algo femenino. Yo creo que eso le hacía falta a la especialidad y a uno mismo: trabajar con esa entre comillas “debilidad femenina”, esa sensibilidad femenina que el hombre no maneja. A veces hay que hablarles con cuidado, lo que permite un poco de autorregulación, porque cuando hay solo hombres se producen otro tipo de interacciones, bromas, groserías, y con ellas se logra conservar un poquito más la disciplina.” (Docente varón, Región Metropolitana)

Este relato, resalta la denominación de “mis regalonas” que reproduce un orden patriarcal de relaciones sociales (Bonal, 1998), además que permite hilar estereotipos femeninos y masculinos que se van construyendo al necesitarse entre sí. El docente le da preferencia porque son mujeres, y ayudar es parte central de la reproducción de esta masculinidad. Asimismo, la “debilidad femenina” se erige como la característica esencial de las mujeres que, a su vez, posibilita la “autorregulación” de los varones. La misma ventaja entorno a la presencia de mujeres reconoce el director del establecimiento educativo donde trabaja este docente, establecimiento que históricamente ha sido solo de hombres y que recientemente se ha vuelto mixto: “las mujeres han llegado y han ayudado al respeto de la disciplina. La disciplina ayuda incluso al tema del rendimiento, las mujeres son más ordenadas, hacen las cosas, son más detallistas para trabajar”. Otro docente varón de la Región de Valparaíso expresa “demuestran mayores capacidades para ciertas tareas, tienen una motricidad fina extraordinaria en comparación a los hombres. Todos estos discursos que idealizan a las mujeres tienden a reforzar barreras tradicionales de género, ya que, junto con asignarles cualidades, les asignan también tareas específicas, justificadas por sus características biológicas. Se trata de discursos que actúan performativamente, pues a la vez que se enuncian, también actúan, en la exaltación de las diferencias y en la sujeción del hablante a la biologización de las construcciones sociales de género (Marqués, 1981; Morales, 2014).

La naturalización de producciones históricas de identidad femenina afecta también el relato que se realiza sobre las mujeres que eligen estudiar carreras en la educación superior que tradicionalmente han sido masculinas, como las tecnológicas:

(...) en los institutos superiores profesionales con los que mantenemos contacto y nos invitan cuando hacen clases abiertas, vemos que cada vez se incorporan más mujeres en esos institutos, y con un perfil distinto al que esperaríamos ver en esas carreras, bien femeninas, manteniendo bien su condición de mujeres. No se ve una mujer distinta en carreras, como dices tú, “tradicionalmente elegidas por hombres.” (Directivo hombre, Región de Biobío)

En cuanto se le pregunta a este directivo “¿qué quiere decir con que mantienen su condición femenina?”, el directivo responde: “de femineidad, de arreglarse, de la ropa que visten”. Es interesante destacar que, para este agente, aunque valora y rescata la condición de femineidad, esta no es esperable entre las mujeres que eligen carreras ETP altamente masculinizadas develando los estereotipos asociados a las mujeres que ingresan a estos entornos educativos. Otro directivo entrevistado que también destaca lo positivo de la femineidad de las estudiantes, asocia esta

femineidad con la debilidad física y la necesidad de protección masculina, ejemplificando a través de su discurso como emerge el sexismo benevolente en estos espacios escolares.

(...) los hombres cuando conversan entre ellos son buenos para los garabatos y actúan con poco filtro. La mujer no, la mujer es más fina, emplea mejor el vocabulario, no es proclive a conversar de sexualidad (...). Si la mujer se deja querer por los chiquillos, en cuanto a amistad, por lo general, la protegen, la cuidan (...) y si hay alguna actividad de mucha fuerza, o que tenga alguna exigencia física muy grande la ayudan, obviamente hay que aplicar el criterio de que se está tratando con una mujer. (Directivo hombre, Región de Valparaíso).

Una manifestación distinta de las narrativas de posición binaria del género es aquella que se centra en la transgresión de los estereotipos de género (Hegna, 2017). Es decir, en la ruptura de la dicotomía femenino-masculina. Estas narrativas, al igual que las anteriores, también buscan instigar y perpetuar estas identidades al denunciar la inconveniencia de su ruptura. En particular, algunos agentes educativos varones entrevistados denuncian que, en sus centros escolares, las estudiantes mujeres en especialidades dominadas por hombres pierden su femineidad: “son más masculinizadas, no muestran una tendencia sexual determinada, y a lo mejor son así por el contacto que aquí tienen con el sexo opuesto” (directivo hombre, Región Metropolitana). Esta preocupación entorno al desacato del mandato es compartida por un docente del mismo establecimiento que acusa la pérdida de femineidad de las estudiantes, ejemplificada en el establecimiento de relaciones de igual a igual con sus pares varones. El relato de este agente deja entrever cómo debieran a su juicio ser las estudiantes mujeres y que en ellas las groserías transgreden su concepción de femineidad, confirmando que los estereotipos de género no solo son descriptivos, sino también prescriptivos (Rudman & Phelan, 2007).

Yo tengo un hijo y una hija, y a mi hija siempre la he criado como niñita, y la veo como una niñita. Yo a veces miro acá en el liceo y me falta reconocer a esa niñita ya que las estudiantes mujeres actúan igual que los hombres (...) pareciera que esta juventud femenina que tenemos nosotros no disfrutara de esos detalles de la femineidad, los colores rosas, de Hello Kitty, los juegos de mujeres. Aquí es a la par, y, de hecho, la manera de hablar de algunas mujeres es bastante grosera, hay mujeres muy groseras, y eso no debiera ser. (Docente hombre, Región Metropolitana)

El Género Visibilizado en el Afuera

El tercer tipo de producción discursiva, de escasa recurrencia en las entrevistas, se diferencia de los discursos anteriores pues visibiliza y reconoce las desigualdades de género que enfrentan las estudiantes mujeres en su trayectoria educativo-laboral en espacios masculinizados. Una particularidad de estas narrativas es que son enunciadas principalmente por docentes directivas mujeres, mientras que en las narrativas previas solo hay relatos elaborados por docentes varones, sugiriendo que la visibilidad de inequidades puede variar según la pertenencia de género de quien observa (McIntosh, 1995).

Esta categoría si bien visibiliza la producción y reproducción de desigualdades a través del mandato de roles de género, con la consiguiente necesidad de su superación para la incursión de estudiantes mujeres en el área industrial, sitúa estas desigualdades fuera del espacio escolar. Esto porque la existencia de barrera y limitantes no estaría presente en los establecimientos de ETP, sino en las estructuras sociales, culturales y principalmente económicas de la sociedad. En particular, la gestión de prácticas profesionales para estudiantes mujeres y la contratación de estas en empresas de

rubro, serían las causas principales de sus trayectorias educativo-laborales truncadas. Ante ello, cualquier aliciente desplegado por las instituciones escolares para favorecer la mayor presencia de estudiantes mujeres resultaría infructuoso, mientras no acontezcan transformaciones en el mercado laboral.

Una de las razones es porque son carreras que en el mundo laboral son muy machistas. Eso es un punto en contra para las damas, tienen que pelear dos veces más que un hombre para conseguir un trabajo, o tienen que demostrar que saben más que un hombre. Hoy en día, si tú ves las empresas del rubro están plagadas de hombres. Por lo tanto, para que una mujer entre a ellas es súper difícil. Eso es una debilidad, pero más que de nosotros, del sistema, de la sociedad en general. Aquí tratamos que haya igualdad entre hombres y mujeres: tratamos de que el profesor sea imparcial, tratamos de que el trato entre estudiantes sea también imparcial, y que por el hecho de ser mujeres se las discrimine de alguna forma al armar los grupos en los talleres de especialidad o al conseguir una práctica profesional. Aquí tratamos de que la estudiante mujer se inserte de la misma forma que el varón. (Docente hombre, Región del Biobío)

El primer momento en el que las estudiantes mujeres se ven enfrentadas a esta situación de inequidad es en la asignación de las prácticas profesionales. En la ETP secundaria, estas prácticas son parte fundamental del proceso de formación de los estudiantes ya que permiten validar los aprendizajes que se obtuvieron en el liceo y adquirir nuevos conocimientos y destrezas que se logran sólo en el contexto laboral. Las y los agentes educativos de todos los establecimientos que conformaron la muestra de casos de estudio dieron cuenta que las estudiantes mujeres tienen que sortear circunstancias que son infrecuentes para sus pares varones, agudizando obstáculos de gestión del coordinador de práctica, y lo más grave sugiriéndoles que esas carreras no son para ellas:

Los empleadores nos dicen “sabe qué, prefiero que me mande puros hombres” por lo que las damas que tenemos que insertar en la práctica profesional nos cuentan mucho más. Y entonces eso que demuestra a las niñas: “estas especialidades no son para nosotras”, y esa niña va a decirle a la mamá o al hermano “es que me equivoqué de especialidad, prefiero otra, algo que cueste menos después para encontrar trabajo”. Eso es una cadena, y parte todo desde las empresas. (Directivo mujer, Región del Biobío)

Ciertamente, el diálogo más cercano a una intervención al interior del espacio educativo a razón de las prácticas profesionales es el siguiente:

Nos tocó un año que en la especialidad de Electricidad tuvimos muchas niñas, cuando siempre habíamos tenido entre 6 a 8 de 40, pero ese año tuvimos 20 y entonces el profesor jefe de la especialidad que las recibió me dijo: “¿Cómo voy a hacerlo yo con las prácticas? ¿Cómo le voy a conseguir práctica a tantas mujeres?” “¿Usted sabe lo difícil que es conseguir una práctica?”, entonces le dije que la responsabilidad es de él, ya que por algo es jefe de la especialidad. Fue esa vez y nunca más que lo dijo, porque en realidad nosotros en nuestro perfil de estudiante, en nuestro proyecto no tenemos ninguna parte que diga: “Hay un número máximo de niñas que pueden entrar a la especialidad”, puede haber un año puras niñas, o sea 40 niñas. (Directivo mujer, Región Metropolitana)

Esta situación, referida como un suceso anecdótico ya remediado, refleja la dificultad para el acceso de mujeres a los espacios de práctica profesional, la disposición y posibilidad de acción de los jefes

de práctica y de las propias empresas. Sin embargo, no solo se trata de conseguir cupos de práctica para las estudiantes, sino que también durante su estadía en las empresas realicen tareas y actividades pertinentes para su especialidad. Luego, el relato de un directivo de la Región de Valparaíso incorpora una segunda dimensión al desafío de realización de prácticas profesionales para las estudiantes mujeres: “el rubro es un poco machista en ese sentido, cuando ven una alumna que estudia para mecánica, la ven como recepcionista, como secretaria, más que para lidiar con las maquinarias, por lo que terminan haciendo labores administrativas ajenas a su formación técnica”.

Por otra parte, la inmersión a un espacio adverso podría desembocar en experiencias no deseadas para las estudiantes mujeres, como relata un agente directivo respecto de la vivencia que tuvieron como institución ante la situación de acoso de un par de sus estudiantes en las empresas donde realizaron su práctica profesional. Esta situación, ejemplifica otro de los problemas que deben enfrentar en la gestión educativo-laboral cotidiana:

R: Mira, me acuerdo de que tuvimos un par de problemas de acoso, con un par de jefes, que lo paramos inmediatamente.

P: ¿Llegaron las chicas y lo comentaron?

R: Lo comentaron, fuimos a la empresa y a los tipos los despidieron inmediatamente.

P: ¿Pero las chicas no tienen ese miedo entonces cuando van a hacer sus prácticas?

R: El miedo natural de entrar a algo nuevo, sí. Como a todas las personas, lo nuevo da miedo, da temor. Pero como nosotros vamos bastante a las empresas, vamos a las ferias empresariales, las chiquillas adquieren otra onda. (Docente hombre, Región Metropolitana)

Con todo, el hecho que la práctica profesional sea un hito que incida fuertemente en las trayectorias formativas en la ETP, lleva a que transversalmente el eje de cambio para la presencia de más mujeres en programas de estudio altamente masculinizados sea puesto en el espacio laboral. Esta demanda es bien expresada por la directora de un establecimiento educativo de la Región Metropolitana:

Yo creo que allá hay que hincar el diente, y ojalá ustedes hicieran también la entrevista a las empresas que son centros de práctica, porque ahí está todo el problema. Solo si la empresa, el mundo empresarial, cambia su switch con respecto a las mujeres, yo creo que eso va a repercutir acá en más oportunidades de trabajo para las damas. Pero si siguen siendo machistas, lamentablemente esto va a seguir así, y de ellos depende el problema. Y sería bueno que los entrevistaran, porque las empresas también hacen sus reuniones para ver los perfiles que ellos requieren, y yo encuentro que ahí está todo el meollo porque están muy alejados de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, es algo en lo que ellos pueden aportar al país, pero no lo hacen. (Directiva mujer, Región Metropolitana)

Discusión Final

Este artículo ha puesto su foco en la ETP de nivel secundario en Chile para caracterizar las posiciones discursivas de docentes directivos y de aula respecto a la participación de estudiantes mujeres en programas de estudio industriales tradicionalmente masculinos (Electricidad, Metalmeccánica y Construcción). Con ello se trata de comprender la manera en la cual estos agentes educativos entienden y enfrentan las diferencias entre hombres y mujeres al interior de sus

establecimientos educativos. Se encuentra que, aun en presencia de avances en los centros escolares para propiciar la incorporación de estudiantes mujeres, los tres tipos de discursos que prevalecen, tienden a posicionarlos como espectadores de las inequidades existentes. Esto porque, al invisibilizar, normalizar o situar estas inequidades fuera del entorno escolar, hacen intangibles y desestiman posiciones de responsabilidad y agencia que transformen los regímenes de género que imperan en sus establecimientos educativos.

En particular, los discursos que se agrupan bajo el rótulo de género invisibilizado, y que aparecen con mayor probabilidad como apropiados y correctos, tienden a desconocer inequidades en oportunidades de aprendizaje atribuidas a diferencias de género. Esto principalmente porque se trata de discursos meritocráticos donde el énfasis está puesto en el esfuerzo y la voluntad personal del alumnado, omitiendo la existencia de estructuras sociales que limitan las oportunidades de las estudiantes mujeres de avanzar en sus proyectos educativo-laborales. El mismo desconocimiento de inequidades de género resulta de los discursos que visibilizan y exaltan las diferencias entre hombres y mujeres, ya que, amparados en diferencias biológicas y roles de género estáticos, tienden a percibir en orden las relaciones de género entre docentes y estudiantes al interior de sus establecimientos. En cambio, en el tercer tipo de discursos, las inequidades de género son reconocidas y denunciadas por parte de docentes directivos y de aula como una problemática crítica de la ETP. Sin embargo, al vincular estas inequidades exclusivamente con el tema de las prácticas profesionales, se sitúa su origen y desenlace fuera del entorno escolar. Luego, al igual que los dos discursos anteriores, se resta relevancia al despliegue de acciones al interior de los establecimientos educativos para revertir dicha situación, y avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en este sector educativo.

Por otra parte, el despliegue simultáneo de estos discursos al interior de las unidades escolares además lleva a que los regímenes de género que imperan se mantengan incólumes. Esto porque los discursos públicos y oficiales agrupados bajo la categoría del género invisibilizado que asumen la neutralidad del género como una garantía de igualdad enmascaran “dinámicas sutiles de género” que posicionan a las mujeres en una posición desventajada a través de discursos individuales que exaltan diferencias. Estos discursos que son los que se emiten con mayor frecuencia en estos entornos imposibilitan conceptualizar el género como una construcción social permanente al reproducir estereotipos que clausuran la capacidad de acción de hombres y mujeres (Kelan, 2010). Asimismo, dejan entrever que aun cuando las políticas a nivel institucional en los establecimientos de ETP sean neutrales, el género se construye y reconstruye a nivel de relaciones individuales (Sattari & Sandefur, 2019). En ese sentido, cualquier intento de crear entornos formativos que busquen reducir inequidades de género, no serán exitosos si esta categoría no se remueve de las políticas y discursos oficiales. En lugar de ello, las políticas institucionales deben tomar en cuenta las formas en las que el género se informa y guía las interacciones interpersonales diarias, no solo en los establecimientos educativos, sino también en las empresas donde las estudiantes realizan su práctica profesional, identificando en estas últimas los estereotipos que predominan y otras barreras existentes. Por ello la relevancia de realizar investigaciones sistemáticas que aborden la dimensión de género en áreas industriales de la ETP secundaria que, a diferencia de las ciencias, las tecnologías, las ingenierías y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) impartidas en entornos universitarios, carecen de una base de antecedentes empíricos consistente. En particular, en línea con la tercera posición discursiva identificada, parece necesario indagar desde la perspectiva de los empleadores en los factores que limitan la incorporación de practicantes mujeres en las empresas, y posibles vías de apoyos requeridos para avanzar hacia procesos formativos en los puestos de trabajo que favorezcan la equidad de género en esta educación.

La extrema sub representación de mujeres en programas de la ETP vinculadas a áreas industriales, no solo dificulta el proceso educativo de quienes han elegido ser parte de esta minoría,

sino que también limita a otras mujeres a elegir estas áreas según sus preferencias. Para romper esta circularidad es necesaria una transformación de la cultura que ha masculinizado estos campos de adquisición de competencias, a fin de que las estudiantes tengan experiencias significativas que reafirmen su pertenencia a dichos espacios, al igual que sucede con sus pares varones. La cercanía de la ETP con el mercado del trabajo representa una oportunidad para incidir en los cambios y promover una mayor igualdad de género en estas áreas. Para ello, en primer lugar, esta educación debe apartarse del orden o patrón social de relaciones de género más amplio que predomina en las estructuras del mercado laboral, alterando de formas específicas los regímenes de género de sus organizaciones escolares y transmitiendo sus nuevas costumbres y culturas a las empresas donde sus estudiantes realizan su práctica laboral. En este proceso, resulta clave que docentes directivos y de aula reconozcan que sus discursos y prácticas diarias impactan en la configuración de las experiencias educativas de las estudiantes mujeres y que, por lo tanto, deben comprometerse con prácticas específicas para ser sujetos activos de la transformación que el sector demanda.

Referencias

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Blair, E. E., Miller, R. B., Ong, M., & Zastavker, Y. V. (2017). Undergraduate STEM instructors' teacher identities and discourses on student gender expression and equity. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 14-43. <https://doi.org/10.1002/jee.20157>
- Blumenfeld, W. J. (2017). *Butler matters: Judith Butler's impact on feminist and queer studies*. Routledge.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex."*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Díaz, E. (2014). *Mujeres en trabajos de hombres: Segregación ocupacional y condiciones laborales en los sectores minería y construcción*. Dirección del Trabajo- Gobierno de Chile.
- Eagly, A. H. (1987). Reporting sex differences. *American Psychologist*, 42(7), 756-757. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.7.755>
- Fullagar, S., & Pavlidis, A. (2018). Feminist theories after the poststructuralist turn. En D. Parry, *Feminisms in leisure studies. Advancing a fourth wave* (pp. 48-71). Routledge.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P., & Fiske, S.T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Gómez, P., & Angelcos, N. (2018). Quidad de género en la gran minería del cobre de Chile. Experiencias de inserción laboral femenina en espacios masculinizados. *Revista Temas Sociológicos*, 22, 49-85. <https://doi.org/10.29344/07196458.22.1678>

- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1995). *The active interview. Qualitative research methods. Volume 37*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Hegna, K. (2017). Conflicts, competition and social support in female-dominated vocational education—breaking or reaffirming stereotypical femininity? *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 196-213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1303783>
- Heilman, M. E., & Parks-Stamm, E. J. (2007). Gender stereotypes in the workplace: Obstacles to women's career progress. *Advances in Group Processes*, 24, 47-77. [https://doi.org/10.1016/S0882-6145\(07\)24003-2](https://doi.org/10.1016/S0882-6145(07)24003-2)
- Imdorf, C., Hegna, K., & Reisel, L. (2015). *Gender segregation in vocational education*. Comparative Social Research, 3. Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031019>
- Kelan, E. (2010). Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work and Organization*, 17(2), 174-194. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00459.x>
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Lorber, J. (2000). Using gender to undo gender: A feminist degendering movement. *Feminist Theory*, 1(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/14647000022229074>
- Lynch, I., & Nowosenetz, T. (2009). An exploratory study of students' constructions of gender in science, engineering and technology. *Gender and Education*, 21(5), 567-581. <https://doi.org/10.1080/09540250802555424>
- Marqués, J. (1981). *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*. Anagrama.
- Martin, A. E., & Phillips, K. W. (2017). What “blindness” to gender differences helps women see and do: Implications for confidence, agency, and action in male-dominated environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 142(C), 28-44. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2017.07.004>
- Martín-Palomo, M. T., & Muñoz-Terrón, J. M. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>
- McIntosh, P. (1995). Understanding correspondence between white privilege and male privilege through women's studies work. In M. L. Andersen, & P. H. Collins, *Race, class, and gender: An anthology (2nd ed.)*. Wadsworth.
- Morales, M. V. (2014). Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: Un abordaje desde el post-estructuralismo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 333-354. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.884>
- Parson, L. (2016). Are STEM syllabi gendered? A feminist critical discourse analysis. *The Qualitative Report*, 21(1), 102-116.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. Sage.
- Powell, A., Bagilhole, B.M., & Dainty, A. R. (2006). The problem of women's assimilation into UK engineering cultures: Can critical mass work? *Equal Opportunities International*, 25(8), 688-699. <https://doi.org/10.1108/02610150610719146>
- Rudman, L. A., & Phelan, J. E. (2007). Sex differences, sexism, and sex: The social psychology of gender from past to present. *Advances in Group Processes*, 24, 19-45. [https://doi.org/10.1016/S0882-6145\(07\)24002-0](https://doi.org/10.1016/S0882-6145(07)24002-0)
- Sattari, N., & Sandefur, R. L. (2019). Gender in academic STEM: A focus on men faculty. *Gender, Work & Organization*, 26(2), 158-179. <https://doi.org/10.1111/gwao.12249>
- Scott, J. W. (2008). Unanswered questions. *The American Historical Review*, 113(5), 1422-1430. <https://doi.org/10.1086/ahr.113.5.1422>

- Sevilla, M.P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en américa latina y el Caribe*. Serie políticas Sociales N° 222. CEPAL.
- Sevilla, M.P., Sepúlveda, L., & José Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo*, 56(1).
<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo). Departament de Psicologia Socia - Universitat Autònoma de Barcelona.
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- West, C., & Zimmerman, D. (2009). Accounting for doing gender. *Gender & Society*, 23(1), 112-122.
<https://doi.org/10.1177/0891243208326529>
- Whittock, M. (2018). *Feminising the masculine?: Women in non-traditional employment*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315204253>
- Yin, R. (1989). *Case study research design and methods*. Sage.

Sobre las Autoras

María Paola Sevilla

Universidad Alberto Hurtado

msevilla@uahurtado.cl

<http://orcid.org/0000-0001-6418-0272>

Profesora Asociada Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado e Investigadora Asociada COES. Master of Arts in Economics, ILADES-Georgetown University, PhD en Educación Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado. Sus líneas de investigación son educación y trabajo, segregación y estratificación escolar.

Francisca Carvajal Muñoz

Investigadora independiente

frani.carmu@gmail.com

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 115

11 de agosto 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil