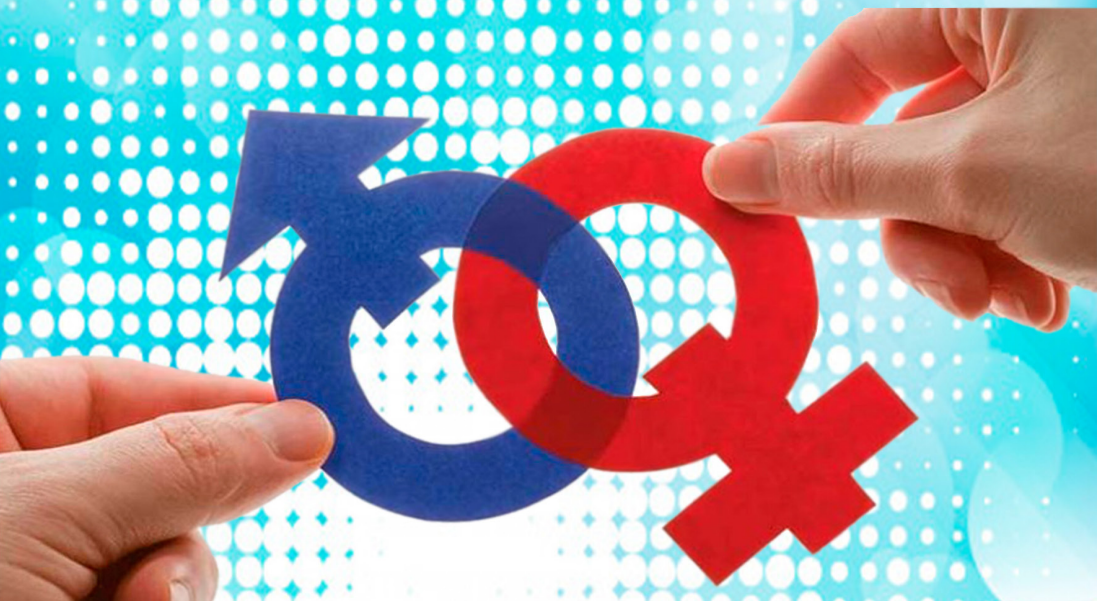


COLECCIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

5



ESTUDIOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

MIREYA BAUTE ROSALES
VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
LIXANDRA BAUTE FREIRE
YULIEDYS RUÍZ ADAY

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**MIREYA BAUTE ROSALES
VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
LIXANDRA BAUTE FREIRE
YULIEDYS RUÍZ ADAY**

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con el auspicio de la Fundación Metropolitana



ESTUDIOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**MIREYA BAUTE ROSALES
VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
LIXANDRA BAUTE FREIRE
YULIEDYS RUÍZ ADAY**

Diseño de carátula: D.I. Yunisley Bruno Díaz
Edición: D.I. Yunisley Bruno Díaz
Corrección: MSc. Dolores Pérez Dueñas
Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2018

ISBN: 978-959-257-527-1

Podrá reproducirse, de forma parcial o total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.
Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

“No estoy aceptando las cosas que no puedo cambiar, estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar”.

Angela Davis

DEDICATORIA

A todas las mujeres; niñas, jóvenes, madres y abuelas, trabajadoras todas que asumen la reproducción, las tareas del hogar, la educación de sus hijos, el trabajo, ocupan cargos de dirección, participan en las actividades de la sociedad, cuidan a sus padres y son capaces de tomar decisiones que conllevan a su crecimiento profesional y personal, en el hacer y ser.

A todos los hombres; niños, jóvenes, padres y abuelos que comprenden o necesitan comprender el valor de compartir las tareas del hogar, la educación de sus hijos, cuidar a sus padres y ser capaces de apoyar y estimular el crecimiento profesional y personal de sus compañeras junto al respeto pleno de sus derechos, y en levantar las posibilidades de ser, hacer y desear.

A los docentes; que con el reto de alcanzar la preparación requerida y actuar con equidad de género, tienen la misión de aportar a la formación de mujeres y hombres en busca de un mundo mejor, más digno y justo.

A grandes mujeres, que han dejado su huella en la historia, aportando a la igualdad de los derechos de la mujer en América Latina. De manera significativa a:

Matilde Hidalgo Procel (1889-1974), Ecuador: primera mujer médico del país, tras batallar contra las leyes ecuatorianas de principios del siglo XX que impedían a las mujeres matricularse en la universidad. En 1924 quiso votar y no pudo, también por ser mujer, y se levantó contra esta desigualdad que no acabó hasta 1929. Fue la primera mujer en ostentar un cargo público en Ecuador.

Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873), Cuba: llamada cariñosamente Tula, fue escritora y poetiza. Fue valorada en su época como una de las figuras clave del romanticismo hispanoamericano y el tratamiento que dio a sus personajes femeninos la convirtieron en una de las precursoras del feminismo moderno. Se destaca de su fructífera obra; en 1842 publica *Dos mujeres*, obra en la que defiende el divorcio como la solución a una unión no deseada, cosechando sus primeros detractores por el abierto feminismo que ya destaca en su obra. En 1860 escribe *La mujer*, una serie de artículos en los que plantea la igualdad intelectual entre mujeres y hombres, e incluso la superioridad intelectual de las mujeres: "No ya la igualdad de los sexos, sino la superioridad del nuestro".

A LOS LECTORES

La posesión en tus manos de este libro te confiere entrar a una temática esencial en nuestro tiempo, a través de las páginas de ESTUDIOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO podrás conocer acerca de investigaciones realizadas en el campo educacional y comprender la necesidad del papel activo de la mujer en la sociedad. La obra se inicia con ideas que permiten al lector introducirse en la temática del género como categoría analítica de especial significación que requiere para la comprensión el abordaje de los antecedentes históricos; a la que siguen tres capítulos.

El capítulo 1, contiene reflexiones en torno a la formación de los conceptos de ser hombre y ser mujer, ser hembra y ser varón, aislada de la desigualdad entre los sexos y de gran valor para la formación de las futuras generaciones en un mundo más justo y equitativo.

El capítulo 2, determina los fundamentos teóricos del rol del docente como sujeto portador de una cultura basada en inequidades de género que aún prevalecen en nuestra sociedad y que se expresan en la dirección del proceso de orientación vocacional y manifiestas en la elección por los estudiantes de especialidades que responden a la división sexual del trabajo.

El estudio permite obtener una visión sobre la manera en que la escuela, desde la figura del docente promueve las desigualdades de género, acentuando las diferencias de sexo en cuanto a las elecciones de oficios y profesiones, se develan contradicciones en la relación rol personal y profesional de los docentes que se expresan en la orientación vocacional a los estudiantes. La propuesta de un programa de intervención psicosocial para promover el desarrollo del rol docente en el proceso de orientación vocacional hacia las carreras de la enseñanza técnica y profesional desde la perspectiva de género denota la posibilidad de cambios, a partir de la reflexión crítica sobre la problemática.

El capítulo 3, presenta un estudio dirigido a analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes. El proceder metodológico de la investigación permite explicar la perspectiva de género, a partir de estereotipos y roles de género aprehendidos en el ámbito familiar y reproducidos en el ámbito laboral. Considera como aporte práctico la implementación de la propuesta de desarrollo profesional de los docentes confiriéndole protagonismo al trabajo metodológico.

PRÓLOGO

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, es una obra que presenta el quehacer científico de las autoras en una de las temáticas más vulnerables en los tiempos actuales, la equidad de género como derecho humano para todos. Constituye un tema necesario para dar otra mirada a la sociedad, para acercarte desde lo vivencial y con herramientas científicas a reflexionar acerca de la problemática, colocando a los sujetos, mujeres y hombres en el centro del acontecer.

El libro es resultado del proyecto de investigación “Gestión de la calidad de la educación” de la carrera Educación Básica y se inscribe en la línea de investigación “Contribución al desarrollo social, a través del mejoramiento de la educación, la salud, y la seguridad ciudadana”, en tanto tributa al desarrollo social, a la evolución y al cambio favorable en las relaciones entre los individuos, grupos e instituciones de una sociedad. La equidad de género propicia el bienestar social como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de mujeres y hombres, incluye a la educación, dado su valor para promover la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la cohesión, la capacidad de adaptación, la cultura general y el disfrute de una vida prolongada, segura y saludable. En correspondencia, el propósito de las docentes investigadoras es generar estudios de investigación científica dirigidos al logro de una mejor comprensión de las relaciones de género que se establecen en el ámbito educativo, como espacio donde se reproducen las desigualdades de género.

Es muy cierto que, a pesar de los siglos de civilización, perduran en la sociedad un conjunto de estereotipos y prácticas sexistas que desvalorizan lo femenino y a las mujeres como grupo poblacional. En nuestros días, persiste la sobrecarga de la mujer en trabajo del hogar, la cual le impone desventajas en relación con el uso de su tiempo y tener oportunidad para estudiar la vocación elegida, acceder al trabajo, a la superación, la investigación y a ocupar puestos de dirección.

Cuando se habla de equidad de género, por lo general sólo se piensa en las mujeres. El principio es, que todas las personas, sin distinción, hombres y mujeres tenemos los mismos derechos y deberes frente al Estado y la sociedad en su conjunto. Aunque sabemos que más que discursos hacen falta los hechos, la apropiación de los derechos y la capacidad para hacerlos valer. Por ello, este es un libro para mujeres y

hombres, en busca de sensibilidad, conciencia, comprensión y compromiso para el cambio sobre la base de una cultura de participación conjunta en la construcción de una sociedad y un mundo mejor, bajo principios autónomos, democráticos, igualitarios, equitativos y respetuosos.

No se puede hablar de un pueblo poseedor de una cultura general, sino hay avance en la equidad de género, lo que genera desarrollo social, económico y político en el país y no viceversa. De hecho, en todos los países, incluso en los más desarrollados existen diferencias por sexo y falta de igualdad de oportunidades que conllevan a la discriminación de la mujer en múltiples variables como la educación, el trabajo, el salario, la cultura, la dirección, la salud, la justicia, la responsabilidad familiar, entre otras.

Por ello, uno de los objetivos que asume el desarrollo sostenible lo constituye, lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas, lo que conlleva a poner fin a toda forma de discriminación contra las mujeres y las niñas; eliminar la violencia contra ellas en el ámbito público y privado, incluidas la trata y toda forma de explotación y eliminar prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina, son algunas de las metas que se han fijado en la agenda de desarrollo sostenible 2030.

Algunos datos de la ONU reflejan la problemática, identificando que el 19% de las mujeres, entre 15 y 49 años de edad han experimentado violencia física o sexual, o ambas, a manos de su pareja. El matrimonio infantil, todavía no se corrige; en 2015 la tasa superaba en muy poco 1 de cada 4 mujeres de entre 20 y 24 años de edad, indicaron que se habían casado antes de cumplir los 18 años. Aún prevalece la práctica tradicional nociva de la mutilación o ablación genital femenina, datos representativos, de 2015, expresan que más de 1 de cada 3 niñas de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años habían sufrido esa práctica. Por otra parte, los datos disponibles indican que el tiempo que se dedica a tareas domésticas es la causa de una proporción elevada en la brecha entre los géneros, en el trabajo no remunerado. A nivel mundial, la participación de las mujeres en los órganos legislativos o en parlamentos nacionales alcanzó el 23,4% en 2017. Las mujeres todavía están insuficientemente representadas en puestos directivos. En el 2015 menos de un tercio de los puestos directivos superiores e intermedios estaban ocupados por mujeres.

Llama la atención como los oficios y profesiones tradicionales a las que se dedican las mujeres aún continúan sin apenas cambios perceptibles y las nuevas profesiones del actual mundo tecnológico, tampoco le son muy accesibles. En el mundo de hoy todavía resulta anómalo encontrar mujeres que manejen taxis, grúas, aviones; mujeres constructoras, astronautas, diplomáticas, presidentas, dedicadas a la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas y sin embargo deberían estar presentes en las diferentes profesiones.

En tal sentido, los estudios que se presentan están relacionados con el papel del docente en la orientación vocacional desde una perspectiva de género. Los roles que históricamente han realizado los hombres y las mujeres han derivado estereotipos e inclinaciones a determinadas carreras, generalmente percibidas como apropiadas, según lo que la sociedad dicta como comportamiento esperable para un sexo determinado, pero hoy esa sociedad está llamada a la formación de una vocación según los intereses y motivaciones de cada cual y una mayor participación de mujeres y hombres en el sistema social, desterrando la inequidad de género en las profesiones.

La escuela como institución formativa y socializadora asume la responsabilidad de la orientación vocacional a los estudiantes, sin embargo, el proceso tradicionalmente ha carecido del enfoque de género, ha modelado lo que en materia de actividades laborales le compete a cada sexo y que históricamente se concibe como la división sexual del trabajo, limitando el desarrollo de las competencias de los estudiantes debido a su pertenencia sexual. A tal problemática se responde desde la valoración actual de la orientación profesional desde la perspectiva de género en la práctica, enriquecida con los fundamentos teórico - metodológicos para generar nuevas propuestas y llevarlas a la práctica de manera innovadora.

Se exhibe además por las autoras un estudio de caso que pretende de manera interesante analizar la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes dejando a la luz, la necesidad de cambios desde la formación del profesional en valores socioculturales, percepciones, y actitudes sobre género y la desigualdad del mismo en función de una sociedad más digna y justa.

La intención de las autoras está en la búsqueda de compromiso en hombres y mujeres, interpretando que ambos son responsables en procurar la igualdad de oportunidades de género; en vivir, convivir, actuar y

trabajar por practicar y promover la equidad de género fomentando un entorno para un desarrollo digno, justo, sano y agradable.

La obra literaria, resulta ser una buena propuesta para mujeres y hombres, emplea un lenguaje claro y científico, que orienta a los docentes y directivos en el proceder metodológico para el alcance de la equidad de género en su actividad profesional; al mismo tiempo que otorga protagonismo a la mujer y resalta su imagen en los oficios y profesiones de la sociedad actual, capaz de enfrentar sus retos, en igualdad de derechos como miembro.

INTRODUCCIÓN

La concepción androcéntrica que ha dominado al mundo, parte del principio fundamental de que la diferencia entre hombres y mujeres - natural (y hasta de naturaleza divina)- implica la supremacía de un género en relación con el otro. De ahí que se haya desarrollado una sociedad patriarcal, en la que el género masculino ha sometido y oprimido al género femenino, negando para este último, las oportunidades que han tenido los hombres (Baute, 2009).

Las diferencias naturales entre hombres y mujeres que se establecen desde antes del nacimiento, han marcado históricamente el comportamiento, las relaciones, el trato y las oportunidades entre los sexos, estas diversidades se han reflejado por siglos en el desenvolvimiento de la vida diaria, es decir dentro del vínculo familiar, en la escuela y en la sociedad.

Por consiguiente, el establecimiento de los derechos civiles, sociales, económicos y políticos ha supuesto un largo recorrido en la conquista de los derechos humanos, el que tiene ya una historia bicentenaria, a lo largo del cual se ha ido trazando un camino que ha llevado de manera progresiva al reconocimiento de los llamados derechos universales.

En ello, jugó un papel fundamental el período de la ilustración como movimiento cultural e intelectual, caracterizado por una visión del mundo más racional, planteó formas de gobiernos y de organización social más tolerantes y democráticas. Fue el inicio del cambio de pensamiento que se origina a partir de la Revolución Francesa con la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano, pero su gran conquista representaba única y exclusivamente al “hombre” no al conjunto de seres humanos.

el hombre el dueño de todos los espacios sociales y eran estos los únicos erigidos como sujetos de la historia y de derecho, dentro de dicha declaración las mujeres quedan a la sombra del hombre al no reconocerlas como sujeto activo de la sociedad, sin embargo, fueron las mujeres actoras políticas y organizativas centrales de ese momento histórico de la humanidad. Una de las más influyentes fue Olympe de Gouges quien ha pasado a la historia por publicar, durante la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, considerada el punto de inicio oficial del movimiento feminista como tal, por esta osadía, en aquella época la autora terminó en

la guillotina. En este documento se precisaba: “La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos”, esta publicación de los derechos de la mujer es uno de los primeros documentos que propone la igualdad absoluta entre el hombre y la mujer.

Otras mujeres desde su posición de sustentadoras de la familia siguieron los pasos de Olympe de Gouges en favor de la igualdad entre los géneros, destacándose entre ellas la escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), abogó por los derechos de la mujer a través de su propia vida, en la que se estableció como escritora profesional, algo casi impensable para las mujeres del siglo XVIII. Publicó “Vindicación de los derechos de la mujer” en 1792, es el primer texto reconocido de la filosofía feminista, con una premisa muy clara: la mujer no es naturalmente inferior al hombre (como se creía en la época), sino que se debía a la educación recibida.

Flora Tristán (1803-1844), escritora y pensadora francesa de ascendencia peruana, es considerada una de las fundadoras del feminismo moderno. Trabajó en la emancipación de la mujer, además de destacar en el entorno del socialismo y la lucha proletaria, con la reivindicación de los derechos de los trabajadores y la erradicación de la pena de muerte. Su texto de 1846, *La emancipación de la mujer*, adelanta el pensamiento posterior de que la mujer no debe ser inferior al hombre dentro del matrimonio;

Elizabeth Cady Stanton (1815-1902), destacada luchadora por los derechos del sufragio femenino en los Estados Unidos de América.

Clara Zetkin (1857-1933), política comunista alemana, a ella se debe la fundación del Día de la Mujer Trabajadora (posteriormente Día Internacional de la Mujer), que se celebra cada 8 de marzo. Durante su trayectoria política, luchó por los derechos de la mujer, la igualdad de género y el derecho al sufragio femenino.

Virginia Woolf (1882-1941), escritora británica y uno de los máximos símbolos del feminismo literario del siglo XX, especialmente con su ensayo *Una habitación propia*, de 1923, en el que expone las dificultades a las que se enfrenta una mujer escritora, en un campo que era esencialmente masculino.

Clara Campoamor (1888-1972), destacada feminista española. Creó la Unión Republicana Femenina y fue una de las principales impulsoras del voto femenino en España (conseguido en 1931). Fue diputada

cuando las mujeres podían ser elegidas, pero no electoras, y tuvo que exiliarse de España durante la Guerra Civil.

Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa y escritora francesa, fue una luchadora contra el sistema patriarcal, especialmente tras la publicación de su libro *El segundo sexo*, en 1949, donde destaca que “no se nace mujer, se llega a serlo”. Se perfiló como una de las más grandes feministas del siglo XX.

Betty Friedan (1921-2006), es considerada la propulsora de la segunda ola de feminismo. A partir de la publicación de su libro “*Mística de la feminidad*”, en 1963, se convirtió en colaboradora y fundadora de múltiples asociaciones que lucharon por los derechos de la mujer y la igualdad de sexos.

Malala Yousafzai (1997), la pakistaní ha sido considerada el mayor icono del feminismo de la nueva generación. Luchadora por el derecho de las niñas a la educación en su país, con solo once años ya escribía un blog para la BBC y luchaba contra los talibanes, que pretendían recortar, más aún, los derechos de la mujer en el país. Con solo 15 años intentaron asesinarla, pero eso no la ha detenido a la hora de dar la vuelta al mundo luchando por el derecho a la educación. Es la persona más joven premiada con el premio Nobel; entre otras.

En América Latina el papel de la mujer no tuvo la misma relevancia que en los EE.UU. y Europa, reduciéndose en general la participación a sectores de las elites. No obstante, es meritorio reconocer figuras que se pronunciaron a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Entre ellas se destacan:

Julieta Lanteri (1873-1932), según los historiadores, fue la primera mujer argentina en votar en unas elecciones de toda Sudamérica. Se debió a un error en el censo: era 1911 y en Argentina no hubo voto femenino hasta 1947. Sólo los que habían realizado el servicio militar (lo que excluía a las mujeres) podían votar a principios del siglo XX en Argentina, así que intentó inscribirse en el ejército para demostrar lo absurdo de la ley. No lo consiguió, y formó el Partido Feminista. En él solicitaba el voto femenino, igualdad salarial, beneficios maternales e infantiles, y protección laboral.

Rosario Castellanos (1925-1974), considerada la escritora mexicana más importante del siglo XX. Sentó las bases del feminismo moderno narrativo con su tesis sobre cultura femenina. Dedicó su obra a denun-

ciar la discriminación de la mujer frente al hombre.

Matilde Hidalgo Procel (1889-1974), fue la primera mujer médico del Ecuador, en ejercer el sufragio en el país y en ostentar un cargo público en Ecuador.

Eva Duarte de Perón (1919-1952), se pronunció a favor de que las mujeres argentinas debían afirmar su acción a través del voto. Fue una de las impulsoras de la Ley del Sufragio Femenino en 1947 (algo que muchas feministas argentinas ya llevaban tiempo reclamando) y formó el Partido Peronista Feminista en 1949 para aumentar la influencia de las mujeres en la política. Se implicó totalmente en la vida política de su país.

Paulina Luisi (1875-1949), fue una de las líderes feministas y no cesó en su lucha hasta que alcanzó la aprobación del sufragio femenino en Uruguay. Obtuvo el logro de ser la primera mujer cirujana del país, y actuó de editora en la revista Acción Femenina. Su compromiso social lo llevaba en la sangre: su madre la animó a perseguir sus sueños al margen del estigma que sufrían las mujeres, y su padre le inculcó los valores de la justicia y la libertad. “La mujer es algo más que un material creado para servir y obedecer al hombre como una esclava, es más que una máquina para producir hijos y cuidar del hogar”, sentenció ya en 1917.

Adela Zamudio (1854-1928), tras experimentar las trabas que vivían las mujeres en Bolivia para alcanzar una educación, fundó la Escuela para Mujeres, el punto de inicio para su lucha por la igualdad en la educación y los derechos fundamentales de la mujer.

Elvia Carrillo Puerto (1878-1967), conocida como “La Monja Roja” por sus ideas socialistas, fue la principal impulsora del feminismo en México. A diferencia de sus pares en el resto de América Latina, que lucharon por el voto a través de asociaciones civiles, Carrillo Puerto se involucró directamente en política para obtener este objetivo. En 1912 fundó la primera organización femenina de campesinos de México. A lo largo de esa década siguió organizando grupos feministas, promoviendo campañas de alfabetización, de higiene femenina y de control de la natalidad. A pesar de su ardua labor por reunir miles de firmas a favor del voto femenino, solo en 1947 se les daría el derecho a las mujeres a participar en elecciones municipales y en el derecho pleno a participar en comicios nacionales llegaría en 1953, convirtiendo a México en uno de los últimos países de América Latina en aprobar el

sufragio femenino, junto con Colombia (1954), Honduras, Nicaragua y Perú (1955), y Paraguay (1961).

Bertha Lutz (1894-1976), tuvo una fuerte influencia del feminismo europeo. En 1922 fundó la Federación Brasileña para el Progreso Femenino y en 1929 la Universidad de la Mujer. Estudió abogacía, y escribió un proyecto de ley para que las mujeres pudieran votar. Su activismo jugó un papel clave para que en 1932 el presidente Getúlio Vargas autorizara por decreto el derecho de sufragio femenino, que incorporó muchas de las sugerencias que había presentado Lutz, esto permitió el voto sin restricciones en 1934. Luchó por cambiar la legislación laboral sobre el trabajo femenino e infantil y promovió la igualdad de remuneración entre hombres y mujeres. En el 2001 el Congreso brasileño creó el premio Bertha Lutz para distinguir a mujeres que se destacan en su lucha por los derechos femeninos.

En el Caribe Latino, es meritorio destacar a la puertorriqueña Luisa Capetillo (1879-1922), quien promovió el ideal anarquista y el feminismo a través de sus escritos. El amor libre es un tema recurrente en sus textos, al igual que la igualdad de derechos para la mujer, mejoras salariales para los obreros y la lucha de clases en favor del socialismo libertario.

De manera particular, en Cuba se destaca la poetisa Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873), conocida como “Tula” o bajo su seudónimo “La Peregrina”, fue una destacada poetisa camagüeyana, representante del movimiento romántico cubano y precursora de la novela antiesclavista, defensora del papel social de la mujer. Considerada la pionera del feminismo en Cuba.

Ana Betancourt (1832-1901), quien, en la Asamblea Constituyente de Guáimaro, demandó la emancipación de las mujeres, planteando:

“Todo era esclavo en Cuba: la cuna, el color, el sexo. Vosotros veréis destruir la esclavitud de la cuna, peleando hasta morir si es necesario, la esclavitud del color no existe ya, habéis emancipado al siervo. “Cuando llegue el momento de libertar a la mujer, el cubano que ha echado abajo la esclavitud de la cuna y la esclavitud del color, consagrará también su alma generosa a la conquista de los derechos de la que es hoy, en la guerra, su hermana de caridad, abnegada, que mañana será, como fue ayer, su compañera ejemplar”. (Citado por Lima, 2007)

De manera general, se aprecia que la lucha por lograr la igualdad entre los sexos tiene una larga historia y en sus inicios se centraba básicamente en la lucha de la mujer por conquistar el derecho al sufragio universal como condición necesaria para lograr su emancipación definitiva, pero no es hasta la creación de los organismos internacionales en 1945 y con el establecimiento de la Carta de las Naciones Unidas que reconoce la igualdad de derechos de hombres y mujeres estipulando en el preámbulo de esta así: *“Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas Resueltos: a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas”*. (Organización de Naciones Unidas, 1945). Aunque de los 51 países miembros de esta en aquella época, solo 30 permitieron a las mujeres los mismos derechos de voto que los hombres o acceder a cargos públicos.

A partir de este momento, Naciones Unidas crea en 1946 la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer o Commission for the Status of Woman (2013), es así que la mujer inicia la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres como parte de la humanidad y por un mundo equitativo e igualitario en todas las esferas sociales como un derecho humano y en concienciar sobre la condición y la situación de la mujer en todo el mundo. Esta comisión garantizó que se incluyeran perspectivas sobre la igualdad de la mujer en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y de la organización y seguimiento de las conferencias mundiales sobre la mujer hasta la actualidad a fin de que se logre la igualdad como un derecho humano.

En este sentido la inclusión del género como categoría analítica tiene una significación especial toda vez que para la comprensión y abordaje del mismo se requiere de un amplio conocimiento sobre los antecedentes históricos que le dieron origen y su fundamentación teórica. Al mismo tiempo, hace posible la realización de investigaciones con enfoque de género que permiten obtener resultados sobre las diferencias entre mujeres y hombres y poder intervenir de forma equitativa sobre las desventajas de cada uno.

El término género fue introducido en las ciencias sociales por John Money en la década de los '50 refiriéndose *“al papel de género para describir el conjunto de conductas atribuidas a los hombres y las mujeres”* (Burin, 1998, p. 19), reconociendo así el papel de la sociedad en la determinación de lo característico de cada sexo.

John Money comienza a utilizar la palabra género en un contexto nuevo, con el término de “identidad de género refiriéndose a la descripción de la conciencia individual de una persona ya fuese hombre o mujer y que al mismo tiempo se encontrara en dependencia de cómo había sido educado y qué podría ser diferente del sexo biológico con que se nace”, coincidiendo con la opinión de Beauvoir de que el género es una construcción social producto del sistema educacional, la historia y la sociedad en la que el individuo se desarrolla.

Con posterioridad Robert Stoller (1973), usa formalmente la expresión “identidad genérica” y a partir del estudio de los trastornos de la identidad sexual, estableció la diferencia entre sexo y género. Sin lugar a dudas, los valiosos aportes de Money y Stoller en la conceptualización sobre el género, han contribuido en la elaboración de conceptos complejos, que dieran cuenta de sus múltiples dimensiones.

En la década de los sesenta se produce un fortalecimiento del género, totalmente separado del sexo, gracias a las aportaciones de las autoras encuadradas dentro de la llamada segunda ola de los movimientos feministas, fue un momento de inflexión en la construcción de estos conceptos (Nicholson, 1997).

Para el feminismo de esta década, el concepto de sexo conlleva un gran número de connotaciones negativas para las mujeres como subordinación, asimetrías, invisibilidad, doble jornada laboral, menor salario, etc., es por ello que considera que el término género permite incluir y poner de manifiesto que es la sociedad patriarcal y machista la responsable de la no igualdad de la mujer respecto al hombre en la sociedad. La denominada segunda ola del Feminismo (ubicada hacia la mencionada década) jugó un papel central en la visualización de la desigualdad de las mujeres como sujetos de derecho.

Con relación a la temática existe una amplia bibliografía (Barbieri, 2000; Lagarde, 1997; Lamas, 2000, 2004; Money, 1982; Rubin, 1975; Scott, 1990; Stoller, 1973; entre otros). En sentido general, estos autores utilizan dos términos distintos para referirse a las diferencias biológicas y a aquellas construidas socialmente, éstos son sexo y género, respectivamente. Aun cuando ambos se relacionan con las diferencias entre las mujeres y los hombres, las nociones de género y sexo tienen connotaciones distintas.

El sexo se refiere a las características biológicas que, entre otras, son comunes a todas las sociedades y culturas. Género, en cambio, se

relaciona con los rasgos que han ido moldeándose a lo largo de la historia de las relaciones sociales. Las divergencias biológicas son el origen de las que se producen en materia de género, pero los modos en que se determina el papel que desempeñan las mujeres y los hombres van más allá de las particularidades físicas y biológicas que distinguen a cada sexo.

Las diferencias en materia de género se construyen socialmente y se inculcan sobre la base de la percepción que tienen las distintas sociedades acerca de la diversidad física, los presupuestos de gustos, preferencias y capacidades entre mujeres y hombres. Es decir, mientras las disimilitudes en materia de sexo son inmutables, las de género varían según las culturas y cambian a través del tiempo para responder a las transformaciones de la sociedad.

La posición de cada género no está determinada por lo biológico, sino culturalmente. Aunque el argumento biologista define el lugar de la mujer en la sociedad como consecuencia de su anatomía; no es el hecho biológico lo que genera la discriminación, sino cómo ese hecho es valorado socialmente. Si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente se trata de una identidad asignada y asumida, dicha asignación es una construcción social que se asume mediante un complejo proceso individual: el proceso de adquisición de género. (Barbieri, 2000).

El género está constituido por una serie de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres, por lo que es fácil comprender que, si se tienen en cuenta todos estos elementos, el género está permeado de una serie de factores muy complejos, difíciles de analizar y aún más de medir. Es un fenómeno de etiología social y cultural, que se ha conformado de generación en generación, con el desarrollo de la humanidad, en el que inciden factores objetivos y subjetivos.

El género se articula a través de tres instancias que Lamas (2004), considera muy importantes en el estudio de cualquier fenómeno social con perspectiva de género. En el momento del nacimiento e incluso antes, se establece la asignación, atribución o rotulación de género de acuerdo con los genitales externos del nuevo ser. Después se va constituyendo la identidad de género con la confluencia de los factores biológicos, psicológicos y sociales y por último es el rol de género

que se refiere al conjunto de prescripciones y proscripciones para una conducta dada y el conjunto de expectativas acerca de cuáles son los comportamientos apropiados para cada persona en una posición particular y en un contexto específico.

Tal como se aprecia en el análisis realizado, a la hora de estudiar la categoría de género se debe tener en cuenta que la misma puede definirse como: conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento social de hombres y mujeres y la relación entre ellos, basada en la diferenciación de sexo, por lo que asumimos el concepto de género como el proceso social condicionante que establece rasgos diferenciadores y conductas estereotipadas.

Se imponen así códigos de pensamiento y acción, construidos socialmente, que sustentan un modelo de dominación masculina y subordinación femenina; esto significa que la introducción de la variable analítica género, entendida como un sistema de relaciones sociales, permite valorarla como una categoría relacional permeada por las relaciones de la historia y del contexto social en que operan.

El género es una categoría de análisis que denota un conjunto de normas y convenciones sociales del comportamiento sexual de las personas. Son entonces, los Estudios de género, los estudios de la construcción social de las diferencias sexuales en un momento o lugar histórico dado.

Como apunta Colás (2001), en los ámbitos intelectuales, académicos y científicos, así como en las organizaciones feministas y en las políticas públicas se ha desarrollado una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de género. Por lo que se asume como reto romper con las relaciones de género marcadas por el dominio y la opresión, a fin de favorecer el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida.

Los estudios de género forman parte de la reciente tradición de los Estudios Culturales que se iniciaron en universidades de Inglaterra y Estados Unidos a partir de las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, sus antecedentes son mucho más antiguos, ya en 1949, Simone de Beauvoir afirma la frase que inicia el movimiento feminista del siglo XX: "Una no nace mujer, sino que se hace mujer". Su aporte se sitúa en la relevancia que da a la interacción de la persona con su contexto social para la conformación del género, lo que abrió un nuevo campo de indagación intelectual sobre la interpretación de la igualdad y la diferencia

de los sexos (De Beauvoir, 2004). Explica las razones de la inferioridad de las mujeres desde los puntos de vista biológico, histórico y psicológico, la influencia de la educación y los roles que debe asumir la mujer, ratificando el status del hombre, así como asegurando su papel en la sociedad, puesto que los hombres se ven reconocidos en las mujeres.

La perspectiva social es la que determina todos los aspectos que influyen en la subordinación de las féminas, es por esto que el planteamiento de la autora constituye la clave que le permitió realizar un riguroso análisis acerca de la realidad de las mujeres, un diagnóstico preciso y exhaustivo que fue recuperado por el movimiento feminista de los años 1960 y 1970, que considera esta obra como una verdadera Biblia del feminismo, que marcó pauta en la segunda oleada del feminismo y que abrió sus puertas a la tercera oleada.

Los estudios históricos desde la mirada de género han sacado a la luz un sinnúmero de fuentes que fueron empleadas de forma innovadora, buscando indicios, signos y síntomas para desmontar lo implícito, recuperando la historicidad de las relaciones entre los sexos. La multiplicidad de enfoques renueva, asimismo, las miradas acerca del pasado, incorporando la diversidad y la variedad de interpretaciones, con el propósito de lograr un mayor conocimiento acerca de la condición de las mujeres en cada época.

Los estudios de género se abordan desde campos disciplinares muy diversos como son: Sociología, Historia, Economía, Literatura, Psicología, Medicina y Educación. En los últimos años se constata la realización de investigaciones que trabajan sobre género desde distintas ramas científicas: sociología, ciencias de la salud, derecho, historia, ingeniería y tecnología y educación, entre otras. Por lo que se puede afirmar que *“los estudios de género tienen un carácter interdisciplinar y se abordan desde múltiples áreas el conocimiento”*. (Colás, 2001, p. 17)

El enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Todas estas cuestiones influyen en el logro de las metas, las políticas y los planes de los organismos nacionales e internacionales, por lo tanto, repercuten en el proceso de desarrollo de la sociedad. El género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos y determina características y funciones dependiendo del sexo o de la percepción que la sociedad tiene de él.

El definir las relaciones de género como los modos en que las culturas asignan las funciones y responsabilidades distintas a la mujer y al hombre, determina diversas formas de acceder a los recursos materiales, o no materiales. Sus implicaciones en la vida cotidiana son múltiples y se manifiestan, por ejemplo, en la división del trabajo doméstico y extra-doméstico, en las responsabilidades familiares, en el campo de la educación, en las oportunidades de promoción profesional y en las instancias ejecutivas.

El género como herramienta para el análisis social ha sido incorporado de manera masiva en los últimos años. Sin embargo, su adecuada utilización nos exige una mirada crítica a las formas tradicionales de relación, a cuestionar nuestros valores y creencias, así como a tratar de imaginar un mundo en el que las relaciones sociales están basadas en la equidad.

La perspectiva de género es resultado del trabajo teórico desarrollado por las académicas feministas en la búsqueda por ofrecer elementos hacia la eliminación de la desigualdad entre mujeres y hombres. Desde hace muchos años las feministas han realizado estudios sobre la condición de las mujeres, los factores que mantienen la inequidad, así como las posibilidades que existen para impulsar una transformación de las relaciones sociales.

Según Lagarde, (1997, p. 13), *“se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo”*. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de la humanidad.

El feminismo y las teorías feministas aportan marcos conceptuales interesantes para abordar la investigación sobre género en Educación. Estas teorías han contribuido a la explicación de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género y también han aportado pautas de acción.

La perspectiva de género asociada a la Educación conforma un campo de análisis abarcador y complejo, ya que el discurso científico, que se difunde en los centros educativos, así como las relaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y demás miembros de las comunidades educativas, están atravesados por el ordenamiento de género prevaleciente.

Según Colás (2007, p. 6), la investigación sobre género en educación tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios con el propósito de eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos.

La educación es un campo de trabajo muy importante en el estudio del género en tanto esta, juega un papel clave en la construcción de la identidad de género. *“La investigación sobre género en educación tiene como ámbitos propios de estudio el contexto familiar, escolar y social. Las diferencias de género se van configurando con la socialización en estos ámbitos desde el nacimiento y se van reflejando en todas las conductas personales, familiares, sociales o laborales el ser humano”.* (Colás, 2001, p. 19)

La Sociología de la Educación, especialmente a partir de los años 80 del Siglo XX, comenzó a incorporar la variable del género en sus investigaciones, a describir cómo opera la transmisión cultural de los géneros, la aceptación de las posiciones de subordinación por parte de las mujeres dentro del sistema educativo, y a explicar el porqué, esto es, la relación entre la reproducción de las relaciones de género y la división social y sexual del trabajo (Bonal, 1998). La obra de Sandra Acker (1994), revela como las instituciones educativas siguen actuando, aunque no siempre de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas de género.

La inclusión de la variable género en estos estudios permite ampliar sus perspectivas, abrir nuevas líneas de investigación y, sobre todo, cuestionar y revisar algunas de las conclusiones establecidas desde una posición androcéntrica. Este análisis se ha desarrollado a partir de distintas disciplinas sociales (Antropología, Sociología, Historia, Economía; etc.), destacándose un gran número de autores como Acker, 1994; Fernández, 2007; entre otros. En estas investigaciones se plantea cómo las mujeres han ganado en formación. Sin embargo, el incremento del número de mujeres en las instituciones de enseñanza no ha contribuido a superar, como podía esperarse, las condiciones de desigualdad.

Ser hombre o mujer sigue siendo determinante en el proceso de profesionalización. Además de motivos personales y familiares, las mujeres participan menos del mundo de ambiciones y de estrategias mascu-

linas por lo que se dificulta su acceso a puestos de poder y prestigio. Esta situación se hace patente en los centros educativos de los diferentes niveles, pues, aunque en ellos se produce un crecimiento continuo de los índices de feminización del profesorado, persiste una clara división sexual de las tareas que realizan.

Así, por ejemplo, la pedagogía ha sido tradicionalmente considerada la primera opción profesional de la mujer y se ha considerado por mucho tiempo una profesión exclusiva de las mujeres lo que redonda en un menor status social.

La educación es considerada como una parte necesaria e importante de la acción dirigida a la transformación social. Sin embargo, los sistemas y currículos educativos están estructurados de tal manera que, hasta ahora, han sido los bastiones de la supremacía del poder masculino.

La educación constituye un elemento imprescindible para lograr la liberación de las mujeres y provocar el cambio en la vida privada y pública. La mujer vista desde la perspectiva de género y desde dentro del sistema educativo supone, en primer lugar, el reconocimiento de la diferenciación que surge dentro de la interacción de los géneros en las posiciones de poder a las que pertenecen. Históricamente, se ha visto que aquellas actividades y sectores de poder y trabajo que se “feminizan”, tienden a experimentar una desvalorización social que se manifiesta en el nivel de remuneraciones que perciben por las ocupaciones y actividades donde predominan mujeres, y/o en el monto de recursos que se destinan a las instituciones y organizaciones con actividades “típicas” o “adecuadas” a las mujeres (Durán, 2000).

Los estudios académicos sobre la condición social de la mujer y las diferencias sexistas que desde fines de la década del 60 y principios de la década del 70 se iniciaron en las universidades europeas, norteamericanas y del área latinoamericana y el Decenio de la Mujer (1975-1985), proclamado por la Organización de Naciones Unidas, favorecieron en Cuba el auge de las investigaciones desde la academia sobre este tema (Proveyer, 2005).

La institucionalización de los estudios con enfoque de género en el medio universitario en Cuba, se ubica en la segunda mitad de la década del 80 y fueron promovidos, entre otras causas, por la necesidad de tener una información actualizada sobre la situación de la mujer cubana. La incursión en esta temática contó con el apoyo de la Fe-

deración de Mujeres Cubanas (FMC), pues la organización femenina también estaba dando los primeros pasos para la coordinación de la investigación sobre el tema femenino con las profesionales del medio universitario. Esta organización, surgida en 1960, se ha insertado en todos los proyectos de la Revolución y ha fomentado los estudios científicos sobre la situación de las mujeres en sus relaciones de género, lo cual la hace tener en su esencia un carácter feminista.

Estos estudios han sido objeto de atención por parte de un grupo de profesionales (Álvarez, 2014; Arés, 2000; Fernández 2002; González Pagés, 2005; entre otros. Estas investigaciones se han dirigido especialmente a los estudios sobre la mujer, algo que en parte se ha hecho muy común por ser las mujeres atrapadas en su propia identidad las que investigan y enseñan en este campo, y también por la tendencia casi universal de asociar los estudios de género a los estudios sobre las mujeres.

Las Cátedras de la Mujer creadas en los centros universitarios de todo el país, y las Casa de Orientación a la Mujer y la Familia, ambas fomentadas y apoyadas por la FMC, han favorecido y lideran los estudios con enfoque de género y los proyectos de intervención, en cuyo centro de atención se encuentra la mujer. En estos espacios es donde se ha hecho un mayor uso de la terminología y de los más actuales principios feministas, que puedan ser aplicados en el contexto social cubano. Sin embargo, como apunta González Pagés (2005), no se alcanza a visualizar, en la mayoría de los casos, las coincidencias de estos estudios feministas que se realizan en el mundo, con muchos de los proyectos cubanos.

La mayoría de las investigaciones (Fleitas Ruiz, 2005) que se han realizado en el medio universitario en estos últimos tiempos se han orientado hacia el estudio de la identidad femenina, especialmente en las áreas de Psicología y Sociología. Las investigaciones se encargaron de realizar un análisis de las representaciones sociales y de los rasgos que caracterizan la identidad femenina en diversos sectores de mujeres en relación con la organización de la producción y los servicios, así como relativos a la fuerza de trabajo; mujeres en empleos tradicionales y no tradicionales, como ejecutivas en cargos de dirección, en el sector estatal, cooperativo, campesino y del cuentapropismo. Otros temas tratados están relacionados con la salud reproductiva, la fecundidad, la mujer en la historia, la violencia contra la mujer, mujer y raza, la mujer en el medio rural, mujer, empleo y poder.

Estos estudios han permitido perfilar un discurso propio, vinculado con la naturaleza de los saberes específicos con el empleo de conceptos y categorías propios de cada disciplina y en el análisis de cada realidad concreta.

A lo largo de los resultados de las investigaciones realizadas, citadas anteriormente, se muestra que, si bien existe un conjunto de atributos que se adjudican a un sexo o al otro, las mujeres toman como punto de partida el sexo masculino una vez que se piensan en comparación constante con éste, como si la condición masculina, además de significar históricamente el punto de partida fuera la meta a alcanzar por las mujeres (Fernández, 2002).

Por otra parte, la inclusión de la teoría del patriarcado como núcleo fundamental para los estudios de género, es utilizada y asumida como único patrón teórico para el análisis, sin tener en cuenta, el estudio de las actividades sociales donde las mujeres son centrales y las relaciones que existen entre los roles femeninos y masculinos, factores importantes para romper con el sesgo androcéntrico que ha predominado y que se manifiesta en la propia orientación vocacional, en la profesionalización docente y en la manera de percibir ser hombre o ser mujer, cuestiones que serán objeto de atención en los capítulos del libro.

Ahora bien, al igual que en Cuba y otros países del área latinoamericana la investigación de género en el Ecuador se ha caracterizado por la adopción de marcos conceptuales y metodológicos provenientes de varias disciplinas sociales, las que han servido como herramientas de análisis que permiten dar cuenta de estos fenómenos.

Las investigaciones realizadas Colás (2001); y Herrera (2001), se han desarrollado fundamentalmente desde la Sociología, la Antropología y la Historia, en las que se observa un reconocimiento de las asimetrías de género que atraviesan todos los espacios sociales, incluidos aquellos donde se produce conocimiento.

Sin embargo, estos intentos deben enfrentar la mayoría de las veces, una tradición docente e investigativa en el país que más bien refuerza la compartimentalización entre disciplinas, de allí que muchos de estos esfuerzos no logren realmente tender los puentes interdisciplinarios y más bien permanezcan en el interior de sus respectivas ciencias de origen, lo cual se traduce en una producción investigativa más bien dispersa y que se comunica poco entre sí.

Se aprecia, la ausencia de una discusión teórica sostenida desde las Ciencias Sociales ecuatorianas sobre el género como categoría analítica, los acercamientos se han producido más bien a través de la práctica del desarrollo y de las políticas públicas, discursos que por su propia razón de ser son eminentemente normativos. Es por ello que las reflexiones en estos campos van a privilegiar un tipo de conocimiento que oriente la acción y la intervención por parte del aparato institucional, a partir de la identificación de ejes clave con miras a cambiar una situación dada, pero no entran necesariamente en una labor de profundización sobre la complejidad de la realidad social y sus múltiples significados.

En las décadas de los ochenta y noventa, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y fundaciones dedicadas a trabajar en favor de los derechos de las mujeres, con perspectivas feministas más o menos acentuadas, produjeron varios estudios sobre la situación y condición desigual de las mujeres en diversos campos del desarrollo. Los estudios sociológicos y antropológicos sobre mujeres y relaciones de género producto de este quehacer, han tenido generalmente un uso político o instrumental; se convirtieron en parte integral de proyectos de intervención o legitimaron acciones y demandas políticas de los movimientos de mujeres hacia el Estado. Se cuenta con numerosos diagnósticos, informes, memorias de talleres, encuentros y paneles sobre diversos temas que constituyen importante materia prima, en términos de información sobre determinados procesos sociales y políticos.

Toda la información obtenida en estos estudios, evidencia que la solución a la problemática de la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, si bien ha avanzado de forma significativa, todavía presenta zonas de silencio. Uno de los mayores logros alcanzado ha sido su acceso a la educación, sin embargo, en este ámbito, aún existen y se generan desigualdades, aspecto que conlleva a realizar estudios en la educación desde la perspectiva de género.

CAPÍTULO I. Conceptos de ser hembra y varón en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Un estudio desde la perspectiva de género

1.1. La escuela como agente socializador

El sistema educativo, como uno de los agentes de socialización básicos crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres, estas son aprendidas o reforzadas en la escuela en torno a la identidad y condición de género y modelan la subjetividad individual. Es por ello que en la presente investigación titulada: “Conceptos de ser hembra y ser varón en escolares de cuarto grado.

Un estudio desde la perspectiva de género”, se abordan elementos relacionados con las concepciones que se desarrollan en los niños y las niñas del grado terminal de la educación primaria, luego de haber recibido las influencias de la escuela como agente de socialización. Es por ello que se propone como objetivo fundamental: valorar los contenidos presentes en los conceptos sobre ser hembra y ser varón en niños de sexto grado teniendo en cuenta los agentes socializadores del ámbito escolar que participan en su formación.

Para lograrlo se abordaron las principales temáticas desde el punto de vista teórico que nos permitieron una mejor comprensión de la misma y se empleó la metodología mixta, a través de la cual se aplicaron técnicas abiertas como la observación, definición de conceptos, así como una técnica de la composición, el dibujo y la encuesta. Este estudio nos permitió obtener una visión sobre la manera en que los agentes de socialización, en este caso la escuela, inciden en la formación de conceptos sobre ser hembra y ser varón en nuestra sociedad, acentuando las diferencias desde el sexo en cuanto a las actividades que deben ejercer unos y otras.

La sociedad ecuatoriana, como el resto de los países latinoamericanos, se ha caracterizado por la presencia de un pensamiento patriarcal, difundido constantemente por los diversos agentes de socializa-

ción y aunque la revolución ciudadana se ha propuesto entre otras cosas, luchar por eliminar las diferentes formas de expresión de la desigualdad y discriminación hacia la mujer, ha prevalecido a nivel de la subjetividad individual y social una reducción y valoración del desempeño femenino a partir de los roles de madre – esposa, dedicándose esencialmente a estar en función de otros/as, aun cuando haya ganado lugar en los llamados espacios públicos de desempeño laboral – profesional.

Los procesos sociales relacionados con la educación de los seres humanos en importantes contextos como la familia, la escuela, la influencia de medios de comunicación y la cultura en general desde posiciones sexistas, traen consigo aprendizajes de concepciones, representaciones, normas, patrones, estereotipos, costumbres, hábitos y tradiciones que mediatizan de forma significativa la dirección del comportamiento respecto al ser hombre y el ser mujer, y por tanto a la relación entre ambos que no siempre transita hacia formas desarrolladoras y progresistas, que permitan asumir posiciones de equidad de género.

En el tema que se propone es de mucho valor e interés el empleo de la perspectiva de género. Este término, género, ha devenido una importante y valiosa categoría para analizar las relaciones entre mujeres y hombres como seres sexuados en la construcción de lo masculino y lo femenino, como maneras particulares que, desde la influencia de la cultura, determinan el ser y el quehacer de los mismos a partir de las atribuciones y asignaciones de roles y características que marcarán sus diferencias.

Desde que la persona nace, su pertenencia a determinado sexo determina su comportamiento futuro, lo que a su vez es resultado del contenido social que cada cultura atribuye a los conceptos de varón y de hembra promoviéndolos como lo masculino y lo femenino, en lo cual el protagonismo de las influencias sociales en general y fundamentalmente de la familia y la escuela resultan decisivas.

Interesa enfatizar en el papel de la escuela como agente socializador que tiene a su cargo contribuir a la formación y desarrollo de varios procesos que participan y regulan el comportamiento a partir de determinado momento del desarrollo del ser humano, como son la identidad personal, el autoconcepto, los ideales, proyectos de vida, autovaloración, concepción del mundo, intenciones profesionales en-

tre otros, que se forman a partir de los conceptos que se aprenden asociados al medio que los rodea.

Durante la edad escolar acontece una serie de cambios significativos en la formación de los niños/as. La entrada a la escuela les impone nuevas metas, retos, exigencias y regulaciones que irán modelando su desarrollo general y psicológico en particular, que tendrá como elemento significativo la manera en que deberá procesar e integrar las informaciones que en diferentes formas de expresión asimila de la familia, los coetáneos y la institución educativa.

La escuela se convierte en el agente socializador por excelencia que posibilita la adquisición de conocimientos, cultura y saberes científicos y populares, a partir de la peculiar coexistencia e interacción entre el personal calificado profesionalmente y los niños/as en espacios docentes y extradocentes, que, con fines formativos también, se propician por la escuela. En tal sentido, cobra gran importancia la manera en que le son transmitidos a los escolares los mensajes educativos que desde los planes y programas de estudio se estipulan como oficiales, pero que cobran vida a través de los seres humanos; hombres o mujeres con formaciones culturales y concepciones del mundo personalizadas de manera diferente y que se desempeñan en los roles de maestras/os, resignificando con sus comportamientos los discursos educativos oficiales.

La escuela interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado y participa en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño/a relacionados con la esfera afectiva, las habilidades sociales y comunicativas, el desarrollo sexual y de la propia identidad personal (autoconcepto, autoestima, autonomía, entre otros).

La institución y el sistema educativo, promueven el aprendizaje de ideologías y concepciones que definen los roles de género para mujeres y hombres. Las mismas se configuran a nivel de la subjetividad individual en formación, a partir de las concepciones del deber ser fundamentalmente como elementos reguladores desde el imperativo categórico externo, que supone la evaluación de los comportamientos como buenos o malos desde posiciones avaladas por la conciencia moral, en este caso cómo deben ser y qué deben hacer hombres y mujeres/ niños y niñas o hembras y varones.

En la escuela continúan desarrollándose los procesos identitarios, y se amplían las influencias sobre los escolares en torno a los mismos a partir de la constante evaluación del otro. El sistema educativo, al igual que la familia y los coetáneos, contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en la cultura.

Se presencia un complejo proceso en el que convergen contradicciones entre mensajes oficialistas transmitidos por los textos, a veces de manera insuficiente y los comportamientos asumidos por iguales o adultos que a su vez tienen experiencias, vivencias y modos individuales de asumir los roles de género, de los que, al desempeñarse como educadores no pueden desprenderse, y no contribuyen desde su propio ejemplo a que los conceptos de ser hombre y ser mujer, ser hembra ser varón, de forma general se formen adecuadamente desde la perspectiva de género.

Este estudio es una aproximación a la manera en que la escuela como agente socializador participa en la formación de conceptos sobre ser hembra y ser varón en la sociedad.

1.2. Aproximación a los fundamentos teóricos de las relaciones entre hombres y mujeres marcadas por el sexo

Disímiles estudios se han realizado desde la perspectiva de género o de la educación sexual con el propósito de abordar los diferentes matices de las relaciones entre hombres y mujeres a partir de lo asignado y lo asumido en función de sus roles masculinos y femeninos, generalmente se han efectuado con adultos y en menor medida con niños/as escolares. En tal sentido también se pretende contribuir desde el presente trabajo.

Entre las investigaciones que resultan significativas se encuentra el estudio realizado por las autoras García Cebrián & Huertas Fuentes (2001), trabajaron con un grupo de profesores/as del Instituto de Enseñanza Superior Llanes, titulado su investigación: *Trabajando desde la coeducación transformamos la situación*. El mismo permitió visualizar las desigualdades que existen en el ámbito educacional, así como los valores tanto positivos como negativos atribuidos a cada sexo.

Luévanos Aguirre (1997), ha publicado: *Identidad de género en los procesos socioculturales de la familia y la escuela. Historias de vida con padres y madres docentes de educación primaria*. Trata las diferencias de género desde una perspectiva sociocultural enfocada a los

procesos de socialización familiar y escolar, es una perspectiva que se centra en las valoraciones que los sujetos, las instituciones y las sociedades promueven, asumen, reproducen o transforman acerca de los procesos que se refieren a la construcción de la identidad de género y a las relaciones entre ellos.

Altable Vicario (1998), en su obra *Educación para el amor, Educación para la violencia*, expone cómo a través de la práctica educativa se perciben los conflictos entre los sexos y la posibilidad de afrontarlos a partir del trabajo con grupos segregados en un primer momento y posteriormente ambos sexos en conjunto, este se desarrolla específicamente con adolescentes.

En el ámbito nacional han sido varios los estudios realizados desde la teoría de género. Resultó interesante el estudio presentado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), referido al enfoque de género en la educación en Ecuador. El mismo se orienta al análisis de la inclusión del enfoque de género en el currículo y en los textos de educación básica, identifica aquellos ámbitos en los que es necesario trabajar y mejorar las acciones encaminadas a fortalecer la educación y propone herramientas de monitoreo y seguimiento a la inclusión del enfoque de género.

Calderón Morales (2000), en su trabajo *Mujer y Educación en Ecuador*, plantea que en el país se presentan tres nudos críticos: equidad y calidad en la cobertura de la educación básica, problemas con la gobernabilidad del sector e indefinición y carencia de fuentes de financiamiento.

Otro estudio realizado en el ámbito educativo es de Herrera Mosquera (2001), titulado "Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento. El propósito de este y otros estudios, es aportar al país información para la formulación e implementación de las políticas nacionales, territoriales y locales orientadas al fortalecimiento de la educación, y a la comprensión teórica y puesta en práctica del derecho a una educación de calidad para todas y todos, que responda, además, a las necesidades y demandas actuales, donde sin lugar a dudas los estudios de género ocupan un lugar importante.

La equidad de género es importante en el desarrollo de todos los niños y niñas y podríamos considerar como base de la educación, sin embargo, muchas veces los padres y madres opinan que los maestros son los encargados de delimitar y poner en práctica la equidad

de género, por el contrario, los maestros y maestras afirman que estas deben ser aplicadas en casa con la contribución de sus progenitores.

Se puede aceptar el miedo de ciertos representantes de que su hija o hijo se involucre en determinado juego que requieran estar en contacto con el sexo contrario, pero esto no justifica que se deba prohibir y estar alejado de su compañera o compañero.

Es necesario saber que no existen soluciones mágicas para resolver este tan delicado tema, pero sí emplear palabras, acciones, juegos que ayudaran a los educandos a emplear actitudes de afecto y no a discriminar por el simple hecho de que sea niña o niño.

En los últimos años se han producido importantes cambios en el sistema educativo ecuatoriano, entre la que se destaca la Reforma Curricular. En ella se plantea la necesidad de trabajar y transversalizar el enfoque de género.

Como se ha planteado en capítulos anteriores, la categoría género constituye una importante construcción social que permite comprender las asignaciones socioculturales que se les atribuye a hombres y a mujeres.

A mujeres y hombres la sociedad les ha atribuido roles diferenciados. Al nacer, la única condición claramente establecida para los seres humanos es: ser varón o hembra. A partir de entonces comienzan a establecerse cualidades diferenciadas que abarcan: las ropas de los bebés (azul para los niños, rosado para las niñas), los juguetes (muñecas para las niñas y autos y armas para los niños). De esa manera, se aprende cómo comportarse, para ser percibidos por los otros y por nosotros mismos, en correspondencia con nuestro sexo.

En busca de aceptación, tanto los hombres como las mujeres, asumen sus respectivos papeles, los que tienden a separarlos en diferentes esferas de acción. De manera general podemos decir que se valoriza más la actuación de los hombres en la esfera pública (en las organizaciones, en el trabajo remunerado, en la política) que la de las mujeres, a las que se les asigna la esfera privada (familiar y doméstica) como regularidad, aun cuando las cifras muestren avances en el acceso y desempeño en importantes puestos y profesiones.

La socialización de los patrones culturales de género explica la discriminación, al proponer estereotipos y pautas de conducta diferenciadas entre hombres y mujeres. La misma implica devaluación, opresión

y explotación de las mujeres, así como una “sobreevaluación” de las actividades asignadas a los roles masculinos.

Fernández Ríos (1996), en su estudio “Roles de género, Feminidad vs masculinidad” plantea que los roles de género son un conjunto de comportamientos previstos, esperados, típicamente apropiados y asignados a uno u otro sexo desde la cultura en una sociedad y momento histórico específico. A través del rol de género, se prescribe cómo debe comportarse un hombre o una mujer en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, incluyendo en ella determinadas particularidades psicológicas atribuidas o aceptadas a cada uno de los sexos.

Como se expresa anteriormente, existen diferencias de roles entre hombres y mujeres desde la forma de vestir, caminar, hablar, gesticular, hasta aspectos más asociados con la subjetividad como la autoestima, autonomía, capacidades comunicativas y ejercicio del poder.

Lo masculino y lo femenino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales, es uno de los modos esenciales en que la realidad social se organiza, se construye simbólicamente y se vive. En correspondencia con esto define al género como la categoría que nos posibilita designar al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, la cual a su vez está definida históricamente por el orden genérico. Es una construcción simbólica que integra los atributos asignados a las personas a partir de su sexo.

A partir de estas consideraciones se puede comprender el complejo proceso de la identidad de género, que, al decir de González & Castellanos (2003), constituye una compleja formación de la personalidad, parte indisoluble de la identidad individual, del yo, se pone de manifiesto en ella las regularidades y características del sistema total de la personalidad. Por su parte, en la conducta y las relaciones con las demás personas y por la forma en que matiza y mediatiza y regula las distintas esferas del comportamiento, se considera que, en su unidad intrínseca con el rol y la orientación, constituye el núcleo básico de la sexualidad humana.

La identidad de género comienza a formarse desde el nacimiento, cuando las condiciones socioculturales reciben al recién nacido y comienza a adquirir mayor estructuración con el desarrollo del lenguaje. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestacio-

nes: sentimientos o actitudes de “niño” o de “niña”, comportamientos, juegos, preferencias, amistades. Después de establecida la identidad de género se convierte en un filtro por el que atraviesan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar, sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género.

Al profundizar en el proceso de construcción de las identidades de hombres y mujeres, nos percatamos de que la de unos se erige a partir de la no identificación con lo asignado a las otras, es decir, este proceso de formación de la identidad femenina y la masculina implica siempre tomar como referencia al otro u otra. En dependencia del género al que pertenezca, luego de un proceso de comparación y diferenciación con respecto al otro sexo, lo cual se constituye a partir del aprendizaje de los elementos del ámbito social.

La identidad de género abarca el conjunto de procesos que posibilitan la conceptualización de uno mismo como varón o como hembra, el proceso de identidad se construye en estrecha relación con el sexo biológico.

La identidad masculina y la femenina, los contenidos de cada identidad de género se inculcan y se transmiten a través de la socialización, en la misma participan la familia, la escuela, los productos de la cultura artística como la literatura, los medios de comunicación social y demás ámbitos en que se desenvuelve el individuo, en los cuales se refuerzan los roles adjudicados a cada sexo, los roles de género que a la vez se constituyen en función de los estereotipos de género prevalecientes en la sociedad.

En el marco de los agentes socializadores como la familia, la escuela, la comunidad, están presentes un conjunto de creencias, expectativas, atribuciones causales, que se piensan y comparten en determinados grupos, varones - masculinos y hembras - femeninas. A las imágenes mentales que no son coincidentes con la realidad, pero que se arraigan fuertemente en la subjetividad e incluso el sujeto contribuye activamente en su construcción, conceptualización y en el establecimiento del autoconcepto, Fernández (2002) lo define como estereotipos de género.

Estos son transmitidos a través de la socialización, proceso en el que adquiere un papel significativo, el currículum oculto del género, el cual es considerado por Lovering & Sierra (1997), como el conjunto interio-

rizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcción de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, constituyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre, hombres y mujeres.

El currículum oculto del género favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamientos “permitidos y seguros” según el sexo y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.

La diferenciación de roles por sexo, es un elemento indispensable en la estructuración de las relaciones y jerarquía de poder. De esta manera, la sociedad, valoriza el rol masculino en la esfera pública por encima del femenino, institucionalizando la discriminación social, política y económica de la mujer y limitando su poder en aquel ámbito. En ese sentido se minimiza el potencial de la mujer, como sujeto de cambio, y el sistema de género establecido, promueve la desigualdad entre los sexos, dando prioridad a los intereses masculinos. Los aportes dentro de la teoría de género, han configurado también lo que se denomina perspectiva de género, la cual se sustenta en la teoría de género, en el paradigma histórico crítico y en el paradigma cultural del feminismo.

La perspectiva de género se propone dar una mirada diferente, desde el género, al orden de cosas existentes, es decir, a la historia, la sociedad, la cultura, la política y la economía. Para ello se basa en el reconocimiento de la existencia de diversidad de géneros y de la necesidad de integrar a hombres y mujeres para lograr una sociedad donde prevalezcan la democracia y la diversidad. Reconoce además que el orden social patriarcal se constituye en una limitante para lograr tales principios, pues privilegia las jerarquías entre hombres y mujeres, las desigualdades y la discriminación.

Según Proveyer (2005), la perspectiva de género supone una toma de posición política frente a la opresión del género; es una visión crítica, explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de género, permitiendo analizar las profundas y complejas causas de dicha opresión y de los procesos históricos que la originan y reproducen.

Evaluar los procesos y problemas sociales desde una perspectiva de género supone analizar las relaciones intergenéricas, las instituciones que sancionan o legitiman las normas, los deberes y los límites de género, así como la evaluación de las mujeres y los hombres como

sujetos históricos condicionados socialmente y producto de un tipo de organización social genérica, en una sociedad concreta.

Para Fernández (2002), esta perspectiva tiene como finalidad contribuir a la construcción subjetiva y social de una configuración que resignifique la historia, la sociedad, la cultura y la política desde el género. Es decir que supone un cambio en el sistema de relaciones entre ambos sexos aludiendo a una visión totalmente diferente a la que por años ha impuesto la ideología patriarcal.

La perspectiva de género es un nuevo modo de ver al ser humano, una nueva perspectiva desde la cual se pretende reelaborar los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia y la sociedad, y la relación entre ambos. Esta perspectiva realiza un análisis crítico tratando de romper con lo que para hombres y mujeres resulta natural e inviolable a pesar de que les ocasione malestares, conlleva al cuestionamiento sobre nuestra forma de actuar cotidianamente. Posibilita desmontar una visión androcéntrica naturalizada de la sociedad y visibilizar el origen histórico de la desigualdad, la violencia y la opresión, a la vez que contribuye a la transformación en la medida en que crea nuevas alternativas ante nuevos problemas implica desmontar críticamente la concepción del mundo y la propia subjetividad, los dogmas personales, las convicciones más profundas. Conduce al abandono de creencias intachables, arcaicas y a invalidar la concepción del mundo desde dos polos, hombres y mujeres.

Lo que se espera es que la asignación de roles a ambos sexos sea flexible y se valore equitativamente, que prevalezca la igualdad en el bienestar material, en el acceso a los recursos y oportunidades, en la participación y toma de decisiones, que exista un sistema de valores basado en la equidad, porque es cierto que ambos no son iguales, pero tampoco existe uno que sea superior al otro, y si el género se refiere a los roles de hombres y mujeres y a sus relaciones en una sociedad o cultura específica y esta es construida por los propios individuos, se puede modificar o preferiblemente edificar.

A toda persona adulta le resulta difícil cuestionarse la manera en que expresa su comportamiento, pues su concepción del mundo y de las relaciones que se formó a partir de sus herencias históricas, de lo aprendido por sus padres, familiares, centros educativos, en general de las experiencias adquiridas durante los primeros periodos de su desarrollo. De ahí la necesidad de sensibilizar en torno al género

desde los primeros años de vida. Si desde la infancia, niños y niñas son educados desde una perspectiva de género, serán en un futuro hombres y mujeres desprovistas de discriminaciones sexistas, con una armonía entre lo que quieren y deben ser y hacer para lograr una equidad de género.

La equidad de género es comprendida como una expresión vital de la personalidad, como una de sus dimensiones, como una parte indivisible del ser humano o un elemento constitutivo de su propia naturaleza.

1.2.1. Referentes psicológicos

Durante los seis y los doce años de vida, se producen cambios trascendentales en los niños/as tanto en su funcionamiento cognitivo como en el afectivo motivacional. En esta etapa aparece la actividad de estudio, a partir de la cual, se asimilan una serie de conocimientos que lo preparan para su vida adulta. El medio escolar ejercerá una influencia notable en el desarrollo de la personalidad y fundamentalmente en el enriquecimiento de los procesos cognoscitivos y el control de las emociones.

En este período, la actividad de estudio es rectora y es la que promueve el desarrollo psíquico de los escolares, es por ello que en la medida en que se van introduciendo en esta actividad, surgen y se desarrollan las nuevas cualidades psicológicas. Según Palacios (2004), en esta edad, los procesos cognitivos son más complejos que en la etapa precedente porque aumenta la capacidad de procesamiento de la información, lo que contribuye al alcance de un mayor éxito en la resolución de las tareas más formales que exigen que se tengan en cuenta varios aspectos de la realidad, como en el caso de las tareas escolares que requieren un abordaje más complejo en el que se deben tomar en cuenta varias dimensiones a la vez.

Este autor refiere además que en este periodo los niños son más conscientes de sus propios procesos cognitivos, se percatan de cómo piensan y qué piensan, son capaces de evaluar una tarea cognitiva y de adaptar las estrategias pertinentes, evalúan mejor su propio rendimiento y son más conscientes de lo que han aprendido y de sus propios conocimientos.

Al decir de Petrovski, (1978), la necesidad de distinguir los modelos de razonamiento y las tentativas independientes de construirlos, presuponen que los escolares sepan examinar objetivamente y evaluar

sus propias ideas y acciones. Este saber se apoya en la base de la reflexión, como cualidad importante que permite analizar razonable y objetivamente, los propios juicios y la forma de actuar desde el punto de vista de su correspondencia con la intención y las condiciones de la actividad.

La inserción del niño en la escuela estimula el desarrollo de habilidades como el análisis y la reflexión sobre objetos y fenómenos de la realidad, lo que le permite hacer valoraciones sobre las acciones de los demás y las suyas propias. Una de las neoformaciones más significativas en este período es el desarrollo de la voluntariedad de procesos tales como la atención, la memoria, el pensamiento, lo que le posibilita planificar de manera consciente sus acciones a partir de lo aprendido.

Para Piaget (1978), el pensamiento en esta etapa es operatorio concreto, funciona a través de conceptos científicos, lo que le permite conocer la esencia de diversos fenómenos y objetos de la realidad. En cuanto al proceso atencional, en este período aumenta el volumen y la capacidad de concentración de la atención. La memoria se desarrolla ya que aumenta la rapidez de fijación y el volumen de retención. A su vez aparece el lenguaje escrito y el situacional del niño preescolar comienza a ser desplazado por un lenguaje coherente.

Este desarrollo en la esfera cognitiva permite además que se produzcan cambios en el desarrollo de la personalidad y de lo afectivo motivacional. En el transcurso de esta edad, se observa un aumento de la discreción y de la conciencia en la manifestación de las emociones, existe una mayor estabilidad de los estados emocionales, pues ya saben controlar sus estados de ánimo.

Según Domínguez, la actividad de juego se amplía y se hace más compleja, ya que se continúa desarrollando el juego de roles y aparece el juego de reglas, este último influye en su desarrollo moral en la medida en que implica la sujeción de la conducta a determinadas normas.

La aparición de este juego de reglas contribuye a que el niño/a se aproxime más al mundo de los adultos, pues a partir del aprendizaje de la existencia de normas y de la necesidad de su cumplimiento, va adquiriendo un mayor desarrollo de la esfera moral y volitiva.

Durante los ocho y los doce años, el niño puede relacionar diversos

contenidos y llevar a cabo abstracciones de nivel superior que le permiten adoptar distintas perspectivas y verse a sí mismo de manera menos fragmentada, más global e integradora.

Domínguez (2003), plantea que en esta etapa se deben asimilar conceptos científicos, descubrir tras la apariencia de los fenómenos su esencia, y ser capaces de establecer relaciones entre diversos conceptos, a fin de captar, determinadas leyes, regularidades o dependencias causales de los objetos y fenómenos de la realidad.

En este período, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y de forma especial en el desarrollo intelectual en general y en particular del pensamiento, así como de los intereses cognoscitivos y profesionales.

El niño/a mayor desarrolla una considerable gama de aptitudes y de ajustes afectivos, es el comienzo de un período de adaptación que fácilmente desembocará en la adolescencia. El niño/a aún no habrá alcanzado el máximo de sus aptitudes, produciéndose continuamente una madurez y un mejoramiento en todas sus funciones.

Hasta el cuarto grado, el maestro constituye la figura sagrada y desempeña una función significativa en la formación de la autovaloración, a partir de este grado, según Bozhovich (1976), el grupo escolar y la posición que el niño ocupe dentro de este se convierte en motivo fundamental de su conducta, jugando un papel importante en el desarrollo de la personalidad.

También resulta importante el desarrollo de la identidad de género en esta etapa, las convenciones de los estereotipos, desde una orientación sexista, llegan a tomarse por los pequeños como normas morales de obligado cumplimiento. Entre los 5 - 6 y los 8 - 9 años, aproximadamente, se ha situado una fase en la que los niños y las niñas se convierten en fuertemente estereotipados y sexistas.

En efecto, resulta frecuente que los niños/as de estas edades critiquen, desapruében y ridiculicen a aquellos compañeros y compañeras que se desvían de los estereotipos convencionalmente ligados al sexo.

Además, plantean que a partir de los 8-9 años, a la vez que se adquiere un conocimiento más preciso de los estereotipos ligados al sexo, se otorga menos consistencia a las características que los definen, características que se vuelven más flexibles y modificables. Así, los

niños comienzan a admitir que determinadas actividades convencionalmente asignadas a un grupo sexual puedan hacerlas personas de distinta identidad sexual.

Según estos autores, en los años escolares es donde se observa una menor flexibilidad en cuanto a los estereotipos de género, pues la rigidez de estos está en su apogeo en estos momentos, probablemente porque cumple una función evolutiva que consiste en complementar una parte importante del proceso de socialización que tiene lugar en la infancia.

Según Cattell (2001), investigaciones realizadas con niños de esta etapa, arrojaron que a las niñas les interesa coleccionar objetos que tienen un valor estético dos veces más que los chicos, (ej. muñecas, objetos que representen un valor sentimental, objetos de decoración, vestidos, recuerdos, etc.). Mientras que los chicos dos veces más que las chicas objetos asociados con la guerra, la caza, animales o parte de ellos, material de pesca o diversos cachivaches.

Desde edades tempranas la familia, como agente de socialización significativo para el desarrollo humano, ejerce gran influencia en la adopción de determinados roles según el sexo. Sin embargo, existe otra institución que tiende a acentuar estos roles o estereotipos que manifiestan los infantes, es en el contexto escolar donde también se forman y perpetúan estos estereotipos.

Good & Brophy, (1995), refieren que una vez que se produce la incorporación al contexto escolar, muchas de las diferencias y de los estereotipos promovidos por los padres pueden ser ahora mantenidos y fortalecidos por la actitud de los profesores. Señalan además que diversos estudios han puesto de manifiesto que muchos profesores actúan con los niños alabando y valorando en ellos aspectos relacionados con sus logros y competencias, mientras que, en las niñas, valoran más su buen comportamiento y prosocialidad.

Se considera que la influencia de la escuela no se limita al papel de los maestros y profesores, sino que se complementa con la acción que desempeñan los iguales y la familia, agentes sociales que acentúan la tipificación de género.

En la medida en que padres y madres adopten prácticas de crianza igualitarias, promoviendo actitudes y comportamientos no sexistas, estarán contribuyendo a la adopción más flexible de roles. Si además

estas prácticas poco tipificadas encuentran continuidad en el contexto escolar, estaremos acercándonos a la atenuación de los estereotipos de género e iremos presenciando una equidad creciente entre los sexos.

Para ello resulta necesario influir en la manera de pensar tanto de padres como de maestros, puesto que, a partir de la transmisión de sus ideas, creencias, y experiencias, el escolar va conformando sus propias consideraciones sobre lo que le rodea, su propia concepción del mundo a partir del desarrollo de los conceptos de los diversos objetos y fenómenos de la realidad.

1.2.2. Formación de conceptos, como parte de la formación psicológica compleja: concepción del mundo, en la etapa escolar

Es a través de la actividad cognoscitiva que el hombre conoce la compleja realidad en que se desenvuelve. Debe penetrar en la esencia de todos los objetos y fenómenos y reflejarlos en sus relaciones y conexiones, lo cual se logra a través de la formación de los conceptos como forma fundamental con que opera el pensamiento.

Los conceptos permiten reducir la complejidad del mundo, pues constituyen ideas que representan lo esencial de un fenómeno, lo más importante, que permite agrupar en conjuntos a gran cantidad de objetos o eventos. Se forma a partir de la mediación de las diferentes operaciones mentales del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización.

Los conceptos se forman como resultado de una generalización de las propiedades esenciales de numerosos fenómenos aislados. La formación de estos presupone analizar y abstraer las propiedades de objetos concretos y sintetizar propiedades aisladas en un concepto nuevo, saber manejar juicios y raciocinios (Ganelin, 1975).

Según Vygotski (1987), la forma de arribar a los conceptos está en estrecha relación con el tipo de conceptos. Plantea que a través de la observación y la confrontación de ideas es que en el niño se forman los conceptos empíricos, esto deviene como resultado de su encuentro con las cosas reales y al escuchar cómo las personas los definen.

Planteó que en la edad de transición la formación de los conceptos, desempeña un papel decisivo, pues permite a los pre-adolescentes adentrarse en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias y añade además que tan solo con la formación de conceptos se

llega al desarrollo intenso de la auto-percepción, de la auto-observación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.

Este autor privilegia el periodo que nos ocupa como la etapa en la cual se adquiere un mayor desarrollo en cuanto a los procesos cognoscitivos en correspondencia con períodos anteriores, y resalta la importancia del proceso de formación de los conceptos para la adquisición de una cosmovisión, lograr un conocimiento del mundo y de sí mismo.

Según otros autores como Piaget (1978); y Davýdov (2001), la formación de conceptos tiene lugar desde etapas tempranas, los estudios del primero sobre la formación conceptual se centran fundamentalmente en el periodo infantil, abordando la génesis y desarrollo de las nociones de tiempo, espacio, cantidad, volumen, materia y de lo real.

Explica que la formación conceptual es constante, dado la continua necesidad de equilibrio de los sujetos constituyéndose estos como los principales protagonistas de su propio aprendizaje, aunque muchos otros factores lo impulsen y guíen.

Por su parte Davýdov, (2001), plantea al respecto que, en el desarrollo del niño durante el periodo de enseñanza escolar, no existe división fundadas en etapas por las que puedan desarrollarse inicialmente solo los conceptos individuales y concretos, y luego a partir de cierta edad, los conceptos generales y abstractos. La formación de conceptos cabe considerarla más bien como proceso ininterrumpido en el que son imperceptibles las transiciones de los conceptos concretos a los abstractos.

Refiere además que a medida que se asciende por los niveles de la enseñanza, los conocimientos de los alumnos no solo crecen en volumen, sino que de continuo se hacen cada vez más exactos, más aproximados al adecuado reflejo de la realidad. Ciertamente, aquí se supone que puede actuar en dicho papel la forma de concepto que toma cuerpo ya en la enseñanza primaria.

En el período escolar la formación de conceptos se va conformando y desarrollando como un proceso cualitativo que evoluciona aparejado al desarrollo de los procesos del conocimiento y que es a partir de los nexos existentes entre los conceptos concretos y abstractos que se acrecienta y afianza el dominio que los/las escolares poseen sobre la realidad.

En la formación de conceptos científicos en los escolares, los procesos de análisis y síntesis, la comparación, las operaciones de abstracción, generalización y concreción, así como otras formas de expresión de los procesos fundamentales de análisis y síntesis, y, por tanto, la asimilación de estos conceptos no solo responde a un objetivo fundamental de la enseñanza, sino que constituye un medio para lograr la formación de hábitos y habilidades de carácter intelectual y práctico (Davýdov, 2001).

La significación de la formación de los conceptos no se limita al dominio de las materias y de los diversos objetos y fenómenos que se circunscriben a estas, sino que implica un conocimiento mayor que incluye el sistema de relaciones que establecen las personas con y para la sociedad. Relacionando los conceptos se llega a formas más complejas del pensamiento, como son los juicios y los razonamientos. El concepto expresa el conocimiento de lo general y esencial en los objetos, los hechos y los fenómenos de la realidad. Al respecto Vygotski (1987), refiere que la relación recíproca de los conceptos, su pertenencia interna a un mismo sistema, convierten al concepto en uno de los medios fundamentales para sistematizar y conocer el mundo exterior. Pero además de ser un recurso fundamental de sistematización y conocimiento de la realidad exterior es, asimismo un medio fundamental para comprender cómo se asimila adecuadamente la experiencia social de la humanidad históricamente formada.

Ante un proceso dialéctico, que implica que en la medida en que la formación de los conceptos conlleva a un conocimiento mayor sobre el medio social, este por su parte adquiere un papel fundamental en el desarrollo conceptual de las personas, puesto que a partir del sistema de relaciones que establecen con los demás, con su contexto e incluso con la historia de la sociedad, dependerá la concepción del mundo que adquiera el individuo.

Algunos representantes del constructivismo como Solé & Colls (2007), abordaron la relación entre la formación de los conceptos y la integración social, ellos consideraron que el constructivismo no opone la necesaria construcción individual a interacción social, a la vez que se construyen conocimientos, se enseña y se aprende a construir. Asimismo, no limitan a la formación de conceptos a las operaciones cognitivas, explican lo significativo de la influencia de la interacción social.

Por su parte, Solé (1999), destaca que, en base a la formación de

los conceptos, se encuentra el interés del sujeto, sus necesidades de saber, su disponibilidad para aprender. Solé y Colls trabajaron especialmente la formación y desarrollo del autoconcepto, explicando la influencia de las personas que rodean al sujeto en su devenir constante como ser social, en el caso concreto del escolar los autores explicaron la mediación de lo social, representado en este caso fundamentalmente por la figura del profesor.

Según Ganelin, (1975), el maestro crea las condiciones necesarias para la asimilación y utilización correcta de los conceptos. Enseña a formular determinados caracteres del concepto, a distinguir los caracteres esenciales de los no esenciales, a utilizar los caracteres ya formulados, con el fin de poder decir correctamente si entra o no el objeto en la esfera del concepto dado, y previene a los niños contra el peligro que entrañan las generalizaciones efectuadas sobre caracteres externos no esenciales.

Aunque los conceptos constituyen un producto de la actividad intelectual, esta última no puede concretarse sin el intercambio del sujeto con el resto de las personas. Cualquier concepto por complejo que sea, siempre es un resultado de la incorporación de lo legado por los otros.

El pensamiento en conceptos revela las relaciones que existen en la realidad, permite conocer las leyes que la rigen, organizar el mundo que se percibe. El ser humano descubre en el mundo visible para él las leyes y los vínculos que este contiene, como resultado de las habilidades que le proporcionan los conceptos para una mejor comprensión del mismo.

A partir de la formación de los conceptos, el individuo va conformando su concepción del mundo, la cual se expresa de manera diferente en cada sujeto y se configura desigualmente a lo interno de la personalidad.

Según Fernández (2002), la concepción del mundo es la formación motivacional de amplio alcance, de mayor cosmovisión. Indica el sistema de principios, valores, conceptos, creencias, mitos, ideas que acerca de la vida y de los que le rodea posee un sujeto. Esta autora señala además que precisamente en el proceso de formación de la cosmovisión, la persona no solamente se educa, sino que también elige de una forma consciente su visión del mundo, se identifica con determinados conceptos científicos y se forma su actitud subjetiva frente a los problemas reales de la sociedad.

Otro elemento que incide y refuerza la formación de una concepción del mundo es el aspecto legal. La Constitución del Ecuador en el Art. 11 plantea que todas las personas son iguales y gozaran de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física.

El Art. 27 se refiere que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Por su parte el Art. 44 apunta que el Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas.

Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad.

En este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

No obstante, a pesar de las leyes que establecen la igualdad entre los sexos se mantiene una desigualdad latente que afecta no solo las posibilidades de desarrollo de mujeres y hombres, sino que también perjudica el avance de los países y a la óptima utilización de los recursos humanos.

1.3. Metodología aplicada al estudio

Para el trabajo directo con los niños/as, se empleó de forma general el método de Análisis de los productos de la actividad a través de la Composición y el Dibujo. También se empleó la técnica Narrativa.

La Composición: Se empleó con el objetivo de provocar la expresión de criterios (propiedades atribuidas al fenómeno en estudio, que definen el concepto) en torno a los conceptos en estudio. Se aplicaron dos composiciones con los títulos: “Las hembras deben ser...” y “Los varones deben ser...”, estas frases inductoras en forma de título constituyeron el instrumento a través del cual los niños/as expresaron sus criterios personales respecto al deber ser que emerge como resultado de la experiencia cultural y las vivencias y sentidos personales.

La composición, como producto de la actividad se calificará a partir de un análisis de contenido tomando como indicadores: riqueza de contenido, nivel de elaboración.

personal. Es procedente aplicar la técnica de la composición por las adquisiciones de los escolares en esta etapa relacionadas con el lenguaje escrito y ser una de las formas empleadas en la asignatura de Lengua Española para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo.

El procedimiento seguido consistió en coordinar la aplicación de la misma con exigencias de un local con las condiciones necesarias para la escritura y la postura, así como la iluminación y la ventilación. En tal sentido, se aplicó en un aula. Los estudiantes se sentaron en pupitres independientes y no se les limitó ni el tiempo para la realización ni la extensión de la misma, facilitándoles las hojas para su realización y demás materiales.

La técnica del Dibujo: Se empleó con el objetivo de obtener información mediante representaciones gráficas (imágenes) sobre las atribuciones desde los roles de género para hembras y varones, que a su vez son resultado del concepto que tienen sobre cómo debe ser cada uno. El dibujo no era libre, se empleó como instrumento el título: “Las actividades que realizan las hembras y los varones”.

Es procedente aplicar esta técnica por el desarrollo psicomotor y cognoscitivo alcanzado por los escolares de cuarto grado en esta etapa y por su nivel de familiaridad con la misma, al constituir una de las vías a través de las cuales han aprendido durante la enseñanza pre y escolar

y ser de preferencia en la mayoría de los niños/as. El procedimiento seguido fue similar al de la aplicación de la composición. Siendo significativo y distintivo para esta técnica haberles planteado a los estudiantes como consigna: Realiza un dibujo en el que aparezcan hembras y varones desarrollando alguna de las actividades que desempeñan en su vida diaria. Se les esclareció que estos podían aparecer en cualquier ámbito, tanto en la escuela, en el barrio como en el hogar.

La selección y aplicación de la Técnica del Dibujo se fundamenta en las concepciones de Rubinstein (1996), sobre la unidad existente entre representaciones y conceptos *“la representación misma tiene la tendencia a convertirse en concepto o idea, es decir, en representar en detalle lo general, en el fenómeno lo esencial y en la imagen el concepto”*.

Es por ello que se considera de utilidad la aplicación de esta técnica para la evaluación de los conceptos que poseen los niños y las niñas sobre ser hembra y ser varón desde la perspectiva de género.

Se utiliza la técnica de Definición de Conceptos: Según Rubinstein, una de las vías empleadas para evaluar el desarrollo de los conceptos es justamente la de la definición, la misma consiste en que los sujetos investigados definan los elementos que determinan los conceptos en estudio. Es por ello que se considera oportuno proponerles a las niñas y niños que participan en la investigación la elaboración de sus propias definiciones de los conceptos de ser hembra y ser varón, empleando para ello los términos que sus maestras utilizan para el logro de esta actividad. Se les plantearon las interrogantes: ¿Qué características fundamentales definen a las hembras? y ¿Qué características fundamentales definen a los varones?

Estas preguntas se formularon de forma escrita, en condiciones apropiadas para responderlas y su objetivo fundamental se dirigió a explorar en los niños/as en estudio la discriminación y atribución de propiedades esenciales y no esenciales en los conceptos que tienen formados sobre ser hembra y ser varón; tomando en consideración que los conceptos son el producto superior del pensamiento y se definen por las propiedades esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad. Se debe señalar que en la investigación se emplea los términos hembras y varones al trabajar con los niños/as por su asequibilidad a los mismos, y mayor identificación, en lugar de mujeres y hombres, aunque estos últimos se aplica cuando se toma como referentes las intenciones y estilos de sus libros de texto.

1.4. Discusión de los resultados

En las niñas y los niños en estudio las concepciones que emergieron sobre ser hembra reafirman la existencia de patrones que legitiman que la mujer debe poseer rasgos que la distinguen de los hombres. En las concepciones de estos niños/as están presentes las construcciones socioculturales que clasifican a las mujeres desde su rol genérico.

Para todos los sujetos estudiados, las cualidades que deben poseer las hembras se asocian con aspectos predeterminados como femeninos; tal es el caso de la delicadeza, la sencillez, la belleza, la organización, la educación, el cariño y la amabilidad. Son comparadas con las “flores y las rosas finas”, enfatizando en su delicadeza e incluso en su fragilidad.

Al interpretar las composiciones elaboradas por varones se evidenció la percepción que poseen acerca de la mujer como débil, resultan interesantes las expresiones “no se debe permitir que ningún varón les meta porque hay varones que “como ellas son hembras se aprovechan”, en este caso se percibe que las hembras son vistas por los niños como frágiles e indefensas, con lo cual se asume la superioridad del hombre ante la mujer y se mantienen las relaciones de dominio y sumisión entre los sexos.

Otra de las expresiones que atrajo la atención se refiere a que “las hembras tienen que tener cuidado con las cosas que hacen porque se pueden partir un hueso”; esta también encierra un mensaje que denota la debilidad adjudicada a las féminas ante la realización de actividades que requieran algún esfuerzo o ante situaciones de riesgo.

Resulta necesario destacar cómo los conceptos sobre unas y otros se sustentan en las distinciones que socialmente se han impuesto entre los sexos en cuanto a la manera de ser y de actuar pues para algunos de los casos estudiados las hembras no deben comportarse como los varones y deben desarrollar juegos sencillos como el de las muñecas, porque de lo contrario “ya no sería una hembra y más bien será un varón”. En sus concepciones se le presta gran significación a lo que hacen unos y otras como miembros de determinado género mediatizando los conceptos en los niños y niñas.

Existen conductas negativas que en la concepción de los niños/as sobre ser hembra y ser varón pueden ser aceptadas en el actuar de uno de los sexos, pues se manifiesta que las niñas no deben decir “malas

palabras”, aunque se tolera si se trata de los niños, esto nos demuestra que se fomentan actitudes y conductas desfavorables socialmente en los varones, a partir de que en nuestra sociedad este elemento puede ser aceptado como parte de su masculinidad.

En cuanto al desarrollo de los juegos se les ha educado en función de divisiones entre unos y otras, puesto que manifiestan que las hembras no deben jugar con los varones, aunque a su modo de ver esto no resultaría negativo, sino más bien beneficioso “para que el amigo fiel las apoye”, se aborda además aquí la necesidad en las hembras de tener a alguien del sexo opuesto que las cuide y las ayude, denotando con ello cierta dependencia al sexo masculino.

Otro de los elementos que emergieron a través de esta técnica se relaciona con los roles atribuidos a las féminas, pues se acentúa la función de la mujer como madre, responsable del cuidado de sus hijos, por otro lado se les inculca en el deber ser las labores domésticas como sus actividades principales, pues algunas expresiones se basan en que las hembras “deben ayudar a su mamá a lavar, fregar y limpiar”, además desde pequeñas se perciben como responsables del cuidado de la salud de los demás, pues algunas plantean que ellas “deben ayudar y cuidar a sus padres cuando están enfermos”, es decir, que es una responsabilidad femenina velar por el bienestar de los que conforman la familia.

Al valorar estas consideraciones se puede percatar de que los conceptos que poseen estos niños y niñas sobre ser hembra y ser varón se remiten a posiciones tradicionales que han sido instauradas por el patriarcado, se perciben aspectos que tipifican el comportamiento de los mismos/as desde su constitución sexual, manteniendo las relaciones de dominación – subordinación entre los géneros en nuestra sociedad.

“Los varones deben ser...” La aplicación de esta técnica permitió conocer las concepciones que poseen los niños y niñas de cuarto grado sobre este tema. El ser varón se percibe con cualidades que responden a la superioridad y el poder que han de mostrar los hombres en su comportamiento en la sociedad según los patrones que se han instituido a partir del género. Entre estos nos refieren ser fuertes, valientes, responsables, caballerosos, rectos y tener mucho coraje, características que son promovidas por el patriarcado y aceptadas socialmente en el comportamiento de los hombres.

En las expresiones de estas niñas y niños sobre el deber ser de los varones se puede notar el arraigo que posee la desigualdad entre los géneros, situando a la figura masculina en un mundo de fortaleza y potencialidades supuestamente difíciles de alcanzar por las féminas, las cuales son consideradas como débiles. Esto se aprecia en planteamientos realizados por los varones con respecto a sus deberes para con las hembras, plantean que “no pueden dejar que les metan” y “no dejar que otro varón les haga daño”, en estas se aprecia la idea de superioridad sobre el sexo femenino y a partir de sus dotes de hombre se responsabilizan de la protección de las mujeres.

En esta emergieron además los roles atribuidos a este sexo desde los juegos que deben realizar como la pelota, las bolas y el trompo, hasta el hecho de regalarles flores a las niñas. Por otro lado, se evidenciaron expresiones que suponen la superioridad en cuanto a sus conocimientos y destrezas ante la solución de problemas, pues refieren que deben actuar correctamente manteniendo la calma al resolver algo complicado, con lo cual se asume que se perciben con capacidades para resolver situaciones complejas. De igual manera ubican a las hembras en una posición de desconocimiento al manifestar que “deben enseñarles a las niñas cosas que ellas no saben”.

Es necesario destacar que en las expresiones de las niñas con respecto a cómo deben ser los varones persisten creencias machistas que demuestran el arraigo de los estereotipos de género, así como la demanda social de que cada uno ha de actuar en correspondencia con su sexo y lo que está “establecido” para este. En algunos casos se destaca que “los varones deben ser masculinos y actuar como tal”, y “definir su sexo desde pequeños”.

También se aprecia cierta flexibilidad ante un comportamiento, hasta cierto punto contrapuesto a los pilares tradicionales de la masculinidad, como: no doblegarse ante el dolor o la no expresión de sus sentimientos, pues una de estas niñas manifiesta la posibilidad de que “el varón lllore cuando le hieren sus sentimientos”, este criterio deviene a raíz de su inconformidad con la consideración de que “las niñas son muy lloronas”.

Esto, a pesar de que nos demuestra la tolerancia a que el varón actúe en disonancia con lo que se le exige socialmente, nos indica que el concepto que se erige en cuanto al ser hembra y varón se configura a partir de los roles prescritos para cada uno; en esta expresión subya-

ce el mito de que “los hombres no lloran”, y se le confiere una vez más a la mujer la debilidad que la caracteriza como parte de su feminidad.

Otro de los aspectos que emergieron en el discurso de estos niños supone el desacuerdo por las del sexo femenino a que los varones realicen actividades que están preconcebidas para ellas, pues la expresión “no deben jugar con muñecas, ni a la casita porque serían otra cosa” nos da muestras de ello, y a la vez nos indica la presencia de una concepción tradicional que juzga de manera errónea a los que no actúan en correspondencia con lo impuesto para su sexo, al no concebir que las actividades que hagamos, el espacio en que nos desarrollemos sea privado o público, no cambiaría lo que somos y menos nuestra pertenencia sexual.

Dibujo

En esta se obtuvo que los conceptos presentes en los niños y las niñas, sobre ser hembra y ser varón, reflejan características de unos y otras tanto en el aspecto físico como en las actividades que desempeñan. En cuanto al vestuario y a los rasgos físicos se evidenció a las hembras con blusas cortas, faldas, vestidos, zapatos de tacones, pantalones cortos o bermudas, así como con aretes y los labios pintados. El pelo es largo y en algunos de los casos se muestran las formas del cuerpo femenino resaltando las curvas en las caderas, mientras que en el masculino se aprecia una postura más recta y rígida, reflejando de esta manera sus representaciones sobre los cambios físicos que acontecen durante este periodo, vinculado fundamentalmente a las diferencias en el desarrollo corporal de unos y otras. En los niños el vestuario se caracteriza por el uso de atuendos como camisas, pantalones largos, pullovers, además aparecen con botas y el pelo se caracteriza por ser corto.

Las actividades que realizan corroboran lo encontrado en otras técnicas en cuanto a la desigualdad en los roles de unos y otras, y a la ubicación de la mujer en el hogar en tareas más sencillas que las que realizan los hombres, así como en juegos propios de cada sexo a partir de lo impuesto socialmente por el patriarcado. En el caso de los varones no solo se aprecian las actividades que realizan en diversos ámbitos, sino también en las que se requiere el empleo de destrezas y fuerza para su ejercicio.

Las actividades que están desarrollando en estos dibujos se basan en martillar tanto en la casa como en una carpintería, pintar paredes,

jugar pelota. En muy pocos casos se aprecian roles asociados a las mujeres, en fin, acciones que los ubican en el género al que pertenecen. Del mismo modo ocurre con los juegos, pues estos se consideran tradicionalmente como propios del sexo masculino, como: jugar bolas, a la pelota, y con carritos.

Por su parte las féminas se encuentran mayormente en labores domésticas, se representan en la cocina, fregando, lavando, limpiando la casa, barriendo, limpiando la escuela, es decir que la concepción sobre la mujer la ubica en el ámbito doméstico y en ninguna de las imágenes se presenta en tareas del espacio público o en alguna profesión.

Los juegos también revelan las concepciones basadas en los papeles de género, pues las niñas se muestran jugando a la casita y con las muñecas, en un espacio cerrado, y al varón en las afueras, con lo cual se reafirma el lugar de las féminas en el hogar y al hombre en el ámbito social.

A pesar de mostrar cierta flexibilidad ante la realización de tareas por los de determinado sexo que son consideradas tradicionalmente como del sexo opuesto, se evidenciaron concepciones sustentadas en la ideología patriarcal, se manifiestan las relaciones de poder entre los géneros donde la dominación corresponde ejercerla a los hombres y se continúan resaltando las destrezas de la mujer en las actividades domésticas y la de los hombres en el plano público.

Las concepciones sobre ser hembra y ser varón en estos niños y niñas responden a lo instituido, constituyen consecuencia de una sociedad que aún tiende a perpetuar la desigualdad entre los géneros.

Técnica Definición de Conceptos

Esta actividad se desarrolló como entrevista grupal, donde todos participaron y dieron sus opiniones. A través de esta técnica se obtuvo que las diferencias que se perciben entre unas y otros no se circunscribe solamente a lo físico, sino que incluye lo comportamental, desde la forma de vestir, hasta los juegos que le competen a cada sexo, incluyéndose además las cualidades a poseer por hembras y varones que refuerzan la desigualdad de género.

En el caso de las hembras alegan que son diferentes de los varones en aspectos físicos como la posibilidad de embarazarse, el poseer senos, ser bonitas, tener la voz más fina, añaden que las manos, las

facciones y el largo del pelo y el tamaño de las cejas, son otros elementos que distinguen a las niñas de los niños, pues a su modo de ver, estas deben tener el cabello más largo que los varones.

Elementos como estos últimos nos permiten considerar que las concepciones que poseen sobre ser hembra y ser varón incluyen aspectos basados en los supuestos tradicionales que enmarcan a unas y a otros según su constitución sexual, puesto que se atribuyen componentes como el largo del cabello, la forma de las manos y el tamaño de las cejas que denotan concepciones mediadas por las asignaciones socioculturales predeterminadas para los géneros, así como los cambios biológicos que tienen lugar a partir de la adolescencia y que son estudiados en el grado.

Por otro lado, tienen en cuenta para referirse a las féminas el vestuario que las identifica como tal, aquí encontramos el uso de las faldas, ajustadores, blusas, aretes, zapatos con tacones, en fin, atuendos que tipifican a las mujeres por su sexo. Además, se les atribuyen cualidades que responden a este como el ser “delicadas”, “finas”, “limpias”, “educadas”, “de carácter dulce”, “no poseen tanta fuerza” y otras, a través de las cuales se precisan las características asignadas socialmente al sexo femenino y se le atribuye además la debilidad como cualidad, reconociendo en los varones la condición de fortaleza, menos posible en las hembras.

En la definición del concepto se obtuvo además que los roles a asumir por las féminas incluyen las actividades domésticas como limpiar, fregar y lavar, a su vez se mencionan aspectos referidos a lo comportamental como el hecho de que “deben sentarse con las piernas cerradas”, se arreglan el pelo y se maquillan, elementos que se aceptan e incluso se exigen a las niñas.

Las diferencias entre unos y otras, también se percibe a través de los juegos socialmente destinados a cada sexo, pues según expresiones de estos niños, ellas “deben jugar juegos distintos que le corresponden a ellas”, como “yaquis, a la casita, con muñecas, saltar a la suiza”, en fin, aquellos que se les ha enseñado como propiamente de hembras. Mientras que en el caso de los varones se les atribuyen juegos como “fútbol, la pelota, bolas, baloncesto, con carritos, a los soldaditos, las pistolas, montar correcales”; es decir, que marcan las diferencias entre unos y otras a partir de las actividades lúdicas que se han concebido, atendiendo a su pertenencia sexual.

Se presencia concepciones basadas en las diferencias de género, promovidas en nuestra sociedad desde las edades tempranas del desarrollo humano, que predeterminan hasta los juegos que requieren el ejercicio de la fuerza para los varones, así como los roles que han de desempeñar en la vida adulta por cada sexo, ya que las actividades realizadas en la adultez constituyen una prolongación de los juegos infantiles. Es por ello que a las féminas las encontramos en el hogar, en su función materna, y a los varones en el espacio público, como deportistas, choferes, militares o policías.

Otras características que conforman la concepción de ser varón en los niños y las niñas investigados se relacionan con el físico y el vestir; los niños “poseen pene”, “el pelo corto”, “la voz más gruesa”, y tienen los ojos diferentes, e incluyen además que “no son bonitos”, expresión ésta de los propios varones.

Los varones difieren de las hembras por la forma de vestir, para ellos lo apropiado en este sentido es el uso de “pantalones, pullovers, camisa y zapatos de hombre”; si se analiza los atuendos referidos para cada género, se evidenciará de que muchos de ellos actualmente son empleados por ambos sexos. Sin embargo, se les designan a unas y a otros los que les “pertenecen” a partir de una concepción tradicional, poniéndose de manifiesto lo instituido socialmente.

De igual manera las cualidades referidas en cuanto a su modo de ser, demuestran, la condición de fortaleza y poder que se le atribuye al sexo masculino. A los varones se les considera como “fuertes”, “no son delicados”, “no se maquillan”, “son caballerosos”, “su presencia es más fuerte”, “tienen valor” y “son decisivos”. Todos estos atributos los colocan en una posición de dominio ante las féminas y se resaltan aspectos que socialmente se les confiere a los varones y por ende se les exige manifiesten en su comportamiento; pues si no se actúa en correspondencia con los roles preestablecidos para unas y otros, son cuestionados no solo por los adultos, sino por sus propios coetáneos, quienes afirman que “las niñas tienen que ser femeninas” y “los varones masculinos” y cuando esto no ocurre “entonces serían otra cosa”, expresiones estas que nos demuestran el arraigo de las diferencias de género.

A través de esta técnica se logró intercambiar con niños y niñas sobre sus concepciones sobre ser hembra y ser varón a partir de una serie de indicadores que nos permitieron aproximarnos a los mismos.

Durante su realización los escolares manifestaron gran motivación e interés por la actividad que se realizaba, pues a pesar de haberse planteado previamente las reglas para el desarrollo de la misma, realizaron varias interrupciones durante las intervenciones de los demás e intentaban emitir sus criterios con premura.

Se corroboró que el desarrollo de estos conceptos se ubica en un estadio de anclaje, en un momento en el que predomina lo tradicional, lo instituido, con una familiaridad acrítica a lo que nos exige el medio social; por lo que, en estos momentos, en el desarrollo de estos conceptos en los niños y niñas sujetos de nuestra investigación, los emergentes de cambio son prácticamente nulos. Esto se aprecia en que en todo momento sus expresiones sobre unas y otros se basan en las diferencias, las cuales no son valoradas por el físico o por el carácter único de las personas, sino por el hecho de considerarse de un género y no de otro, hacia el cual experimentan aceptación y sentido de pertenencia, conformando con ello su identidad genérica.

Las concepciones de ellos reafirman que “las niñas no deben ser como los varones y viceversa” por lo que los niños “no deben utilizar entre ellos expresiones de hembras”. De igual manera rechazan el uso de atuendos femeninos como los aretes, alegando que “el varón que usa aretes no es masculino sino femenino”, insistiendo en que se debe actuar como se ha predeterminado para cada sexo, y resulta inapropiado comportarse de manera contraria a esos patrones. Los gustos de unas y otros también denotan los rasgos de feminidad y la masculinidad.

En el caso de ellas, “aceptan las flores, arreglarse el pelo, recibir regalos, jugar con las muñecas”, etc.; para ellos los gustos están en función de “jugar a la pelota, empujar papalotes, jugar con los video juegos, enamorarse y practicar deportes masculinos”, es decir que emergen las representaciones sociales de los géneros. Al preguntárseles sobre los elementos que más les gustan de su sexo las respuestas de las niñas estuvieron en función de la “posibilidad de ser madre”, el “ser delicadas y dulces”, así como “ser organizadas”; en el caso de los varones se puede determinar que los gustos en cuanto a pertenecer al sexo masculino están en “amar a las hembras que es su deber como hombres” y “para trabajar”.

Con estas expresiones se percibe la presencia de los pilares tradicionales de la feminidad, vista a la mujer en su rol de madre, delicada,

dócil, en fin, respondiendo a lo femenino, y por otro lado se encuentra a los hombres interesándose por aspectos del ámbito social, destacando su presencia en el trabajo y al hombre vinculado a la sexualidad, muy relacionado con su papel en la sociedad.

En los intereses profesionales también se perciben las diferencias pues ellas, aunque se ven en el ámbito laboral, los intereses se ubican en una sola actividad, la cual precisamente está en función del bienestar de los otros, desean ser doctoras y dos enfermeras, es decir que se sitúan en un mismo sector y en profesiones aceptadas para su género. En el caso de ellos existe mayor variabilidad, pues las profesiones y oficios deseados son: abogados, militares, informáticos, carpinteros, bomberos, etc.; las cuales responden también a patrones de la masculinidad.

La formación de una concepción del mundo está permeada por los mitos y creencias que existen a nivel social, por las influencias que reciben las personas a través del proceso de socialización que se expresa en la regulación del comportamiento y en la subjetividad. Es por ello que resulta importante influir de manera acertada en el proceso de formación de los conceptos de ser hombre y ser mujer, ser hembra y ser varón, desde las edades tempranas del desarrollo humano, con lo cual se contribuirá a lograr la formación de una concepción del mundo en las generaciones futuras, aislada de la desigualdad entre los sexos.

Se requiere enlazar con los objetivos transversales de educación en valores y coeducación que se plantean en la actualización de la Reforma curricular y que materializa lo que está estipulado en la Constitución de la República del Ecuador, El Plan Nacional para toda una vida y la LOEI. Resulta necesario que profesores y profesoras puedan encontrar tiempo en sus clases para trabajar desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire que propicia la construcción del saber de manera colectiva a partir de las experiencias y conocimientos previos de las personas que componen el grupo de forma que, por sí mismas, puedan llegar a conclusiones sobre cómo las relaciones de género influyen en la vida cotidiana, personal y laboral.

CAPÍTULO II. Rol del docente en la orientación vocacional: un estudio desde la perspectiva de género

2.1. Concepciones teóricas para la comprensión del rol docente en la orientación vocacional con perspectiva de género

Los escritos que se plasman responden a una investigación que aborda elementos relacionados con el rol del docente como sujetos portadores de una cultura basada en inequidades de género que aún prevalece en nuestra sociedad y que se expresan en el espacio escolar. Esta situación se hace visible en el proceso de orientación vocacional en la educación que debe iniciar y fomentarse desde la Educación Básica, donde las elecciones de los estudiantes hacia las especialidades del nivel Técnico – Profesional, responden a la división sexual del trabajo.

La escuela es el agente socializador que posibilita la adquisición de conocimientos, cultura y saberes científicos y populares, a partir de la coexistencia e interacción entre el personal calificado profesionalmente y los estudiantes. En el caso de los docentes adquieren gran significación, debido a que han de desempeñar dentro de su rol varias funciones con vistas a lograr la educación integral de sus estudiantes.

Una de las funciones del rol docente está encaminada a la orientación vocacional y profesional de las nuevas generaciones, la cual se realiza en nuestro país a través de círculos de interés sobre las diferentes profesiones y oficios que se ofertan, así como desde el propio contexto de la clase y otras actividades extracurriculares en la cual se manifiestan tanto los contenidos programados, como aquellos que no se declaran de manera explícita y que han sido denominados como currículum oculto.

Según Fariñas (2005), este se refiere a las interrelaciones personales espontáneas que fuera de la planificación se establecen en el transcurso del proceso educativo, aportando un conjunto de informaciones y máximas a los sujetos que intervienen en el mismo. Dichas máximas, al igual que las del currículum programado, pueden sugerir valores,

juicios y actitudes con respecto a la vida en general y a las personas. A través de este se determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre, hombres y mujeres. Se precisa en este sentido una mirada a la relación que existe entre lo profesional y lo personal, visto este último desde las creencias, estereotipos y concepciones que poseen los docentes como seres humanos y muestran en su accionar en la interacción con los estudiantes.

Estas concepciones emergen en las diversas actividades escolares, en las que la referida a la orientación vocacional resulta imprescindible en Secundaria Básica, nivel de enseñanza en el que deben fortalecerse acciones que permitan que los egresados del noveno grado opten por las especialidades de continuidad de estudios que más se necesitan en cada territorio de nuestro país, entre las que se destacan las especialidades de la enseñanza técnica y profesional.

La política trazada, en tal sentido, debe conseguir que las matrículas en las diferentes especialidades y carreras estén en correspondencia con las demandas del desarrollo de la economía y la sociedad. Garantizar que la formación vocacional y la orientación profesional que se desarrolla desde la educación primaria, de conjunto con los organismos de la producción y los servicios y con la participación de la familia, potencien el reconocimiento a la labor de los técnicos de nivel medio y obreros calificados. (Lineamiento No 150, VI Congreso del PCC, abril de 2011).

Afloran es este sentido aquellas concepciones relacionadas con la visión androcéntrica¹ que impera en nuestra sociedad y que ha dado lugar a lo que acontece en nuestros días con respecto a los accesos a espacios laborales por parte de los hombres y las mujeres. Esta visión cultural, de la cual se apropian también los docentes como integrantes de nuestra sociedad, ha pautado lo que en materia de actividades laborales le compete a cada sexo y que históricamente ha sido entendida como la división sexual del trabajo. A través de este se perpetúa la inequidad y se limita el desarrollo de habilidades y/o capacidades de los/las discentes debido a su pertenencia sexual.

Los estudios a nivel nacional e internacional sobre sesgos de género en el contexto educativo se ubican desde dos tendencias funda-

¹ Con este vocablo, no recogido en la mayoría de los diccionarios de la lengua española, la teoría feminista ha designado el carácter de las teorías que toman al hombre como modelo y centro de todas sus disquisiciones.

mentales; unas se ocupan del currículum manifiesto, tanto en lo que respecta a las omisiones de género en los programas educativos y al sesgo sexista en los textos (Garreta & Careaga 1987; Bombino, 2005; Baute, 2009), así como con respecto a las pautas de género en la elección de estudios y carreras (Walker & Barton, 1983; Baute, 2009; entre otros). Otros estudios se centran en la transmisión cultural de los estereotipos de género y la definición de roles sexuales a través del currículum oculto (Lagarde, 1997; Subirats, 2006). En el caso de estas últimas se ha revelado que el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y roles diferentes entre niñas y niños, a la vez que poseen una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas, división que proyectan en la interacción con los alumnos.

Algunos investigadores destacan la necesidad de la preparación de los docentes en los temas de género durante su proceso de formación (Quijano, 2001), aun cuando estas propuestas hacen énfasis en los contenidos o conocimientos a dominar por el profesorado, sin atender los aspectos vivenciales y representacionales de aquellos que pueden interferir en el rol profesional. Otros especialistas han tomado en consideración el proceso de orientación vocacional y señalan la necesidad de incluir al género como categoría importante en la misma, pero sin ponderar el papel de los docentes en dicho proceso (Barrera Martínez, 2011; Chacón, 2003).

Por su parte, reconocidos autores como Cucco (1999); Cayetano de Lella, (1999); Fariñas (2005), han analizado el rol del docente atendiendo a su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar que en el contexto nacional las investigaciones que se interesan por la participación de los docentes en la orientación vocacional se centran más en sus funciones ante dicho proceso, se enuncian a Del Pino (2005); Domínguez (1995); Matos (2007); e Ibarra (2005), pero no se tiene en cuenta al género como mediación importante. Todo esto nos lleva a considerar insuficientes los estudios sobre el rol del docente respecto a la elección de la educación politécnica, en tanto no se ha analizado la mediación de los referentes subjetivos de género en el ejercicio de su rol ante la orientación vocacional.

De acuerdo con los informes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1996), en los países en desarrollo entre el 30 y el 50% de los menores, de los cuales la mayoría son niñas, nunca llegan al sistema escolar formal. Casi las dos terceras partes de los analfabetos

del mundo son mujeres, y en muchos países se da preferencia a los varones en la selección de ingreso a la educación.

En el caso de Cuba esto acontece de manera diferente, donde la educación constituye uno de los derechos ciudadanos en el que no existe distinción ni por raza ni por condición sexual, y se brindan las mismas posibilidades de acceso a ambos sexos a las carreras de la enseñanza técnica y profesional; sin embargo, las estadísticas muestran que existe una supremacía en el ingreso de los varones en relación con las féminas. Así, por ejemplo, en Santiago de Cuba durante el curso 2014-2015, de los 6075 estudiantes que ingresaron a esta enseñanza, solo 2086 fueron del sexo femenino para un 34.3% (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2015), lo cual puede ser un efecto de la representación sexista del plan de ofertas de carreras técnicas.

El imaginario social de género presente en nuestra sociedad, con su entramado de mitos, ideales, asignaciones y expectativas a los roles que deben desempeñar varones y mujeres, también sesga la comprensión de los oficios y profesiones de la enseñanza técnica y profesional, lo cual puede explicar que las ofertas de continuidad de estudios en esta enseñanza favorezcan más a los varones. Esto se evidencia en la desigual proporción de muchachas y varones en las diferentes especialidades. En confección textil, por ejemplo, de 155 plazas, 141 fueron otorgadas a ellas para un 92,9% y en el caso de Servicios de Belleza, de 595 plazas, 544 fueron otorgadas a las féminas para un 91,4%. Mientras, en Mecánica de refrigeración las plazas ocupadas por las muchachas solo representan el 1,4% y en Instalaciones eléctricas el 9,8%. En otras especialidades tradicionalmente consideradas “masculinas”, como Técnico medio en electricidad, en Industria petrolera y en Agronomía de montaña, ni siquiera están representadas (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2015).

Este análisis general indica que el proceso de orientación vocacional que se realiza en la enseñanza secundaria básica, promueve de manera tácita y contradictoria la desigualdad en el acceso a las carreras técnicas y oficios de acuerdo al sexo. Si bien la mayor responsabilidad en esta labor le es atribuida a la escuela y esencialmente desde el rol del docente, emerge la necesidad de dilucidar este proceso, en el cual la contradicción rol profesional - rol personal bajo el prisma de la perspectiva de género es central.

Esta necesidad también se apoya en el diagnóstico factual que realiza

las autoras, a partir de su inserción en la ESBU “Luis Manuel Pozo” de Santiago de Cuba, durante la realización de las clases prácticas de la asignatura Psicología Educativa, por el cual se evidenció-a través de observaciones informales y vagabundeo-expresiones de los docentes que indican una pre-asignación de especialidades según el sexo. Estos declaran en espacios públicos y ante la presencia de familiares, el número de carreras de la enseñanza técnica y profesional que se le asignan a la institución, distinguiendo en su discurso la cantidad para unas y otros. De igual modo este acceso preliminar al campo nos permitió reconocer en el comportamiento de los docentes la poca importancia que le atribuyen al proceso de orientación vocacional en esta etapa del desarrollo y sus concepciones de género cuando promueven la elección de las profesiones en sus estudiantes.

La Psicología es una de las ciencias con mayores posibilidades de producir transformaciones concretas en los roles asignados-asumidos por los sujetos en la sociedad, a partir de la potenciación de sus componentes subjetivos tanto personales como sociales, desde una postura crítico-reflexiva, para favorecer su desarrollo. De igual manera, la orientación en el ámbito educativo en sus diversas modalidades, constituye un proceso de atención especial para el profesional de la ciencia psicológica.

Se asume la idea de que, para promover el desarrollo del rol del docente en el proceso de orientación vocacional hacia las carreras de la enseñanza técnica y profesional en estudiantes de 9no grado, se precisa de un programa de intervención psicosocial con perspectiva de género, que promueva la reflexión crítica de las mediaciones de género que caracterizan el ejercicio del rol, su imaginario y sus prácticas cotidianas en el ámbito laboral y personal-social.

Considera una nueva mirada al proceso de orientación vocacional en la escuela secundaria básica, al desentrañar aspectos no visibles del rol de los docentes en este proceso, basados en la familiaridad acrítica del deber ser de mujeres y varones. Contribuye a desarrollar y perfeccionar la labor de los docentes en el proceso de orientación vocacional en la enseñanza secundaria básica, desde la perspectiva de género, para promover una elección no sexista de los discentes de las especialidades de la enseñanza técnica y profesional.

El estudio científico propone nuevas relaciones entre las categorías rol docente, género y orientación vocacional, cristalizadas en un progra-

ma que se centra fundamentalmente en aspectos psicosociales para dinamizar las relaciones de ayuda que se establecen entre educandos y docentes, los cuales intervienen durante la orientación hacia las profesiones y oficios que se otorgan al concluir el noveno grado, confiando mayor apertura a la preparación para el acceso de muchachas y varones sin sesgos de género.

De tal modo, se pretende aportar a la práctica profesional de la Psicología un Programa de Intervención Psicosocial que al promover el desarrollo del rol docente desde la perspectiva de género mejora el proceso de orientación vocacional en secundaria básica, enfatizando en una de sus mediaciones de singular importancia. Para lo cual resulta necesario abordar los fundamentos teóricos del rol docente en la orientación vocacional con perspectiva de género.

Desde el punto de vista psicológico el Enfoque Histórico Cultural puede brindar aportes para el estudio del desarrollo del rol docente en la orientación vocacional. La obra de Vygotski atesora un valor teórico - metodológico incalculable, máxima figura del Enfoque Histórico Cultural, nos sitúa frente a una perspectiva compleja del desarrollo humano que a su vez nos permite comprender la naturaleza socio histórica de la psiquis humana. Para ello se vale de un sistema de principios y categorías que nos dan la posibilidad de comprender la naturaleza interactiva del proceso de orientación vocacional y el papel del docente como mediador esencial en el mismo.

De esto se deriva que en la presente investigación constituyan herramientas esenciales para nuestra concepción del rol docente en la orientación vocacional con perspectiva de género, categorías como mediación, que destaca que la esencia de la conducta humana consiste en que está mediada por herramientas materiales y simbólicas, también llamados signos (Vygotski, 1987). En este caso se comprende no solo desde la existencia de los signos de manera aislada, sino como los que orientan nuestra conducta porque tienen significados.

Según Briones (2002), en relación a este concepto propuesto por Vygotski, el mundo en el cual vivimos es un mundo simbólico que está organizado por sistemas de creencias, convenciones, reglas de conducta y valores y que, consecuentemente, para vivir en él necesitamos ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados. En este sentido cobra relevancia el docente en la transmisión de las creencias, concepciones, valores, modos de ser y

hacer que han sido construidos de manera simbólica en la sociedad, hacia los cuales se atribuyen significados.

Desde esta perspectiva teórica el docente se configura como un mediador entre la cultura y el estudiante en su grupo de aprendizaje, propicia situaciones y ambientes que faciliten el tránsito a niveles superiores de desarrollo de la personalidad y planifica científicamente el sistema de conocimientos y acciones factibles de ser aprendidas por los estudiantes en correspondencia con sus necesidades y posibilidades psicológicas, sociales y biológicas.

Las ideas de Vigotsky relacionadas con el determinismo social de desarrollo se consideran en la orientación vocacional que dirige el docente, como el punto de partida para todos los cambios que deben generarse en el aprendizaje de los propios docentes y estudiantes y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico, al plano interno, individual e intrapsicológico, mediante la unidad de la actividad práctica y la comunicación.

Otro de los aportes de este enfoque de relevancia para el presente estudio es la visión de desarrollo como proceso complejo, dinámico y dialéctico y la esencia del mismo a partir de la Situación Social de Desarrollo. La consideración de la situación social del desarrollo del alumno por parte de los docentes hace efectiva la orientación vocacional, porque atenderá a las propiedades y procesos psíquicos del sujeto y se estructurará en función de las diferencias individuales y de la unicidad e irrepetibilidad de cada individuo (Ibarra, 2005).

Se considera además la categoría vivencia como la unidad de análisis que explica la relación del sujeto con el medio, al decir de Reyes (2009), da cuenta de cómo los sujetos viven su relación con el mundo y definen su actitud ante él. En este sentido dicha relación está permeada por los significados construidos acerca del rol profesional del docente y su función en la orientación vocacional de sus estudiantes, pero a la vez por los significados que se atribuyen al deber ser de hombres y mujeres en el ámbito personal-social, laboral-profesional, y que median en las experiencias cotidianas de estos sujetos.

Por lo que en el marco del proceso de formación de las nuevas generaciones y más particularizado en el espacio de la orientación educativa, en la que emerge como una de sus vertientes la orientación vocacional, el docente se convierte en portador de una historia personal

construida desde las vivencias que han matizado su concepción del mundo, la cual pondera en sus interacciones con los educandos.

Se destacan en este sentido las creencias sobre los roles de género asignados-asumidos en su devenir como sujetos en la sociedad, los cuales se expresan en sus comportamientos en la relación con los discentes y que se constituyen como esenciales en la conformación de la identidad personal propia y la de los “otros” en calidad de estudiantes, considerándose al docente como un “otro” significativo en la formación de la personalidad de los educandos.

Estas consideraciones, revelan los fundamentos psicológicos del rol de los docentes en la orientación profesional desde la perspectiva de género, en sentido resulta conveniente analizar su rol desde lo personal y lo profesional.

2.2. El rol del docente desde la dinámica personal-profesional

En el proceso educativo formal e institucionalizado, adquiere especial relevancia la figura del docente tanto en la transmisión de saberes científicos y de la cultura general de cada país o región.

En este contexto es considerado como un orientador y educador general, constituye un modelo de identificación pudiendo promover gustos y preferencias en los jóvenes. Su accionar trasciende la mera transmisión de información sobre la materia que imparte por lo que puede influir de manera decisiva en las decisiones vocacionales de los orientados.

Para comprender los procesos asociados al rol del docente se requiere partir un abordaje conceptual acerca del rol como categoría de análisis.

Para Pichón Riviére (1999), el rol es una función social que asume un sujeto y/o que le es adjudicada por los otros, y que resulta de un proceso de internalización que se inscribe en otro más amplio: la socialización del individuo. Sostiene además que el rol se constituye no sólo en relación a los otros sino también en relación al entorno ambiental en su conjunto.

Reyes (2009), plantea que este puede ser entendido como el conjunto de acciones que realiza el sujeto para la realización de una posición ocupada (estatus), y que tiene su base en un determinado sistema de esperanzas o expectativas. Se refiere a la dinámica que comprende

cómo el individuo que ocupa esa posición desempeña una conducta acorde o no a la misma.

Según esta autora existen modelos ideales de cada rol en la sociedad, los cuales son transmitidos por imitación e identificación durante la práctica cotidiana. Estos modelos existen como expectativas, que pueden ser implícitas y explícitas. Las expectativas implícitas son formas de conductas asignadas al rol, que muchas veces no son claramente concientizadas por quien ocupa una posición ni por quienes se relacionan con él y en numerosas ocasiones son unívocas, porque dependen de la opinión social, las características personales y los criterios que cada individuo se haya formado a través de su experiencia. Las explícitas están constituidas por las normas, reglas, requisitos y exigencias que debe cumplir quien ocupe una posición y su incumplimiento está sancionado social y, en ocasiones, legalmente.

Por su parte, Bee & Mitchel (2008), afirman que el rol es un conjunto de normas sociales integradas. Se espera de una persona que realiza un papel, que se comporte de manera particular y que presente ciertas cualidades; es decir, el rol está compuesto por un conjunto de normas que han sido impuestas por la sociedad, las que a su vez dirigen el comportamiento del individuo en sociedad, pero asumidas desde las cualidades propias de cada persona.

Por lo que la asunción de los roles puede exigir dos tipos de procesos. Por un lado, los podemos asumir consciente y voluntariamente, por el otro, cuando el ambiente o los demás nos adjudican un determinado rol, podemos asumirlo en forma inconsciente (Pichón Rivière, 1999, citado en Reyes, 2009). Se establece un interjuego entre lo asignado-adjudicado y lo asumido por el sujeto, el cual rige las relaciones que establece el individuo en el medio social.

Por su parte, Valencia (1993), plantea que en la vida los roles van asociados a unos “guiones” que organizan de alguna manera la vida social. Esos guiones nos dan unas pautas de actuación y nos permiten saber que se puede esperar de cada uno de nosotros en el desempeño de los disímiles roles ante los que se encuentra el sujeto: padres, hijos, hermanos, etc., y, por otro lado, aquellos que están relacionados con las profesiones.

Este autor distingue la existencia de diferentes niveles en el desempeño del rol, el prescrito, el subjetivo y el actuado. El prescrito hace referencia a lo que se espera socialmente en el desempeño del rol, es

decir, el conjunto de asignaciones sociales y culturales que en cada sociedad pautan el modo de hacer en determinado rol. Son las expectativas asociadas al deber ser que participan en la construcción de un ideal acerca de este.

El rol subjetivo por su parte se refiere a lo que cada uno cree que son sus funciones, a pesar de que el prescrito sea mayoritario, cada sujeto tiene una concepción particular de lo que es su rol, el cual puede concebirse como el conjunto de conductas y actitudes que se espera de alguien, sin embargo, no todos esperamos lo mismo, ni hacemos lo mismo, cada individuo tiene su versión particular del rol, lo que denota que este es personalizado, subjetivado por cada sujeto.

Los roles son aprendidos durante el proceso de socialización del individuo, al asumir un rol, cada individuo se adecua a lo que se espera de ellos. Este aprendizaje se logra de manera paulatina, en la medida en que responda a las expectativas de los “otros”.

Por su parte el rol actuado hace referencia a lo que cada sujeto realiza realmente en el desempeño del mismo. Cada uno puede tener creencias acerca de las funciones y actitudes que implican el ejercicio de sus roles, sin embargo, no es capaz de llevarlo a la práctica.

Esto supone que al abordar la temática de los roles debe ponerse la mirada en elementos que se integran en una relación basada en: lo que el sujeto que desempeña el rol conoce sobre el mismo, (las asignaciones sociales, el “deber ser”), lo que ha personalizado, individualizado acerca de este y lo que demuestra en su comportamiento.

Al decir de Mercerón (2010), el rol es definido y estructurado desde contenidos relacionados con el imaginario social, en el que se instituyen asignaciones de sentido que conforman los papeles y funciones sociales. Para esta autora, las elaboraciones que sustentan el imaginario social se estructuran en procesos condicionados por la historia y la cultura en los diferentes contextos de relaciones.

Hasta aquí se puede considerar que los seres humanos desempeñan disímiles roles en su vida cotidiana, dígase rol de madre, padre, hijo, hombre o mujer, a partir de lo que está pautado socialmente para cada caso, sin embargo, estos no dejan de estar en relación con otros roles que se asumen en las interacciones sociales, es decir, que no se desempeñan los roles de manera aislada, estos se intercalan o interponen.

En relación a esto Mercerón (2010), destaca que los roles se expresan en integralidad, explicándose la posible existencia de conflictos intrapsíquicos e interpersonales por el ejercicio de los mismos. En este sentido juega un papel fundamental la actitud para la adjudicación y asimilación de dichos roles aprobados socio-culturalmente y distinguidos para uno u otro sexo.

Esta visión conduce a desentrañar los nexos existentes entre los roles que se asumen de manera “naturalizada” por el sujeto, sin apelar a un cuestionamiento de su conformación desde los patrones socio-culturales, teniendo en cuenta que, según la autora citada, los roles se constituyen en procesos de interrelación entre las subjetividades individual - social y su proceso de asunción, y no siempre tiene el análisis y reflexión que conduce a una apropiación consciente, por lo que hay manifestaciones o contenidos del mismo que se asumen de forma inconsciente o parcialmente concientizada.

Los criterios antes expuestos en relación al desempeño de los roles en la vida cotidiana de cada sujeto, y a la necesidad de la reflexión sobre lo que se hace en calidad de profesionales, permite centrar la mirada de la ciencia en torno a una dinámica compleja que está sustentada en la relación rol personal- rol profesional.

En relación a la unidad entre lo personal – profesional, Mercerón (2010), propone que para comprender lo que acontece en torno al rol profesional es importante tener en cuenta que las condiciones históricas y el tiempo vivido influyen en la construcción de lo personal, considerando la elaboración individual mediada por las vivencias, significados, sentidos y concepción de cada sujeto; a lo que se añade la intervención de la sociedad y el propio sujeto en desarrollo teniendo en cuenta el proceso de acumulación de la experiencia anterior.

Esto se constituye a partir de la trama de la historia de vida individual, en la que al decir de Saltalamacchia (1992, citado en D´Angelo, 1996), se basa en la concreción de la constitución social de lo individual y la producción de sus prácticas sociales, sus referentes en los proyectos de unificación y organización personal y social en un período histórico concreto definido.

Mercerón (2010), refiere además que los recursos que se emplean en el desempeño profesional, se relacionan con la propia estructura personal; son representaciones, significados y vivencias que se actualizan en el desempeño de los roles y atraviesan las actuaciones.

Desde esta perspectiva de análisis es pertinente entender la concepción de lo personal que se asume en esta investigación a partir de la propuesta de Ovidio D'Ángelo (1996), cuando refiere que persona sería el individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos y pone de manifiesto determinados roles ejecutados desde su posición social, mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales y realiza sus proyectos de vida.

Por tanto, lo personal está matizado por las normas, valores, concepciones, representaciones de la vida social que posee el sujeto y que se expresan en sus prácticas cotidianas, en la asunción de roles en los que lo social ejerce gran influencia, a partir del interjuego entre lo asignado – asumido por el sujeto.

Esto denota que la asunción del rol profesional de los docentes está mediada no solo por las concepciones de lo que es ser profesor o las asignaciones o exigencias sociales a la profesión, sino que existe un elemento esencial a tener en cuenta y es que estos profesionales son sujetos con una historia personal construida en y a través de la cultura, con una concepción del mundo que los singulariza a partir de los significados y sentidos atribuidos a sus relaciones y a sus propias prácticas.

En relación a los roles profesionales, algunos autores consideran que estos pueden ser entendidos como las expectativas de comportamiento que una sociedad dada espera que desempeñen quienes ejercen una determinada profesión y las funciones que finalmente estos llevan a cabo, por lo que puede decirse que el rol es un término relacional, porque se desempeña con relación al de otra persona y a otros roles.

Existen creencias generalizadas en los docentes con respecto a lo que se espera de su rol como profesionales de la educación de las nuevas generaciones, las cuales han sido aprendidas desde los primeros años de la socialización, sin embargo, cada uno tiene una visión diferente en lo que respecta a su rol.

En relación a esto Sepúlveda & Rivas (2003), sostienen que los docentes van conformando una identidad profesional en torno a las concepciones y prácticas de su profesión que parte de las condiciones previas con las que acceden a la situación escolar, y que provienen de

sus propias experiencias escolares, incluso en calidad de estudiantes. El docente va construyendo una forma de concebirse a sí mismo como profesional de la enseñanza y se autoevalúa en función del resultado de sus relaciones con los “otros” participantes de la situación escolar.

El abordaje teórico para la comprensión del rol del docente permite visualizar un cúmulo de asignaciones que pautan el “deber ser” de este profesional, que en ocasiones tienden a una sobre-exigencia de la profesión. Estudios realizados denotan la existencia de una serie de características que se esperan del profesorado, autores como Serrano & Olivas (1989), citados en Ibarra (2005), destacan las características esperadas del profesor, algunas de ellas señalan la madurez emocional, el buen carácter y el sano sentido de la vida como aspectos relevantes en el docente. Por otro lado, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, el conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento y de la zona del centro, tener un conocimiento individual de sus alumnos, y otras. Estas últimas resultan cruciales para los propósitos del presente estudio.

En investigaciones realizadas por Cucco (1999), el rol asignado -asumido del docente está perfilado por la omnipotencia (ser maestro, padre, consejero, alguien con muchas manos, con capacidad de “enderezar árboles torcidos”, atender a todos y cada uno, tener disponibilidad absoluta y siempre con buen ánimo, sonrisa a flor de piel, afable y comprensivo, etc.). Según la autora, esta omnipotencia desmarca la concepción de la tarea educativa, en tanto se desdibuja su perfil científico y conduce a la asunción de una tarea idealizada, descontextualizada de los requerimientos sociales a los que está sometida y por tanto sin posibilidad de analizar sus contradicciones.

Por su parte, Contreras (citado en Cayetano de Lella, 1999), destaca un conjunto de cualidades que conforman dimensiones del quehacer docente, entre ellas: la obligación moral, que supone el deber ético de la docencia, el compromiso con la comunidad, en el que se destaca que la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Por último, la dimensión referida a la competencia profesional: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. En este caso se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante

la sociedad, denotando la necesidad de contemplar la unidad rol – persona en el desempeño de la profesión.

Estas características permiten visualizar las exigencias a la figura del docente, sin embargo, en el desempeño de su rol adquieren relevancia su capacidad creativa y de enfrentarse a situaciones inesperadas con soluciones de efectividad para el proceso (Ibarra, 2005), así como la habilidad para orientar a las nuevas generaciones sobre diversos temas contemplados o no en el currículum.

Ante estos supuestos se puede considerar que el rol docente ha de ser entendido en la presente investigación como el papel que se desempeña a partir de la integración entre las exigencias sociales de la profesión, las asignaciones culturales que cada sociedad demanda a la persona que la realiza y lo asumido-personalizado que se manifiesta en el comportamiento para el cumplimiento de la misión principal de educar.

La intención no radica en sumar asignaciones al deber ser para hiperbolizar el rol del docente, sino saber conjugar aquellas que les permitan cumplir con su principal misión: educar, la cual implica entre otras, saber orientar.

Para esto es pertinente la formación y preparación constante de los docentes que no se limita solo a la búsqueda de nuevos saberes sobre lo que ha de transmitir a los estudiantes en el contexto escolar y extraescolar, sino que implica incluso el análisis de sus propias prácticas cotidianas en el ejercicio de su rol. De esto se deriva la necesidad de recurrir a la reflexión de lo que se hace, de sus modos de ser y de concebir el mundo y las implicaciones en su labor. El cuestionamiento de su praxis y el compartirla con “otros”, permiten nuevos aprendizajes para su desempeño profesional.

En este sentido cobra importancia concebir la dimensión personal desde su expresión en el contexto educativo, que trasciende el espacio formal de interacción. Lo personal subyace en la práctica y se manifiesta fundamentalmente a través de contenidos implícitos, pero que son percibidos por los “otros” sujetos de la relación.

El docente presenta de manera explícita y conscientemente los contenidos curriculares programados y ejerce influencias directas sobre los estudiantes, pero de igual manera se manifiestan en la relación sus peculiaridades personalógicas que se expresan generalmente de

manera inconsciente a través del proceso comunicativo que se gesta. Lo anterior nos remite a considerar lo que se ha definido como currículum oculto, el cual según Fariñas (2005), se basa en las interrelaciones personales espontáneas que fuera de lo planificado se establecen en el transcurso del proceso educativo, aportando un conjunto de informaciones a los sujetos que intervienen en el mismo, las cuales pueden sugerir valores, juicios y actitudes con respecto a la vida en general y a las personas.

En este orden de análisis adquieren relevancia las concepciones relacionadas con las exigencias sociales a hombres y mujeres, que se constituye como una mediación significativa en la construcción del rol personal-profesional, de la subjetividad individual y social. Lo que la sociedad pauta como modo de ser y hacer de las personas a partir de su pertenencia sexual, es vivenciado por los sujetos a través de la experiencia acumulada. Esto denota la necesidad de comprender lo que acontece en torno al género como mediación en la construcción de la subjetividad de los sujetos implicados en la educación de las nuevas generaciones.

2.3. El género: una mediación importante en la constitución del rol personal-profesional en el ejercicio docente

La categoría género constituye una importante construcción social que permite comprender las asignaciones socioculturales que se les atribuye a hombres y a mujeres. A partir de esta categoría podemos comprender qué se espera de cada uno socialmente, tanto en el ser y en el qué hacer.

A “ellas” y “ellos” la sociedad les ha atribuido roles diferenciados. Al nacer, la única condición claramente establecida para los seres humanos es: ser varón o hembra². A partir de entonces comienzan a establecerse cualidades diferenciadas. De esa manera, aprendemos cómo comportarnos, para ser percibidos por los otros y por nosotros mismos, en correspondencia con nuestro sexo.

En busca de aceptación, tanto los hombres como las mujeres asumen sus respectivos roles, los que tienden a separarlos en diferentes esferas de acción. De manera general podemos decir que se valoriza más

²Este término también ha sido cuestionado desde las teorías feministas y de género, por su similitud a la designación de sexos en la especie animal, operando en el discurso como mecanismo inconsciente que perpetua la inferioridad femenina.

la actuación de los hombres en la esfera pública (en las organizaciones, en el trabajo remunerado, en la política) que la de las mujeres, a las que se les asigna la esfera privada (familiar y doméstica) como regularidad, aun cuando las cifras muestren avances en el acceso y desempeño en importantes puestos y profesiones.

La socialización de los patrones culturales de género explica la discriminación, al proponer estereotipos y pautas de conducta diferenciadas entre hombres y mujeres. La misma implica devaluación, opresión y explotación de las mujeres, así como una “sobreevaluación” de las actividades asignadas a los roles masculinos.

Según Tajfel & Turner (1986); Cepero (2009), la identificación con una serie de comportamientos que la sociedad tradicionalmente ha considerado más adecuados de manera diferencial para varones o para mujeres, se le denomina identidad social de género.

La formación de estos procesos identitarios está en estrecha relación con los roles prescritos por la sociedad. Ante esto Fernández (2002), plantea que, a través del rol de género, se prescribe cómo debe comportarse un hombre o una mujer en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, incluyendo en ella determinadas particularidades personalógicas atribuidas o aceptadas a cada uno de los sexos. Esta autora define los roles de género como un conjunto de comportamientos previstos, esperados, típicamente apropiados y asignados a uno u otro sexo desde la cultura en una sociedad y momento histórico específico.

Como se expresa anteriormente, existen diferencias de roles entre hombres y mujeres desde la forma de vestir, caminar, hablar, gesticular, hasta aspectos más asociados con la subjetividad como la autoestima, autonomía, capacidades comunicativas y ejercicio del poder.

Esta autora refiere que lo masculino y lo femenino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales, es uno de los modos esenciales en que la realidad social se organiza, se construye simbólicamente y se vive. En correspondencia con esto define al género como la categoría que nos posibilita designar al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, la cual a su vez está definida históricamente por el orden genérico. Es una construcción simbólica que integra los atributos asignados a las personas a partir de su sexo.

Esta diferenciación de roles, es un elemento indispensable en la estructuración de las relaciones y jerarquía de poder. De esta manera, la sociedad, valoriza el rol masculino en la esfera pública por encima del femenino, institucionalizando la discriminación social, política y económica de la mujer y limitando su poder en dicho ámbito. En ese sentido se minimiza el potencial de la mujer, como sujeto de cambio, y el sistema de género establecido, promueve la desigualdad entre los sexos, dando prioridad a los intereses masculinos.

A partir de la visión del género como construcción social, emerge una nueva forma de abordar los procesos asociados al mismo, la perspectiva de género, la cual es considerada por Lagarde (1997), como una visión científica, analítica, política, crítica, explicativa y alternativa creada desde el feminismo para comprender lo que acontece en el orden de géneros. Es una perspectiva teórica de análisis histórico-cultural de las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres, que permite visualizar su carácter jerárquico, sus determinaciones, las formas diversas de manifestarse y sus posibles alternativas de cambio.

A su vez esta perspectiva permite analizar y comprender las características específicas que definen a mujeres y hombres, sus semejanzas y diferencias, posibilidades vitales, el sentido de sus vidas, expectativas y oportunidades, así como las complejas y diversas relaciones que se dan entre los géneros (y dentro de cada uno), los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y la manera en que lo hacen (Lagarde, 1997).

Las concepciones de género están en la base de nuestras culturas y han originado estereotipos aplicados a mujeres y hombres, estableciendo "el deber ser" en sus conductas públicas y privadas y participen en la construcción de sus identidades. En ellas se encuentran las explicaciones de los fenómenos que podemos interpretar como discriminaciones e inequidades entre mujeres y hombres, y que se promueven desde los ambientes educativos.

Según Geis (1993), una de las características personales que determinan y condicionan en mayor medida el comportamiento de las personas es sin dudas su sexo. Este modela las estrategias educativas y de interacción de los agentes sociales más influyentes. El tipo de educación que se realiza hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes conlleva a que la persona desarrolle unos comportamientos acordes con los roles de género.

La educación es una práctica social que trasciende la escolarización, y está inmersa en estos procesos y es, tal vez, una de las que tiene mayor influencia en la vida de los sujetos, fundamentalmente por el aprendizaje de roles y la configuración de lo personal, por ello, las actividades educativas, en su sentido más amplio, tienen un papel central para el logro de la equidad de género en nuestra sociedad.

Desde el punto de vista de las/os docentes, es fundamental poseer una mirada crítica ante las desigualdades de género, ya sea en las prácticas educativas que llevan a cabo en el aula, como en el imaginario de género que expresan a sus alumnas/os, teniendo en cuenta que a través de su praxis pueden transformar la realidad social que en este sentido impera en la actualidad y que denotan desigualdades para los hombres y mujeres.

Uno de los escenarios en los que se visualizan estas desigualdades es en el contexto laboral, a partir de la predeterminación social de ocupaciones en relación con la pertenencia sexual. A pesar de haber transitado desde una casi nula implicación de las féminas en el ámbito laboral público hasta una incorporación paulatina en este sector, actualmente se manifiestan desigualdades que afecta el desarrollo de hombres y mujeres. Resulta importante detenernos en las concepciones de género en el espacio profesional y contexto laboral.

2.3.1. El género en el espacio profesional-laboral

Las concepciones de género vigentes en nuestra sociedad, basadas en la inequidad en cuanto a las posibilidades de acceso y de desempeño en determinadas áreas del desarrollo científico y tecnológico, emergen como resultado de los diversos contextos educativos en los que se inserta el sujeto, en los cuales se perpetúan los estereotipos que circunscriben a ambos géneros en áreas específicas de desempeño laboral.

A esto se le considera como división sexual del trabajo, la cual al decir de Comas (1995), depende de constructos culturales y sociales “que asignan determinados atributos a las personas”, donde las diferencias fisiológicas son percibidas como causa, y por consiguiente, terminan siendo la base sobre las que se organiza tal división.

Para esta autora la distribución de labores depende de las relaciones sociales entre hombres y mujeres y de sus posiciones diferenciales en la sociedad. Es decir, que “es la desigualdad entre mujeres y hombres

lo que se incorpora como factor estructurante en las relaciones de reproducción y en la división del trabajo”.

La división sexual de actividades y roles es un fenómeno que se presenta en todas las sociedades, pero que varía en la forma en que cada sociedad lo adopta (Comas, 1935), por lo que las actividades que en una sociedad son consideradas apropiadas para los hombres, en otras pueden ser consideradas propias de las mujeres.

Lamas (2000), en relación a esta situación ejemplifica que en algunas sociedades se establece que tejer canastas es una actividad exclusivamente masculina, y que sólo los hombres, por su destreza especial, la pueden realizar, y a las mujeres les está totalmente prohibido, en otras ocurre lo contrario, este es considerado un oficio absolutamente femenino, y no hay hombre que quiera hacerlo, mientras que en otras culturas, tejer canastas es asunto de habilidad, y lo pueden hacer hombres y mujeres.

Este ejemplo ilustra que la realización de actividades en el ámbito laboral, no responde a la pertenencia sexual en sí misma, sino a lo que las culturas han pautado como tareas de unos y otras, esto se construye a partir del imaginario social de género.

Ante estos elementos la perspectiva feminista aporta a los estudios sobre las ciencias y sobre las políticas científicas y tecnológicas, haciendo énfasis en la inclusión efectiva de las mujeres en el mundo laboral. Se consideran las posibilidades de acceso a determinados puestos, los niveles de participación en la toma de decisiones, etc. Esto emerge en contraposición a la concepción androcéntrica que ha dominado al mundo, y que asume como principio fundamental que la diferencia entre hombres y mujeres implica la supremacía de un género en relación con el otro. De ahí que se haya desarrollado una sociedad patriarcal, en la que el género masculino ha dominado y oprimido al género femenino, negando a las féminas las oportunidades que han tenido los hombres, lo que resulta visible en diversos escenarios.

Según Lamas (2000), hay quienes piensan que el problema se resuelve si se les ofrece puestos iguales que a los hombres. Considerar que se puede eliminar la discriminación sexista si se trata igual a hombres y mujeres, es desconocer el peso del género. Lo primero que aparece es que la formación cultural de las mujeres, la educación de género para volver “femeninas” a niñas y jovencitas, es también un entrenamiento laboral que las capacita para ciertos trabajos.

Desde la perspectiva que ofrece esta autora la atención ha de centrarse en las formas de educar a las nuevas generaciones, por lo que puede resultar importante para lograr cambios a nivel social, brindar las mismas posibilidades de acceso al estudio de diversas especialidades u oficios a ambos sexos, sin embargo, esta pudiera no ser la solución para lograr la equidad. Es preciso modificar los modos de pensar y de concebir el problema de los que conducen el desarrollo de las nuevas generaciones a través de la educación.

La autora citada destaca que hay características consideradas “femeninas” que se valoran laboralmente, como la minuciosidad y la sumisión. Aunque en algunos países muy desarrollados esa tipificación “masculino/femenino” se está borrando, y ya son muchas las mujeres que realizan trabajos no tradicionales de carpinteras, electricistas, mecánicas, etc. Añade que es más fácil que las mujeres traten de ingresar a trabajos “masculinos”, que los hombres busquen desempeñarse en trabajos “femeninos”, debido al peso de las razones culturales de género.

Es importante resaltar que existe disonancia entre los cambios del orden de género en el mundo laboral y las imágenes culturales sobre aptitudes y limitaciones de hombres y mujeres en el trabajo, que continúan siendo definidas por la ideología tradicional de género y no por las aptitudes reales de las personas.

Esto está relacionado con la afirmación de Subirats (2006), quien advierte que, pese a los cambios sociales experimentados a través de la historia en la división sexual del trabajo, y la realidad de un rol productivo de las mujeres -entre otros-, desde la socialización genérica se continúan reproduciendo en un nivel discursivo roles tradicionales diferenciados por sexo, fundamentados en la domesticidad y la dependencia de las mujeres. No es extraño que, pese a la evidencia de cambios reales en los roles de género tradicionales, haya un cambio menor en el discurso que sobre roles de género manejan los agentes socializadores.

Esta situación conlleva a contradicciones entre lo que piensan hombres y mujeres sobre su identidad y lo que posteriormente deben vivir, visibilizando las contradicciones del sistema sexo-género, en relación con las potencialidades personales. Esto se manifiesta en el desarrollo de intereses vocacionales desde las edades tempranas y tiende a agudizarse en el período de la adolescencia en el que adquieren mayor relevancia el desarrollo de la identidad personal, como forma-

ción psicológica fundamental, la cual a su vez está mediada por los aprendizajes sociales sobre el género.

Este proceso se inicia desde la formación en diversas esferas del quehacer profesional, y se visualiza en las elecciones que tienen lugar hacia los distintos niveles educacionales. Es interés de la presente investigación abordar esta situación en nuestro contexto a partir de lo que acontece en la enseñanza técnica y profesional, en la que se ofrece el estudio de especialidades que han sido estudiadas y desempeñadas a partir de las nociones que se promueven desde la división sexual del trabajo.

Algunos estudios demuestran la segregación en algunas disciplinas en el nivel universitario y denotan las profesiones hacia las que se interesan unos y otras. Tal es el caso de Baute (2009), quien señala que a pesar de que en la actualidad en nuestro país las mujeres tienen acceso a la educación superior de manera semejante a los hombres, existe una segregación disciplinaria que concentra a las féminas en las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias biológicas y de la salud. En las matemáticas, ingenierías y física tienen una participación menor, por lo que el acceso a la educación superior no es una condición suficiente para incluir a las mujeres en las ciencias técnicas en igualdad de condiciones que sus homólogos varones.

Esto destaca que la distribución por el sexo presente en las áreas de conocimiento de la educación superior, de alguna manera se aprecia como extensión de lo doméstico, con cierta compatibilidad con el papel de esposa y de madre.

Para Porto, Cajide Val, Mosteiro García, Castro País, Sierra Martínez & Sobrino Fernández (2014), en general, la toma de decisiones académicas y profesionales del alumnado sigue evidenciando la preferencia de las alumnas por materias y modalidades relacionadas con la salud, el cuidado y lo social y una mayor inclinación de los alumnos hacia aquellas que tienen que ver con las enseñanzas técnicas y las ciencias experimentales.

En el caso de la enseñanza técnica y profesional se visualiza de manera semejante, a partir del análisis realizado en la presente investigación, las adolescentes acceden a este nivel de enseñanza en aquellos oficios o especialidades que se relacionan con lo doméstico o con actividades asociadas a lo femenino, tal es el caso de belleza, elaboración de alimentos, gestión documental, servicios gastronómicos. En

cuanto a los varones se destacan en electricidad, mecánica, construcciones, etc.

Esto denota que las elecciones vocacionales continúan siendo sesgadas por el género, sin embargo, desde la perspectiva de análisis que se plantea en este estudio se considera que la elección de profesiones puede ser modificada en función de la flexibilización de los roles tradicionalmente concebidos por la sociedad para uno u otro sexo.

En opinión de Guerrero (1994), la elección debería ser algo libre, pero en la práctica no ocurre así por múltiples factores. El único límite de la persona a la hora de la elección de opciones vocacionales profesionales debería ser su propia motivación e interés, aptitud, capacidad de desarrollarla y el conocimiento real del mercado de trabajo. Sin embargo, uno de los determinantes que condiciona la elección vocacional profesional aún en la actualidad lo constituye el género y su reproducción a través del proceso de socialización en el que adquiere relevancia el contexto educativo formal.

Sobre la manera en que se evidencia este proceso de construcción y legitimación de las desigualdades de género, en el espacio escolar fundamentalmente, se destacan trabajos como el de Spear (1985), que denotan que el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas, que proyecta en la interacción con el alumnado. Resulta interesante el trabajo de este autor sobre la proyección inconsciente de prejuicios sexistas por parte del profesorado incluso en el proceso de la evaluación.

La ideología de género mediatiza las atribuciones y expectativas que docentes y estudiantes han elaborado sobre ventajas y desventajas de hombres y mujeres en el ámbito productivo. La reproducción de la condición de género en los discursos, fortalece la situación desigual y limita la capacidad de re-significación del género en la subjetividad de las personas, quienes enmarcan sus intereses vocacionales y expectativas de futuro en el ámbito laboral, en las alternativas limitadas de la división sexual del trabajo y segregación genérica de ocupaciones.

Para Subirats (2005), la dimensión oculta -implícita- del género repercute en la autovaloración que las y los estudiantes hacen sobre sus propios talentos, aptitudes e intereses. Constituye un referente importante de sus capacidades y limitaciones académicas, físicas y sociales, y por consiguiente de sus inclinaciones y elecciones en cuanto a la elección de una profesión.

Esto se evidencia a partir de la propuesta de Bonal (2001), cuando plantea que el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y los roles diferentes entre unos y otras. Puede, incluso, tener una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niños y niñas en roles sexuales específicos, no obstante, no es consciente de que a partir de su actitud refuerza la definición de los géneros y de los roles sexuales.

Por su parte, Rico de Alonso, citado por Bonal (2001), plantea que los/las docentes son portadores del imaginario de carreras masculinas y femeninas, unidos a capacidades diferenciadas de unas y otros, lo cual lleva a generar competencias y expectativas acordes con estas asignaciones.

Por su parte Mingo (2006), considera que el personal docente desempeña un papel significativo en la reproducción de la desigualdad de género cuando su quehacer está movilizado por percepciones prejuiciadas. En los contenidos de la orientación vocacional tienen una gran incidencia el currículum oculto que se manifiesta en el accionar del docente.

Entre las dificultades que enfrentan adolescentes y jóvenes ante la elección de carreras se percibe la existencia de sesgos de género y sus consecuencias están basadas en la situación desigual que presentan. Según Caldeiro (2013), las féminas que optan por carreras que no corresponden con la asignación de género son desprestigiadas sexualmente, invisibilizadas, excluidas y subestimadas desde la expectativa de que su desempeño va a ser bajo. Las jóvenes son objeto de procesos de sobre-selección y discriminación que tienen un impacto significativo en su autoconfianza.

La representación subjetiva que sobre el género poseen los/las educadoras está marcada por la educación que recibieron y actualmente son reproductores de la misma de manera acrítica, promoviendo estereotipos de género. La escuela reproduce, legitima y perpetúa las desigualdades de género, reflejadas en lo que se espera de cada sexo.

Estas concepciones basadas en la desigualdad que se manifiesta en torno al género, y su relación con la dinámica personal – profesional en el docente, tienen su expresión en el contexto educativo en el proceso de orientación vocacional.

2.4. La orientación vocacional en el contexto educativo

Para comprender el proceso de orientación vocacional debe considerarse que este es una modalidad de la orientación educativa, la cual comprende a su vez otras variantes. Gordillo (1989), propone una definición de orientación educativa, como un proceso individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores; y ejercido intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas que entrañen comunicación.

Esta autora en esta definición enfatiza en el carácter individual del proceso, en tanto se centra en el desarrollo personal del educando y defiende una visión de lo histórico en el sujeto, a su vez es concebida la orientación como una relación de ayuda en la que, a pesar de existir intenciones definidas por parte del educador, se apela al carácter activo de los sujetos de la orientación en la asunción de valores y otras características personalológicas como resultado de la interacción.

Según Domínguez (1995), en relación a esta definición se destaca el papel de la comunicación en la orientación educativa, no solo como proceso de transmisión de información, sino de implicación de los sujetos activos que intercambian experiencias, vivencias, valoraciones y reflexiones, que puede ejercerse en la relación de ayuda bipersonal, pero también en situaciones grupales.

Por su parte De la Cruz (2007), sostiene que la orientación educativa tiene un carácter cognitivo -afectivo - motivacional en el que se identifican procesos de naturaleza socio - cultural presentes en la situación de orientación, que se manifiestan en forma de mitos, costumbres, tradiciones y creencias propias de la sociedad en que se vive.

Por lo que para estas autoras los sujetos participantes se encuentran en una situación de orientación mediatizada por la cultura y las características del ambiente social, político, cuyo conocimiento es relevante para orientar el proceso de constitución de su subjetividad.

También se expresan procesos interactivos que tienen que ver con las relaciones que se establecen, así como procesos subjetivos en relación al sentido que estas interacciones tienen para los participantes, de la representación personalizada de la interacción, y que se manifiestan en el nivel intrasubjetivo e intersubjetivo. Esto nos permite resaltar la visión de este proceso con un carácter psicosocial, en el que se destaca el papel de los otros como sujetos mediadores en la

construcción de la subjetividad individual y colectiva.

Estos aportes teóricos acerca de la orientación educativa constituyen referentes necesarios para comprender una de sus modalidades, la orientación vocacional, en la cual se centra el interés de la presente investigación, y por otro lado nos permiten poner la mirada en la dimensión psicosocial del proceso y su importancia para contribuir al desarrollo personal de los sujetos.

2.4.1. La orientación vocacional y categorías afines

Los procesos de orientación vocacional y profesional poseen una complejidad para su abordaje desde la ciencia debido a la estrecha relación que poseen y a la imbricación de los mismos, es por ello que existen diversas maneras de definirlos. En muchas ocasiones se utilizan estos términos para definir un mismo fenómeno, se intercalan, se utilizan indistintamente y algunos autores los utilizan de manera separada. Gil Beltrán & Rivas (1990); Rivas (2003); Rascovan (2005); Hansen (2006); Olivera (2007), entre otros, los abordan como procesos separados y en otros casos se defiende la idea de entenderlos como un continuo, es decir la orientación vocacional y profesional.

En correspondencia se puede afirmar que no existe una unidad de criterio entre los especialistas en la distinción de los mismos; de hecho, cuando nos acercamos al estudio de este campo encontramos una tendencia indiscriminada en los autores en la utilización de los términos orientación vocacional y orientación profesional.

De acuerdo con González (2003), se pueden identificar tres tendencias:

- Aquella que apuesta por una diferenciación de los términos considerando que la Orientación Vocacional es la que se realiza durante el período anterior al ingreso del estudiante a un centro de formación profesional, mientras que la Orientación Profesional se refiere a la ayuda que se presta al estudiante una vez que ha ingresado a un centro de formación profesional.
- La que considera que la Orientación Vocacional se refiere a la ayuda al estudiante para la formación de la vocación, mientras que la Orientación Profesional se refiere a la información que se brinda al estudiante acerca de las diferentes carreras por las que puede optar en el momento de elegir la profesión.

- Aquella en la cual se utilizan indistintamente los términos Orientación Vocacional o Profesional sin establecer diferencias entre ellos.

El concepto de orientación es complejo y está vinculado a la evolución histórica y a las distintas perspectivas teóricas en las que se sustenta. No obstante, hay una serie de aspectos que son el denominador común de l: la orientación se entiende como un proceso a lo largo de la vida del individuo, implica a la persona en su totalidad, está basada en la prevención y en el desarrollo de la carrera de las personas, supone la implicación mutua del individuo y la sociedad y pretende la autonomía y el incremento de la capacidad de toma de decisiones de la persona a mayoría de las definiciones elaboradas en los últimos años (Porto, et al., 2014).

Uno de los principales objetivos de la orientación está encaminado a que los sujetos desarrollen conductas vocacionales que los preparen para la toma de decisiones profesionales.

Según Rivas (2003), estas conductas vocacionales son parte del proceso de socialización y las define como *“un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse”*, y expresa una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo.

La primera definición la ofreció Fitch, 1935, (citado por González Maura, 2004) y concibe a la Orientación Vocacional como *“el proceso de asistencia individual para la selección de una ocupación, preparación para la misma, inicio y desarrollo en ella”*.

Según Matos (2007), desde cualquiera de las posiciones en boga, actualmente en Cuba se coincide en considerar que a pesar del tratamiento dado pueden identificarse los siguientes elementos:

- Necesidad de propiciar conocimientos sobre las profesiones.
- Asistir individualmente para elegir la profesión.
- Necesidad de que exista un proceso de preparación para la elección de la profesión.
- Necesidad de que exista un sistema de influencias encaminadas a preparar a los jóvenes para su autodeterminación profesional.

Al decir de Martínez (2008), la orientación vocacional es la acción educativa dirigida al ámbito de la elección profesional para brindar a

las personas el tratamiento cognitivo de la información y llevarlos a lo largo de todo un proceso a efectuar elecciones autónomas, conscientes y motivadas.

En correspondencia con lo anterior Galilea (2000), considera que es la ayuda en la elección de una profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de la misma y la evolución y progreso posterior. Según esta definición, la orientación vocacional incluye la profesional, en el caso de esta última la considera como la ayuda en la elección de una profesión, un proceso basado en el conocimiento del sujeto y de su entorno.

Para Rivas (2003), se trata del estudio de la conducta y del desarrollo vocacional, proporcionando una preparación amplia para elegir o acceder a áreas del mundo laboral. Desarrollando aquellas conductas vocacionales que preparen a la persona para la vida adulta.

Este autor en 1988 y 1994 propuso la existencia de dos grandes momentos del proceso de orientación vocacional en el período de la adolescencia. El primero referido a la iniciación pre-vocacional el cual está presente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y en el que el desarrollo vocacional se caracteriza por el ensayo de conductas vocacionales sin que se establezca compromiso alguno con una decisión, pero con la decidida intención de probar algunos aspectos del mundo vocacional. La experiencia escolar con diferentes materias sirve de base al sujeto para percibir el esfuerzo diferencial que le requieren distintas actividades, en función de la estructura de sus capacidades e intereses.

El segundo período sería el de la decisión e implicación vocacional, el cual está comprendido desde los 17 a los 20 años y se caracteriza por la imperiosa necesidad de responder a las presiones del medio, en el sentido de optar por un área vocacional específica. Pero hay dos circunstancias, añadidas a la presión educativa, como son la necesidad (psicológica) de dar salida a las capacidades, intereses y valores propios en un área que permita la realización del autocontrol vocacional, y el hecho de haber tenido experiencias vocacionales para decidir, al menos, si orientarse hacia la continuación de los estudios en un nivel dado o, por el contrario, hacia la búsqueda de empleo.

En este sentido se considera que para arribar a la elección e implicación hacia la profesión es preciso abordar el fenómeno desde la primera fase, en la que podemos ubicar a los estudiantes de la enseñan-

za secundaria. Según el modelo propuesto dicho autor, la relevancia de este período radica en que la manera en que se realice el proceso de orientación vocacional puede favorecer o entorpecer el proceso de elección de la futura profesión en los estudiantes.

En la presente investigación se destaca que, al concluir la etapa de enseñanza secundaria, tiene lugar un proceso de elección basado en la continuidad de estudios y que de esta se deriva en gran medida la proyección futura en el ámbito profesional - laboral. Las opciones que se ofrecen no solo contemplan el preuniversitario, sino que se incluyen otras como la enseñanza técnica y profesional, en la cual se proponen un cúmulo de especialidades hacia las que debe estar orientado el estudiante.

A partir de las diversas posturas en cuanto a la definición conceptual de la orientación vocacional, se precisa de una mirada a las propuestas teóricas sobre la orientación profesional para poder discernir los elementos de encuentro y desencuentro entre ambas categorías.

Según Cepero (2009), la orientación profesional es un concepto referido a la profesión, empleo, oficio, trabajo u ocupación laboral que incluye el trabajo en su aspecto económico, jurídico y social, mientras que considera lo vocacional dirigido al vínculo entre las características psicológicas del sujeto en relación con el medio profesional.

En este sentido se incluyen las características afines con determinadas profesiones u oficios, dígase, desempeño cognitivo, destrezas físicas, estilos de afrontamiento del sujeto, control emocional, habilidades comunicativas, etc. Los cuales se constituyen como aspectos a tener en cuenta para el desempeño en el mundo laboral a partir de las demandas o las características que se requieran en cada profesión u oficio.

Rivas (2003), considera que la orientación profesional tiene una relación más directa con el mundo laboral, se concreta y restringe al ajuste con la profesión y al puesto de trabajo concreto, serían los procesos de elegir y adaptarse a una profesión para satisfacción propia y beneficio de la sociedad.

Por su parte, González (2003), concibe la orientación profesional como un proceso de educación de la personalidad dirigido al desarrollo de la autodeterminación del sujeto en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

Estas concepciones permiten una aproximación a la comprensión de estos procesos, sin embargo, se evidencian diversidad de criterios de los autores para establecer una definición que precise lo que distingue cada proceso.

Matos (2007), defiende estas disquisiciones entre los términos proponiendo una definición más integradora denominando a la Orientación Profesional-Vocacional como un proceso multifactorial dirigido a la educación de la vocación, de los intereses profesionales, para establecer una relación de ayuda mediante la cual se ofrecen al educando vías, métodos, procedimientos y técnicas para la búsqueda y el encuentro de un lugar adecuado dentro del sistema de profesiones y aprenda a elegir una de manera autodeterminada y consciente.

En la presente investigación se asume una definición de orientación vocacional que supone mayor nivel de amplitud y generalidad, que incluye lo profesional, teniendo en cuenta que la vocacionalidad está encaminada hacia la elección de una profesión, pero no culmina con el ejercicio de esta. Desde esta perspectiva, el proceso de toma de decisiones que supone la elección de la profesión requiere de una preparación acertada en la que se combinen tanto las actitudes y aptitudes, los intereses y la motivación que se tenga sin que medien estereotipos por pertenencia sexual, racial u otros.

Por lo que asumimos como Orientación Vocacional al proceso de ayuda intencionada, en el que convergen factores relacionados con el conocimiento del contenido de las diversas profesiones, las características personalológicas requeridas para el desempeño de las mismas y los intereses personales, que no culmina con la elección de la profesión por parte de los sujetos, sino que trasciende el período de formación y desempeño en las mismas.

Otro elemento a tener en cuenta en la orientación vocacional son los principios que se derivan del propio proceso. Álvarez González (1995); y Caballero (2005) coinciden en señalar tres principios fundamentales de la orientación: la prevención, el desarrollo y la intervención.

La prevención es uno de los principios de la orientación porque implica adelantarse a las dificultades que previsiblemente pueden surgir, interviniendo tanto en situaciones personales más o menos problemáticas como en los contextos que las provocan.

El Desarrollo engloba tanto el desarrollo académico y vocacional como

el desarrollo personal. Parte de la consideración del desarrollo como un proceso madurativo que requiere tiempo y un proceso de construcción que supone la necesidad de preparar el medio en el cual el sujeto va a construir su proyecto vocacional.

En este sentido, la propuesta de Rodríguez Espinar (1993), para trabajar conforme a este principio es *“dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una construcción y reconstrucción de sus proyectos vocacionales”*.

Otro de los principios se refiere a la Intervención social referido a que la orientación como actividad educativa atiende al ámbito académico y profesional de las personas. La formación para un desempeño vital incide no sólo en el contexto de origen, sino también en los escenarios donde cada individuo se desarrolla.

Este principio destaca el carácter psicosocial de la orientación vocacional y la importancia que reviste este proceso para el desarrollo no solo de los sujetos sino también del medio social en el que se han de desempeñar laboral y profesionalmente.

El sujeto en su interacción con el medio aprende diferentes oficios y profesiones que van desde lo observable en el medio familiar (lo que desempeñan los padres u otros miembros), como lo que se aprende en otros espacios de socialización, dígase instituciones educativas formales e informales, grupos de amigos, los medios de comunicación masiva e incluso las TIC, entre otros.

Esto permite considerar que la vocación se inicia desde las edades tempranas del desarrollo humano y se va configurando durante toda la vida, a partir de la inserción del sujeto en dichos espacios, en los que se destaca la institución escolar con la misión de conducir este proceso desde la función orientadora del docente.

Con la llegada al nivel de secundaria básica deben perfilarse los intereses vocacionales de los estudiantes debido a la necesidad de la continuidad de estudios una vez concluido este ciclo de formación de carácter obligatorio, cuyo currículum es común para los discentes de este nivel de enseñanza. Lo vocacional adquiere relevancia en los momentos de elección de la futura profesión, la cual puede determinarse con la inserción en especialidades del nivel técnico – profesional. Esto supone centrar la atención en el proceso de orientación vocacional desde este período del desarrollo humano.

2.4.2. La orientación vocacional como función del docente de Secundaria Básica

Orientar es un quehacer dedicado en extremo que debe hacerse con la mayor profesionalidad, porque se está manejando en alguna medida la vida de personas que depositan su confianza en el rigor profesional del maestro.

Al decir de Matos (2007), esta labor no debe verse como una novedad, pero sí como una innovación, las acciones que realice el profesor como orientador, deben dirigirse al desempeño de este rol con pleno conocimiento de causa para planificar la influencia desarrolladora o reparadora en algunas esferas de la vida de sus educandos en un momento determinado.

Al decir de Ibarra (2005), es esencial que el profesor tenga claridad de que su rol tiene exigencias que trascienden el aula y la materia que imparte, y debe saber cómo colaborar en la orientación vocacional de sus alumnos.

Según esta autora la función del profesor en la orientación vocacional debe centrarse en dos cuestiones básicas: que las expectativas del joven sean adecuadas con sus potencialidades reales por un lado y que conozca el espectro de posibilidades de carrera, oficios, con la confirmación necesaria desde el plan de estudio hasta las fuentes de trabajo, o lugares donde se ejerce esa especialidad y las perspectivas de superación. Esta función no representa una sobrecarga en la labor del profesor, pero si es una forma de hacer más efectiva su acción educativa en el cuanto a la orientación aprovechando los recursos que posee y sistematizando su experiencia.

El docente cumple una función central como orientador vocacional, muchas veces sin ser consciente de ello. Independientemente de la existencia, o no, de un espacio destinado especialmente al trabajo sobre la problemática vocacional-ocupacional.

Todo maestro constituye un modelo para el alumno y se erige como un representante de un determinado campo de la realidad, a través de la materia que imparte. Esto significa que no sólo se convierte en un mediador entre el alumno y ese campo específico del saber, sino que además debe asumir la responsabilidad de proveer la información necesaria para ampliar el conocimiento del mundo laboral de los alumnos.

Le corresponde al *profesor/a* ayudar al alumno a ser más competente, a aprender a adaptarse a las exigencias de la vida personal y/o laboral; usar metodologías y procedimientos didácticos que faciliten el desarrollo del individuo. Esto implica visualizar desde las diferentes materias a la orientación vocacional.

Los y las docentes desde sus diferentes áreas pueden acompañar a los alumnos y las alumnas en el proceso de descubrir su vocación, explorando con ellos sus intereses y procurando desarrollar sus potencialidades a partir de las distintas materias y actividades, ayudándolos a descubrir el valor del trabajo y cómo vincularlo a la vida cotidiana.

Al decir de Rodríguez (1993), es el profesor el responsable de la tarea educativa y orientadora del grupo tratando, en todo momento, de interrelacionar su formación docente y orientadora. Algunos se implican con la angustia de sus alumnos frente a la situación de elección vocacional. En otros casos, muestran desconcierto ante el aparente desinterés o la apatía que los adolescentes manifiestan en torno a su futuro, o por otro lado eligen asumir un rol activo e intentan dar respuesta a las demandas de los alumnos, ofrecen sus opiniones, experiencias y sugerencias y se acercan a aquellos que perciben más confundidos enunciando “lo que deberían hacer”. Se destaca en este caso la emergencia de lo personal en el desempeño del rol profesional del docente, intentando promover las elecciones de sus alumnos a partir de sus propias vivencias sobre estos temas.

Los/as docentes que actúan además como mediadores en el desarrollo de los procesos autovalorativos de los estudiantes, luego de descubrir los conocimientos e intereses previos que tienen hacia las profesiones deberán conducirlos a confirmar y proyectar su visión de futuro. Cuando se reconocen las capacidades personales y se promueve la seguridad en sí mismo han de ser motivados o impulsados para lograr lo que se proponen, sin contemplar estereotipos en torno al género.

Desde este punto de vista, el papel del docente consiste en ayudar al estudiante a construir la visión de futuro, propiciando situaciones donde aprenda a mirar el medio social en el cual se desenvuelve, y su relación con él, basándose en la independencia y en su carácter activo en la construcción de su vida y del sí mismo en el medio profesional – laboral.

El proceso de orientación vocacional debe constituirse como actividad asumida por parte del personal docente de manera responsable,

concibiéndose como un elemento dentro de la tarea de educar, en la cual se garanticen los recursos suficientes dentro y fuera del aula que permitan su materialización.

El docente posee mayor dominio de las relaciones ocultas para el alumno, así, por ejemplo; quien imparte Física puede apelar a su creatividad para dar cuenta progresivamente de la relación de esta asignatura no sólo con la Licenciatura o Profesorado en Física, sino con otras especialidades tales como Geología, Termoenergética, Electricidad, etc. En el caso de Química pudiera abordarse la Química industrial, Tecnología de los alimentos, en Biología se puede abordar la medicina, y la zootecnia – veterinaria, en fin, existen múltiples ejemplos, que permiten visualizar la manera en que el docente desde su ejercicio profesional puede orientar vocacionalmente a los estudiantes.

De esto se deriva la importancia de comprender cómo acontece el proceso de orientación vocacional en el contexto educativo formal, así como sus implicaciones para el desarrollo de las nuevas generaciones, destacándose en este caso el período adolescente a partir de las peculiaridades del desarrollo en la etapa.

2.4.3. ¿Por qué la orientación vocacional en la adolescencia?

En Cuba el nivel de secundaria básica está concebida para los adolescentes cuyas edades oscilan entre los 11-12 hasta los 14 - 15 años aproximadamente. Este período posee peculiaridades que permiten considerar la importancia del proceso de orientación vocacional en la etapa, así como el rol del docente desde una perspectiva psicosocial. La relación que se establece entre adolescentes y adultos, en este caso los maestros, como parte del sistema de comunicación característico de la Situación Social del Desarrollo en este período, conduce a centrar la mirada en los procesos motivacionales del adolescente para favorecer sus intereses profesionales.

Según González Rey (1987), con relación a la motivación profesional (también denominada como intereses profesionales) la elección de la futura profesión aun no constituye un problema para el adolescente. Comienzan a desarrollarse motivos profesionales a partir de los intereses cognitivos, inclinándose a las profesiones que están más vinculadas a las asignaturas preferidas o que poseen un mayor reconocimiento social.

El autor señala que en este período la elaboración personal se manifiesta de una forma muy primitiva aún, por lo que las intenciones profesionales se basan esencialmente en el conocimiento del escolar sobre la profesión, y en su identificación emocional con este conocimiento, lo cual forma una unidad motivacional compleja, reguladora del comportamiento, que se considera como la primera etapa del desarrollo de las intenciones profesionales.

Debe destacarse que para los adolescentes la inquietud por su futuro laboral no constituye un problema aún, en tanto se visualiza como elemento distante y generalmente no constituye un motivo de preocupación en los primeros años de la etapa, sin embargo, ante la proximidad de la elección de continuidad de estudios, al concluir el nivel de enseñanza secundario, se generan mayores demandas de orientación por parte de estos sobre lo que pudieran desempeñar en el ámbito laboral – profesional.

Según Domínguez (2003), es característico en los adolescentes orientarse hacia diferentes profesiones en los marcos de la actividad docente sin lograr una precisión y fundamentación de sus propósitos en esta esfera, ni una participación activa y consciente en actividades extra-clases relacionadas con su futura vida profesional.

Al respecto González (1987), plantea que debido a la inexistencia de una concepción del mundo que posibilite al sujeto su plena autodeterminación en su planificación profesional futura, a partir de sus puntos de vista personales sobre la ciencia, la política, sobre su propia individualidad y su vida en general, en los adolescentes apenas existen intenciones profesionales precisas y adecuadamente fundamentadas que se expresen como formaciones motivacionales complejas, inductoras de un comportamiento independiente del sujeto, orientado por los diferentes contenidos de su intenciones profesionales. El estudiante todavía no está comprometido con su elaboración personal en los contenidos de su intención profesional, lo cual hace que sea menos independiente y que se oriente por su relación con las exigencias planteadas por la escuela.

Sin embargo, este autor reconoce que en esta etapa ya existe el potencial para el desarrollo de intenciones profesionales efectivas en la regulación de la conducta, las cuales no se desarrollan, en el caso de la mayoría de los adolescentes por deficiencias concretas del sistema de orientación hacia la profesión, y no por limitaciones del desarrollo

psicológico.

Es importante destacar que es en este período del desarrollo en el que la identidad personal es considerada como la nueva formación psicológica distintiva y que el comportamiento del adolescente, los sistemas de actividad y comunicación se orientan en aras del logro de la misma al finalizar el período.

En correspondencia con esto, Fernández (1991), citado en Padilla (2007), plantea que el conjunto de aspiraciones y expectativas o ideales profesionales forma parte de la identidad personal, y que estos aspectos son de especial importancia para la elección futura de los/las adolescentes. Cualquier elección que realicen en esta etapa implica una toma de decisión concreta entre diversas alternativas o posibilidades que se les abren. Ello exige que dispongan de un conocimiento amplio sobre la continuidad de los estudios, en función de los gustos o preferencias que tengan, o de las profesiones u ocupaciones existentes.

Rodríguez Moreno (2011), refleja la importancia de las percepciones y expectativas en el proceso de desarrollo académico - vocacional. Esto se encuentra relacionado con la imagen de sí de chicos y chicas, el cómo se ven, cómo se sienten, qué esperan de sí mismos en el plano personal, académico y social.

Por lo que se puede plantear que tanto las percepciones como las expectativas en torno a sus posibilidades futuras se encuentran en estrecha relación con la formación de su identidad personal en este período.

Esta misma idea queda reforzada por los planteamientos de Gaviria (1994), citado en Padilla (2007), cuando alude a la formación de intereses y expectativas profesionales desde dos elementos fundamentales: la información de la que la persona dispone (de origen externo) y la valoración subjetiva que realiza de ella (de origen interno, y donde se ponen de relieve las experiencias previas de la persona). De esta manera, las expectativas se asocian a factores personales, expectativas propias de los/as chicos/as), y factores sociales, norma subjetiva o presión social, que recae sobre la persona desde referentes importantes para él o ella como pueden ser sus profesores/as, padres- madres o amigos/as.

Estos se convierten en “otros” significativos para los adolescentes, las expectativas, los mensajes y las conductas de estas personas no

pasan inadvertidas para ellos, quienes tienden a la aprobación social y a evitar el rechazo. Según González (1998), la elección parece modificarse en función de las expectativas que las personas significativas en la vida de adolescentes tienen sobre ellos. Se plantea la importancia que tienen las normas subjetivas en las elecciones de chicos/as, pues tienden a ajustar sus conductas o elecciones a las reglas sociales, si piensan que obtienen una mayor aprobación por parte de las personas significativas.

De esto se deriva la necesidad de reflexionar en cuanto a las expectativas de los docentes sobre el futuro profesional – laboral de sus estudiantes en el período adolescente, con la intención de no limitar sus elecciones debido a su condición de género, y a conceder mayor apertura en las posibilidades de elección de especialidades de la enseñanza técnica y profesional en nuestro país.

En este sentido, es necesario que los docentes dentro del proceso de orientación vocacional no establezcan distinciones de acuerdo a la pertenencia sexual de los alumnos sino a partir de sus potencialidades reales en relación con el espectro de ofertas de profesiones que se realizan, no obstante lo que emerge en la praxis supone la existencia de concepciones de género que limitan la orientación a los estudiantes en el acceso a determinadas carreras aun cuando posean las potencialidades para estas.

El docente en su accionar ejerce -a través del currículum oculto- influencias indirectas para el desarrollo de los educandos. En este sentido emergen las percepciones y expectativas que poseen los docentes sobre los estudiantes y esencialmente con respecto a su futuro profesional, las cuales están mediadas por sus concepciones en torno a la pertenencia sexual y a lo que socialmente es “aceptado” en materia oficios y profesiones para cada sexo.

El abordaje teórico realizado permite identificar elementos que dan cuenta de la necesidad de cambios en el desarrollo del rol de los docentes en el proceso de orientación vocacional en secundaria básica. En este sentido es pertinente considerar la reflexión crítica como instrumento de gran valor para el cuestionamiento de las prácticas cotidianas, en la que se manifiesta la relación entre el rol personal y el profesional de estos sujetos.

A partir de esta sistematización teórica, se identifican indicadores que deben ser trabajados con los docentes para lograr el desarrollo de su

rol. Lo que acontece en este proceso está permeado por la manera en que cada uno, asume su rol personal - profesional, a partir de las asignaciones sociales, de las experiencias vividas y de la manera en que se realiza la personalización del rol, por lo que se considera importante tener en cuenta la consonancia en el proceso de asunción-adjudicación del rol profesional - rol personal del docente en la orientación vocacional. Este indicador permite develar las contradicciones que se manifiestan en el desempeño del docente ante dicho proceso, por lo que se debe reflexionar en torno a las concepciones personales acerca del género para lograr generar cambios en la práctica profesional.

De esto se deriva la importancia de que exista en estos sujetos conciencia de las desigualdades de género y de la necesidad de la equidad en el ámbito laboral-profesional, centrados en las especialidades de la enseñanza técnica y profesional.

Es pertinente el tratamiento a las percepciones y expectativas del docente acerca del futuro profesional de los estudiantes según el género, para implementar prácticas educativas sin sesgos, lo que se puede lograr a partir del cambio en el imaginario social de género en el proceso de orientación vocacional.

2.5. El contexto de estudio

La investigación tiene lugar en la Escuela Secundaria Básica “Luis Manuel Pozo” ubicada en el distrito José Martí de la ciudad de Santiago de Cuba, en Micro 9, la cual está certificada como el centro cultural más importante de esta comunidad. En esta zona urbana prevalece la indisciplina social entre las que se encuentran los juegos ilícitos y jóvenes desvinculados laboralmente.

La investigación se realiza en el período comprendido entre los meses de septiembre de 2015 - julio de 2016, durante el cual la institución contaba con una matrícula general de 550 estudiantes, de ellos 281 son hembras y 269 son varones, lo que denota una proporción equitativa en cuanto al número de féminas y varones que estudian en la misma.

Desde el punto de vista de los recursos humanos, en el centro laboran 79 docentes de los cuales 35 son Máster en Ciencias y 39 son licenciados 3 son técnicos medios y 2 que no desean superarse.

En relación con el proceso de Formación Vocacional en el curso 2015-2016 el diagnóstico de intereses de los estudiantes de 9no grado resultó de la siguiente manera:

Solicitando en 1ra opción: Maestro primario: 25, Enseñanza pre-escolar: 17, Maestro de Inglés: 2, Instituto Preuniversitario de Ciencias Exactas (IPVCE): 15, Escuela Militar Camilo Cienfuegos (EMCC): 12 Técnico Medio TM: 20 Obreros Calificados: 27 IPU: 83

Para el estudio se considera una población de 79 docentes de la institución. Para la definición se tuvo en consideración que fueran docentes del 9no grado debido a las características del proceso de orientación vocacional en este año, como el que cierra el ciclo de formación de la enseñanza Secundaria Básica y en el que se realizan las elecciones vocacionales por parte de los estudiantes para la continuidad de estudios.

Se consideraron como criterios de selección:

- Consentimiento previo para participar en la investigación.
- Que fueran profesores guías de noveno grado debido al nivel de implicación en el proceso de orientación vocacional.
- Profesores miembros de la comisión de otorgamiento de carreras de la escuela.

Teniendo como sujetos de la investigación a 9 docentes, de ellos 5 profesores guías de noveno grado y 4 miembros de la comisión de otorgamiento de carreras en la escuela.

2.6. Técnicas empleadas para el diagnóstico

Análisis de documentos

Se analizaron los boletines informativos del departamento de Estadísticas de la Dirección Provincial de Educación en la provincia Santiago de Cuba como se muestra en la tabla 1 que sigue a continuación, con la finalidad de identificar la distribución sexual de acuerdo a las plazas otorgadas a estudiantes de noveno grado para la continuidad de estudios durante el curso anterior al período en que se realiza la investigación (2014-2015).

Tabla 1. Distribución de las carreras de la enseñanza técnica – profesional. Municipio Santiago de Cuba (curso 2014-2015).

Especialidad	Total de de estudiantes	Hem- bras	Varo- nes
1. TM Elaboración de alimentos	20	11	9
2. TM Servicios Gastronómicos	44	19	25
3. TM Confecciones	30	17	13
4. OC Mecánica de mantenimiento de equipos industriales	104	29	75
5. OC Artesanía Integral	276	137	139
6. OC Elaboración de productos de la industria alimenticia	154	82	72
7. OC Confección textil	125	124	1
8. OC Elaboración de Alimentos	120	65	55
9. OC Servicios de Belleza	595	544	51
10. TM Mecánica industrial	54	1	53
11. TM Conformación de metales	15	1	14
12. TM Industria petrolera	15	0	15
13. TM Construcción de estructuras	14	3	11
14. TM Técnica de los procesos de la industria petrolera	24	7	17
15. OC Tornería	120	0	120
16. OC Pailería Soldadura	159	0	159
17. OC Electricista y Mantenimiento industrial	18	1	17
18. OC Mecánico en mantenimiento de la Industria ligera	19	3	16
19. OC Modelador fundidor	16	1	15
20. OC Mecánica de refrigeración	140	2	138
21. OC Mecánico de Vehículos automotores	236	0	236
22. OC Chapistería	97	0	97
23. OC Electricidad de vehículos	147	0	147
24. OC Instalaciones eléctricas	192	19	173
25. TM Construcción civil	131	55	76
26. TM Hidráulica	36	17	19

27. OC Carpintería en blanco y encofrado	198	0	198
28. OC Albañilería	295	5	290
29. OC Ebanistería	128	26	102
30. OC Mantenimiento general de la construcción.	239	18	221
31. OC Zapatería y Talabartería	158	101	57
32. OC Reparación de enseres menores	238	61	177
33. TM Contabilidad	83	55	28
34. TM Gestión del Capital Humano	59	45	14
35. TM Comercio	45	21	24
36. OC Auxiliar de Elaboración de Alimentos	671	315	356
37. TM Agronomía	130	64	66
38. OC Agronomía	246	56	190
39. TM Mantenimiento y reparación de medios de transporte	41	1	40
40. TM Explotación del transporte	16	1	15
41. OC Operario de actividades portuarias	14	1	13
42. TM Viales	15	2	13
43. TM Electricidad	46	0	46
44. OC Instalaciones Hidráulicas	64	21	43
45. OC Ajuste herramentista	8	0	8
46. OC Soldadura	151	0	151
47. TM Agronomía de Montaña	30	0	30
48. TM Forestal	22	11	9
49. OC Fresado	9	2	7
50. OC Mecánico de la industria agropecuaria	32	16	16
51. OC Ajuste de herramientas	9	3	6
52. OC Modelador fundidor	13	0	13
53. OC Rectificado	8	0	8
54. OC Jardinería	31	4	27
55. TM Geodesia y Cartografía	82	44	38
56. TM Informática	15	6	9
57. TM Planificación Física	23	17	6
58. TM Bibliotecología y técnicas documentarias	15	15	0

59. TM Gestión documental	19	16	3
60. TM Telecomunicaciones	39	14	25
61. TM Secretario Operador de Micro	16	7	9
62. OC Mecánico operario de hornos y calderas	19	0	19
Total	6076	2086	3993
%		34.3	65.7

Fuente: República de Cuba. Ministerio de Educación (2015).

De igual manera, se estudiaron los documentos que se destinan al proceso de formación vocacional en la escuela, los cuales incluyen los círculos de interés que están conformados con sus programas y los convenios establecidos con los centros en los que se insertarán los estudiantes una vez egresados. Esto se realizó con el propósito de identificar las actividades que se realizan en el centro en torno a la orientación vocacional, así como para determinar la presencia de unas y otros en los círculos de interés referidos y que den cuenta de la presencia de sesgos de género como se puede apreciar en la tabla 2 que aparece a continuación. Se revisaron las resoluciones del MINED referidas a estos con el propósito de identificar la presencia o ausencia de acciones en función de la relación equitativa entre los géneros.

La escuela se encuentra ubicada en el distrito José Martí de la ciudad de Santiago de Cuba, en Micro 9, esta es una comunidad urbana donde prevalece la indisciplina social entre las que se encuentran los juegos ilícitos, jóvenes desvinculados laboralmente y barrios de bajo estatus social y cultural.

El propósito fundamental del centro es la formación básica e integral del adolescente cubano. En el período que se realiza el estudio la institución cuenta con una matrícula general de 555 estudiantes, de ellos 285 son hembras y 270 son varones.

En los diferentes años están distribuidos de la siguiente manera: 7mo: 193 estudiantes, 8vo: 158 estudiantes, 9no: 199 estudiantes, Los cuales conforman 18 grupos docentes.

En el centro laboran 79 docentes de los cuales 35 son Máster en Ciencias y 39 son licenciados 3 son técnicos medios y 2 que no desean. En relación con el proceso de Formación Vocacional en el actual curso el diagnóstico de intereses versa sobre lo siguiente:

Solicitan en 1ra opción:

Maestro primario: 25

Enseñanza pre-escolar: 17

Círculo de interés (séptimo grado)	Total	Niñas	Niños
Informática	11	2	9
Confección Textil	16	13	3
Inglés	6	3	3
La enseñanza preescolar	5	5	0
Correos de Cuba	9	7	2
Monumentos, Museos y Personalidades de mi ciudad.	16	8	8
Alimentos	10	10	0
Belleza	7	7	0
“Quiero ser maestra”	8	8	0
“Aprendo contigo Refrigeración”	8	0	8
“Educación Física”	10	0	10

Maestro de Inglés: 2

IPVCE: 15, EMCC: 12 TM: 20 Obreros Calificados: 27 IPU: 83

Tabla 2. Círculos de Interés con que cuenta la escuela.

Círculos de interés (octavo grado)	Total	Niñas	Niños
Estomatología	14	9	5
“Prevención de riesgos y educación en situaciones de emergencia por causas o fenómenos naturales: SIS-MOS”	10	0	10
“Tecnología de los Alimentos”	14	7	7
“Manualidades de la aguja”	9	9	0
Educación Sexual: “Las ITS en la adolescencia”	19	15	4
Educación Preescolar	7	7	0
Círculos de interés (9no Grado)	Total	Niñas	Niños
Confección textil “Las arañitas tejedoras”	5	5	0
Maestro Primario	10	9	1

Inglés	12	7	5
Artesanía	8	2	4
Confecciones Textiles	15	12	3
“Rectificado”	4	0	4
Tecnología de los alimentos	3	1	2
Educación preescolar	5	5	0

En la escuela existen convenios con diferentes centros que colaboran en el proceso de Formación vocacional, con el propósito de impartir conferencias, basadas en las características de las diferentes especialidades que se ofertan en el 9no grado. Ellas son:

- Fábrica de fibrocemento.
- Centro Politécnico “Julius Fucik”. Especialidad Transporte y Electricidad.
- Joven Club de Micro 9.
- Centro Provincial de Artes plásticas y Diseño.
- Centro Politécnico “Renato Guitart”. Especialidades Artesanía Integral, Confecciones Textiles y Auxiliar de Belleza.
- Centro Universidad de Oriente sede Frank País.
- Círculo Infantil “30 de noviembre”.
- Centro Politécnico “Pepito Tey”. Especialidad Elaboración de Alimentos, Hidráulica y Contabilidad.
- Policlínico José Martí. Especialidad Estomatología.
- Unidad Militar 1953 Guardia de Honor a nuestro Héroe Nacional.
- Seminternado de primaria “Maurice Bishop”.

El centro recibe además por parte de otras instituciones conferencias sobre las siguientes especialidades:

Veterinaria, Agronomía, Construcción Civil, Enseres Menores, Pedagogía, Empresa Agropecuaria Caney Agronomía y por el Instituto Politécnico “Rigoberto Maravillo” Carpintería

Los resultados que se exhiben se corresponden con las características que presenta el proceso de orientación vocacional en Secundaria Básica en Cuba.

La formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones es el objetivo fundamental de la educación en Cuba y principio esencial de la sociedad cubana. La formación vocacional y la orientación profesional emergen como una de las tareas más importantes en este sentido, en tanto de la calidad de estos procesos depende en gran medida el desarrollo de una economía planificada, los servicios a la población, así como el desarrollo incesante de la ciencia, la técnica y la cultura en nuestro país.

En las Tesis y Resoluciones del primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en lo referido a la Política Educacional y sobre la formación de la niñez y de la juventud se le atribuye gran importancia a este tema y se le considera entre las cuestiones que aún no han sido resueltas satisfactoriamente en el sistema nacional de educación y a las que hay que prestarle gran atención, se señala: *“El débil trabajo en la formación vocacional y orientación profesional”* y se destaca que *“la formación vocacional desde la infancia permite encausar en el campo de las profesiones a la joven generación con una orientación técnico-científica y teniendo en cuenta los requerimientos del desarrollo económico del país”*. (República de Cuba. Partido Comunista de Cuba, 1976).

Se expresa además que *“debe realizarse un trabajo más efectivo por desarrollar y fortalecer la aplicación de los planes de orientación profesional en los alumnos de acuerdo con sus capacidades y habilidades en correspondencia con las necesidades del desarrollo económico y social del país, lo que debe tener un pleno apoyo por las organizaciones estatales, la ciencia, la cultura, la producción, los servicios y las organizaciones políticas y de masas”*.

Ambos procesos deben estar a tono en la actualidad con la acelerada renovación y actualización de los conocimientos científicos, y la coincidencia de estos avances con los procesos sociales que vive el mundo contemporáneo y que determinan el papel fundamental que juegan las ciencias y las tecnologías en la solución de los problemas sociales.

Al decir de Fariñas (2005), la educación es uno de los procesos de enculturación por excelencia, con independencia del grado de intencionalidad o programación que tenga. Pensar la educación requiere también saber el modelo de desarrollo humano que la sustenta. Partiendo de esta tradición es la educación la fuerza motriz fundamental

del desarrollo humano, no los instintos, no la maduración o los condicionantes inmanentes en el sujeto, aunque por supuesto la educación supone desde este punto de vista la interacción dinámica con el sujeto para propiciar el desarrollo.

El proyecto educacional cubano, desde el triunfo revolucionario, tiene como tarea permanente su mejoramiento con el fin de proporcionar una educación de calidad a toda la población, a partir de la transformación que se genera en toda la sociedad comienzan a ocurrir cambios en el sistema de actividades a desarrollar en la educación de las nuevas generaciones, por lo que se requería establecer e introducir cambios en el viejo sistema educativo que había imperado durante muchos años y ponerlo en correspondencia con las necesidades y reclamos prácticos de nuestra sociedad.

En el marco de la educación resultan relevantes dos componentes que contribuyen a la formación del individuo desde esta perspectiva, tal es el caso del currículum explícito o programado, el cual está directamente encaminado a ello a través de los contenidos científicos que promueve, y que es considerada como la manera indicada para actuar sobre las personas para educarlas. Por otro lado, encontramos el currículum oculto, al cual se hace referencia en epígrafes anteriores, y que requiere de gran atención por su influencia en el proceso educativo. Según Fariñas, G. 2005, este puede tener una carga emotiva de tendencia latente, y funciona también como influencia, pero de forma lateral o indirecta en relación al currículum programado.

En la transmisión de ambos, adquiere gran repercusión la figura del maestro quien, tiene como objetivo no sólo transmitir sino dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje para la adquisición de conocimientos, habilidades, desarrollar actitudes, fomentar hábitos y educar, es decir, preparar al hombre para la vida social útil. Es el más responsabilizado con el desarrollo multilateral armónico de los niños, los adolescentes y jóvenes que la sociedad les ha confiado. Su influencia es notable en estas etapas de la vida de hombres y mujeres.

Esto denota la importancia que le confiere el estado cubano a los docentes para el desarrollo de una educación que responda a nuestra sociedad, que permita la formación de las nuevas generaciones sobre la base de crear hombres y mujeres integralmente desarrollados para vivir en la nueva sociedad y participar en su construcción y avance ulterior.

Se hace necesario entonces transformar la escuela actual, adoptar una nueva postura educativa de mayor alcance y potenciadora de valores culturales, sociales y morales, y transformar los tradicionales procedimientos de enseñar, en este sentido es necesario preparar a todos los docentes y dinamizar cada uno de los procesos que acontecen en los diferentes niveles de enseñanza.

Los disímiles cambios que acontecen en la sociedad actualmente conducen al perfeccionamiento de la educación, es por ello que la enseñanza Secundaria Básica en nuestro país asume un nuevo modelo que está en correspondencia con los actuales escenarios en que se desarrolla la educación cubana, matizada por los cambios socioeconómicos que se han ido desarrollando de manera vertiginosa.

Este modelo refleja el nivel de concreción de la política educativa que necesita la sociedad cubana para cumplir el fin de la educación de formar a las nuevas generaciones de cubanos consecuentes con la sociedad que se construye.

En este modelo educativo posibilita la atención educativa a los adolescentes, quien deberá estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo con 15 alumnos facilitando con ello una mayor atención diferenciada y personalizada a los alumnos que promueva que estos aprendan más a partir de un diagnóstico profundo y de un tratamiento individualizado con el apoyo que le brindan los nuevos medios que dispone la escuela y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estas transformaciones han de conducir al objetivo fundamental de este nivel de enseñanza: la formación integral básica del adolescente cubano, con una cultura general e integral, que le permita conocer y entender su pasado, enfrentar su vida presente y su preparación futura.

Se trata de preparar al sujeto para la vida, que incluye la organización y estructuración de proyectos futuros, lo que se concreta en uno de los objetivos formativos que se incluyen en el actual modelo: el desarrollo de habilidades y capacidades generales, politécnicas y laborales, que les permitan, desde la vinculación activa y consciente del estudio con el trabajo, emplearlas de manera útil en la vida cotidiana, con una conciencia de productores y descubrir las inclinaciones profesionales para la profesionalización y el empleo futuros (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2006).

Para el alcance de estos propósitos se requiere de un adecuado proceso de Orientación Vocacional que se inicie desde el séptimo grado y que adquiera mayor rigor en el grado terminal de este nivel de enseñanza, teniendo en cuenta que, al finalizar el período de la secundaria, el adolescente debe adoptar importantes decisiones educacionales y vocacionales.

El estudiante en esta etapa puede determinar su camino en el mundo de las profesiones de manera errónea, es decir, realizar una elección que no se corresponda con sus potencialidades o intereses reales, lo que puede ocasionar frustraciones personales que generalmente repercuten en su desarrollo psicológico y en el ámbito familiar, escolar o laboral.

Estas decisiones tienen que desarrollarse en su tránsito por esta educación y es el profesor quien tiene la principal responsabilidad de orientarlos, a él y a su familia, en la toma de decisiones (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2006).

En la actualidad en todos los niveles de enseñanza, pero particularmente en el nivel medio, pasa a un primer plano la función orientadora de la actividad pedagógica y el carácter social educativo de la labor del docente. El maestro debe enfocar más su atención a la perspectiva de la equidad educativa, que implica un trabajo diferenciado y que atiende a las necesidades educativas del alumno, de su familia y de su comunidad.

Uno de los subsistemas del currículo de la enseñanza secundaria básica está relacionado con programas complementarios los cuales incluyen el tratamiento de temas de interés local, de orden social general, desde estos programas se conciben temas vinculados a las profesiones y tradiciones de los territorios. Lo común es que este espacio lo tiene todo currículo, pero ajustado a las características locales y necesidades de los alumnos.

En estos programas se inserta el componente relativo a los círculos de interés y a las actividades sociales, pretende organizar las actividades de desarrollo social y de interés vocacional donde encuentran mayor relación la escuela, la familia y la comunidad y donde los alumnos se insertan a la realidad social de forma más activa y organizada tanto por la escuela como por sus organizaciones.

Este componente aborda el proceso de orientación vocacional que tiene lugar en la enseñanza secundaria básica en nuestro país. En la

actualidad esta actividad se organiza desde la propia institución escolar, los docentes son responsables de la creación círculos de interés sobre diversas temáticas que debieran estar en correspondencia fundamentalmente con las ofertas de continuidad de estudio que se desarrolla en el 9no grado.

Está destinado un horario para la formación vocacional, el cual se puede desarrollar a través de:

- La orientación sobre alguna especialidad de las que se ofertan en el 9no grado, actividad que realiza el profesor guía o un especialista en el tema.
- Visitas a centros educativos o empresas que permitan la interacción de los alumnos con las diferentes especialidades.
- Desarrollo de los círculos de interés conducidos por los docentes con la colaboración de especialistas en el tema.

En este sentido es pertinente señalar que el proceso de orientación vocacional no debiera limitarse a estos espacios, teniendo en cuenta que el mismo se gesta desde las diversas influencias educativas que acontecen en la institución escolar y que en ocasiones no se logra el adecuado desarrollo de estas variantes del proceso.

En relación a esto es importante la mirada de González (1987), cuando propone que el trabajo de orientación no se reduce a la tarea de brindarles información a los estudiantes sobre las diversas carreras, debido a que el estudiante puede poseer información y no expresar una orientación efectiva hacia la profesión.

La finalidad de este proceso radica en formar en los jóvenes verdaderos intereses hacia la profesión, que se transformen en una fuerza motivacional activa en el estudio de la misma, para lo cual no es suficiente la recepción de información; se hace necesario también un trabajo individual sobre esta información que lo conduzca a un vínculo emocional con su contenido y a una elaboración personal sobre el mismo.

Desde esta perspectiva debe considerarse que este proceso en el nivel de enseñanza que nos ocupa ha de estar en correspondencia con las intenciones del proyecto de Secundaria Básica que se defiende y centrar más la atención en la individualidad de cada educando y contribuir a su desarrollo personal.

Es preciso que exista una correspondencia entre los círculos de interés que se constituyen en los centros con las especialidades u ofertas que se realizan en cada localidad o territorio, de acuerdo a lo que norma la Resolución No. 306/09 del Ministerio de Educación referida al proceso de continuidad de estudios en la Educación Secundaria Básica en Cuba.

Con ella se pretende reforzar la correspondencia entre las aspiraciones que se definen en el fin y los objetivos del nivel de enseñanza, los intereses de los estudiantes, el resultado de sus estudios y las necesidades económicas - sociales del país y en particular de cada territorio, expresadas en la demanda necesaria de fuerza de trabajo calificada establecida por el Ministerio de Economía y Planificación de la República de Cuba (2009).

Esto hace más compleja la labor educativa y obliga a una concepción organizativa diferente y más diferenciada, que apele a las demandas sociales y a las individuales. En este sentido, la figura del docente, como el principal orientador y protagonista en la conducción del futuro de sus estudiantes, ha de asumir nuevos retos para lograr combinar las necesidades laborales del territorio con el conocimiento de las potencialidades personales de cada educando.

La función orientadora de maestros y profesores en el ámbito profesional-vocacional exige del conocimiento de las bases teóricas en que esta se basa, de hecho, el proceso formativo actual precisa de una atención directa en esta vertiente para garantizar elevar la motivación hacia el estudio y la profesión, significando aquellas que son consideradas como prioridades sociales del territorio.

El papel del docente entonces deberá cambiar, haciéndose más integral y diferenciado con cada grupo y estudiante en particular. La nueva secundaria requiere de un maestro que sea capaz de realizar el diagnóstico educativo y de aprendizaje de sus estudiantes, organizar la atención diferenciada para conducirlos hacia metas futuras acordes con sus resultados, intereses, características psicológicas y posibilidades reales.

Entrevista Semi-estructurada.

Se realizaron entrevistas a directivos de la Dirección Provincial de Educación con el propósito de determinar las características del proceso de Continuidad de Estudios y las acciones que se realizan a

este nivel para el desarrollo del proceso, así como sus valoraciones sobre el plan de plazas que se otorga en la provincia con relación a la distribución de las carreras hacia la enseñanza técnica y profesional, teniendo en cuenta los estereotipos de género. Para ello se tuvo en cuenta los siguientes ítems: cargo que ocupa, tiempo de desempeño en el cargo, valoración del Plan de Plazas que se ofertan en la provincia cada año, preparación del personal docente para el proceso de Orientación Vocacional, aspectos que se tienen en cuenta para evaluar el trabajo de los docentes en este proceso y los criterios que se tienen en cuenta para el otorgamiento de plazas por escuela

Se entrevistó además a directivos y profesores de la escuela “Luis Manuel Pozo” y a miembros de la comisión de otorgamiento de plazas del centro para caracterizar las asignaciones y asunciones del rol del docente hacia la orientación vocacional desde la perspectiva de género. Igualmente se abordaron los ítems siguientes: título universitario, grado(s) en que imparte clases actualmente, grado(s) en los que ha trabajado anteriormente (Últimos 3 años), asignaturas que imparte actualmente, asignaturas que ha impartido anteriormente (últimos 3 años), años que lleva impartiendo clases en la enseñanza secundaria, características del proceso de formación vocacional, valoración del proceso de formación vocacional en la escuela, acciones que realiza para la orientación vocacional de sus alumnos, participación de la familia en el proceso de formación vocacional que se realiza en la escuela, acciones que se realizan en la institución para la preparación de los docentes ante el proceso de formación vocacional, proceso de creación de los círculos de interés, especialidades hacia las que se interesan las niñas, especialidades hacia las que se interesan los niños, especialidades de las que se otorgan actualmente que considera pueden ser elegidas por las niñas, por los niños y por ambos sexos, dificultades percibidas en el proceso de formación vocacional, dificultades percibidas en el proceso de selección de la continuidad de estudio de los estudiantes de 9no grado y las dificultades percibidas en el otorgamiento de las plazas a los estudiantes de 9no grado.

Observación no participante.

Se realizó la observación de turnos de Formación Vocacional, así como de clases de diversas asignaturas para visualizar el desarrollo del proceso de Orientación Vocacional en la institución y caracterizar el rol del docente en este sentido para ello se tuvo en cuenta: cantidad de estudiantes presentes, sexo, características de las inte-

racciones Maestro – alumno (democrática, autocrática, permisiva sin orientación, mezcla de variantes u otro tipo de relación), en la relación Alumno – alumno (democrático, agresivo, de líderes, otros) , comunicación (expresiones faciales, tono de la voz, modo en que se orienta la actividad, contenidos que se trabajan, habilidades comunicativas del docente, dominio de lo que se orienta), afectivo – motivacional (motivación del profesor hacia la temática que se aborda, motivación de los estudiantes), comportamientos (reacciones de los estudiantes ante la actividad que se realiza, implicaciones con la tarea de acuerdo al sexo, actitudes de los estudiantes ante la actividad, actitudes de los docentes).

Se observó además el proceso de llenado de boletas en los que participan los familiares de los discentes para identificar los sesgos de género asociados a la selección de las carreras, así como la orientación que realizan los docentes a familiares y educandos en dicho momento. A continuación, se muestra un ejemplo.

Tabla 3. Boleta de estudiantes de 9no grado de acuerdo al nivel de jerarquía en la selección.

	Sexo masculino		Sexo Femenino
1	Electricidad de mantenimiento industrial	1	Confección textil
2	Electricidad de vehículos	2	Auxiliar de elaboración de alimentos
3	Chapistería	3	Servicio de belleza
4	Tornería	4	Elaboración de productos alimenticios
5	Albañilería	5	Zapatería y talabartería
6	Soldadura	6	Enseres menores
7	Mecánico de mantenimiento industrial	7	Electricidad de mantenimiento industrial
8	Elaboración de productos alimenticios	8	Mecánico de mantenimiento industrial
9	Carpintería	9	Albañilería
10	Confección textil	10	Soldadura

2.6.1. Análisis de resultados por técnicas

Entrevista realizada a los docentes de la Escuela “Luis Manuel Pozo”.

En las entrevistas realizadas a los docentes se evidencian elementos que permiten determinar la existencia de dificultades en el proceso de orientación vocacional que se realiza en la escuela, a pesar de que la mayoría de ellos reconoce que el trabajo realizado en el centro con respecto a este proceso es bueno, algunos declaran que en muchas ocasiones “las actividades se hacen por arte de magia” debido a que “no somos especialistas en los temas que se deben dar y tenemos que hacer los círculos de interés de temas que se salen de lo que uno sabe”. Esto supone la búsqueda por parte de los docentes de la información necesaria para realizar un trabajo con calidad, para lo cual deben acercarse a otras instituciones, dígase escuelas donde se estudian las carreras en las que ingresarán los alumnos al egresar el noveno grado, debido a que los especialistas con los que se realizan los convenios no asisten regularmente a la institución.

Con respecto a los círculos de interés “el que mejor se realiza es el de Pedagogía” a partir de la formación que poseen y es el que más se visualiza desde las clases que imparten, sin embargo a pesar de que reconocen que a través de las clases pueden orientar sobre otras profesiones de acuerdo al tema que se trate, no siempre lo tienen en cuenta “a veces se me va porque son muchas cosas y después es que me doy cuenta que pude hablarle de alguna carrera”.

La participación de la familia en el proceso presenta limitaciones en tanto refieren que “es pobre, deben informarse más sobre las carreras y el proceso de otorgamiento”, los padres “quieren Camilito o Pre para sus hijos sin saber de las otras carreras que pueden optar”, sin embargo al indagar en lo que realiza la escuela para implicar a la familia solo se visualiza el darle a conocer el plan de carreras propuestas para el municipio y los requisitos para obtenerlas, esto denota dificultades en la relación familia - escuela y el papel que desempeña el docente en la orientación a la familia. Para la creación de los círculos de interés se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, “nosotros convocamos y ellos deciden en cuál se van a anotar”.

Al indagar sobre los intereses de los estudiantes de acuerdo al sexo refieren que en el caso de las niñas se interesan fundamentalmente por “servicios gastronómicos, peluquería, pre, IPVCE, Educadoras de Círculo Infantil, Maestro Primario, confección textil, belleza, tejeduría, etc”. en

el caso de ellos: “Electricistas, Albañiles, Camilito, gastronomía, deporte, chapistería, construcción civil, etc.”, cuando se les pregunta el por qué consideran que eligen estos y no otros las repuestas versaban de la siguiente manera: “porque son las que más se relacionan con su sexo”. En otros casos plantearon que “todas las carreras pueden ser elegidas por ambos sexos para que no exista la discriminación de género, a pesar de que las niñas van a elegir las profesiones que ellas como hembras van a ser capaces de ejercer”, con esto se evidencia una contradicción esencial entre el discurso y las creencias que se tienen en torno al género y específicamente a la división sexual del trabajo. Con respecto a las dificultades que perciben en el proceso de otorgamiento de las carreras algunos identifican como problemática que “hay especialidades que son ofertadas tanto para hembras como para varones sin tener en cuenta el sexo, ejemplo mantenimiento de equipos industriales y mecánico de refrigeración”, en otro de los casos entrevistados proponen como sugerencia “que oferten especialidades de igual cantidad tanto para hembras como para varones teniendo en cuenta su sexo”.

Se expresa la presencia de una contradicción que tiene como soporte las demandas sociales a su rol como profesionales en tanto se conoce la necesidad de educar sin discriminación por razones de sexo, sin embargo, no ha sido asumido por parte de estos docentes al distinguir las elecciones vocacionales de acuerdo a capacidades centradas en el género, dando lugar a la emergencia de lo personal en el desempeño de su rol.

Estos elementos denotan la existencia de creencias en los docentes en torno al futuro profesional de sus alumnos que los confinan a determinadas profesiones u oficios acordes a su pertenencia sexual, lo que implica que el trabajo de orientación vocacional no se realiza a partir de las aptitudes e intereses de los estudiantes, sino que son las atribuciones de género las que pautan los modos de orientar de los docentes hacia unas u otras carreras.

Entrevista a miembros de la comisión de otorgamiento de la ESBU “Luis Manuel Pozo”.

La comisión de otorgamiento en la escuela está integrada por la directora del centro, la secretaria docente, el Jefe de Noveno grado, 1 miembro del Consejo de Escuela y la profesora Guía Base del centro.

De las valoraciones de estos docentes con respecto al proceso de otorgamiento de las plazas se pudieron identificar malestares asocia-

dos a la cantidad de carreras que se le designan a la institución y su falta de correspondencia con las atribuciones del género, “Es muy difícil el proceso de otorgamiento debido a que las carreras llegan a partir de las necesidades del territorio y no se tiene en cuenta la cantidad de hembras y de varones”. En este caso queda relegada la contradicción que se genera en el proceso de orientación vocacional sobre la falta de correspondencia entre las demandas del territorio y los intereses de los estudiantes, en tanto lo que resulta contradictorio es la no coincidencia de las ofertas de continuidad de estudios con la condición sexual de los estudiantes, a partir de las percepciones y expectativas que poseen los docentes acerca de las profesiones y oficios que le competen a los estudiantes según el género.

Con respecto al período en que se desarrolla la presente investigación la situación se ha comportado de manera similar a los cursos precedentes, la profesora jefa de noveno grado refiere sus inquietudes basadas en que “este curso son 199 estudiantes y llegan 199 plazas pero tengo 120 hembras y cuando analizo llegaron solo 3 de confección textil y 6 de belleza, de elaboración de alimentos 1 y 6 de auxiliar de elaboración de alimentos, que son las que más se ajustan a las hembras, ¿Qué hago con el resto?” Se evidencian los sesgos de género presentes en los docentes que confirman la distribución sexual del trabajo asumiendo que determinadas carreras están predefinidas para ellas y que se dificulta su orientación hacia otras más asociadas a lo masculino.

“Este curso hubo que reorientar a 2 niñas que debido al escalafón no obtuvieron lo que pidieron en la boleta y lo que quedaba era zapatería y talabartería, tuvimos que orientarlas diciéndoles que también se confeccionan bolsos y eso las convenció, se hizo el trabajo, pero a veces uno no sabe qué decirles”. En este caso la labor de los docentes supone apelar al convencimiento de los estudiantes de aceptar algo que en su quehacer les confirman que está concebido para el sexo opuesto, por lo que tiende a ser contradictorio incluso para los propios discentes, quienes no han sido orientados vocacionalmente para estas carreras. “Gracias que algunas se van para Pre y otras maestro primario y preescolar, pero cuando analizas son más carreras para varones que para hembras.”

La existencia de sesgos de género en los docentes limita tanto el proceso de otorgamiento de las carreras en noveno grado como el propio proceso de orientación vocacional que tiene lugar en este nivel de en-

señanza, a pesar de reconocer las dificultades en cuanto a la cantidad de plazas que se asignan y a su coherente otorgamiento de acuerdo a los patrones de género presentes en nuestra sociedad, los docentes visualizan el problema adjudicando la responsabilidad a niveles superiores de dirección en el territorio. No existe un reconocimiento de que el trabajo de otorgamiento de las plazas pudiera tornarse más factible si se realizara una orientación vocacional sin sesgos de género. Para lo que resulta necesario el cambio de sus propias creencias como personas en torno a las asignaciones culturales al deber ser de hombres y mujeres en el ámbito laboral – profesional.

Observación al proceso de Formación Vocacional de la ESBU “Luis Manuel Pozo”:

El proceso de formación vocacional en la institución se realiza a través de 3 modalidades fundamentales:

En primer lugar, el desarrollo de *círculos de interés* sobre temáticas que son propuestas fundamentalmente por los profesores, quienes las proponen a partir de su preparación ante las mismas y en ocasiones cuentan con la colaboración de personal calificado para desarrollarlas, quienes se integran a partir de convenios previamente realizados con la institución. En este caso es oportuno señalar que a pesar de que la integración a estos círculos de interés por parte de los estudiantes resulta voluntaria y sin límites de acceso, no emerge de sus propios intereses.

En el caso de los que se centran en las confecciones textiles tenemos una presencia de 39 niñas y solo 6 varones, en cuanto a aquellas que se refieren a la actividad pedagógica también existe un predominio de las féminas ya que suman 34 y solo se integró 1 del sexo masculino durante el período en que se realiza la investigación. Por su parte en las especialidades que se relacionan con la construcción y procesos de refrigeración se visualizan 12 varones y no hay presencia de las féminas.

Mientras que estas últimas son más notables en otros círculos de interés relacionados con la elaboración de alimentos y los servicios de belleza, así como en aquellos que responden a la educación sobre la salud, sin embargo, en los relacionados con la actividad deportiva solo se han ubicado los varones. A pesar de que la inserción a estos círculos de interés se realiza sin restricciones de acuerdo al sexo, se evidencian sesgos de género que a pesar de no ser aprendidos ex-

clusivamente en el contexto escolar, debido a la participación de los múltiples agentes de socialización en este proceso de aprendizaje de la cultura, es innegable la participación de la influencias indirectas que se manifiestan en este espacio, puesto que esta supremacía de ellas o ellos en cada uno de los círculos de interés propuestos se asumen con elevada “naturalidad”, con una familiaridad acrítica por parte de los docentes.

Otra modalidad del proceso lo constituyen los turnos de formación vocacional, los cuales se realizan en semanas alternas y difiere el horario en los diferentes grados, en el caso de noveno se organiza esta labor tomando como referente fundamental por parte de los docentes un material elaborado para la continuidad de estudios de la Educación Técnica y Profesional, el mismo tiene como propósito brindar las informaciones generales sobre las diferentes especialidades por las que pueden optar los discentes para continuar sus estudios en esta enseñanza.

No obstante, el material referido brinda elementos muy generales que no permiten dotar a los docentes y a los estudiantes de toda la información que se requiere para el desarrollo de aspectos vocacionales hacia estas carreras. No se niega con esto su importancia, sino que se considera aún insuficiente para la preparación del personal docente ante las demandas de información de los estudiantes sobre estas carreras y oficios.

Se observaron turnos de Formación Vocacional uno de ellos en el que se abordó como especialidad la referida a la Construcción, en este la docente empleó como material de apoyo el libro referido anteriormente elaborado por el Ministerio de Educación para la enseñanza Técnica y Profesional. El grupo estuvo conformado por 18 estudiantes de 9no 4, de ellos 12 varones y 6 hembras, el resto de la matrícula se encuentran en círculos de interés y quien orientó la actividad fue la profesora guía.

El inicio del turno se realizó a partir de la exploración de los conocimientos de los estudiantes sobre la especialidad de lo que emergieron varias respuestas por parte de las discentes relacionadas con el mismo, teniendo en cuenta que es una de las más cercanas a la cotidianidad. Sin embargo, estas se centraban en los aspectos de albañilería, lo que denota el desconocimiento del resto de las ramas de la especialidad. La tarea estuvo centrada en dar lectura a lo que se

expone en el material sobre cada rama entre las que se encuentran albañilería, instalaciones hidráulicas, carpintería en blanco y encofrado y ebanistería, posterior a la presentación del contenido se solicitaron opiniones a los estudiantes y dudas sobre las mismas.

En cuanto a las relaciones maestro - alumno se apreció una postura autoritaria por parte de la profesora fundamentalmente para el control de la disciplina y la búsqueda de atención ante la tarea. Las actitudes de los estudiantes denotaban falta de motivación hacia la actividad, sin embargo es válido destacar que las féminas asumieron un comportamiento pasivo en relación al contenido, no así en el caso de los varones, algunos refirieron “mi papá es albañil y yo a veces le ayudo en algunos trabajos”, “yo quiero estudiar eso” a lo que la profesora intervino para conocer los motivos de su interés y la respuesta versó sobre los beneficios económicos que reportaba este oficio “eso si da dinero”, ante esto no se evidenció por parte de la docente el énfasis en cuanto a la utilidad e importancia que reviste el oficio para el desarrollo de la sociedad y se aprecia que para la selección de la profesión se ponderan elementos de carácter económico, esfera esta que ha sido exaltada en el caso del hombre a partir de su función como proveedor económico de la familia.

Se evidenció un escaso dominio de la profesora de la especialidad en sentido general lo que fue reconocido por ella ante los discentes, señaló “Yo no soy especialista en este tema”, aunque si mostró un lenguaje fluido y coherente en sus intervenciones. Las preguntas que realizaba estaban dirigidas fundamentalmente a los varones debido a que en ocasiones eran directas nombrando al estudiante para que respondiera, esto denota la existencia de sesgos de género que se manifiestan desde el desempeño de su rol, debido a que a través de lo que denominamos currículum oculto enfatizaba en los varones como conocedores, por una parte, del contenido de la carrera y por otro como los que más debían interesarse en dominarla.

Se realizó la observación a un turno de Formación Vocacional al grupo de 9no 5 en un período cercano al proceso de llenado de boletas, momento en el que los estudiantes en compañía de los padres ubican en orden jerárquico las especialidades por las cuales desean optar. Lo que aconteció en este turno estaba encaminado a identificar las opciones que los discentes pretendían ubicar en sus boletas.

Es importante destacar que los 14 estudiantes que participaron en esta actividad eran del sexo masculino el resto de los miembros del

grupo que incluye a las féminas se encontraban en la preparación de una exposición de los círculos de interés, lo que evidencia que la implicación de ellos en estas actividades es menor en relación a las niñas. La profesora guía del grupo inició haciendo alusión a la proximidad del momento de elección de las carreras y de la importancia que tenía este proceso para su futuro. La actividad estuvo centrada a través de las preguntas “¿Qué vas a pedir?” y “¿Por qué?” la profesora iba nombrando de manera directiva a cada estudiante para que respondiera. Las repuestas de los discentes demuestran que sus intereses están en correspondencia con los patrones de género instituidos en nuestra sociedad, basados en la distribución sexual del trabajo.

Los estudiantes expusieron sus elecciones y argumentos de los motivos que los condujeron a ello. Dos estudiantes desean optar por elaboración de alimentos y refieren “porque esa carrera te aporta dinero y comida” “para trabajar en restaurantes” enfatizando en estos casos en los beneficios económicos y de reconocimiento social que les pudiera reportar. Otros se interesan en tornería, mecánico industrial a lo que añade este último “para trabajar en un futuro en un carro” a lo que la profesora no realiza devolución para esclarecer el contenido de la misma, lo que evidencia un desconocimiento de la carrera y su finalidad y por otro lado que no se ha realizado la orientación adecuada acerca de la misma en turnos precedentes.

Otros estudiantes optan por refrigeración, chapistería y albañilería, en el caso de esta última el estudiante refirió “porque me gusta mucho, la practico con mi papá y quiero trabajar particular que es como se hace dinero”. Otros estudiantes refieren que optarán por el preuniversitario “quiero ser alguien en la vida y tener un título universitario... me gustaría estudiar psicología”. Una de las reacciones que más llamó la atención de la investigadora fue la de un estudiante que se refirió a otro en tono de burla diciendo que lo que quiere estudiar es belleza a lo que le sucedió una reacción agresivo-defensiva por parte de este.

La actitud de la docente se centró en explicar que “en belleza también se estudia barbería”, esto permite apreciar que existe una predeterminación en cuanto a las carreras u oficios de acuerdo a la pertenencia sexual, que son cuestionados aquellos que pudieran optar por alguna que no se corresponda con su sexo, y en última instancia se debe justificar buscando los elementos que permitan acercarla a la masculinidad. La mayoría de las referidas están asociadas a lo masculino tanto desde las características de cada carrera como los motivos por los

que las eligen, en tanto están orientados a los ingresos económicos que reportan lo que pudiera estar asociado a su vez a las exigencias de género de nuestra sociedad, en la que al hombre le es “exigido” ser proveedor económico de la familia y que, de acuerdo a la situación económica y social del país, el dinero también está asociado al poder.

En esta actividad la docente se manifestó de manera pasiva en el proceso de orientación hacia la vocación, hubo poco dominio de las profesiones y oficios, así como dificultades para conducir el diálogo entre los discentes, la relación maestra – alumno fue permisiva y sin una adecuada orientación. La actitud de la profesora en cuanto a las elecciones de los estudiantes denotó la presencia de sesgos de género basados en una postura segregacionista con respecto al futuro laboral de los estudiantes.

Del proceso de llenado de boletas.

Este se considera un momento importante dentro del proceso de orientación vocacional en la escuela, debido a que a pesar de que el estudiante puede estar preparado para su elección se continúa orientando hacia lo que va a ubicar teniendo en cuenta no solo sus intereses, sino también sus posibilidades reales de obtención de la carrera a partir del índice académico alcanzado.

El primer paso consiste en realizar una reunión de padres para orientar las carreras asignadas a la escuela, así como las instituciones en las que se estudian, en el caso de las de Educación Técnica se especifican por especialidades la cantidad de plazas y se distingue en cuanto a la cantidad para hembras y para varones. Este constituye el momento en el que se le da mayor participación a la familia, en tanto no se aprecia durante el curso otras actividades en las que exista un vínculo familia – escuela para la orientación vocacional de los discentes.

Se observó el llenado de boletas de 2 estudiantes uno del sexo masculino y otro del sexo femenino en ambos casos el índice académico de los estudiantes era inferior a 75, por lo que el docente miembro de la comisión de otorgamiento enfatizó en que solo podrían optar por las plazas de obrero calificado, que es una de las modalidades de estudio de la enseñanza técnica – profesional. Se les entregó a los padres el listado de carreras y estos asesoraron a los estudiantes.

Se revisaron además otras boletas para profundizar en los intereses vocacionales de los estudiantes y se pudo apreciar la corresponden-

cia entre las carreras solicitadas y la pertenencia de género, no obstante resultó relevante la reacción del docente que dirigía el proceso en ese momento ante el descubrimiento de que un estudiante del sexo masculino había ubicado como primera opción el oficio Belleza, a lo que alegó que “como ese niño va a poner belleza, ese estudiante está mal orientado...yo no hice ese proceso”. Se manifiestan las creencias en torno al género en los y las docentes y las perpetúan en el ejercicio de su rol, destacando lo que se espera del futuro ocupacional de ellos y ellas.

2.7. Análisis integral de los resultados del diagnóstico a partir de los indicadores teóricos de desarrollo propuestos

Consonancia en el proceso de asunción-adjudicación del rol profesional - rol de personal del docente en la orientación vocacional:

La investigación realizada denota que no existe una correspondencia entre lo que se le atribuye al docente en materia de la orientación vocacional como parte de su rol, desde la visión tanto de la sociedad en general como desde lo pautado desde la propia institución escolar. Esto se explica a partir de la falta de conciencia crítica ante la necesidad de elevar su preparación en cuanto al dominio de las diferentes especialidades de la enseñanza técnica y profesional, hacia las que orientan a los discentes para su continuidad de estudios. La mayoría de los docentes concibe la labor de orientación vocacional como actividad anexa a su trabajo y se realiza para satisfacer las indicaciones institucionales, lo que denota que no existe una actitud consciente de la importancia del proceso para el desarrollo de los discentes. Se evidencian dificultades en el desempeño del rol profesional ante este proceso, debido a que a pesar de que todos los docentes sujetos de la investigación refieren que esta es una actividad que les corresponde a ellos fundamentalmente y que debe hacerse extensiva incluso a la familia, manifiestan actitudes y comportamientos en su desempeño que no se corresponden con las expectativas sociales asociadas al rol profesional.

Sus prácticas están permeadas por sus concepciones sobre el “deber ser” de unos y otras y lo manifiestan en las interacciones con los estudiantes en los contextos curriculares y extracurriculares, estas van desde exigencias sutiles a las féminas en relación a la manera de comportarse de acuerdo a los cánones del género y las características adjudicadas a su sexo, hasta la tolerancia de comportamientos

violentos por parte de los varones por motivo de burla ante los intereses de los discentes hacia especialidades que no se corresponden con lo asignado para su sexo. En este sentido se manifiestan las concepciones personales de los docentes que conforman sus roles personales y se conjugan en el desempeño profesional.

Conciencia de las desigualdades de género y de la necesidad de la equidad en el ámbito laboral – profesional (Enseñanza Técnica y Profesional):

Los docentes conciben la existencia de desigualdades de género en el contexto laboral y profesional, relacionada con la prevalencia de carreras de la enseñanza técnica y profesional para los varones y que existe un menor porcentaje de carreras para las niñas, las desigualdades referidas se centran en la manera de concebir desde la división sexual del trabajo, las profesiones y oficios que tradicionalmente han sido desempeñadas por cada sexo. Con respecto a la necesidad de la equidad en este sentido las valoraciones de los docentes se centraron en depositar la responsabilidad en niveles superiores, al referir como una de las mayores dificultades en cuanto al acceso a estudios en la enseñanza técnica y profesional que las especialidades que se otorgan son para varones, y que en estas instancias debe pensarse en ofertar otras en las que las féminas puedan incorporarse.

Esto revela que las posibilidades de la equidad de género en el espacio laboral y profesional, y su alcance a partir de la inserción no discriminatoria de ellas y ellos en especialidades diversas de la enseñanza técnica y profesional, no se percibe desde la labor de los docentes en la orientación vocacional, sino que se deposita fuera y a niveles macrosociales, lo que denota la falta de conciencia crítica de su función en este sentido, así como la presencia de sesgos de género en sus discursos y prácticas cotidianas, que suponen la naturalización, la familiaridad acrítica ante las desigualdades de género en este contexto.

Cambios en las percepciones y expectativas del docente acerca del futuro profesional de los estudiantes según el género:

En el caso de los docentes sujetos de la investigación se pudo identificar la existencia de percepciones y expectativas con respecto al futuro profesional de los estudiantes que se basan en las asignaciones sociales de género. Las especialidades que refieren seleccionan las adolescentes son aquellas que tradicionalmente han sido ejercidas por estas y no se aprecia un cuestionamiento ante esta situación,

solo en dos de los casos se evidenció posibilidades de realización de las mismas profesiones u oficios que los varones, sin embargo, estos docentes contradijeron esta postura al referir en otro momento que las féminas realizarían las que ellas por su condición de "hembras" fueran capaces de hacer. Con lo cual confirman que lo que se espera en materia de éxito, adecuado desempeño e incluso posibilidades de acceso o de elección de profesiones y oficios hacia este nivel de enseñanza, está determinado por la pertenencia de género más que por las capacidades, potencialidades e intereses reales de los discentes. De igual manera acontece para el caso de los varones, persisten aquellas carreras que no son concebidas para ellos y que al no estar en correspondencia con lo que se espera por su condición de género, ni siquiera son contempladas como posibilidad para acceder, en caso de que sucediera se intenta buscar los argumentos que permitan relacionar en "algo" lo que se realiza en la carrera con patrones de masculinidad.

Cambios en el imaginario social de género en el proceso de Orientación vocacional:

La presencia del imaginario social de género en el proceso de orientación vocacional en la institución está presente de manera latente. Estas construcciones de sentido e imágenes que se tienen sobre el "deber ser" según el sexo, están de manera implícita y en ocasiones se vuelve más explícito en las interacciones docente-docente, docente-alumno, alumno-alumno. Esta situación desigual entre los sexos genera malestares en el momento de otorgamiento de las carreras de continuidad de estudios para la enseñanza técnica y profesional, debido a la desproporción en cuanto al número de carreras que se ofertan para cada sexo - según el imaginario social de género que existe en la institución- y el número de estudiantes de cada sexo que han de optar por ellas. Las soluciones que se dan ante las dificultades generadas por la presencia del imaginario social de género se centran en proponer a los estudiantes nuevas formas de percibir y considerar las especialidades que no están concebidas desde lo tradicional para su género, enfatizando en algún aspecto que denote rasgos de femineidad o masculinidad según sea el caso. La presencia de estas significaciones imaginarias de género limita el desarrollo personal de los discentes y dificulta el desempeño del rol del docente en su función de orientar vocacionalmente, debido a la falta de crítica ante estos elementos, la escasa percepción de sus consecuencias y los males-

tares que genera en el momento de otorgar las carreras. En el caso de este último sería más factible si desde los inicios del proceso de orientación vocacional que se realiza en la escuela, se caracterizara por la no existencia de sesgos de género.

2.8. Programa de intervención psicosocial “Mirarnos por dentro... ser docente y orientar en femenino y masculino”

Justificación del programa

En el espacio escolar formal tienen lugar sistemas de relaciones en las que los sujetos implicados desempeñan determinados roles. El docente es uno de los que más se destaca por su función social y es en las interacciones con los alumnos y otros profesores donde se manifiestan las posibles contradicciones entre los aspectos asignados y asumidos en el ejercicio de su rol profesional.

Una de las asignaciones que se realiza al rol del docente en el nivel de secundaria básica en nuestro país, es la referida al de orientador vocacional de sus estudiantes, lo que a partir del diagnóstico realizado en el presente estudio no es asumido de manera coherente en el desempeño de los docentes.

El proceso de orientación vocacional en este nivel de enseñanza, teniendo en cuenta las características del desarrollo psicológico en la adolescencia (período etario de los estudiantes de séptimo a noveno grado), supone mayores niveles de preparación del personal docente para la realización de acciones con estos fines.

Dichas acciones han de estar orientadas a favorecer espacios de trabajo, en los cuales los estudiantes reflexionen acerca de sus características vocacionales, personales, familiares y las del horizonte profesional y laboral que les rodea, a promover el reconocimiento de sus aptitudes, actitudes e intereses, guiarlos e informarles de aquellos factores y circunstancias que deben tomar en cuenta para su elección vocacional, sin que medien estereotipos o sesgos de género que limiten la libre elección vocacional por parte del estudiante.

El docente en el ejercicio de su rol conduce al estudiante hacia elecciones en las que emerge el género como una mediación, basadas en creencias tradicionales en torno al “deber ser” en el medio profesional – laboral de hombres y mujeres en la sociedad, lo que limita el desarrollo de los discentes en tanto se prescriben las profesiones y oficios a partir de una distribución sexual del trabajo.

Teniendo en cuenta estos elementos y la necesidad de un posible cambio en nuestra realidad social, la intervención estará dirigida a promover la reflexión crítica del rol del docente de secundaria básica en la orientación vocacional, desde la perspectiva de género.

2.8.1. Fundamentos teóricos – metodológicos del Programa de Intervención Psicosocial

La concepción teórica del programa está sustentada en el Enfoque Histórico Cultural de Vygotski y sus seguidores desde la cual se concibe lo social como esencia del ser humano, a su vez la participación de los otros y del medio social en general en la conducción del desarrollo, en este caso desde la figura del docente en el contexto educativo. Vygotski (1987), plantea que *“la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura”*.

La asunción de este enfoque por parte de la investigadora se sustenta desde la importancia de orientar la intervención hacia los docentes como sujetos mediadores en el desarrollo de la personalidad de los educandos, quienes a su vez han configurado sus creencias y concepciones a partir del intercambio o relación con los otros. Se impone entonces considerar a los docentes en el ejercicio de su rol como sujetos “portadores” de una cultura y cuya función supone conducir, facilitar, guiar, orientar a los educandos hacia la apropiación creativa de la cultura.

Se integran además en esta propuesta las concepciones teóricas sobre los roles sociales en las que emerge el rol del docente, partiendo del análisis del interjuego que tiene lugar entre lo asignado por la sociedad y lo asumido por los sujetos en el desempeño del rol.

Por otro lado, los planteamientos teóricos entorno a la orientación vocacional para comprender los requerimientos para la acertada conducción de este proceso y los referentes sobre el género, como categoría que aborda la relación entre hombres y mujeres, a partir de la integración y comprensión del papel de la cultura en la construcción de las diferencias entre ambos géneros. Esta constituye la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos. Es una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos.

El programa está concebido a partir del trabajo grupal considerando la importancia del grupo para generar cambios. Al decir de Rebollar (2003), es el lugar de producción de subjetividad y aprendizaje de los comportamientos que hacen a la condición humana, es necesario que el trabajo con los grupos se realice a partir de dispositivos que permitan la creación de espacios de reflexión crítica, acerca de las diferentes problemáticas básicas inherentes a un determinado modo de vida, así como de las contradicciones y conflictos que genera.

Teniendo en cuenta esto se asume como reflexión crítica: un modo problémico de pensar e interactuar con la realidad (entendida como sistema de relaciones sociales) que más que pensarla en término de verdades acabadas, supone la constante interrogación de orígenes o causas, así como el esclarecimiento del lugar del sujeto en ella. Se basa en una relación peculiar e íntima del sujeto con las vivencias, por lo que permite pensar en lo que se hace y saber lo que se piensa, de-construir las verdades y re-construir nuevos posicionamientos subjetivos, sujetos siempre al análisis y la revisión crítica.

El dispositivo grupal potencia la acción de los sujetos y la transformación de subjetividades. Al hacer posible una escucha y expresión abiertas, se convierte en un medio excelente para la puesta en escena y observación de complejos procesos sociales de los cuales los sujetos somos portadores.

Pichón-Rivière (1995), define el grupo como un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articulados por sus mutuas representaciones internas, se proponen de forma explícita o implícita la realización de una tarea que constituye su finalidad, interactuando para esto a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

Este autor propone algunas categorías que resultan significativas para la comprensión de lo que acontece en los grupos operativos y en el caso que nos ocupa los grupos de reflexión como modalidad del mismo, estas se ubican desde la teoría del “cono invertido” que propone:

1. Pertenencia: se refiere la integración al grupo, lo que permite elaborar a los miembros una estrategia, una táctica, una técnica y una logística. La pertenencia es la que hace posible la planificación.
2. Cooperación: consiste en la contribución a la tarea grupal. Se establece sobre la base de roles diferenciados.

3. **Pertinencia:** consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescripta, y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pre-tarea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto.
4. La comunicación que se da entre los miembros, que puede ser verbal o extraverbal, a través de gestos. Se toma en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje.
5. **Aprendizaje:** se logra por la suma de información de los integrantes del grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etcétera.
6. **Telé:** disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo. Esto configura el clima, que puede ser traducido como transferencia positiva o negativa del grupo con el coordinador y los miembros entre sí.

Para el trabajo en grupo, la metodología de los grupos de reflexión, resulta pertinente en el análisis de las creencias en torno al rol personal y profesional del docente, y el interjuego entre lo asignado y asumido ante el proceso de orientación vocacional, por otro lado, la reflexión sobre los cánones asociados al género asumidos de manera acrítica en la mayoría de las personas, adquiere relevancia a través de este dispositivo grupal. El grupo de reflexión permite desde la visualización de lo cotidiano y la resignificación de lo naturalizado, comprender cómo actúan los procesos de apropiación de la cultura.

2.8.2. Estructura del programa de Intervención Psicosocial propuesto

El programa está concebido a partir de la realización de 7 sesiones, con una frecuencia de 1 o 2 encuentros por semana.

Para ello el trabajo del grupo de reflexión se estructura desde las siguientes fases.

- I. **Aproximación:** Acercamiento a la tarea, conexión con lo sucedido en sesiones anteriores o estableciendo un encuadre para el tema a reflexionar.

II. Desarrollo: Se fundamenta el tema a reflexionar a través de diversos recursos para cuestionar la vida cotidiana, la identificación de los malestares o situaciones desfavorecedoras y sus posibilidades de transformación.

Recursos metodológicos:

- Lectura de materiales científicos que permitan adquirir paulatinamente una cultura de la crítica y la autocrítica.
- Anécdotas o historias.
- Reportes vivenciales.
- Representaciones gráficas

La función del coordinador en esta fase es conducir al grupo a un proceso de cuestionamiento de su realidad como vía para la de-construcción y re-significación de lo instituido.

Cierre: Evaluar lo producido y establecer condiciones para la formulación de nuevas interrogantes, que les permitan conectar la problemática general planteada con la particular sentida.

2.8.3. Diseño del Trabajo Grupal

Sesión 1: “Profesión y Género”

Objetivos: Crear un clima favorable para el trabajo grupal, realizar e encuadre del programa e identificar las asignaciones sociales que conforman el imaginario social de género que poseen los docentes.

Contenido: Asignaciones sociales de género, lo asignado y asumido, malestares individuales.

Recurso metodológico: Adaptación a la técnica “La historia de la mujer contada en escenas”, de Mirtha Cucco García.

Análisis temático:

Momento inicial

Se realiza el encuadre de lo que se pretende realizar y se coordinan los momentos siguientes para la continuación del programa, la coordinadora se presenta y expone los temas sobre lo que se pretende abordar en las sesiones de trabajo previstas.

Se realiza una técnica de caldeamiento para relajar posibles tensiones en el grupo de docentes, posteriormente se emplea la técnica de pre-

sentación “El amigo secreto” que consiste en que cada miembro del grupo anota en una tirilla de papel su nombre y estos se introducen en una pequeña caja para mezclarlos y sortearlos en el grupo, cada docente dice tres cualidades o más que permitan a los demás miembros del grupo a identificar de quién se trata. De esto se deriva que las principales cualidades de los miembros del grupo son: enérgico, perseverante, agilidad, exigente, nobleza, solidaridad, sencillez, servicial, buena persona, entusiasta, puntual y responsable.

Momento de desarrollo:

Se emplea la técnica “La historia de la mujer y el varón contada en escenas” y se solicitan a dos miembros del grupo para que asuman el papel de la madre y participan una madre y un padre, ella es la madre del varón y él el padre de la niña, de la cual las opiniones versan de la siguiente manera:

A la madre del varón se le dice que sea fuerte y sano, que ella (la madre) tenga fuerzas para educarlo y guiarlo, que sea un hombre de bien, que bueno para que tengas quien te cuide. En estas expresiones se percibe lo adjudicado a lo masculino como la fortaleza y la capacidad de protección a las mujeres.

En el caso del padre de la niña, se le expresa que niña más linda, no la abandones nunca, aunque te separes de la madre no te alejes de tu hija, que sea una niña sana. Se expresan patrones asociados a la belleza femenina y por otro lado concepciones relacionadas con la paternidad, confirmando la ausencia del hombre en la crianza de los hijos ante la separación conyugal, confiriendo esta tarea como parte del rol materno.

En la segunda parte de la historia, las respuestas ante los deseos de ambos niños de hacer “pipi” durante el paseo las respuestas en el caso del varón versaron sobre en cualquier lugar lo hace... ahí mismo, detrás de una matica, en el caso de la niña la llevo a un lugar más protegido para que no la vean, ante estas expresiones un miembro del grupo responde que no debería ser diferente, en el caso de los dos habría que buscar otro lugar más discreto.

En la tercera parte de la historia referida a la curiosidad que muestra la niña ante los genitales del primo, las respuestas fueron, preguntar qué hacen, no gritarles en ese momento, ante esto la coordinación señala cómo creen que reaccionarían los padres de ambos niños ante

esto, las expresiones fueron qué tu revisas al varón, tú eres hembra,... al varón le diría vete para la casa y a ella no te quiero ver jugando más con tu primo...a ella puede que se le pegue y se le da la queja a todo el mundo de la familia, ...si es el padre puede que la castigue o la maltrate.

Las intervenciones de la coordinación estuvieron orientadas hacia el cuestionamiento de por qué sucede de esta manera, por qué se reacciona de manera diferente en cada caso.

Las respuestas estuvieron dirigidas a la diferencia relacionadas con el imaginario social de género...las niñas no deben ser tan curiosas con esas cosas... y el varón si, denotando la presencia de los mitos con respecto a lo que en materia de interés hacia la sexualidad se refiere.

En la cuarta parte, en que los niños se han vuelto púberes, en el caso de la primera menstruación de la hembra, las expresiones de los docentes versaron en función de explicarle a la niña que es un proceso normal, la coordinación solicitó lo que consideran les dirían las amigas de la madre a la niña: que debe cuidarse de ahora en adelante,...tener vigilancia, no abrir las piernas porque puede salir embarazada,... no pensar en noviecitos ni dejar que la toquen por ahí.

Ante las expresiones de los amigos del padre del varón por la noticia de la novia del hijo, refirieron que ese sí es un macho, vamos a celebrarlo, es un orgullo ese hijo, igualito a su padre, que se `proteja.

La intervención de la coordinación estuvo dirigida a la comparación de ambas situaciones, sobre la base de lo que desencadena una situación meramente biológica (la menstruación en el caso de la niña) y su connotación en el medio social, basada en las consecuencias que supone para ella como fémina. Las pautas para la reflexión se basaron en por qué lo que nos constituye biológicamente puede cambiar la manera de comportarnos, por qué sucede de esta manera.

Las reflexiones del grupo se basaron en las diferencias en cada caso, a la hembra se le prohíbe el noviazgo y al varón se le celebra... a ella se le dice que no tiene edad para novios.

En la última parte de la técnica, en relación a las carreras, las consideraciones de los docentes acerca de lo que pediría la niña se centraron en especialidades como ...bibliotecología, ...de servicios fundamentalmente como elaboración de alimentos y belleza, ...profesor para enseñanza técnica, ...comercio y gastronomía, gestión documental, etc.

En el caso del niño, ...hay muchas opciones como mecánico, tornería, albañilería, electricidad, y otras, ... los varones si tienen como más opciones, ...hay muchas carreras para varones, pero no para hembras, ¿...se imaginan a una niña enchapando una cocina?, ... yo conozco a una mujer que lo hace y es muy buena, ...que va, para eso hace falta la fuerza de un hombre, la realidad lo dice.

... no es que la mujer no los pueda desempeñar, es que debe nacer con ella, ...los trabajos que requieren fuerza son rechazados por las niñas, ...aquí en la escuela por ejemplo las auxiliares se van porque tienen que cargar cubos y más cubos de agua, ...si, pero no hay hombres auxiliares de limpieza, ... son más los tabúes que tenemos que lo que realmente se puede hacer.

Las devoluciones de la coordinación estuvieron centradas en que constantemente definimos atributos o cualidades que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres y se han constituido en estereotipos que se han fijado como si fueran propio de cada sexo, que están determinados por nuestros cuerpos, aun cuando la experiencia nos diga que las mujeres y los hombres podemos compartir características de ambos modelos.

Hoy sabemos, por ejemplo, que el pertenecer a un sexo no impide a las mujeres ser inteligentes, razonables, independientes, autónomas y valientes ni desempeñar trabajos que tradicionalmente han sido realizados por hombres, y por otro lado a los hombres no les limita de comportarse como seres sensibles, cariñosos, dependientes y hogareños. Ésta sería una de las pruebas de que esos modelos fijos se han construido social y culturalmente, por lo que tenemos que cambiarlos, en particular cuando impliquen desigualdad y desventaja.

Al parecer estos estereotipos son asumidos como camisas de fuerza y obstáculos para el crecimiento, el desarrollo y el logro de proyectos de vida.

La coordinación propuso el intercambio sobre lo que sucede cuando ya no pensamos, ni somos, ni actuamos de acuerdo con ciertas formas que se construyeron hace mucho tiempo a partir de nuestra pertenencia sexual.

La reflexión del grupo estuvo dirigida hacia la implicación de los padres en el tema de las carreras, ¿qué madre permite que su hijo varón coja una carrera de hembra?, es difícil cambiar eso, porque está en la

manera de pensar de la gente, yo creo que es más el miedo a que se burlen de uno que a lo que cada uno puede hacer.

Se orientó como tarea pensar en cómo consideran ellos que deben ser las mujeres y cómo los hombres.

Momento de cierre:

La coordinación solicitó decir con una palabra lo que les quedó de la sesión: mensaje, reflexión, experiencia, conocimiento, motivación, psicología, retos, trabajo, preocupación, ocupación, tabúes.

Análisis dinámico

- » Pertenencia: Para iniciar la sesión hubo que declarar al grupo las características del grupo de reflexión debido a que mostraron algunas resistencias relacionadas con aspectos evaluativos. No obstante se dispusieron a trabajar en la sesión, ninguno de los miembros se resistió de manera explícita aunque durante la sesión hubo algunos que se mostraron más pasivos en las reflexiones grupales. Al ser un grupo de docentes que laboran juntos, se conocían entre sí lo que permitió una mejor integración al grupo.
- Pertinencia: El grupo se centró en la tarea a realizar, aunque no hubo un nivel elevado de reflexividad las valoraciones que se hicieron sobre el tema fueron productivas para el desarrollo del trabajo grupal, se mostraron muy interesados por el tema tratado y la manera en que acontecen las desigualdades de género en la educación de las nuevas generaciones, así como la presencia de tabúes que limitan el desarrollo de hombres y mujeres. En un momento de la sesión hubo que reorientar al grupo sobre el tema debido a que se originaron valoraciones que no respondían a la tarea grupal.
- Cooperación: el grupo se mostró implicado en la tarea grupal, una vez declarado lo que se pretendía trabajar. Algunos se destacaron por sus reflexiones aunque cada quien trataba de darle mayor valencia a sus opiniones, los roles en el grupo fueron rotativos.
- Comunicación: se manifestó una adecuada fluidez en los mensajes expresados por los miembros del grupo, así como comprensión de la tarea, aunque en ocasiones se evidenció interés de todos por hablar al mismo tiempo lo que dificultó en un mo-

mento el intercambio y el poder escucharse unos a otros lo que fue resuelto por la intervención de la coordinación.

- Aprendizaje: en esta primera sesión los comentarios realizados estuvieron dirigidos a la reproducción de los patrones de género en nuestra sociedad y a la manera en que se legitiman por parte de los miembros del grupo, en algunos existía un conocimiento previo de los temas de género, lo que resultó valioso para incidir en las reflexiones del resto, sin embargo, fueron otros los que manifestaron el cuestionamiento de la realidad en torno al tema y la necesidad de mirarlo desde otra perspectiva. Esto denota que hubo aprendizajes, aunque no fue explicitado por todos los miembros.
 - » Telé: no se manifestó rechazo hacia los miembros del grupo, se evidenciaron buenas relaciones entre ellos, a partir de que es un grupo que se conoce e interactúan constantemente y a pesar de que algunos se mostraron más pasivos en las intervenciones el clima grupal se puede valorar de manera positiva. De igual manera hubo aceptación hacia el equipo de coordinación y hacia la tarea.

Sesión 2: “Contexto educativo y género”

Objetivos: Identificar las percepciones y expectativas de los docentes sobre sus estudiantes según el género y reflexionar en torno a las prácticas sexistas que se manifiestan en el contexto escolar.

Contenido: manifestaciones sexistas en el ámbito escolar, currículum oculto del género.

Recurso metodológico: “Álbum de fotos”. Juego dramático

Análisis temático:

Momento inicial

Se realizó una técnica de caldeamiento “sonríe si me quieres” para relajar las tensiones del grupo y animarlos ante la tarea.

Se realizó el rescate de lo acontecido en la sesión anterior y la tarea orientada y las respuestas del grupo estuvieron centradas en el imaginario social de género debido a que sus concepciones sobre el deber ser de mujeres y hombres estuvo centrado en las cualidades asociadas a lo femenino y masculino.

Momento de desarrollo:

Se le orientó al grupo construir una imagen fotográfica en la que solo apareciera uno de ellos rodeado por sus alumnos varones y otra en la que estuviera rodeado de sus alumnas, posteriormente el grupo debía demostrar la imagen para buscar las diferencias en cada foto en relación a los gestos, formas de posar, e incluso comportarse en el momento de tomar la foto en cada caso. Y luego se procedió a la dramatización de ambas fotos, para esto el grupo debió imaginar una situación en la que tuvo lugar la toma de las fotos, a lo que declararon que pudo ser el día de la competencia de las tablas Gimnásticas en las que se tiraron muchísimas fotos.

Del análisis de las imágenes la coordinación precisó que se centraran en los aspectos que consideraban diferían en las fotografías a lo que respondieron: las poses de las niñas son diferentes, sus manos en las cinturas y caras muy sonrientes, mientras que en ellos nos pusimos un poco más serios y con los brazos cruzados...” “...yo noté que me fue más cómodo la imagen de las niñas que la de los varones porque tenía que montarme en el personaje de ellos...”

Esto denota las características de género atribuidas a cada sexo desde comportamientos sencillos y la manera en que se perciben los roles de cada uno, las féminas no se sienten cómodas al tener que actuar como ellos, por lo que se aprecia las características asociadas al rol femenino en el caso de ellas como elemento que conforma su modo de ser y las diferencias en relación al sexo opuesto.

En el momento de la dramatización de la toma de la foto en el caso de las féminas fueron más organizadas y disciplinadas y fue todo lo contrario en la escena de los varones, en tanto se empujaron, uno decía a otro que él debía ir en el lugar que estaba su compañero porque era más alto que él y se hacían poses en forma de burla a sus compañeros. Estas fueron las diferencias que en el análisis de lo que pasó en las escenas fue declarado por los docentes. Al indagar la coordinación en el ¿por qué pasó lo que pasó?, las reflexiones se basaron en las percepciones que tienen de los estudiantes según su sexo en cuanto al modo de comportarse y relacionarse entre ellos “...es que ellas son más tranquilas porque son hembras”, “...cuando analizas te das cuenta de que hay algunas que son fuertes y a veces se portan como los varones pero la mayoría son disciplinadas”, “...igual hay varones que no son tan intranquilos pero cuando se juntan con los otros hacen de las suyas”.

La coordinación condujo al grupo a pensar en lo que acontece en otros espacios como en el contexto de la clase y si difiere de lo representado en las escenas, a lo que el grupo declaró que "...por lo general en las clases son ellas las que más se destacan en lo académico, sobre todo en Español que es mi asignatura y no me dan lucha, pero los varones son los que más mal se portan", "...eso depende de la asignatura y del profesor que sea, porque conmigo no pasa así",

Las reflexiones del grupo estuvieron centradas en las diferencias de unos y otras lo que denota la manera de percibirlos de acuerdo a la pertenencia sexual.

La coordinación propuso reflexionar en cuanto a qué hacen cuando un varón es más pasivo, disciplinado y dedicado que las niñas y qué hacen cuando una niña es indisciplinada, agresiva y despreocupada.

Los miembros del grupo declararon "...yo converso con ella para que sea diferente y con su familia para que nos ayuden y cambie", "...en el caso de él es bueno que sea así, aunque eso es un problema porque los demás muchachos los critican a veces y más en la etapa en la que están"

Los docentes adjudicaron la responsabilidad de estas situaciones en los otros por lo que no existe una conciencia crítica de lo que hacen ellos en torno a esta situación.

Se propuso el juego dramático en el que debían escenificar a un profesor requiriendo a una estudiante por su mal comportamiento en la clase.

La escena evidenció que la manera de requerir a la estudiante supone apelar a su condición de género en tanto una de las expresiones del docente fue "...parece mentira que seas hembra" con lo que se evidencia el sexismo en el contexto educativo y sobre lo que versaron las reflexiones del grupo. Ante esto emergieron otros ejemplos de la manera en que ellos les exigen a sus estudiantes formas de comportarse a partir de su sexo y que aceptan en el caso de los varones que sean indisciplinados porque "...a ellos si les pega", lo hacen sin darse cuenta de que están reforzando comportamientos diferentes en cada caso.

Las devoluciones de la coordinación estuvieron centradas en declarar la existencia del currículum oculto del género en las prácticas cotidianas que tienen lugar en el contexto escolar y la manera en que las

percepciones que ellos poseen acerca de sus estudiantes en función del sexo conducen a reproducir esos comportamientos diferentes.

Para el cierre la coordinación propuso elaborar un papelógrafo con la frase Género y Educación en el que se plasmaron ideas como diferencias en la escuela, desigualdades, nuevas miradas a la educación de los adolescentes, prácticas educativas, ellas y ellos en el mundo de hoy, lucha por la igualdad, educar sin diferencias.

Análisis Dinámico

- **Pertenencia:** a esta sesión asistieron 7 docentes, aunque resultó difícil comenzar a la hora prevista debido a que algunos estaban realizando otras tareas en la institución, pero solicitaron a la coordinación un margen de tiempo para iniciar, demostrando interés en participar en el trabajo grupal, lo que denota que se logró motivar a los miembros del grupo hacia la tarea en la sesión anterior.
- **Pertinencia:** en sentido general el grupo se mostró más productivo en relación a la sesión anterior, se mostraron menos resistencias ante el trabajo grupal, lo que se identifica a partir de la calidad de las reflexiones emitidas, así como la disposición para realizar las dramatizaciones de las escenas. Durante la sesión los miembros estuvieron centrados en la tarea y demostraron interés en el tema.
- **Cooperación:** se evidenció una mayor contribución a la tarea grupal, debido a la implicación de los miembros del grupo que se mostraron más pasivos en la sesión anterior. El portavoz en dicha sesión asumió el rol de organizador del grupo y no se apreció la presencia clara de otros roles en relación al cumplimiento de la tarea.
- **Comunicación:** a diferencia de algunos momentos de la sesión anterior, esta se caracterizó por el respeto y la escucha, se produjo de manera orgánica, ya que fluyó entre todos los miembros.
- **Aprendizaje:** en un primer momento de la sesión se manifestó una postura pasiva y reproductiva de la cotidianidad por parte del grupo, lo que limitó la emergencia de nuevas miradas al tema. Posteriormente se produjo un cambio que permitió que concientizaran las contradicciones que se daban en el contexto escolar en torno al tema y se propició un salto cualitativo en el aprendizaje grupal.

- Telé: se evidenció mayor confianza para exponer las ideas y las relaciones en el grupo fueron armónicas, de igual manera hubo aceptación para trabajar la tarea.

Sesión 3: “oficios y profesiones... ¿esto es para ellas y esto es para ellos?”

Objetivos: Identificar concepciones de los docentes sobre la distribución sexual del trabajo, reflexionar en torno a las asignaciones culturales de género en relación a los oficios y profesiones de la enseñanza técnica profesional, así como a los malestares en el desempeño del rol docente en la orientación vocacional.

Recursos metodológicos: Completamiento de Frases, Lectura Reflexiva, “Es maravilloso el trabajo” (Tomado del libro de texto de sexto grado de la Enseñanza General en Cuba). Juego dramático.

Pautas de escenas:

1. Un docente que realiza orientación vocacional y considera que hombres y mujeres pueden desempeñar cualquier profesión.
2. Un docente que considera que las mujeres deben asumir profesiones “más femeninas” y los hombres profesiones “más masculinas”

En ambas escenas se encontrarán ante dos estudiantes una adolescente que esta indecisa porque le gusta electricidad y bibliotecología; y por otro lado un adolescente que está indeciso entre confección textil y mecánica automotriz.

Análisis Temático:

Se inicia la sesión con un caldeamiento para relajar al grupo y se emplea una técnica de animación “besa a tu niño”, en la que se le muestra un objeto (flor, libro, agenda o de forma imaginaria) y se plantea que representa a un hermoso bebé. Se hace circular «el bebé» y se pide a cada participante que le dé un beso y diga en qué lugar específico lo ha besado. Cuando el bebé regrese al punto de partida, se pide a los participantes que consideren que el bebé es su compañero de la izquierda y que lo besen en el mismo lugar en que besaron al bebé.

Se realizó el rescate de lo acontecido en la sesión anterior tomando como aspecto esencial las vivencias que fueron generadas en el grupo. Se propuso al grupo dividirse en 3 subgrupos y se le entregó a cada uno la ficha ¿Quién Soy? que debía ser llenada por ellos para

comentarla posteriormente el grupo trata de adivinar de qué profesión se está hablando. Les adjudican un nombre según crean quien lo desempeña. Una vez completadas las fichas, se comentaron las respuestas y se realizó el debate a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuántas profesiones hemos propuesto que las realizan los hombres? ¿Por qué se han adjudicado determinadas profesiones a hombres y otras a mujeres? ¿Qué consideran sobre esto? Los miembros del grupo ubicaron en solo 2 de los oficios que se mencionan a las mujeres, tal es el caso de auxiliar de belleza y el de costurera, el resto fue adjudicado a los hombres. Las valoraciones del grupo estuvieron centradas en sus creencias sobre lo que realiza cada cual, en la sociedad en materia de trabajo, es que hay trabajos que siempre lo han hecho las mujeres y otros que son de los hombres y ya uno lo ve de esa manera, ...es normal que uno piense en un hombre como albañil y en una mujer como costurera, sí, pero eso no niega que haya hombres sastres. En este caso se aprecia que la división sexual del trabajo es concebida como algo naturalizado y el hecho de que existan algunos que se salen de la supuesta "norma" son nombrados por la sociedad de manera diferente en el oficio que realizan, tal es el caso del hombre como sastre y el chef en el caso del cocinero que fue como lo declararon en la técnica.

Se preguntó al grupo qué es lo que determina que sea de esta manera y las reflexiones estuvieron dirigidas a que...siempre ha sido así, aunque últimamente se ha visto que las mujeres pueden realizar otros trabajos que han hecho los hombres, ...en el noticiero a cada rato ponen a mujeres que trabajan en la agricultura y en otros trabajos que hacen los hombres.

Se realizaron preguntas sobre el por qué sucede así, por qué a pesar de los cambios que se han ido gestando en la sociedad aún se encuentran estas diferencias de hombres y mujeres en el ámbito laboral. Una de las respuestas del grupo fue ...es lo que se aprende desde que uno nace.

Las devoluciones de la coordinación estuvieron centradas en la naturalización de las adjudicaciones a los roles de género y la manera en que son transmitidos a las generaciones, lo que acontece en ocasiones de manera muy sutil, tal es el caso de lo que muestran los diferentes contextos en los que se inserta el sujeto en el que la escuela es uno de los más importantes.

Se realiza la lectura del fragmento “Es maravilloso el trabajo” Tomado del libro de texto de sexto grado de la Enseñanza General en Cuba, para promover la reflexión sobre la manera en que se enseña desde el contexto educativo la división sexual del trabajo y que la mayoría de las veces no se percibe por los docentes. Se reflexionó en función de lo que se enseña y uno de los miembros del grupo refirió...como ese debe haber muchos ejemplos, lo que pasa es que nosotros también lo vemos así y no pensamos en cambiarlo.

Se propuso realizar el juego dramático para lo que se dividió al grupo en dos y se les dio las pautas de las escenas. Se realizaron soliloquios y doblajes para poner a los miembros del grupo en el lugar del docente y de los estudiantes. En ambas escenas el profesor asumió el rol de conocedor de las especialidades que solicitaban los alumnos y en el caso de la primera escena las reflexiones se centraron en que se debía tener en cuenta las potencialidades de los alumnos para poder orientarlos y pensar en sus capacidades para realizar las profesiones, es más difícil porque ante estas preguntas es más cómodo decir que puede escoger la que se ajusta más a su sexo. Sin embargo, en el caso de la segunda escena las vivencias del docente respondieron a...me resultó fácil ayudarlos a decidir. En cuanto a la manera en que pensaban podrían sentirse los alumnos declararon ...perdidos, desorientados, ...con temores del qué dirán los demás si eligen la que no les toca por su sexo.

Las reflexiones sobre ambas escenas condujeron a los docentes a la necesidad de repensar sus prácticas y sus creencias sobre el tema, tenemos que pensar bien en estas cosas porque a veces lo hacemos sin pensar en ellos y le decimos en función de lo que creemos nosotros, tenemos que dejar de pensar con tabúes para no limitarlos en sus decisiones. ...el problema es que nosotros podemos decirles una cosa, pero la familia le dirá otra, eso también nos toca, hay que trabajar con la familia.

Las devoluciones de la coordinación se basaron en las posibilidades de cambios en cuanto al tema tratado durante sus prácticas y a la inclusión de una perspectiva diferente en la manera de orientar a los estudiantes hacia su futuro profesional.

Para el cierre de la sesión se propuso decir con una frase cómo se sintieron, preocupada por lo que hago, muchas motivaciones, diferente, deseos de mejorar en mi trabajo, nuevos aprendizajes, una vida diferente, nuevas preocupaciones.

Análisis dinámico:

- Pertenencia: el grupo se mostró motivado por la tarea, asistieron 8 docentes a pesar de que no se pudo comenzar a la hora prevista porque fueron llegando poco a poco, sin embargo, manifestaron su disposición para participar en la sesión y la coordinación decidió esperar unos minutos para comenzar.
- Pertinencia: a diferencia de las sesiones anteriores el grupo se mostró más productivo en las reflexiones y centrados en la tarea, se apreció una comprensión del trabajo grupal y estuvieron muy centrados en las valoraciones que se hicieron. Mostraron disposición para la realización de las escenas y con interés ante los temas tratados.
- Cooperación: la asunción de los roles de portavoz y de organizador de la tarea grupal fueron los más destacados, en esta ocasión el portavoz fue asumido por el mismo miembro del grupo que lo asumió en la primera sesión y se comportó como organizador un miembro que no pudo participar en la sesión anterior.
- Comunicación: se apreció un ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) común, los mensajes que se transmitieron fueron comprendidos por los miembros del grupo y a pesar de que algunos asumieron una actitud más pasiva en cuanto a las reflexiones grupales, la comunicación fluyó de manera orgánica.
- Aprendizaje: se distinguió esta sesión por la manera en que los miembros del grupo pudieron realizar reflexiones en cuanto a las necesidades de cambios en sus prácticas, lo que denota el nivel de conciencia crítica de las contradicciones presentes en el desempeño de su labor como orientadores vocacionales. Se apreció un salto cualitativo en la manera de exponer las ideas, así como en la calidad de la información emitida.
- Telé: el clima de la sesión estuvo basado en la aceptación de los criterios de los otros, y se evidenció desde el momento inicial aceptación para trabajar la tarea.

Sesión 4: “Ser docente...ser hombre, ser docente...ser mujer”

Objetivos: Identificar las expectativas asociadas al rol del docente y reflexionar acerca del desempeño del rol de los docentes desde los

malestares asociados al interjuego entre lo asignado y lo asumido a partir de la relación entre el rol personal y profesional.

Contenido: asignaciones al rol del docente, vivencias en el desempeño del rol personal y profesional, roles de género, malestares asociados.

Recurso metodológico: completamiento de frases: “Serás un buen maestro en tanto seas...”. Juego Dramático.

Pauta de la escena:

Un profesor, es padre de una adolescente que desea estudiar Técnico medio en prevención de incendios.

Sesión 5: “La Orientación vocacional como función del docente”

Objetivos: Identificar las habilidades de los docentes para el desarrollo de la orientación vocacional, reflexionar acerca de la práctica de la orientación desde el rol de los docentes y analizar los recursos que poseen los docentes para el conocimiento de las aptitudes de los alumnos hacia especialidades de la enseñanza técnica y profesional.

Contenido: Concepciones sobre la orientación vocacional, funciones del docente en este proceso, habilidades que se requieren para el mismo.

Recurso metodológico: lectura científica Lluvia de ideas y juego dramático.

Pauta de escena del juego dramático: “un profesor en el turno de orientación vocacional próximo a la selección de las carreras de Enseñanza Técnica y Profesional”.

Sesión 6: “la orientación vocacional en la etapa de Secundaria Básica”

Objetivos: determinar la importancia de la orientación vocacional en el período de Secundaria Básica y resignificar el imaginario social de género en torno a los oficios y profesiones de la enseñanza técnica y profesional.

Contenido: los intereses vocacionales en el período de la adolescencia, el imaginario social del género en adolescentes y profesores, actitudes para el cambio.

Recurso metodológico: lectura Científica, Técnica “A quién le toca...”: Juego dramático.

Técnica “A quién le toca...”: la coordinación nombrará las especialida-

des que se ofertan en la enseñanza técnica y profesional y el grupo irá diciendo a quién le corresponde, si a ellas, a ellos o ambos.

Pautas de escenas:

1. Un estudiante de sexo masculino que estudia Técnico Medio en Bibliotecología y técnicas documentarias intercambia con estudiantes de 9no grado sobre su especialidad.
2. Un grupo de estudiantes es escogido para visitar una obra constructiva en los alrededores de la escuela, al llegar, son atendidos por las mujeres que se desempeñan como albañiles en la obra.

Se orienta que deben marcar con una X en la casilla correspondiente aquellas que considera deben ser elegidas por hembras, las que deben ser elegidas por varones y las que deben ser elegidas por ambos marque en ambas casillas.

Tabla 3. Especialidades que se ofertan.

Especialidades	Mujeres	Hombres
Mecánica Industrial		
Construcción de estructuras		
Refrigeración		
Conformación de metales		
Termoenergética		
Mantenimiento y reparación de los medios de transporte		
Explotación del transporte		
Agronomía		
Agronomía de montaña		
Zootecnia – veterinaria		
Maquinaria azucarera		
Tecnología de fabricación de azúcar		
Mecanización agropecuaria		
Electricidad		
Elaboración de muebles		

Hidráulica		
Viales		
Construcción civil		
Geodesia y cartografía		
Química industrial		
Tecnología de los alimentos		
Informática		
Automática		
Telecomunicaciones		
Electrónica		
Contabilidad		
Gestión de capital humano		
Comercio		
Servicios gastronómicos		
Elaboración de alimentos		
Servicios de belleza		
Operados de micro-computadora		
Bibliotecología y técnicas documentarias		
Gestión documental		
Interpretación en lenguas de señas cubanas		
Mecánica de la industria petrolera		
Tecnología de los procesos de la industria petrolera		
Confecciones textiles		

Mecánica de equipos confecciones		
Calzado y talabartería		
Artesanía		
Soldadura		
Fresado		
Rectificado		
Tornería		
Ajuste de herramientas		
Pailería-soldadura		
Mecánica de mantenimiento de equipos industriales		
Mecánica de vehículos automotores		
Chapistería		
Instalaciones eléctricas		
Albañilería		
Instalaciones hidráulicas		
Carpintería en blanco y encofrado		
Ebanistería		

Técnica de análisis “¿Quién soy...?”

Objetivo: Reflexionar sobre la desigual incorporación de hombres y mujeres al mundo del trabajo y los estereotipos que existen.

Se divide al grupo en grupos pequeños y se reparten las fichas de trabajo y tratan de adivinar de qué profesión se está hablando. Les adjudican un nombre según crean quien lo desempeña. Una vez hayan completado las fichas, se comentan las respuestas y se introduce un debate tratando de contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuántas profesiones hemos indicado que las realizan los hombres? ¿Por qué se han adjudicado determinadas profesiones a hombres y otras a mujeres? ¿qué consideran sobre esto?

FICHA

- Trabajo en la cocina, visto de blanco, llevo un gorro alto y hago la comida para las personas que me lo piden. Soy _____ y mi nombre es _____

- Mi trabajo consiste en hacer edificios: pongo ladrillo, levanto paredes, coloco tejas...etc. Soy _____ y mi

nombre es _____

- Vienes a mi establecimiento cuando quieres que te corten el pelo, o para que te peinen bien para ir a una fiesta. Soy _____ y mi nombre es _____

- mi trabajo consiste en arreglar los carros que se rompen, uso overol y empleo llaves para ajustar las tuercas, Soy _____ y mi nombre es _____

- me dedico a coser tus ropas cuando se rompen y hago trajes nuevos para que luzcas elegante. Soy _____ y mi nombre es _____

- me gusta cuidar la tierra y me interesa el buen desarrollo de las plantas para que sean nuestro alimento. Soy _____ y mi nombre es _____

- Arreglo los cables que llevan el fluido eléctrico a las casas y pongo las luces a la ciudad. Soy _____ y mi nombre es _____

- Puedo arreglar los zapatos que se te rompen y hacerte unos nuevos, también hago bolsos para cargar tus materiales. Soy _____ y mi nombre es _____

Fragmento de la lectura. Es maravilloso el trabajo,

“el cortador de caña, el laboratorista, el maquinista, el obrero en los muelles, la mujer en el taller de confecciones uniendo con la máquina las distintas partes del vestido; la oficinista tecleando en la máquina de escribir, el profesor impartiendo lecciones y el periodista escribiendo el reportaje”; más adelante se habla sobre “el médico y la enfermera, el pescador, el obrero agrícola e industrial y el ingeniero”.

Sesión 7: ¿Cómo cambiar el mundo desde mi lugar? Evaluación y Cierre

Objetivos: Convocar a la integración de los contenidos tratados en las sesiones del trabajo grupal, identificar emergentes de cambio en el rol de los docentes en el proceso de orientación vocacional y realizar la evaluación de las vivencias del trabajo grupal en los docentes para el cierre del proceso.

Contenidos: Vivencias y reflexiones en torno a los aprendizajes grupa-

les e individuales durante la experiencia del Grupo de Reflexión. Valoración de las posibilidades del cambio en el rol de los docentes en el proceso de orientación vocacional desde la perspectiva de género.

Recurso metodológico: Técnica “Las tres sillas” (La historia de la mujer y el varón contada en escenas).

Se le dice al grupo que imagine que estamos en los años 60 y ha habido un acontecimiento porque han nacido dos bebés una niña y un niño en una misma familia. (También se pueden invitar a que le pongan nombre). Se invita al grupo a que 2 miembros ocupen la silla de las madres de los bebés (en cada etapa del desarrollo de los bebés, se irán rotando las mujeres del grupo para ocupar la silla de la madre) se les dice: “vamos a imaginar que somos las comadres de la época, vecinas, amigas conocidas de la mamá de la niña” y vamos a ir diciendo comentarios a partir de lo que pueda la coordinación.

1. Se ubica a 2 de las mujeres del grupo que hacen de madre de la niña con un bebé de juguete en los brazos y se le pregunta al grupo: ¿Qué le dirán las comadres a la madre de Mairita? ¿Qué le dirán las comadres a la madre de Juanito?
2. Se les pide a las comadres que expresen sentimientos desde el lugar de Mairita. ¿Qué creen que sentirá Mairita después que oyó lo que dijeron las comadres?
3. También se le piden sentimientos al grupo
4. Se sienta a otra persona que represente a la niña a los 3 años. La escena que se cuenta al grupo es la siguiente: A los 3 años, los dos niños van de paseo con su tía. El primo le pide permiso a su mamá (tía de Mairita) para hacer pipí. La niña también se está orinando. Se les pregunta a las comadres: ¿Qué creen que le dirán a Mairita? ¿Qué creen que le dirán a Juanito?
5. A los 4 ó 5 años Mairita y su primo están jugando. Ella quiere ver los genitales de su primo, siente curiosidad. La madre los sorprende. Se les pregunta a las comadres ¿Qué creen que le dirán a Mairita? ¿Qué le dirán a Juanito?
6. A los 11 años la mamá de Mairita está conversando en la sala con unas amigas. La niña llama aparte para decirle que le ha caído la menstruación. Después de conversar con Mairita la madre sale y les hace el comentario a las amigas. Se les pregunta a las comadres ¿Qué creen que dirán las amigas?

7. A los 11 años Juanito llega a donde su padre que está conversando con amigos y le comenta que tiene novia. El padre les cuenta a sus amigos, ¿Qué creen que dirán los amigos?
8. Mairita y Juanito ya tienen 14 años, están en noveno grado y deben elegir una carrera ¿Qué creen que elegiría Mairita? ¿Qué creen que elegiría Juanito? ¿Qué le sugerirían sus padres, qué sus maestros?

Evaluación del programa

Para la evaluación del proceso grupal se tendrán en cuenta: los vectores del cono invertido propuestos por Pichón - Riviére (pertenencia, pertinencia, comunicación, cooperación, aprendizaje, telé), así como, la lectura de emergentes.

El proceso de evaluación del programa se realizará en todos los momentos del desarrollo del mismo, tomando como núcleos esenciales.

- Los contenidos y reflexiones en relación al rol del docente, el género como mediación y su expresión en el proceso orientación vocacional.
- La identificación del grupo con los temas tratados.
- Las elaboraciones individuales y grupales que se generen.
- Los malestares, ansiedades, resistencias del grupo ante los temas tratados.

2.9. Resultados preliminares de la aplicación del programa

Han sido aplicadas las tres primeras sesiones del programa, en las cuales se han empleado recursos con el propósito de diagnosticar la problemática y de intervenir a partir de las reflexiones grupales y las devoluciones de la coordinación para lograr modificar la situación en torno a los indicadores teóricos definidos.

En el nivel en que se encuentra la aplicación del programa se visualizan cambios en los discursos de los docentes en torno al tema, reconociendo la desigualdad de género que se promueve desde su accionar, así como sus propias creencias en torno a la misma. De los aprendizajes de la primera sesión se distingue que la postura de los docentes con respecto al tema fueron reproductoras de las desigualdades sociales en cuanto a la condición de género, mientras que en la tercera sesión la manera en que los miembros del grupo pudieron realizar reflexiones en cuanto a las necesidades de cambios en sus

prácticas, denota el nivel de conciencia crítica de las contradicciones presentes en el desempeño de su labor como orientadores vocacionales, así como de lo que acontece en el ámbito laboral con respecto a la participación de unos y otras en este contexto.

Las sesiones aplicadas han estado centradas en la reflexión acerca del imaginario social de género de los docentes, así como en las percepciones y expectativas que se construyen a partir de este y que se promueven en el contexto educativo, a través de su praxis. Se han identificado resistencias ante los temas tratados sin embargo se distingue la disposición para el cambio reflejada en el grupo.

Como conclusiones se tiene que se implementó de manera preliminar un programa de intervención psicosocial con perspectiva de género, para promover el desarrollo del rol docente en la orientación vocacional a estudiantes de 9no grado hacia las especialidades técnicas y profesionales, el cual tuvo como precedente un diagnóstico del rol en un grupo de profesores de la secundaria básica “Luis Manuel Pozo” de Santiago de Cuba, el análisis de sus resultados y las conceptualizaciones teóricas sobre las categorías en relación.

El rol de los docentes en la orientación vocacional en la enseñanza secundaria básica desde la perspectiva de género se caracteriza por la escasa preparación e implicación del personal docente para desarrollar el proceso y una tendencia a minimizar su importancia, la presencia de contradicciones en la dinámica de lo personal y lo profesional debido a los sesgos de género en sus discursos y prácticas cotidianas, que suponen la “naturalización” y la familiaridad acrítica ante las desigualdades de género en el contexto laboral – profesional - social.

Se elaboraron como indicadores teóricos de desarrollo del rol del docente en la orientación vocacional con perspectiva de género: conciencia de las desigualdades de género y de la necesidad de la equidad en el ámbito laboral-profesional, percepciones y expectativas del docente acerca del futuro profesional de los estudiantes, cambio en el imaginario social de género en la orientación vocacional, consonancia en el proceso de asunción-adjudicación del rol profesional - rol personal del docente.

Se diseñó un programa de intervención psicosocial para promover el desarrollo del rol docente en el proceso de orientación vocacional hacia las carreras de la enseñanza técnica y profesional desde la perspectiva de género. Bajo el título “Mirarnos por dentro...ser docente

y orientar en femenino y masculino”, el programa concebido con 7 sesiones, persigue promover la reflexión crítica de los docentes sobre su rol en la orientación vocacional con perspectiva de género y se consideraron para ello los indicadores teóricos referidos.

La implementación del programa hasta el nivel realizado permitió generar cambios en los docentes con respecto al reconocimiento de la necesidad de transformar la realidad de las desigualdades de género que se manifiestan en el ámbito laboral – profesional desde el ejercicio de su rol, así como de su papel en la transmisión de patrones de género a los estudiantes en los espacios de interacción.

CAPÍTULO III. El desarrollo profesional del docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género

Las expectativas de la sociedad contemporánea respecto al desarrollo humano le confieren a la educación un rol protagónico. Este escenario está determinado por la globalización de la información y del conocimiento. Posicionarse profesionalmente en este contexto exige a los trabajadores de la educación adecuarse a los requerimientos culturales de la sociedad del conocimiento que conducen a la nueva escuela (Rodríguez & Sanz, 2016) a asumir funciones de contención social y afectiva que corresponden a la familia: orientación ético-moral, orientación vocacional, entre otras; lo que ha derivado en menoscabo del conocimiento pedagógico, la competencia didáctica y el conocimiento de la disciplina como patrimonio de la profesión docente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el Informe sobre Desarrollo Mundial (2012), denominó esta problemática como desprofesionalización de la docencia. Relacionó sus causas con la insuficiente presencia de docentes calificados v/s no calificados, distribución rural-urbana, déficit de habilidades para reconocer diversidades étnicas y lingüísticas v/s estándares para todos, tensión entre edad y experiencia, y la equidad de género en la profesión.

Esta problemática se ha potenciado en América Latina y el Caribe debido al aumento del número de contrataciones de profesores en detrimento de su adecuada capacitación profesional. Ello se convierte en una constante, fundamentalmente en la educación pública, que provoca la desprofesionalización del espacio escolar y devalúa a los docentes como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional.

La devaluación de esta profesión, ha sido clave para consolidar barreras de género que la relacionan con una feminización de la educación, tendiente a reproducir sesgos en la reproducción cultural de la equidad de género. Los Estudios sobre esta rama del saber son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de

estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, hombres y hombres, mujeres y mujeres; y parte de la premisa de que el concepto mujeres u hombres es un constructo social, no un hecho natural, por lo que siempre está atravesada por relaciones de poder y acotada a un tiempo y lugar determinados (Scott, 1996).

Los estudios de género se derivan del movimiento feminista internacional y tienen como antecedente los Estudios de la Mujer. Inician en la década de los setenta en las universidades de países industrializados y comparten con los estudios de género las teorías feministas que les dan sentido (Degenais & Tancred, 1998; Scott, 2003).

De Beauvoir (1984), en su libro *El segundo sexo*, como se refiere en el capítulo I, declara: "No se nace mujer: se llega a serlo". En correspondencia con el planteamiento anterior, los trabajos de la antropóloga Margaret Mead y del profesor de psiquiatría Robert Stoller se consideran antecedentes del concepto de género. Este origen multidisciplinar ha dado lugar a diferentes énfasis en cuanto a los enfoques que se le confieren al término. El género ha sido clave en la teoría y política feminista desde los años setenta, cuestionando que la biología sea destino.

Desde la filosofía, De Beauvoir, en 1949 denunció que a lo largo de la historia la mujer había sido construida como el segundo sexo, la otra del hombre. Plantea que las características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Por su parte, Margaret Mead, en sus investigaciones etnográficas puso en entredicho la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos acerca de que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental público-productivo de los hombres y expresivo de las mujeres (Scott, 1996). Las obras de ambas no tuvieron repercusión en su momento; serían retomadas posteriormente por el feminismo académico.

A partir de la década del 80 del siglo XX el contexto de Latinoamérica, marcado por las condiciones de dependencia económica y la aplicación de fórmulas de desarrollo amparadas por mecanismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), evidencia una proliferación de posicionamientos teóricos que refuerzan la identidad cultural desde una visión latinoame-

ricanista. Estas concepciones favorecen la construcción teórica de la perspectiva de género al interior de las universidades.

El caso de Cuba no es una excepción, estos estudios surgieron en la segunda mitad de los 80 y más intensamente a partir de los 90, en un devenir natural, a partir de las propias exigencias de las profesiones, así como de las exigencias macro sociales para las que son imprescindibles los cambios (Pagés, 2005). La Universidad de La Habana fue pionera, seguida de la Universidad Central de Las Villas; con posterioridad se incorporaron otras universidades del país.

Estas construcciones tienen sus antecedentes más relevantes en dos ámbitos fundamentales: las Ciencias de la Educación más articuladas a la concepción teórica del desarrollo profesional, y las Ciencias Sociales orientadas a la perspectiva de género. Las temáticas fundamentales que aborda se orientan al rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos; el empoderamiento femenino en el ámbito educativo y la feminización de la actividad docente (Baute, 2009).

La literatura especializada ha demostrado la relevancia de mirar críticamente el escenario educativo en función de generar condiciones de equidad e igualdad de género. La obra de autores como: Bonal (1998); Acker (1994); Rebollo (2001); Colás (2001); Moreno (2004); Bonder (2007); Buendía (2007); Quintana (2009); Baute (2009); Donoso & Velasco (2013); Pérez (2014); y Donoso, Figueira & Rodríguez (2016), se posicionan desde la Sociología de la Educación e integran las categorías desarrollo profesional y perspectiva de género.

En Cuba, tal como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), la desprofesionalización de la docencia ha sido reconocida y se han emprendido estudios para profundizar en sus expresiones de acuerdo al criterio de Quintana (2009); Baute (2009); Fernández (2009); Pérez (2014); entre otros. Sin embargo, estas posturas comprenden a los docentes como transmisores y no como receptores en el proceso de reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. De manera particular, la presente investigación: El desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género, se ocupa de esta carencia.

La perspectiva de género puede definirse como la introducción a una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico,

y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social. Si se estudia la manera particular que adopta el género en las instituciones educativas se estará en condiciones de entender que en ellas no se pone de manifiesto la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino una forma particular de conceptualización cultural de la diferencia sexual y de la organización social que se deriva de esta, lo que no es, de ninguna manera, ajena al contexto en el que existen las instituciones educativas.

El poder y el significado de las oposiciones binarias que conlleva el género se derivan de la complejidad de los procesos culturales y sociales que implican que las diferencias entre hombres y mujeres no sean ni aparentes ni claramente definidas.

De acuerdo con Bourdieu (1998), las desigualdades de género están naturalizadas en el mundo social pues forman parte de las estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida, por lo que operan de manera velada, garantizándose, por esta razón, su eficacia. Es a partir de aquí que se decide incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales como el resultado de un esfuerzo teórico conceptual que implica introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la manera en que se construye la desigualdad social en ámbitos específicos como lo es la profesionalización docente.

Las estrategias trazadas por el estado cubano para la toma de conciencia de los derechos y deberes de ambos géneros con vistas a la equidad se materializan desde la creación de la Federación de Mujeres Cubanas en 1961, la atención a los acuerdos de la IV Conferencia Mundial sobre la mujer, celebrada en Beijing en 1995, la aprobación, en 1997, del Plan de Acción Nacional de la República para dar seguimiento a los acuerdos de la IV Conferencia de la Organización de Naciones Unidas sobre la Mujer; así como el respaldo a la Agenda para el 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, en específico sus objetivos 4 y 5, orientados a:

- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

- Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Todos estos momentos se han pronunciado para luchar por la eliminación de las diversas maneras de diferenciación entre los géneros.

Los cambios sociales, económicos y científico-técnicos ocurridos en Cuba durante las últimas décadas han ejercido un fuerte impacto en las concepciones tradicionales con respecto a los roles de género y su influencia en la naturaleza del encuentro entre los sexos. Los resultados de las investigaciones desarrolladas en Cuba respecto a la temática de género, evidencian que la solución a la problemática de la igualdad de derechos de la mujer, si bien ha avanzado de forma significativa, aún coexisten manifestaciones de desigualdad fundamentadas por la presencia de una cultura patriarcal arraigada en la sociedad.

Se observa que todavía existen importantes diferencias en las oportunidades de desarrollo profesional de mujeres y hombres dedicados a la actividad docente. Se manifiesta también una insuficiente redimensión en el ámbito de la subjetividad individual de los roles de género tradicionales. Aún se asume lo masculino como valor, para perpetuar una interpretación androcéntrica de la sociedad.

Sobre la base de esta realidad manifiesta en el contexto cubano, es importante profundizar en ella desde un enfoque de género. En correspondencia, el estudio en cuestión plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo influye la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard?

En consecuencia, se la perspectiva de género influye en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Los estudios que relacionan a la perspectiva de género con el proceso de desarrollo profesional docente, resaltan la importancia de comprender a los docentes como receptores en la reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. Destaca que esta perspectiva influye en la implementación del proceso y devela la necesidad de articular de manera continua y coherente el Trabajo Metodológico, la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado para el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Resulta ser un estudio que analiza la influencia de la perspectiva de género en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Ofrece al centro escolar un análisis de cómo influye la perspectiva de género en la jerarquización del Trabajo Metodológico en detrimento de la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado. Posibilita tomarlo como referencia para futuras investigaciones relacionadas con la temática en cuestión.

Todo proceso de desarrollo se configura desde lo simple a lo complejo, corresponde a condicionamientos históricos y culturales, y tiene principio y fin (Rosental & Ludin, 1981). El desarrollo profesional en el ámbito educativo está sujeto a estas regulaciones dialécticas. Sin embargo, en este escenario, ellas no operan de manera homogénea para hombres y mujeres debido a que son influenciadas por la perspectiva de género que legitima el entorno sociocultural. Sobre la base de este razonamiento, el presente capítulo se ocupa de determinar los referentes teóricos que relacionan el desarrollo profesional en la actividad docente con la perspectiva de género.

3.1. Condicionamiento histórico-cultural del concepto desarrollo profesional

La naturaleza del saber contemporáneo está determinada por la globalización de la información y del conocimiento. Esta realidad profundiza la competencia científica entre naciones, instituciones e individuos y, en acuerdo con Axel Didriksson (2000), provoca el desplazamiento del trabajo humano hacia tareas cada vez más complejas relacionadas con la producción intelectual, la inversión en Investigación y Desarrollo, la generación de recursos humanos y el aprovechamiento de las nuevas capacidades de aprendizaje. Posicionarse profesionalmente en este contexto exige adecuarse a los requerimientos culturales de la sociedad del conocimiento; requerimientos que sitúan al desarrollo profesional como eje de la nueva organización social.

Este protagonismo conferido por la contemporaneidad al desarrollo profesional ha orientado la mirada de la comunidad científica y educativa hacia su naturaleza. Soledad García Gómez, en su artículo: El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo, propone dos enfoques para aproximarse a su clarificación:

1. *“Es una expresión nueva, que ha surgido al hilo de alguna reforma educativa o de la aparición en el discurso especializado de algunas tendencias teóricas alternativas”.* (García, 1999, p. 155)
2. *“Es un término habitual en la literatura, que ha sufrido momentos de auge y de recesión, y que ahora está tomando fuerza irrumpiendo de nuevo...con otras connotaciones”.* (García, 1999, p. 155)

El presente estudio asume el al segundo planteamiento de García (1999), y da cuenta de que el concepto de desarrollo profesional no es resultado de la contemporaneidad.

En correspondencia con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la raíz etimológica de los vocablos que componen la expresión desarrollo profesional, derivada del latín, tiene su génesis en la antigüedad y denota *“desenvolver, extender o ampliar lo que pertenece a quien profesa o ejerce algo públicamente correspondiente a la profesión”*. Esta idea constituye el referente conceptual más apegado al empleo original de la expresión desarrollo profesional, y tuvo como fundamento sociocultural una larga tradición de asociación gremial que se remonta a la Roma Antigua y la Grecia Clásica, alcanza esplendor en la Edad Media y declina en la Edad Moderna.

Los gremios fungieron como agrupaciones de artesanos especializadas por oficios. Originalmente se conformaron con el objetivo de obtener protección de las autoridades para sus actividades comerciales. Durante el Medioevo, estas asociaciones fueron promovidas por intereses feudales y reguladas por principios establecidos por la religión cristiana. Su jerarquía laboral distingue tres niveles de desempeño: aprendices, oficiales y maestros.

El primero era integrado por adolescentes que se iniciaban en el oficio y luego de un extenso período de entrenamiento, entre 4 y 8 años, ascendían al segundo nivel. Ser oficiales ubicaba a los miembros de los gremios en un peldaño intermedio de especialización que les permitía aspirar a la condición de maestros. Esta aspiración generalmente se materializaba tras vencer un examen práctico, *“obra maestra”*, como garante de su competencia profesional. Logrado el tercer nivel, los maestros artesanos eran beneficiados con la autorización de instalar taller propio, contratar obras, establecer sistemas de venta y comercialización.

Esta dinámica de formación establecida por los gremios evidencia que procesos como desenvolver, extender y ampliar saberes y habilidades,

básicamente manuales propias de los oficios, contribuyeron a identificar la eficacia del desempeño práctico como el soporte conceptual que sobre la categoría desarrollo profesional se asumió hasta entrada la Edad Moderna; período histórico que al decir de Guadarrama (2006), *“tuvo ante sí el reto que le imponía el ascenso de la burguesía, la cual demandaba una aceleración en los avances de la ciencia y la técnica a fin de satisfacer la necesidad del desarrollo de las fuerzas productivas exigida por el ascendente capitalismo”*. (p. 33)

Consecuentemente, durante la modernidad, el desarrollo alcanzado por la práctica en el ámbito de la producción social, así como la acumulación de conocimientos científicos derivan en la necesidad de distinguir la formación intelectual del adiestramiento en tareas que dependían del esfuerzo físico humano. Esta segmentación fue afianzada por los intereses progresistas de la burguesía. El modo de participar en la producción estuvo condicionado por la jerarquía social: la formación intelectual era privilegio de la clase dominante y las tareas que requerían esfuerzo físico fueron destinadas a la clase obrera. La cosmovisión moderna revolucionó el concepto de desarrollo profesional al reorientar los procesos de formación y capacitación a la especialización sobre la base de la investigación científica; perspectiva que de acuerdo con Schwartzman (1993), estableció los límites entre oficios y profesiones; los primeros directamente vinculados a la práctica y los otros establecidos sobre una formación científico intelectual.

La Edad Contemporánea, caracterizada por la intensificación de las ideas sobre libertad y progreso individual, social y comercial, gestadas en la modernidad; así como por el despliegue de las tecnologías de la información y la comunicación constituidas en redes globales que simplifican el acceso al conocimiento científico universal, ofrece al concepto de desarrollo profesional un nuevo escenario que al decir de Silveira (2000), lo ressignifica como un hecho laboral, tecnológico y substancialmente educativo.

Es evidente que el concepto de desarrollo profesional ha experimentado un proceso histórico de construcción que se corresponde con los niveles de desarrollo económico, científico, tecnológico, social y cultural de la humanidad; y, desde su origen, se vincula con el ámbito educativo atendiendo a las nociones de formación, capacitación y especialización en vigor.

Estas nociones en un primer momento relacionaron al desarrollo profesional con ambientes de producción y trabajo; luego con la formación científico-intelectual como fundamento de la especialización profesional; y en la actualidad, se orientan a producir conocimientos socialmente relevantes y pertinentes que posibiliten a los profesionales actuar en ambientes de trabajo con menores niveles de control, atender situaciones imprevistas y darle solución sobre la base de saberes teóricos, conocimientos técnicos y actitudes sociales.

3.2. Desarrollo profesional en la actividad docente: referentes conceptuales

Eraut (1994) sostiene que *“el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento”* (p. 14) En concordancia con esta premisa autores como Eraut (1994); Englund (1996); Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson (2000); y Montero (2001), señalan el conocimiento pedagógico, la competencia didáctica y el conocimiento de la disciplina como patrimonio de la profesión docente.

Sobre la base de estos saberes y habilidades en el ámbito educativo se promueve el desarrollo profesional de los docentes (García, 1999). Sin embargo en la literatura coexisten varias denominaciones para hacer referencia al desarrollo profesional docente. De acuerdo con Montero (1996), el campo semántico es amplio: profesionalización docente, reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional, *“dependiendo de su utilización, de quien lo maneje, con qué finalidad, desde qué perspectiva intelectual y con qué intereses su significado varía”*. (Montero, 1996, p. 63)

Al decir de García (1999), esta pluralidad de acepciones evidencia la falta de un significado unívoco y consensuado respecto a la categoría desarrollo profesional docente por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa, lo cual dificulta la tarea de concretar su definición. Mas, de acuerdo con García (1999), la inexistencia de una única acepción para referirse al desarrollo profesional no debe considerarse una anomalía a corregir sino una consecuencia de la complejidad y del carácter conflictivo de

la realidad del ámbito educativo. Imbernón (2009), comparte la perspectiva de García (1999), al expresar:

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo. (p. 191)

Esta definición, al tiempo que ratifica el carácter complejo de la categoría desarrollo profesional docente, enuncia características que les son intrínsecas. De acuerdo con Imbernón (2009), el desarrollo profesional docente constituye un proceso de cambio en la vida profesional del profesorado. Este proceso comprende la formación profesional, así como los aprendizajes personales y colectivos que suceden en la dinámica del ejercicio docente.

Sobre esta línea argumental Glatthorn (1995), comprende el desarrollo profesional como el crecimiento profesional que alcanzan los profesores resultante del análisis sistemático de su quehacer docente incluyendo experiencias formales como: asistencia a actividades concebidas esencialmente para su formación, congresos, eventos e investigaciones sobre la teoría y la praxis en el ramo; así como experiencias informales adquiridas a través de aprendizajes no planificados como las vivencias personales. Glatthorn (1995), señala como promotores de estos aprendizajes los contenidos de las experiencias, el contexto en que se suceden, sus elementos facilitadores, así como los elementos entorpecedores.

A tono con los criterios de Imbernón (2009); y Villegas (2003), se comprende el desarrollo profesional docente como un proceso que se construye a largo plazo. Esta noción supone a los profesores como aprendices activos en la preparación, observación y reflexión sobre su labor y confiere particular relevancia al contexto escolar. De acuerdo con Villegas (2003), las mejores experiencias de desarrollo profesional docente tienen que ver con los contextos concretos de las escuelas y están relacionadas con las actividades diarias de los profesores.

Consecuentemente para esta autora el seguimiento del proceso en el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos previos adquiridos por los docentes resulta catalizador indispensable para el desarrollo profesional.

Eirín, García & Montero (2009); coinciden con Villegas (2003), al considerar al desarrollo profesional como un proceso de construcción y no como el supuesto estado terminal alcanzado tras un proceso formativo. Este colectivo de autores concibe a los profesores como prácticos reflexivos quienes tras una formación previa se inician en la carrera docente y, a partir de la praxis profesional, progresivamente incorporan, construyen y perfeccionan teorías y prácticas pedagógicas que redundan sobre su proceso de desarrollo profesional. Además, señalan la importancia del carácter colaborativo de dicho proceso y afirman que los mayores beneficios que ofrece están dados por las interacciones significativas no solo entre profesores, sino entre estos y otros miembros de la comunidad.

La interpretación de Day (1998), sobre el desarrollo profesional lo define como un proceso multidimensional en el que interaccionan de manera dinámica las experiencias biográficas del profesorado, los factores ambientales, la carrera profesional y sus fases de aprendizaje.

García (1999), en correspondencia con el referido carácter complejo y multidimensional de la categoría desarrollo profesional docente, construye su perspectiva conceptual sobre la base de seis aspectos que considera medulares al tiempo de concretar una definición:

1. El marco conceptual subyacente.
2. Su forma u apariencia ¿Qué es producto o proceso?
3. El contenido del desarrollo ¿Qué cambia?
4. ¿Quién protagoniza el desarrollo?
5. ¿Quién lo demanda, a qué necesidades atiende?
6. La etapa o momento de la formación: inicial, permanente.

García (1999), asume al desarrollo profesional docente como:

El proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y de centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. (p.5)

Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada

posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer (García, 1999).

Las nociones aportadas por Glatthorn (1995); Day (1998); (García, 1999); Imbernón (1999); Montero (2001); Villegas (2003); y Eirín, et al. (2009); Adell Segura & Castañeda Quintero (2011); descubren puntos de encuentro que permiten a la presente investigación asumir como características del desarrollo profesional docente las propuestas por García (1999).

- Proceso que conlleva el cambio de ideas y de actuaciones en la práctica docente.
- Proceso necesario tanto a nivel individual del profesorado como a nivel global de la institución escolar.
- Proceso gradual y lento.
- Requiere de trabajo en equipo.
- Procura la integración en la realidad de las innovaciones que el profesorado va asumiendo.
- Implica un compromiso personal e intelectual por parte de quien lo vivencia.
- Ha de potenciar que el profesorado busque, reflexione, investigue e indague sobre su trabajo.
- Procura y precisa la autonomía del profesorado.
- Está estrechamente ligado al desarrollo del currículum.
- Consume bastante tiempo y energía física y emocional.
- Requiere de apertura y de sinceridad por parte de los protagonistas.
- Ha de regirse por valores éticos y ser coherente con un modelo didáctico.

De acuerdo con García (1999), estas características, según su naturaleza, pueden agruparse en tres bloques. Bloques que cobran sentido al asumir el desarrollo profesional como un proceso connatural al docente y que, a su vez, se desenvuelve sobre la base de requisitos o condiciones internas y externas a él, tal como aparece a continuación:

1. Vertiente procesual: características relativas a la vertiente procesual del desarrollo profesional.

Estas características comprenden al desarrollo profesional como un proceso que no sigue una secuencia lineal, que está en continua evolución dado su dinamismo intrínseco. Proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si se hace referencia al colectivo docente. Un proceso que se adapta a las condiciones internas y externas que le circundan (García, 1999).

2. Requisitos internos disponibles y potenciales: características relativas a los requisitos internos del propio profesor o profesora en desarrollo

Este bloque engloba aquellos rasgos que se consideran presentes en la persona en proceso de desarrollo, junto a aquellos otros que, no estando disponibles podrían estarlo potencialmente. Al hablar de requisitos internos disponibles, se alude al compromiso del profesor o profesora con la escuela, con la enseñanza y con la función docente, así como a su grado de responsabilidad hacia éstas; que no puede presentarse sin una actitud libre, voluntaria y desinteresada hacia el desarrollo profesional. Junto a ellas se consideran las ganas de trabajar, el interés por mejorar, la preocupación por el alumnado, las cuales deben ir acompañadas de tiempo, energía, disponibilidad, creatividad, confianza en sí mismo y en los demás. No se puede ignorar, por otra parte, la importancia de disponer de la capacidad de aprender, de asumir riesgos, de integrar las experiencias previas, de disponer de los conocimientos construidos.

Los requisitos internos potenciales, se refieren a la capacidad del profesorado para afrontar y participar en procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, en su más amplia acepción. El desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas del profesorado, por su capacidad e interés, por el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, por la explicitación e intercambio de preocupaciones, éxitos, problemas, la síntesis, el análisis, la reflexión y la investigación, son procedimientos que también se hacen precisos, junto a la colaboración con los demás, en el tipo de procesos que se está caracterizando (García, 1999).

3. Requisitos externos, influencias y condiciones: características relativas a los requisitos externos del docente.

Tales requisitos hacen referencia a todas las condiciones y claves del contexto en el cual está inmerso el docente en cuestión. Estos requisitos externos también se pueden agrupar en dos bloques diferentes, pero estrechamente interrelacionados. De una parte, se encuentran los que ejercen una influencia más lejana y sutil; y, de otra, aquellos que, más que influenciar, llegan a condicionar el proceso, por su intensidad y por constituir el contexto inmediato del desarrollo del profesor o profesora.

Los primeros se pueden circunscribir a tres ámbitos: político, académico y social. A nivel político, los procesos de desarrollo profesional se ven influenciados por las decisiones que se toman desde la administración, en relación sobre todo a la implantación de reformas del sistema educativo, a las condiciones laborales del profesorado, a los planes de formación permanente y a los proyectos de investigación que se subvencionan. Lo académico influye tanto en el discurso teórico como en las prácticas al uso, aunque las vías de incidencia no sean claramente perceptibles ni tangibles. En relación al ámbito de lo social, destacan cómo afecta al profesorado y a su desarrollo como profesionales, las demandas y las recriminaciones que se le hacen desde la comunidad, así como el estatus que se le asocia y al que, de alguna forma, se le condena.

Los restantes requisitos externos, más próximos, constituyen el contexto inmediato del trabajo de los docentes, y se manifiestan en las relaciones con compañeros y compañeras, la cultura de la escuela, el propio plan de desarrollo de esta, los recursos disponibles, los apoyos que reciben, las condiciones de tiempo y espacio, los horarios y los proyectos educativos (García, 1999).

Los tres tipos de características reseñadas están presentes, con mayor o menor intensidad y precisión, en el proceso de desarrollo profesional del profesorado. Las múltiples y particulares combinaciones que se pueden realizar entre ellas traducen el elevado nivel de complejidad que presenta tal proceso; y, sin lugar a dudas, dejan ver la necesidad de que los profesores sean conscientes de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación y del derecho del alumnado a una educación emancipadora.

Sin embargo, las teorías relacionadas en este apartado dejan por sentado que el proceso de desarrollo profesional docente no solo se

genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa institucional sino debe ser sentido, demandado y protagonizado por el profesorado y tener notables repercusiones en un amplio espectro. Debe influir en las relaciones de colaboración entre docentes, el alumnado, las familias, los agentes sociales y en definitiva, el conjunto de la comunidad educativa y social.

Sobre la base de este razonamiento la investigación integra los referentes teóricos de García (1999); Villegas (2003); y Eirín, et al. (2009), como componentes medulares del proceso de desarrollo profesional docente que permitieron arribar a la siguiente determinación teórica: El desarrollo profesional es un proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos.

Este proceso tiene como referente el perfil del profesor que se suscriba y está ligado a la mejora de la labor docente en todas sus facetas. Asumir el desarrollo profesional docente como proceso de vida hace necesario interpretar las concepciones teóricas y las implicaciones prácticas que condicionan su concreción. En esta dirección, la presente investigación se auxilia de la perspectiva de género para estudiar esta realidad.

3.3. La perspectiva de género en el desarrollo profesional

Al decir de Núñez (2004), *“no se puede abordar ningún tópico sobre los comportamientos sociales sin tener una mirada de género”*. (p. 19) En absoluta congruencia dicha autora advierte que la perspectiva de género permite:

- Reconocer la diversidad de las necesidades y demandas de la población, teniendo en cuenta las de hombres y mujeres.
- Impulsar la adquisición, tanto individual como colectiva, de los instrumentos necesarios para superar los obstáculos que impiden la igualdad real entre los géneros.
- Identificar a las personas como agentes de cambio en su entorno.
- Obtener un relato fiel de la realidad, identificando la situación entre hombres y mujeres.

- Asegurar la inclusión de las diferentes realidades y necesidades de las mujeres y de los hombres, con el objetivo de reducir las desigualdades (Likadi, 2004).
- Sobre estas bases, la presente investigación se vale de la perspectiva de género como forma de mirar, de enfocar la realidad que viven hombres y mujeres al interior del proceso de desarrollo profesional; como marco teórico para entender las desigualdades de género que operan en este proceso; así como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres. En esta dirección, en correspondencia con Baute (2009), hacer uso de la perspectiva de género conduce con obligatoriedad al conocimiento de sus antecedentes históricos y sus fundamentos teóricos.

3.3.1. Antecedentes históricos y fundamentos teóricos de la perspectiva de género

Siguiendo la línea argumental de Baute (2009), resulta imprescindible referenciar el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, documento constitutivo de la Organización de las Naciones Unidas (1945), que establece entre sus objetivos *“reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres”*.

Esta postura asumida por la ONU expone, a nivel internacional, el tema de la igualdad entre hombres y mujeres como derecho humano fundamental, hecho que favoreció la proliferación del análisis y la reflexión teórica al respecto. En este sentido la filósofa francesa Simone de Beauvoir trasciende con su obra *El Segundo Sexo*; quien, tras expresar *“No se nace mujer: se llega a serlo”*, como se plantea en el capítulo anterior, sienta las bases del constructivismo sobre el que se ordena el discurso del movimiento feminista del siglo XX; el cual, más adelante, concreta la visión de Beauvoir (1949), en el concepto de género.

El aporte de esta autora se ubica en la relevancia que le confiere a la interacción de los individuos con su entorno social y cultural en la construcción de género. Su reflexión, opuesta a teorías biodeterministas, abrió un campo de investigación que se distingue por interpretar las causas de las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres (Baute, 2009).

El Segundo Sexo se publicó en 1949 pero no fue hasta 1955 que John Money, psicólogo y médico neozelandés especializado en sexología, introdujo el término *role genético* en las ciencias sociales para aludir a la independencia que existe entre el *habitus social* y el *sexo biológico*. Posteriormente, y en congruencia con Money, el también psicólogo Robert Stoller a partir de estudios sobre identidad sexual emplea la expresión *identidad genérica* para también referir las diferencias entre sexo y género.

Respecto a las valiosas aportaciones de Stoller (1973); Money (1982); García & Freire (2009), reconocen la marcada intención de estos psicoanalistas en establecer una diferenciación entre sexo y género. Toda vez que el primero hace referencia a los componentes biológicos que determinan que una persona sea de sexo masculino o femenino; y el segundo alude a aquellos componentes psicológicos y culturales que conforman las definiciones sociales de lo que significa ser hombre o mujer.

Durante la década del sesenta del pasado siglo la construcción conceptual del género se ocupó de legitimar la diferenciación explícita entre sexo y género (Nicholson, 1997). En este sentido sobresale la labor teórica y política de reconocidas feministas como Betty Friedan (1963) y Coretta Scott King (1968). Durante el período en cuestión, al decir de Fuller (2006):

Los estudios de género en la región sudamericana se insertan dentro de la tradición iniciada a fines de los sesenta en Europa y Estados Unidos de América. Ellos están marcados por la propuesta del movimiento de liberación de la mujer, por la agenda de las agencias de desarrollo y las fundaciones que apoyan los estudios sobre la condición femenina. Por ello, una de sus características más importantes es la articulación entre los temas que estudia y el diseño de políticas públicas y estrategias de desarrollo local. Los tópicos que priorizan tales como la caracterización de los movimientos de mujeres, los cambios en las relaciones de género, la tipificación de los sistemas de género locales y los estudios sobre masculinidades, constituyen aportes relevantes a la comprensión de las relaciones de género en la región. (p. 75)

Fuller (2006), desde su interpretación, esclarece que el origen de los estudios sobre género en Sudamérica es encarnado por la mujer y promovido, política e ideológicamente, por posturas feministas opues-

tas a modelos de comportamiento androcéntricos que normalizan un orden de dominio y poder de lo masculino sobre lo femenino; implican la supremacía del hombre en todas las instituciones de la sociedad; vulneran los derechos económicos, sociales, políticos y culturales de la mujer y provocan como efecto inmediato la división sexual del trabajo. Segmentación que le atribuye a la mujer las tareas de reproducción, relacionadas con el ambiente doméstico, y al hombre labores productivas, vinculadas al espacio público.

De acuerdo con Fuller (2006), el contexto europeo, norteamericano y sudamericano, amén de sus diferencias, comparten similitudes en cuanto a la realidad vivencial de la mujer como sujeto social. Justo estas similitudes detonaron su enfrentamiento por conquistar un espacio digno en la estructura social que reconociera la importancia de la igualdad de género como derecho humano básico y como principio que estructura las percepciones del mundo en su organización material y simbólica; así como su importancia instrumental para el desarrollo.

Consecuentemente durante los años setenta los estudios que asumen la perspectiva de género incluyen asuntos como: el origen de la opresión hacia la mujer, el rol de la familia, la sexualidad, la división sexual del trabajo; y, la reformulación de fronteras, convenidas de facto, entre el espacio público y el privado. Siguiendo a Fuller (2006), en este período el género se analizó desde una dimensión social, cultural e individual lo que explica su interpretación como diferencia. Entonces, al decir de Palomar (2006), *“da la impresión de que en las posturas que asumen esta categoría la posición del hombre no aparece o, si lo hace, está desvalorada. Pareciera ser que el asunto del género es un asunto de mujeres, no de hombres”*. (p. 47)

Iniciada la década del ochenta la perspectiva de género se enriquece por un marcado acento en la dimensión cultural de su concepto. Al respecto Palomar (2006), sostiene que *“una vez que los dos sexos se observan como objetos culturalmente contruidos, lo femenino y lo masculino son susceptibles de ser estudiados como productos de una construcción cultural”*. (p. 38)

Sobre esta línea argumental Abascal (2005), advierte que en este decenio se inscriben los primeros estudios sobre masculinidad con mayor fuerza en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Suecia. La perspectiva de género, hasta el momento ciertamente inclinada al estudio de la condición de la mujer, ahora integra al hombre como objeto de

estudio igualmente construido por la cultura. La elaboración teórica de los años ochenta favorece la asunción del género como categoría de análisis. Al decir de Abascal (2005):

Se comienza a trabajar con la categoría de género como un instrumento de análisis en la construcción de las relaciones entre personas y sus papeles en la sociedad y especialmente en el modo de utilizar el poder en la naturaleza, en la economía, política, trabajo, religión, sexualidad, etnia, cultura. (p. 38)

La aprehensión del género como categoría de análisis parte de admitir a los seres humanos como sujetos históricos; sujetos que se construyen de manera social en interacción con escenarios culturales y contextos sociales. Concepción que, además, confiere al género un carácter relacional, toda vez que se ocupa de interpretar los mecanismos que operan en la relación sujeto-cultura-sociedad y sujeto-sujeto.

Se trata de la semejanza, la diferencia y la especificidad. Las mujeres y los hombres pueden tener semejanzas intergenéricas por su adscripción como sujetos sociales a otros órdenes sociales, y presentar simultáneamente diferencia intergenérica por su género. Las mujeres guardan semejanzas intragenéricas porque comparten aspectos fundamentales de su definición social, es decir, de su condición y de su identidad; son diferentes entre ellas cuando no comparten otras condiciones sociales y poseen diferencias intragenéricas. Los hombres son semejantes o diferentes entre ellos por las mismas razones. La semejanza y la diferencia son simultáneas en la configuración de los sujetos sociales.

Asumir el género como variable analítica y como categoría relacional durante los ochenta robusteció teórica y metodológicamente la perspectiva de género y derivó que, en la década del noventa, el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Mujer lo definiera como *“un sistema de funciones y relaciones entre hombres y mujeres no determinado por la biología sino por el contexto social, político y económico. El sexo biológico es un dato natural: el género se construye”*. (Abascal, 2005, p. 43)

A partir de la última década del siglo XX la perspectiva de género se integra cada vez con mayor sistematicidad a estudios sociales y culturales aparejada al pluralismo ideológico que promueve la posmodernidad. Florecen entonces multiplicidad de posturas teóricas

que tienen a bien desmontar estructuras totalizadoras; dignificar la diversidad de género determinada por caracteres sociales, étnicos, de nacionalidad o religión (Tong, 2009); demandar cambios políticos y sociales que, alejados de la estigmatización del placer sexual, reconozcan la sexualidad elegida, y el derecho a decidir sobre la maternidad; así como valorizar los beneficios que implica la sexualidad segura, la resignificación del cuerpo, los contenidos simbólicos que se le atribuyen y la posibilidad de negociar roles, horarios y labores en el espacio doméstico y público (Barrera, 2012).

El abordaje teórico de estas temáticas favorece el desarrollo conceptual de la perspectiva de género. En este orden autores como: Stoller (1973); Money (1982); Beauvoir (1984); Lagarde (1997); Nicholson (1997); Barberá (1998); Barbieri (2000); Lamas (2004); Scott (2004); Nuñez (2004); Likady (2004); Palomar (2005); Abascal (2005); Fuller (2006); Baute (2009), han realizado aportes a la construcción del concepto de género. Contribuciones que lo configuran a partir de subcategorías como identidad de género, rol de género y estereotipos de género.

La identidad de género hace referencia a la vivencia individual del género, lo que puede corresponder o no con el sexo establecido al momento del nacimiento, incluida la percepción personal del cuerpo y otras expresiones de género que abarcan el modo de vestir, de hablar y de comportarse. Estas vivencias personales son expresión de las relaciones sociales y están estrechamente vinculadas a las normas y valores socialmente establecidos.

El rol de género refiere la expresión pública de la identidad de género en correspondencia con el desempeño de funciones sociales como la de padre, madre, esposo, esposa, hijo, hija, entre otras; y, está moldeada por las prescripciones que la sociedad y la cultura han legitimado como lo que deben hacer hombres y mujeres.

Los estereotipos de género constituyen una imagen social emocionalmente matizada acerca de los roles genéricos de individuos o de hechos de la realidad, que se caracterizan por su simplificación y esquematismo, al fijar, sin fundamento objetivo, determinados rasgos y cualidades que son generalizados en la sociedad, a través de modelos de masculinidad y feminidad.

Resulta evidente que las nociones respecto al género han evolucionado de manera histórica, social y cultural. Nacidas de la tradición

del feminismo estas nociones, en un primer momento, se ocuparon de perfilar la situación de las mujeres en diversos ámbitos de la vida social. Acción que, asintiendo a Palomar (2005), tuvo como intención teórica fundar un nuevo sujeto de la sociología.

Nuevo sujeto que entonces fue marcado por el género, *“no era lo mismo hablar de un sujeto sin sexo que hablar del mismo una vez que se le hubiera identificado como hombre o como mujer”*. (Palomar, 2006, p. 42)

Al relativizar la idea de sujeto sin sexo y marcarlo con el género, el hombre, como la mujer, también adquiere la categoría de objeto de estudio. Entonces lo femenino y lo masculino se comenzó a estudiar como construcción sociocultural. En correspondencia a esta renovación teórica, la perspectiva de género igualmente evoluciona.

En la actualidad esta perspectiva se asume como una herramienta de análisis social que permite interpretar las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Desde esta se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen (Lagarde, 1997).

3.3.2. Subjetividad implícita en el proceso de desarrollo profesional: algunas concepciones teóricas

La perspectiva de género, aplicada al desarrollo profesional, permite interpretar los mecanismos que histórica, social y culturalmente han tenido influencia sobre el desarrollo profesional de hombres y mujeres. Estos mecanismos se traducen en un conjunto de normas y valores establecidos socialmente -rol de género, estereotipos de género- que, a su vez, condicionan la división sexual del trabajo. El sistema de pensamiento que fundamenta esta segmentación es el androcentrismo. Esta concepción genera un modelo de organización social jerárquico que asume al hombre como referente universal, atribuyéndole la capacidad de la razón de orden superior, y devalúa a la mujer definiéndola como complemento del hombre, esta se relaciona con la naturaleza de orden inferior. En correspondencia con este modelo de organización social hombre y mujer tienen roles diferentes: a ellos se le asignan tareas vinculadas al espacio público, y a ellas otras relacionadas con el espacio privado.

Opuesto al androcentrismo, durante la última treintena del siglo XX, surgen dos cuerpos teóricos: Mujeres en el Desarrollo MED, igualmente conocido como Feminismo de la Diferencia, y Género en el Desarrollo GED. El primero dio a luz en la década de setenta; y, al decir de Nazar & Zapata (2000), tuvo como objetivo *“integrar a las mujeres al desarrollo como agentes y beneficiarias en todos los sectores y en todos los niveles del proceso de desarrollo”*. La repercusión internacional de este enfoque consiguió que se reconsideraran las premisas del desarrollo de manera que se propusieron políticas redistributivas que promovían el empleo y la atención a la mujer.

Estas proyecciones fueron impulsadas por el Estado y puestas en práctica por medio de programas de desarrollo comunitarios, de desarrollo rural y desarrollo rural integral. Sin embargo, siguiendo a Nazar & Zapata (2000), todos estos programas concebían a la mujer en relación intrínseca con los roles que tradicionalmente se les ha asignado *“ellas fueron mejoradoras del hogar, cultoras de belleza, puericultoras, aprendieron manualidades, comercializaron los productos que transformaban dentro del ámbito doméstico”*. (p. 80)

Respecto a los programas de desarrollo promovidos por MED, Kabeer (1998), en acuerdo con Nazar & Zapata (2000), sostiene que *“las mujeres entraban en ellos de un modo pasivo, como receptoras y no como contributoras, como clientes más que agentes, y como reproductoras en lugar de productoras”*. (p. 28)

El criterio de Moser (1997), refiere la nula capacidad que tuvieron estos programas para abordar la subordinación de las mujeres y la desigualdad entre los géneros.

Mujeres en el Desarrollo tuvo una vasta censura Portocarrero & Ruiz Bravo (1990); Moser (1997); Kabeer (1998), ya que las políticas públicas responsables de integrar a la mujer al desarrollo estuvieron influenciadas por el modelo abstracto y estereotipado de sociedad y de división del trabajo promovido por el androcentrismo. Este hecho condicionó que se invisibilizaran las labores productivas de la mujer y como resultado se devaluaran sus actividades domésticas (productora, reproductora y participante comunitaria) al considerarlas como naturales.

Estas limitaciones colocaron en tela de juicio la capacidad de las políticas promovidas por MED para abordar la desigualdad de género y su repercusión sobre otras formas de desigualdad (étnica, de clase,

generacional, de capacidad, entre otras), evidentes en el desarrollo humano asimétrico.

El inminente deslustre de MED condicionó que en la década del ochenta, cuajara GED. Nueva propuesta que tiene a bien incluir en la agenda del desarrollo la necesidad de modificar el estado de desigualdad e inequidad entre los géneros. Los postulados de GED parten del análisis de la subordinación de la mujer, desde donde identifica los intereses estratégicos de género para elaborar una propuesta de organización más igualitaria que integre a hombres y mujeres y se traduzca en la conformación de una sociedad más satisfactoria, en términos de su estructura.

Entre las necesidades estratégicas identificadas por GED, Molineux (1985), incluye: la abolición de la división sexual del trabajo; el alivio de la carga del trabajo doméstico y el cuidado de los niños; la eliminación de formas institucionalizadas de discriminación tales como el derecho a la tenencia de tierra o propiedad o el acceso al crédito; el establecimiento de la igualdad política; la libertad de elección sobre la maternidad; así como la adopción de medidas adecuadas contra la violencia y el control masculino sobre la mujer.

Las aportaciones del GED enriquecen la perspectiva de género al incluir el acceso al desarrollo como un indicador de igualdad y equidad genérica. En esta dirección GED reconoce a las relaciones de poder que se establecen entre los sexos como moduladoras de los comportamientos estereotipados legitimados social y culturalmente. La propuesta del GED evidencia la pertinencia del género como instrumento al tiempo de estudiar eventos sociales y culturales.

El desarrollo profesional, calificable como evento sociocultural, está matizado por las influencias del androcentrismo, de MED y de GED. Influencias que en este ámbito se ponen de manifiesto, primero, en las preferencias profesionales, luego en la elección de una carrera y por último en los procesos de desarrollo profesional en que se involucran hombres y mujeres.

La presente investigación, de acuerdo con las propuestas de GED, se vale de la perspectiva de género para analizar el proceso de desarrollo profesional docente a sabiendas de que esta perspectiva constituye útil herramienta de interpretación social y cultural, toda vez que permite construir conocimiento a partir de procesos de interpretación de la práctica profesional de hombres y mujeres.

3.4. Desarrollo profesional docente: un análisis desde la perspectiva de género

Durante la década del ochenta del siglo XX la Sociología de la Educación incluye en sus investigaciones a la perspectiva de género como categoría analítica, aparejado a su comprensión como construcción sociocultural. Entonces, y hasta la actualidad, en correspondencia con Colás (2007):

La investigación sobre género en educación tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios con el propósito de eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos. (p. 6)

En esta línea argumental pueden identificarse tres ejes temáticos en torno a los que se organiza el discurso sobre género en educación:

1. Modo en que opera la transmisión cultural entre los géneros en el sistema educativo.
2. Relación entre transmisión cultural y división sexual del trabajo.
3. Aceptación por parte de las mujeres de una posición subordinada respecto a los hombres en este ámbito (Baute, 2009).

La obra de autores como: Acker (1994); Bonal (1997); Rebollo (2001); Colás (2001); Moreno (2004); Bonder (2007); Buendía (2007); Baute (2009); Donoso, Figueira & Rodríguez (2011), se ubica en torno a estos ejes temáticos. Obras que son manifiesto de la integración de la sociología, específicamente de la sociología de la educación, con otras ciencias sociales como: Derecho, Psicología, Ciencia Política, Antropología, Historia, Economía y Filosofía en el tratamiento de la relación entre estructura social y sistema educativo desde la perspectiva de género.

Sin embargo, asintiendo a Bonal (1997), en su trabajo: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, pese al evidente interés por los estudios de género en educación, aún prevalecen temáticas carentes de investigación:

La investigación educativa no ha prestado atención al medio a través del cual tiene lugar el proceso de transmisión cultural. Este medio –el profesorado–, protagonista de la relación entre transmisión y

adquisición, no ha recibido la atención teórica y empírica equivalente a su importancia como “espacio” clave en la cadena del proceso de reproducción social y cultural. (p. 7)

Bonal en su obra aborda la carencia descrita; sin embargo, lo hace a partir de concebir a los docentes como transmisores. Ubica la función de adquisición hacia los alumnos, no atiende la influencia del entorno social y cultural sobre los docentes. Función que igualmente, tiene un rol importante en la cadena del proceso de reproducción social y cultural, *“en tanto son los profesores quienes tienen una alta responsabilidad en la formación de las generaciones encargadas de llevar hacia adelante el desarrollo social”*. (Hernández, 2009, p. 12)

Comprender a los docentes como receptores implica dimensionar su proceso de desarrollo profesional como proceso de vida expuesto a la influencia de la perspectiva de género con acuerdo con este razonamiento al decir de Colás (2001), *“la investigación sobre género en educación tiene como ámbitos propios de estudio el contexto familiar, escolar y social. Las diferencias de género se van configurando con la socialización en estos ámbitos desde el nacimiento y se van reflejando en todas las conductas personales, familiares, sociales o laborales del ser humano”*. (p. 19)

De esta reflexión de Colás (2001), se infieren tres subcategorías que corresponden al género como categoría de análisis y que pueden aplicarse al proceso de desarrollo profesional docente en interés de profundizar en su interpretación desde la perspectiva de género: dimensión personal, dimensión institucional y dimensión social.

La primera comprende las características personales de los docentes que condicionan su auto percepción desde el punto de vista de género. La segunda refiere toda forma de relación institucional que influye en el proceso de desarrollo profesional de los docentes. La última se corresponde con la percepción social respecto a los roles de género que se relacionan con la actividad docente. Un repaso al desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe desde las subcategorías descritas muestra que este proceso, a partir de la década del noventa del pasado siglo XX, es influenciado por reformas institucionales orientadas a expandir la escolaridad a costa de reducir la democratización de la educación a la masificación de la enseñanza, sobre todo en la educación básica (Oliveira, 2004).

Esta realidad ha provocado un aumento en el número de contrataciones de profesores en detrimento de su adecuada capacitación profesional, lo cual se ha convertido en una constante, fundamentalmente en la educación pública, con mayor acento en las regiones más distantes de los centros urbanos; y, al decir de Olivera (2007), *“ha contribuido a la desprofesionalización del espacio escolar... a la vez que desautoriza a los docentes como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional”*. (p. 10)

Añadido Bonal (1997); Moreno (2004); González (2006); Nuño (2008), y, de igual forma, el Informe sobre Desarrollo Mundial (2012), relacionan esta tendencia a la desprofesionalización de la docencia con su acentuada feminización; feminización que es influenciada por estereotipos y roles de género construidos sobre sistemas de pensamiento que corresponden a nociones androcéntricas del mundo.

Estas nociones, a su vez, han normalizado a la docencia como profesión maternal (González, 2006). Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos esta superioridad de las mujeres en número, especialmente en los tramos iniciales de la educación, no está equiparada con su presencia en puestos de responsabilidad y de poder en este ámbito (Appel, 1986; Acker, 1994; Bonal, 1997; Vélez, 2002; Graneras, 2003; Núñez, 2004; Baute, 2009).

En correspondencia con Appel (1986), esta contradicción es producto a la percepción social de conexión entre profesiones femeninas y devaluación profesional. Percepción social que le pone un “techo de cristal” (Guil, 2006) al proceso de desarrollo profesional docente de las mujeres; y, por el contrario, al de los hombres lo catapulta en una “escalera mecánica de cristal” (Williams, 1995).

Como resultado de estas problemáticas surge la necesidad de potenciar el proceso de desarrollo profesional docente en aras de construir sociedades más justas, inclusivas y prósperas con la activa participación de las instituciones educativas y sus actores principales -los docentes-, dada su responsabilidad en la mejora y transformación social (Hernández, 2009). En esta dirección Cuba, como estado parte del contexto latinoamericano, comparte características que semejan al proceso de desarrollo profesional de sus docentes con el del resto de la región, y otras que lo diferencian.

Las semejanzas que se ponen de manifiesto están relacionadas a las subcategorías dimensión personal y social, y consisten en la persis-

tencia de una marcada feminización de la docencia, sobre todo, en la educación primaria (República de Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas, 1999), amén de la distintiva política de equidad social que a partir de 1959 y hasta la actualidad promueve el proyecto social cubano.

Las diferencias principales se ubican en la dimensión institucional, y se corresponden con la voluntad política de integración social que caracteriza a la nación cubana. Voluntad que, de acuerdo con Hernández (2009), se implementa al proceso de desarrollo profesional docente a partir de los siguientes criterios:

1. La precisión de las tareas básicas que componen la actividad profesional del docente constituye una premisa necesaria para el diseño de programas para su formación.
2. La formación docente sustentada en la tendencia desarrolladora de la enseñanza, posibilita un acercamiento a la individualidad de los participantes en el proceso formativo, así como responder a las exigencias de formación contemporáneas.
3. El carácter social del hecho educativo, exige que la formación para la profesión docente esté condicionada por la reflexión sistemática y fundamentada de todos sus actores.
4. La contextualización de las propuestas de formación docente evidencia la necesidad de tomar en consideración la unidad entre lo singular y lo universal (Hernández, 2009).
5. Resulta evidente que la asunción de la categoría analítica género por los estudios sobre educación les proporciona a estos una nueva perspectiva para interpretar los modos en que opera la transmisión cultural en este ámbito, sobre la base de comprender que el deber ser y el deber hacer de los hombres y las mujeres ha sido normalizado por patrones de comportamiento establecidos de manera social y cultural.

Este estereotipado deber ser y hacer alcanza al proceso de desarrollo profesional docente colocándole barreras subjetivas que redundan en implicaciones prácticas como la feminización de la profesión y, consecuentemente, su desprofesionalización y su devaluación social. Esta realidad, prácticamente homogénea de manera global sobre todo en la educación básica, precisa potenciar estudios que incorporen la perspectiva de género, así como implementar sus resultados en aras de una sociedad más desarrollada, justa e inclusiva.

Al hilo de lo analizado se presentan las ideas generales siguientes:

El concepto de desarrollo profesional ha experimentado un proceso histórico de construcción que se corresponde con los niveles de desarrollo económico, científico, tecnológico, social y cultural de la humanidad; y, desde su origen, se vincula con el ámbito educativo.

Los referentes teóricos de García (1999); Villegas (2003); y Eirín, et al. (2009), permitieron arribar a la determinación de que el desarrollo profesional es un proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos.

La asunción de la perspectiva de género como categoría analítica por la Sociología de la Educación, a partir de la década del 80 del siglo XX, se incorpora a los estudios relativos al proceso de desarrollo profesional docente, para interpretar los modos en que opera la transmisión cultural en este ámbito. El desarrollo profesional está matizado por las influencias del androcentrismo, el Feminismo de la Diferencia y el Género en el Desarrollo.

La perspectiva de género aplicada al desarrollo profesional docente permite enfocar la realidad que viven hombres y mujeres. Opera como marco teórico para entender las desigualdades de género que se producen en este proceso y como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto a su comportamiento.

La perspectiva de género le coloca barreras subjetivas al proceso de desarrollo profesional docente que redundan en implicaciones prácticas como la feminización de la profesión y, consecuentemente, su desprofesionalización y su devaluación social.

Las categorías proceso de desarrollo profesional docente y perspectiva de género, sirvieron de referentes teórico-metodológico a la investigación. Estos condujeron el proceso investigativo en una dirección histórico lógica que se proyectó de lo general a lo particular. El proceder permitió situar en contexto los referentes teóricos que en el ámbito educativo giraron en torno a las Ciencias de la Educación para abordar el tema del desarrollo profesional; así como los que se ocuparon de estudiar la perspectiva de género desde las Ciencias Sociales. El enfoque mixto (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) contribuyó a develar la naturaleza dinámica, holística y polifacética

del desarrollo profesional docente. Estas características determinan la multiplicidad y diversidad de experiencias entre hombres y mujeres respecto al proceso desarrollo profesional. Experiencias que, a su vez, están influenciadas por la perspectiva de género que legitima el entorno sociocultural.

Esta compleja realidad pone de relieve el carácter subjetivo implícito en el proceso de desarrollo profesional docente y explica que a partir de la década del 80 del pasado siglo XX la Sociología de la Educación incluya en sus investigaciones a la perspectiva de género como categoría analítica, aparejado a la comprensión de esta categoría como construcción sociocultural.

La relación: estructura social-sistema educativo, desde una perspectiva de género, se localiza en la obra de autores como: Acker (1994); Bonal (1997); Rebollo (2001); Colás (2001); Moreno (2004); Bonder (2007); Buendía (2007); Quintana (2009); Baute (2009); Pérez (2014); Rodríguez & Sanz (2016). Estas obras tratan el tema del desarrollo profesional docente vinculado a tres ejes temáticos fundamentales:

1. Rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos.
2. Empoderamiento femenino en el ámbito educativo.
3. Feminización de la actividad docente.

Este abordaje temático pone de manifiesto la carencia de estudios ocupados en comprender a los docentes como receptores en la cadena del proceso de reproducción social y cultural desde una perspectiva de género. Carencia cognitiva que deriva la necesidad de implementar la presente investigación. La perspectiva de género se integra desde tres ángulos que se despliegan a lo largo de todo el proceso investigativo:

1. Como forma de mirar, de enfocar la realidad que protagonizan los docentes.
2. Como marco teórico para comprender las desigualdades de género que operan en el proceso de desarrollo profesional docente.
3. Como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito social y educativo.

3.5. Fundamentos metodológicos de la investigación

En correspondencia con Hernández, et al. (2006), los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos... son más estructurados que los estudios con los demás alcances, y de hecho, implican los propósitos de estos (exploración, descripción, y correlación o asociación) además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hacen referencia.

Sobre la base de este razonamiento, la presente investigación es de tipo explicativa. En correspondencia con los objetivos del estudio, el análisis se dirige a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016.

El enfoque metodológico que se asume es el mixto tomando en cuenta los criterios de Hernández, et al. (2006, p. 751). *“El enfoque mixto de investigación implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio”*. Los razonamientos a tener en cuenta para develar la naturaleza del problema objeto de estudio desde el enfoque mixto son:

1. El matrimonio cuantitativo-cualitativo puede ayudarnos a poner en práctica lecciones aprehendidas en ambos enfoques, nos mantiene cerca del fenómeno estudiado, nos provee de un sentido de entendimiento más completo (una especie de cubismo metodológico).
2. El enfoque elegido debe depender de lo que tratemos de hacer y de la naturaleza del fenómeno investigado, más que de aspecto fisiológicos u ontológicos o de seguir a un paradigma en particular.

Si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación (Hernández, et al., 2006).

3. La metodología cuantitativa permite el estudio del proceso de desarrollo profesional, a partir del análisis de la influencia que tiene en él la perspectiva de género. El procesador SPSS (Versión 15.0) desde la representatividad numérica posibilita contrastar y complementar los datos obtenidos a través del uso de la estadística.

La metodología cualitativa permite “planificar siendo flexible” Rodríguez, Gil & García (2008). Esta planificación flexible otorga libertad para reajustar el diseño de investigación en la medida que avanza el proceso investigativo. La naturaleza compleja y subjetiva del tema objeto de estudio determina su ajuste hasta sacar sentido de cómo influye la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional en la ENU José Tey Saint Blancard municipio Cienfuegos, Provincia Cienfuegos, Cuba. Sobre esta base metodológica, la investigación implementa un estudio de caso como estrategia de diseño de investigación. De acuerdo con Rodríguez, Gil & García (2008, p. 92) en el ámbito educativo un caso puede ser *“un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa”*.

Esta investigación se interesa por el caso particular del proceso de desarrollo profesional del claustro de profesores de la ENU José Tey Saint Blancard. La selección de este escenario se corresponde con el criterio de Stake (1995), en Rodríguez, Gil & García (2008), consistentes con la elección del caso como una oportunidad para aprender las generalidades de la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo profesional de los docentes, a partir de lo particular, lo subjetivo y lo idiosincrático de este contexto escolar.

Sobre esta base para la selección del estudio de caso se consideraron los siguientes aspectos:

1. Facilidad para el acceso a la institución y a la información a partir de relaciones familia-escuela que permiten establecer una buena relación con los informantes: la investigadora tiene dos hijas que asisten a la escuela desde preescolar hasta el actual sexto grado, una de sus hijas ocupa el cargo de Jefa de Escuela del Consejo Pioneril, participa en reuniones de padre, es delegada de aula.
2. Acceso al funcionamiento escolar a partir de previas relaciones de trabajo entre investigadora y su estructura de dirección favorece el desarrollo de su papel durante todo el tiempo que sea necesario: participación de la investigadora en calidad de fotógrafa como trabajadora por cuenta propia en actos políticos y culturales.
3. Tiempo de permanencia de la investigadora en el Consejo Popular donde se ubica la escuela: más de diez años.
4. Existen interacciones a nivel de familia-escuela y escuela-Consejo Popular: todos los profesores son de Buena Vista excepto tres de

Tulipán; sus hijos, sobrinos y nietos estudian en el centro, por tanto, se da una mezcla de procesos personales e institucionales.

5. Dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio involucra a la autora de la investigación en procesos de pensamiento que hacen posible la interpretación teórica de datos empíricos. En esta dirección se implementan métodos teóricos.

Suele calificarse de métodos teóricos generales algunos que, en efecto, tienen una validez tan amplia, que se relacionan con toda actividad científica y, en ciertos casos, con el pensar mismo como función del ser social: análisis y síntesis, inducción y deducción, enfoque histórico-lógico. Con frecuencia, en ámbitos académicos se percibe la enunciación de tales métodos generales en términos de un formalismo obligatorio. En realidad, es imposible realizar una investigación sin que subyazgan en ella tales métodos generales. Por eso mismo, enunciarlos es, de hecho, redundante e innecesario.

Los métodos Histórico-Lógico, Analítico-Sintético e Inductivo-Deductivo están implícitos en la realización de esta investigación; y aunque cada uno cumple funciones gnoseológicas determinadas, se complementan entre sí.

El método Histórico-Lógico ordena la construcción teórica y conceptual del proceso de desarrollo profesional docente y de la perspectiva de género. La disposición histórica de estos contenidos es concebida de lo general a lo particular, con énfasis en el contexto latinoamericano, cubano, regional y específicamente en el período que comprende el curso escolar 2015-2016 en la ENU José Tey Saint Blancard.

El método Analítico-Sintético permite descomponer el objeto de estudio en sus múltiples relaciones y partes integrales con el objetivo de comprender su estructura en el plano teórico y empírico. Sobre esta base, la perspectiva de género se integra como categoría de análisis al proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

El método Inductivo-Deductivo se pone de manifiesto en el apartado teórico. Parte de la relación general de los posicionamientos epistémicos que asumen los autores consultados y que hacen referencia al proceso de desarrollo profesional docente y a la perspectiva de género. Estos posicionamientos inducen a la autora de la investigación en cuestión a señalar lo que en ellos hay de común y a tomar partido.

Luego, sobre la base de los datos que aportan las diferentes técnicas de recopilación de información, este método permite arribar a deducciones concluyentes.

3.6. Categorías de la investigación

Cisterna (2005, p. 64), refiriéndose a la investigación cualitativa sostiene que como el investigador es quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan los primeros.

Sobre la base de este razonamiento dicho autor distingue entre categorías y subcategorías: las primeras denotan un tópico en sí mismo, y las otras detallan ese tópico en microaspectos. En correspondencia con este autor, esta operacionalización *“constituye la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información”*. (Cisterna, 2005, p. 65)

En la investigación cualitativa dicha operacionalización tiene un carácter peculiar pues las categorías y las subcategorías pueden ser apriorísticas (construidas antes del proceso recopilatorio de la información), o emergentes (que surgen del levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación). (Cisterna, 2005)

El proceder metodológico que ofrece Cisterna se empleó para determinar las categorías y subcategorías de investigación a partir de los referentes teóricos que aportan García (1999); Villegas (2003); y Eirín, et al. (2009), respecto al proceso de desarrollo profesional:

Categoría Proceso de desarrollo profesional docente:

Proceso continuo que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se produce sobre la base de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de aprendizajes diversos. García (1999); Villegas (2003); y Eirín, et al., (2009).

Subcategoría:

Implicaciones prácticas: Cumplimiento de las normativas legales que regulan el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Categoría Perspectiva de género:

Herramienta de análisis social que permite interpretar las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde esa perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen (Lagarde, 1997).

Subcategorías:

Dimensión individual: Características personales de los docentes objeto de estudio que redundan, positiva o negativamente, en sus procesos de desarrollo profesional, incluye cómo se auto perciben desde el punto de vista del género.

Dimensión social: Percepción social respecto al género, lo que socialmente es entendido por el deber ser y el deber hacer masculino y femenino.

Dimensión institucional: Toda forma de relación institucional que influya en el proceso de desarrollo profesional docente, incluye las relaciones familiares e institucionales.

Las categorías y subcategorías se expresan en la tabla 4 que aparece a continuación.

Tabla 4. Desglose y operacionalización de las categorías y subcategorías de la investigación.

Categorías	Subcategorías
Proceso de desarrollo profesional docente	Implicaciones prácticas: Organización escolar <ul style="list-style-type: none">• Cobertura docente• Gestión del trabajo docente-metodológico:<ul style="list-style-type: none">- Reunión metodológica- Clase metodológica instructiva- Clase metodológica demostrativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Clase abierta - Taller metodológico - Clase de comprobación - Visita de ayuda metodológica - Preparación de asignatura - Asesoría pedagógica tutorial - Despacho metodológico • Gestión del trabajo científico- metodológico. - Superación Profesional - Formación Académica de Posgrado • Relación evaluación profesoral-retribución salarial. • Comportamiento de la evaluación profesoral. • Interés personal por el desarrollo profesional • Influencia vida personal y familiar sobre el proceso de desarrollo profesional • Relación familia-escuela • Relación escuela-Consejo Popular
<p>Perspectiva de género</p>	<p>Dimensión individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Estado Civil • Nivel escolar • Título académico • Formación Profesional • Tiempo de experiencia laboral • Composición del núcleo familiar • Familiares dependientes • Jefe de hogar • Responsable de los quehaceres del hogar • Aspiraciones de desarrollo profesional • Preparación para el desarrollo del trabajo • Resultados de trabajo • Motivación vocacional • Interés personal por el desarrollo profesional • Influencia vida personal y familiar sobre el proceso de desarrollo profesional • Obstáculos que limitan el proceso de desarrollo profesional • Estado emocional ante estos obstáculos • Estrategias para contrarrestar los obstáculos <p>Dimensión social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de género asumidos • Distribución de roles en la familia y el trabajo • Prejuicios sociales y de género • Manejo de conflictos • Resultados de trabajo • Reconocimiento social • Relación familia-escuela • Relación escuela-Consejo Popular <p>Dimensión institucional:</p>

	Acceso a las oportunidades de desarrollo profesional Intereses colectivos Necesidades colectivas Poder de comunicación Capacidad de gestión Participación en actividades de superación y capacitación Cumplimiento de metas asignadas Resultados de trabajo Relación familia-escuela
--	--

Fuente: Cisterna (2005).

3.7. Muestreo

La presente investigación atendiendo a los criterios de selección del estudio de caso de la ENU José Tey Saint Blancard para la aplicación del muestreo considera los siguientes aspectos:

La preocupación expresada por la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos respecto al estancamiento del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la Educación Primaria.

La deprimida inserción de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard en procesos de Superación Profesional y Formación Académica de Posgrado promovidos por la Dirección Provincial y Municipal de Educación en Cienfuegos. Esta situación es una regularidad en la educación primaria en el municipio Cienfuegos.

Considerar la expresada voluntad de cooperación de la dirección de la ENU José Tey Saint Blancard para con la presente investigación. Sobre la base de estos fundamentos la investigación identifica un universo de 101 sujetos (de la ENU 77 docentes y 22 no docentes; y 2 directivos de Educación Municipal). De este universo la población seleccionada y a la que se aplicó un muestreo no probabilístico intencional fue a los 77 docentes que durante el curso 2015-2016 laboraban en el centro escolar. Además, se trabajó con Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos y José Díaz, Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos.

Como criterios de selección muestral, se sostuvo que los sujetos estuvieran vinculados de modo directo o indirecto al acto docente. De acuerdo con Buendía (1998) *“si la población es pequeña, entrarán a ser objeto de estudio todos los individuos pertenecientes a ella”* (p. 123).

3.8. Estrategia de recogida de información

La investigación, en consecuencia con el enfoque mixto utilizó las técnicas siguientes: entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de contenido a documentos, entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario.

Entrevista cualitativa individual enfocada

Este tipo de entrevista cualitativa es una técnica de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Relación que al decir de Gurdián (2010), *“permite construir un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia”*. (p. 197) El apelativo “enfocada” denota la posibilidad de profundizar en una temática en particular.

Esta posibilidad de orientar la conversación hacia un foco de interés condujo el diálogo, en lo fundamental, hacia las características del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard; y en menor medida, a modo de sondeo de la realidad contextual, hacia la relación de la perspectiva de género sobre este proceso.

Tras la pretensión de confrontar los resultados, la guía temática que se maneja es la misma para cada uno de los entrevistados y se orienta hacia los temas siguientes:

- Reglamentaciones establecidas para normalizar el proceso de desarrollo profesional de los docentes en la Educación Primaria.
- Gestión del Ministerio de Educación, la Dirección Provincial y Municipal de Educación en Cienfuegos respecto desarrollo profesional de los docentes de la Educación Primaria.
- Gestión de la ENU José Tey Saint Blancard para potenciar el proceso de desarrollo profesional docente.
- Diseño del sistema de evaluación profesoral vigente.
- Relación evaluación profesoral- retribución salarial.
- Influencia sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard: orientación institucional o motivación personal.
- Relación familia-escuela.

- Relación Escuela-Consejo Popular.
- ¿Quiénes se interesan más por desarrollarse profesionalmente en la ENU José Tey Saint Blancard hombres o mujeres?
- ¿Quiénes tienen mejores resultados como profesionales de la docencia en la ENU José Tey Saint Blancard hombres o mujeres?
- Estrategias que implementa la ENU José Tey Saint Blancard para promover el desarrollo profesional de sus docentes.

La muestra para esta técnica estuvo conformada por: Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos y José Días, Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos. Así como miembros del Consejo de Dirección de la ENU José Tey Saint Blancard: Directora, Secretaria Docente, jefa de primer ciclo y Jefa segundo ciclo. Todos por sus funciones laborales poseen conocimientos especializados que contribuyen a comprender el objeto de estudio.

Análisis de Contenido a Documentos

La presente investigación realizó un análisis de contenido a documentos. De acuerdo con Sánchez, & Santos (2013), tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Contenido informativo: Comprende las cuestiones temáticas que develan las estructuras de significado vinculadas al proceso de desarrollo profesional en el ámbito educativo.
- Objetivos de la investigación: Permite confrontar los contenidos seleccionados con los objetivos de investigación para establecer concordancia entre ellos.
- Soporte material del dato: Se refiere al componente objetivo que registra el contenido documental objeto de análisis. (Documentos organizacionales)
- Análisis del contenido informativo: Este análisis se orienta hacia la estructura semántica y pragmática de los contenidos que se analizan para definir características.
- Interpretación del contenido informativo: Sobre la base de una revisión analítica previa, esta interpretación se dirige a comprender cómo está concebida la estructura del proceso de desarrollo profesional en el ámbito educativo, particularmente en la ENU José Tey

Saint Blancard con el objetivo de caracterizarlo (Sánchez & Santos, 2013).

- Como resultado de las averiguaciones obtenidas en las entrevistas individuales se identifican documentos que regulan el proceso de desarrollo profesional docente, desde el nivel gubernamental, ministerial, provincial, municipal e institucional.
- Entre ellos se ubican los que siguen:
- Código del Trabajo de la República de Cuba (2014).
- Reglamento de la Educación de Posgrado, manifiesto en la Resolución Ministerial No.132 (2004).
- Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, explicitado en la Resolución Ministerial No.200 (2014).
- Orientaciones emitidas en correspondencia oficial por Ana Elsa Velázquez
- Cobiella, Ministra de Educación, sobre las tareas de la formación y superación de los docentes que requieren atención especial por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación (2015).
- Convenio de Colaboración entre la Universidad de Cienfuegos y la Dirección Provincial de Educación en Cienfuegos (2015).
- Plan anual de actividades y objetivos de trabajo de la ENU José Tey Saint Blancard curso 2015-2016
- Plantilla de cargos Escuela Primaria José Tey Saint Blancard curso 2015-2016
- Diseño de Superación ENU José Tey Saint Blancard (2015-2016).

Entrevista cualitativa de grupo enfocada

La entrevista cualitativa de grupo enfocada se emplea para obtener información previa y general (Sandoval, 1996; Zuñiga, 2006; Gurdían, 2007) respecto a las influencias que tiene la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016.

Con esta finalidad se elabora una guía temática para propiciar el debate sobre la relación perspectiva de género-proceso de desarrollo profesional de los docentes compuesta por los ejes temáticos siguientes:

- ¿Qué entender por género?
- ¿Qué entender por desarrollo profesional?
- Influencia de la relación familia-escuela en el proceso de desarrollo profesional.
- Influencia de la relación escuela-Consejo Popular en el proceso de desarrollo profesional.
- ¿Qué posibilidades de desarrollo profesional tiene un maestro o una maestra en función del género?
- ¿En qué medida el hecho de ser hombre o mujer limita el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Qué estrategias asumen los docentes para contrarrestar las limitantes que los estereotipos de género establecen a su desarrollo profesional?

La implementación de una entrevista cualitativa de grupo enfocada deriva la necesidad de estructurar la muestra declarada. De un total de 77 docentes (participantes potenciales) la autora de la presente investigación conforma un grupo de 15 docentes (participantes reales) que se escogieron al azar atendiendo a los siguientes criterios de selección:

- Presencia femenina y masculina.
- Heterogeneidad generacional.
- Diversidad en cuanto a la formación profesional.

El grupo se compone por cuatro hombres y once mujeres. Incluye desde docentes recién graduados hasta una maestra reincorporada laboralmente luego de su jubilación; así como tres Maestros Primarios, dos Maestros de Preescolar, un Maestro de Educación Física, un Maestro de Computación, un Maestro de Inglés, dos Maestros Instructores de Arte, una Bibliotecaria Escolar, dos Auxiliares Pedagógicas y dos Asistentes para el Trabajo Educativo.

Su aplicación estuvo condicionada por la disposición de tiempo de los sujetos a entrevistar. Previa coordinación con la dirección del centro escolar, el encuentro se marca para el día jueves catorce de julio de 2016 a las 9:00 am; fecha en que los educandos ya habían concluido su período lectivo y los trabajadores docentes aliviaron su carga laboral.

La técnica es moderada por la entonces Presidenta del Grupo Provincial de la Sociedad Cubana de Psicología en Cienfuegos, Isabel Urquiza, y el rol de relatora lo asume la autora de la presente investigación. Para realizar esta tarea se utiliza una cámara de video, aparato que garantiza el archivo íntegro de los datos recabados y facilita el análisis posterior.

Cuestionario

El cuestionario (Rodríguez, Gil & García, 2008) es la técnica de recogida de información seleccionada atendiendo a: la cantidad de sujetos que deben ser estudiados, 77; la brevedad del tiempo disponible para hacer el estudio, concluido el período lectivo de los educandos y antes de la liberación vacacional de los docentes; y, al interés de obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de los encuestados con la pretensión de establecer posibles relaciones.

Esta técnica se aplicó a la totalidad de los sujetos vinculados de modo directo o indirecto al acto docente en la ENU José Tey Saint Blancard. Su interés fue recabar datos orientados a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes. Sobre esta base, la generalidad de las preguntas es abierta, algunas ofrecen opciones estructuradas de respuesta seguidas de una opción no estructurada que se interesa por comprender el significado del posicionamiento anterior. Todas están organizadas en los ejes temáticos siguientes:

- I. Datos generales.
- II. Características del ambiente familiar.
- III. Percepción de género.
- IV. Desarrollo profesional.
- V. Estrategias de enfrentamiento

Estos ejes temáticos, a su vez, se subdividen para responder a subcategorías específicas, que permitieron la conformación del cuestionario realizado a los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard donde se tuvieron en cuenta los aspectos que aparecen a continuación:

1.1. Sexo

Hombre ___ Mujer ___

1.2. Edad ___

1.3. Estado civil

___ Soltero/a

___ Casado/a

___ Divorciado/a

___ Viudo/a

___ Unido/a a su compañero/a sin lazos jurídicos oficiales

1.4. Nivel escolar/ Título académico

___ Primario

___ Secundario

___ Duodécimo grado

___ Nivel medio

___ Nivel superior

___ Máster

1.5. Formación profesional

___ Auxiliar pedagógica

___ Asistente para el trabajo educativo

___ Bibliotecaria escolar

___ Maestro/a Instructor de Arte

___ Psicopedagoga

- Maestra Inglés
- Maestro/a Computación
- Maestro/a Educación Física
- Maestro/a Primario
- Maestra Preescolar

1.6. Tiempo de experiencia laboral como trabajador docente

- Entre 1 y 5 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 11 y 15 años
- Entre 16 y 20 años
- Entre 21 y 25 años
- Entre 26 y 30 años
- Más de 30 años

I. Características del ámbito familiar

2.1. ¿Quiénes componen su núcleo familiar?

2.2. ¿Tiene usted familiares dependientes a su cargo?

Si No

a) De ser afirmativa su respuesta indique el número de personas que dependen de usted:

Nro.

Menores de 5 años.....

Menores entre 6 y 16 años.....

- Mayores dependientes.....
- Personas con discapacidad
- Personas enfermas crónicas.....

2.3. En su caso ¿A quién reconoce su familia como jefe/a del hogar?

- Usted
- Su esposo/a
- Su padre
- Su madre
- Su suegro
- Su suegra
- Otro familiar

a) En su opinión ¿A qué se debe esta selección?

2.4. Por lo general en su hogar:

- a) ¿Quién se ocupa de los quehaceres domésticos?
- b) ¿Por qué esa persona y no otra?

III. Percepción de género

3.1. Considera que ser hombre o mujer condiciona:

- a) Sus aspiraciones de desarrollo como profesional: Si___ No___
- b) Su acceso a las oportunidades de desarrollo profesional: Si___ No___
- c) Su preparación para el desarrollo del trabajo como docente: Si___ No___

d) Sus resultados de trabajo: Si___ No___ IV.

IV. Desarrollo profesional

4.1. De las siguientes razones cuáles lo/a motivaron para seleccionar su profesión (puede marcar las opciones que considere) a) Siempre le gustó dar clases: Si___ No___

b) Complacer a familiares: Si___ No___

c) Dar continuidad a una tradición familiar: Si___ No___

d) Embullo: Si___ No___

e) No tuvo otras opciones: Si___ No___

f) Otras: Si___ No___. Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:

4.2. ¿Considera que su vida personal y familiar interfiere de alguna manera en su desarrollo como profesional docente?

Si___ No___ A veces___, en cualquier caso responda ¿Por qué?

4.3. Según su criterio ¿Quién recibe mejor valoración social:

El maestro___ La maestra___ Ambos___

a) Argumente su respuesta

V. Estrategias de enfrentamiento

5.1. Mencione cuáles son los obstáculos que limitan su desarrollo profesional. Comience por los de mayor importancia hasta los de menor importancia.

a) Cómo se siente cuando tiene que vencer estos obstáculos: (puede marcar las opciones que considere)

a.1) Ansioso: Si___ No___

a.2) Deprimido: Si___ No___

a.3) Desmotivado: Si___ No___

a.4) No le afectan: Si___ No___

a.5) Los asume como un reto: Si___ No___

a.6) Otros estados emocionales: Si___ No___.

Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:

5.2 ¿Qué estrategias utiliza usted para potenciar su desarrollo profesional?

(puede marcar las opciones que considere)

a) Revisar, adelantar, completar materiales de trabajo en su casa:
Si___ No___

b) Participar en preparaciones metodológicas dentro y fuera de su centro laboral:

Si___ No___

c) Visitar la biblioteca y/o el laboratorio de computación de su centro laboral:

Si___ No___

d) Participar en eventos: Si___ No___

e) Otros: Si___ No___ . Si su respuesta es afirmativa diga cuáles:

5.3. ¿Qué recomienda a otros maestros y maestras para que puedan mejorar su desarrollo profesional?

Para determinar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, de acuerdo a las posibilidades del SPSS, como resultado se obtuvo 0,649. Esta cifra permitió considerar que las puntuaciones percibidas en los diferentes ítems del cuestionario están interrelacionadas de manera adecuada.

3.9. Estrategia de análisis de la información

Como estrategia de análisis de la información la investigación se hace a la propuesta de Rodríguez, Gil & García (2008) que consiste en la reducción de datos (Rodríguez, Gil & García, 2008, p. 204). Esta reducción es congruente con el desglose y la operacionalización de categorías y subcategorías que propone Cisterna (2005).

Con el fin de viabilizar el análisis de la información “fuente o bruta” Rodríguez, Gil & García (2008), la totalidad de las entrevistas cualitativas individuales y la de grupo se transcriben y se conservan en formato digital, así como los documentos que son objeto de análisis de contenido. Para “extraer sentido de los datos” (Tesch, 1990, en Rodríguez, Gil & García, 2008) que arrojan las respuestas a las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario que se aplica, se siguen los procedimientos de reducción de datos Rodríguez, Gil & García (2008). Las preguntas que presentan opciones estructuradas de respuesta se procesan de manera estadística para *“contrastar y complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas”*. (Rodríguez, Gil y García, 2008, p. 216)

3.10. Criterios de rigor y validez científica

Los principales elementos que atentaron contra el rigor y la validez científica de la investigación estuvieron vinculados a la subjetividad implícita en la muestra objeto de estudio respecto a su perspectiva de género. Elemento fundamental para la comprensión del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blarcard durante el curso escolar 2015-2016. Para reducir tales efectos se realizaron análisis contrastados entre la información que se obtuvo de las diferentes técnicas aplicadas a través de la triangulación de datos (Hernández, et al., 2006).

La triangulación de datos en el enfoque mixto proporciona mayor confianza y validez de los resultados, creatividad en el abordaje del estudio, más flexibilidad interpretativa, productividad en la recolección y el análisis de datos. Mayor sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método; cercanía del investigador al objeto de estudio y posibilidad de innovación a los marcos conceptuales y metodológicos (Hernández, et al., 2006).

El procedimiento práctico de la investigación para efectuar esta triangulación de datos le confiere validez y confiabilidad al análisis de da-

tos cualitativos y cuantitativos, permite a la autora prestar atención a cómo se manifiesta el objeto de estudio en su ambiente natural, e interpretar las intimidades asociadas a su realidad contextual, a partir de los siguientes pasos:

1. Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo.
2. Triangular la información con los datos obtenidos mediante las técnicas que se aplican.
3. Triangular la información con el marco teórico.

De esta manera se logra la contrastación y el análisis sistemático de los datos obtenidos mediante la entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de contenido a documentos, la entrevista cualitativa grupal enfocada y el cuestionario. Las técnicas proporcionan datos que se analizan separadamente y luego se comparan como una manera de validar los resultados recogidos por los diferentes instrumentos de la investigación.

El estudio se proyecta a comprender la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso escolar 2015-2016.

El enfoque mixto sustenta el andamiaje metodológico del presente estudio. La perspectiva de género se integra desde tres ángulos que se despliegan a lo largo de todo el proceso investigativo:

1. Como forma de mirar, de enfocar la realidad que protagonizan los docentes.
2. Como marco teórico para comprender las desigualdades de género que operan en el proceso de desarrollo profesional docente.
3. Como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto al comportamiento de hombres y mujeres en el ámbito social y educativo.

La investigación implementa un estudio de caso como estrategia de diseño de investigación. Los métodos teóricos que están implícitos en el proceso investigativo son: histórico-lógico, análisis y síntesis e inducción y deducción.

En correspondencia con el problema y los objetivos de estudio (general y específicos), se definen las siguientes categorías de investigación:

Proceso de desarrollo profesional docente.

Perspectiva de género.

Se aplica un muestreo no probabilístico intencional que comprende como muestra a la totalidad de los trabajadores docentes que laboran en la ENU José Tey Saint Blancard. Además, se trabajó con la Jefa de la Educación Primaria del Municipio Cienfuegos y el Asesor de Superación y la Actividad Científica de la Dirección Municipal de Educación en Cienfuegos. Para cada una de las técnicas de recogida de información se explicitan los criterios de selección muestral.

La presente investigación, de acuerdo a su estrategia de diseño de investigación, aplica las siguientes técnicas para recopilar información: entrevista cualitativa individual enfocada, análisis de contenido a documentos, entrevista cualitativa de grupo enfocada y cuestionario.

Como estrategia de análisis de la información se asume la reducción de datos.

Como criterio de rigor y validez científica se tiene en cuenta la triangulación de datos.

Influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Los resultados derivados de la metodología que implementa la investigación en cuatro epígrafes. El primer epígrafe compuesto por dos sub-epígrafes se orienta a caracterizar la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural, durante el curso escolar 2015-2016; el segundo caracteriza el proceso de desarrollo profesional de los docentes que laboran en la institución escolar; el tercero se ocupa de explicar cómo se manifiesta este proceso desde una perspectiva de género; y el último triangula los resultados derivados de la totalidad de las técnicas de recogida de información aplicadas para analizar la influencia de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

3.11. Caracterización sociocultural de la ENU José Tey Saint Blancard

Ofrecer una visión que capte la realidad del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, condujo la investigación a la caracterización de la institución escolar desde una perspectiva sociocultural. La caracterización se sustentó en reconocer la interacción histórico-cultural del binomio escuela-comunidad. El análisis de contenido realizado al Proyecto Internacional: Buena Vista, Integración comunitaria desde la perspectiva sociocultural (2015-2016) ubicó los antecedentes de la historia del Consejo Popular Buena Vista y facilitó la comprensión del contexto socioeducativo manifiesto en la institución escolar.

A finales del siglo XIX y principios del XX el actual Consejo Popular Buena Vista se enmarcó en los límites territoriales de Caunao, comprendido en la región histórica de Cienfuegos. En este asentamiento se ubicó la finca Buena Vista, propiedad de Silva S.A.; espacio de recreo para los políticos y la burguesía media neocolonial.

Después del triunfo de La Revolución sus límites se modificaron: hacia el norte colinda con el Consejo Popular de Pueblo Grifo; al sur con el Consejo Popular La Barrera; al oeste con el Consejo Popular La Barrera y Pueblo Grifo y hacia el este con el Consejo Popular de Caunao. En las dos últimas décadas del siglo XX su fisonomía estructural cambió: se construyeron edificios multifamiliares para resolver el problema habitacional de los obreros de las principales industrias del territorio, y de los residentes del Consejo Popular San Lázaro damnificados por las inundaciones provocadas por intensas lluvias. El asentamiento para 1992 ya había ampliado su infraestructura y asumió el nombre de Barrio Buena Vista Nuevo. (Proyecto Internacional: Buena Vista, junio 2015-mayo 2017)

El Consejo Popular se conforma por siete circunscripciones enumeradas de la forma siguiente, 41, 43, 77, 85, 86, 117 y 130 y comprende:

- 15 Zonas cederistas, con 154 CDR.
- 9 Bloques de la FMC que comprende a su vez 51 delegaciones.
- 11 Asociaciones de Combatientes con 380 asociados.
- 8 Núcleos zonales del Partido Comunista de Cuba .

- 70 centros: servicios industriales, talleres, agropecuarios, servicios de salud, de transporte, gastronómicos y de comercio · 8 Instituciones educacionales.

Tiene una población total registrada de 10587 personas, de ellos el 57,2 % son de sexo masculino y el 42% de sexo femenino. El nivel escolar de la población respecto al total, de acuerdo a los resultados de la Gestión Estratégica del Desarrollo Local en el Consejo Popular (2015), se comporta del modo siguiente:

- Primario: 9,6 %
- Secundario: 21,7 %
- Nivel Medio: 16,4 %
- Duodécimo: 25,2 %
- Nivel Superior: 15 %

La situación delictiva de la zona se considera regular y cuenta con un potencial identificado de 132 personas. El delito más común es el robo con fuerza, atribuido por lo general a sujetos desvinculados laboralmente, motivo a negligencias y descuido de los afectados. Las manifestaciones de indisciplina social están relacionadas con juegos prohibidos, alcoholismo, y violencia intrafamiliar.

Las principales problemáticas sociales identificadas en el Consejo Popular son: presencia de discapacitados mentales y físico-motores, desvinculados laboralmente, personas controladas por el juez de ejecución, adultos mayores solos, y niños con problemas psicosociales. Estas problemáticas, además de la situación geográfica periférica del Consejo Popular, lo estigmatizan, marginan, y le colocan barreras a la labor educativa.

La consideración de los aspectos socio-históricos y demográficos del consejo popular, en la caracterización de la institución escolar objeto de estudio, favorece la interpretación de la dinámica escolar. En esta dirección el binomio escuela comunidad está determinado por la interacción histórico-cultural, considerando que la localización geográfica de la ENU José Tey Saint Blancard se ubica en la calle 107 entre 64 y 66, Consejo Popular Buena Vista, municipio Cienfuegos, provincia Cienfuegos.

La institución escolar es resultado del proceso revolucionario cubano; inicialmente la residencia Villa Pilar fue su espacio. La propiedad,

presumiblemente, fue construida en los últimos años del siglo XIX, sincronizado con el auge constructivo de códigos neoclásicos herederos de la tradición española. En la década del 80 del siglo XX se le adjuntan al inmueble dos naves, con paredes de mampostería y techo de fibras de cemento, promovido por el crecimiento poblacional del asentamiento.

En el año 2002 la institución escolar es sometida a una remodelación capital que le confiere la apariencia actual. La instalación se construye de mampostería y cubierta de hormigón armado, pisos de losa y cemento, con patio de asfalto. Se compone por 24 aulas, 5 departamentos docentes, 5 baños, biblioteca, laboratorio de computación, comedor, área de juego y huerto escolar.

La ENU José Tey Saint Blancard se favorece del acervo histórico-cultural del Consejo Popular. El principal hecho histórico que se identifica está relacionado con 35 revolucionarios de la clandestinidad que fueron delatados y hechos prisioneros el 27 de mayo de 1957. Ellos se ocultaban del gobierno de Fulgencio Batista en una vivienda situada en la calle 101 mientras se preparaban para el alzamiento en Cienfuegos y luego unirse al II Frente Oriental; como constancia hay una tarja que perpetúa el hecho.

La institución escolar unida a la Asociación de Combatientes de la Revolución cada 27 de mayo rememora el hecho en un acto político cultural denominado Encuentro con la Historia. A esta actividad asisten estudiantes, maestros, miembros de la comunidad y organizaciones de masa como: Federación de Mujeres Cubanas, Unión de Jóvenes Comunistas, Partido Comunista de Cuba. De los 77 docentes que laboran en la institución 74 viven en el Consejo Popular, la mayoría de ellos pertenece a familias que han vivido allí por más de veinte años. Esta característica infiere un sentimiento de arraigo y pertenencia de los docentes con su Consejo Popular.

La población objeto de estudio según el color de la piel se conforma por 6 negras, 22 mestizas y 49 blancos, de ellos 4 son hombres y 45 mujeres. Sobre la base de los datos que corresponden al sexo se comprobó que el 95% del total de los trabajadores docentes pertenecen al sexo femenino y solo un deprimido 5% al sexo masculino. Lo anterior se refleja en la figura de sectores por sexo que aparece a continuación.

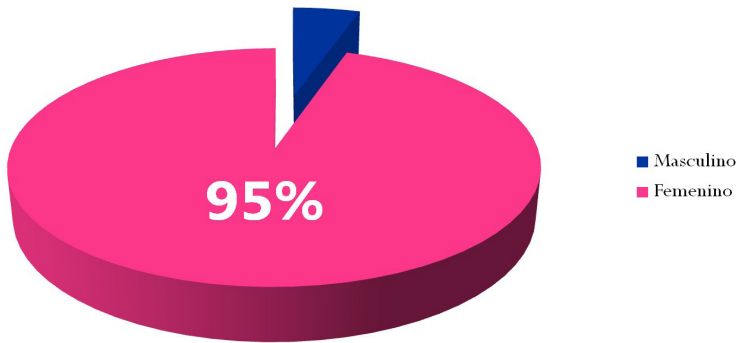


Figura 1. Sectores. Distribución por sexo.

La recogida de información respecto a la edad se estructuró de manera intencional por rangos generacionales:

- Joven grupo 1: entre 20 y 25 años
- Joven grupo 2: entre 26 y 30 años
- Adulto joven: entre 31 y 40 años
- Adulto medio grupo 1: entre 41 y 50 años
- Adulto medio grupo 2: entre 51 y 60 años
- Adulto mayor: más de 60 años

Sobre esta base, un análisis estadístico de frecuencia demostró que los jóvenes que conforman el grupo 1 son 22, de ellos 21 mujeres y 1 hombre, esta cifra constituye el 28,6% respecto al total que compone la muestra objeto de estudio. El grupo 2 lo integran 18 docentes, de ellos 16 mujeres y 2 hombres, para una representatividad de 23,4 %.

En el rango que corresponde a los adultos jóvenes se cuentan 11 docentes, 10 mujeres y 1 hombre, estos constituyen el 14,3%. Los dos grupos que estructuran a los adultos medios se componen únicamente por mujeres. El primero está integrado por 9 miembros y el segundo por 15; la representatividad porcentual de cada uno es de 11,7 % y de 19,5 % respectivamente. El último rango aún a dos docentes mujeres, esta cifra constituye el 2,6 %. Tal como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 5. Contingencia: sexo y edad. Tabla de contingencia Re-cuento.

		Edad						Total
		20-25	26-30	31-40	41-50	51-60	más de 60	
Sexo Masculino		1 21	2 16	1 10	0	0 15	0	4 73
Total Femenino		22	18	11	9	15	2	
					9		2	77

Fuente: Elaboración propia.

El comportamiento en cuanto a la distribución por sexo y por edad de los trabajadores docentes de la ENU José Tey Saint Blancard pone de manifiesto que en todos los rangos generacionales que se estudiaron la representación femenina es sustantivamente superior a la masculina. Esta realidad se corresponde con los criterios de Bonal (1997); Moreno (2004); González (2006); Milosavljevic (2007); Nuño (2008); Informe sobre Desarrollo Mundial (2012); y de la Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba (1999), que refieren una marcada feminización de la profesión docente, sobre todo en la educación primaria.

Respecto al estado civil, la muestra objeto de estudio se compone por 18 solteros, de ellos 15 son mujeres y 3 hombres, estos constituyen el 23,4%. Casadas 31, divorciadas 8 y viuda 1, todas mujeres, las cuales conforman el 40,3%, el 10,4% y el 1,3% por ciento respectivamente de la muestra objeto de estudio. En concubinato se cuentan 19, de ellos 18 son mujeres y 1 es hombre, y representan el 24, 7% del total, aspecto que se refleja a continuación.

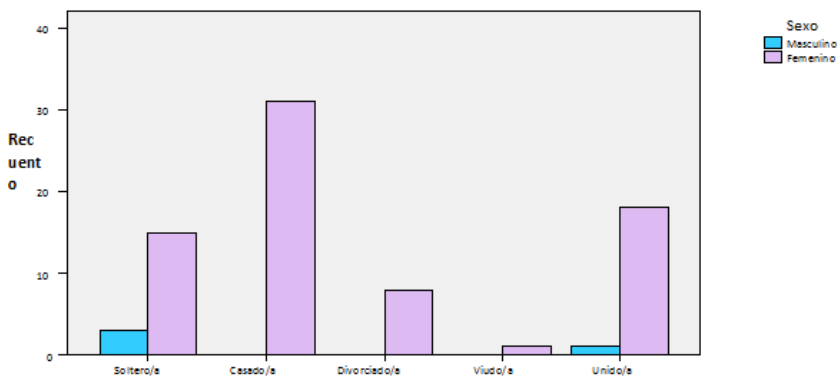


Figura 2. Estado Civil por sexo.

Estado Civil

Estos datos demuestran que la frecuencia de mujeres casadas o en concubinato es más significativa que la del resto de los estados civiles, y que la que se pone de manifiesto en los hombres.

Los resultados referidos al nivel escolar y el título académico de la muestra objeto de estudio arrojaron que 2 mujeres tienen noveno grado y 19 mujeres duodécimo grado, ellas representan el 2,6 % y el 24,7% por ciento respectivamente del total. En nivel medio se cuentan 31 integrantes, 30 son mujeres y 1 es hombre, su representatividad porcentual es de 40,3 %. El nivel superior aún a 22 docentes de ellos 19 mujeres y 3 hombres, estos representan el 28,6%. El título académico de máster está personificado por 3 mujeres y su significación porcentual sobre el total de los encuestados es de 3,9 %, lo que se evidencia en la figura siguiente.

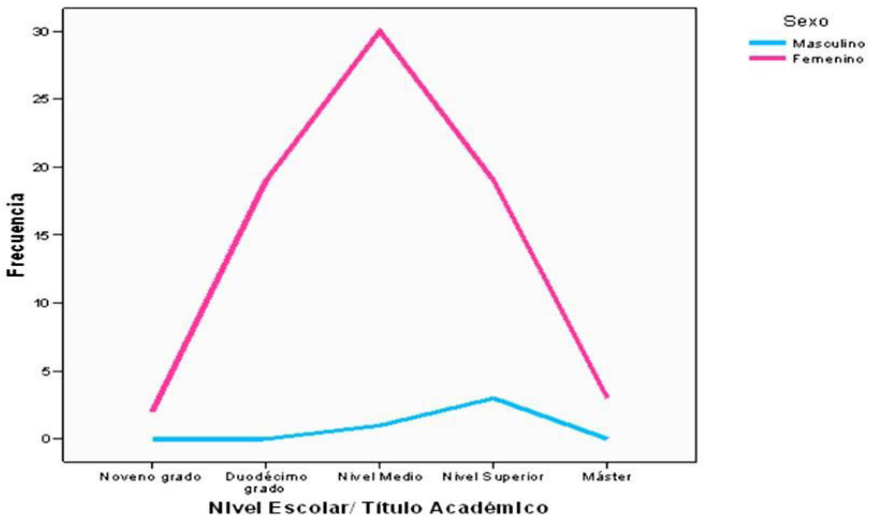


Figura 3. Nivel Escolar/Título Académico.

Resulta evidente la superioridad porcentual en cuanto a la representación femenina en el nivel escolar medio. Sin embargo, esta superioridad decrece cuantitativamente en la medida que los docentes

ascienden a niveles superiores de profesionalización. Este escenario valida el razonamiento de Appel (1986), que alude a la devaluación profesional de las denominadas profesiones femeninas, como resultado de la percepción de género que contextualmente se legitima de manera social y cultural.

La formación profesional de los docentes que componen la muestra objeto de estudio, atendiendo a su distribución por sexo, se comporta del modo que sigue: 3 Maestras de Preescolar, 24 Maestras de Primaria y 3 Maestros, 4 Maestras de Educación Física y 1 Maestro, 4 Maestras de Computación, 1 Maestra de Inglés, 4 Auxiliares pedagógicas, 18 Asistentes para el trabajo educativo (mujeres), 8 Maestras Instructoras de Arte, 3 Bibliotecarias Escolares y 1 Psicopedagoga. La significativa presencia femenina en todas las especialidades que confluyen en el acto docente-educativo en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016, devalúa el criterio estereotipado de que las mujeres son más afines a las ciencias sociales; y los hombres por la matemática, la física, la química.

El comportamiento frecuencial del tiempo de experiencia laboral de la muestra objeto de estudio arrojó que 26 mujeres y 1 hombre se ubican en un rango de entre 1 y 5 años como trabajadores docentes, esta cifra constituye el 35,1% del total. Entre 6 y 10 años se cuentan 25, de ellos 23 mujeres y 2 hombres, su representatividad porcentual es de 32,5 %. Entre 11 y 15 años hay 7, de ellos 6 mujeres y 1 hombre, representan el 9,1%. En el rango entre 16 y 20 años hay 8 mujeres, ellas son el 10,4%. Entre 21 y 25 hay 1 mujer, ella representa el 1,3%. Entre 26 y 30 se cuentan 2 mujeres, ellas son el 2,6%; y, con más de 30 años de experiencia laboral se agrupan 7 mujeres, su representatividad porcentual es de 9,1%, lo que se muestra en la figura siguiente.

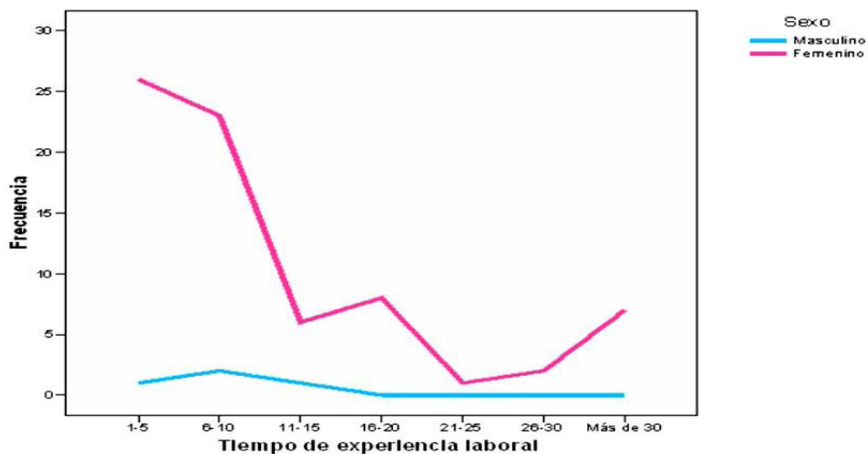


Figura 4. Tiempo de Experiencia Laboral por sexo.

Este escenario pone de manifiesto que el tiempo de experiencia laboral de la mayoría de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard oscila entre 1 y 10 años. La representación femenina, aunque fluctúa en los diferentes rangos estudiados, está presente desde el primero hasta el último; no así la masculina que a partir de los 15 años de experiencia laboral es nula.

El entorno de la institución escolar absorbe la dinámica cultural escuela-consejo popular. Se respira un ambiente de cooperación entre los docentes, buenas relaciones interpersonales y el claustro reconoce la autoridad de la dirección de la ENU. Sin embargo, se aprecia que no en pocas ocasiones, actitudes que se comprenden como solidarias realmente solapan comportamientos permisivos ante lo mal hecho: falta de rigor en la evaluación profesoral, violación de lo contemplado en el plan de trabajo anual respecto al trabajo científico metodológico, tendencia al promocionismo en detrimento de la calidad en el aprendizaje, actitudes fraudulentas, comportamientos no éticos entre los docentes, estudiantes y familiares.

Tales actuaciones se explican a partir de la dependencia de la remuneración salarial respecto a la evaluación profesoral. Si un docente aspira a mantener su evaluación de B, \$575, que es la regularidad o MB, \$605, que son solo 15 profesores deberá: adoptar una actitud fraudulenta ante el rigor del proceso evaluativo, alterar el porcentaje de asistencia a clase, sobrecargar a los estudiantes más aventajados

con tareas que no potencian la atención a las diferencias individuales de los que tienen dificultades.

La nocividad del ambiente se hace aún más densa al sumar conductas que reproducen la falta de respeto al emplear palabras obscenas entre docentes y estudiantes, permitir la venta de alimentos, ropas, productos personales, etcétera. Se intercambian favores entre docentes y familiares de acuerdo al tráfico de influencia. En síntesis, el rol de la escuela cambia, pasa de institución educativa a comportarse como mercado. Tales prácticas se han institucionalizado, esta realidad se percibe de manera natural, el poder de asombro de los docentes, estudiantes y las familias es nulo, es un secreto a voces que también se cataliza por la dinámica del propio sistema educativo, “nadie quiere buscarse problemas”.

La caracterización de la ENU José Tey Saint Blancard desde una perspectiva sociocultural devela los siguientes rasgos:

- La presencia de la ENU José Tey Saint Blancard en el entorno sociocultural del Consejo Popular Buena Vista favorece la relación escuela comunidad y constituye centro generador de empleo.
- El entorno de la institución escolar absorbe la dinámica cultural escuela consejo popular marcada por una labor educativa que favorece el amor a la historia local, las relaciones familia-escuela, pero en no pocas ocasiones, se acentúan actitudes legitimadoras de prácticas educativas que distorsionan la ética profesional.
- Se percibe una desprofesionalización del espacio educativo determinada, en gran medida, por la transferencia a la institución escolar, de funciones de contención social y afectiva que corresponden a la familia, en menoscabo del conocimiento pedagógico, la competencia didáctica como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional.
- El predominio del universo juvenil garantiza la continuidad profesional, pero incide en la inexperiencia laboral del claustro y su organización escolar y contradictoriamente no en la evaluación profesoral.
- La cobertura docente se caracteriza por una acentuada feminización que incide en la asistencia laboral; y la feminización decrece en la medida que asciende el grado de desarrollo profesional.
- La feminización de la cobertura docente no influye en la formación profesional por especialidades.

Organización escolar en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016

Esta institución semi-internada, durante el curso 2015-2016 asumió una matrícula general de 546 educandos que estuvieron distribuidos de preescolar a sexto grado de la manera que sigue:

Tabla 6. Distribución por grados de enseñanza de la matrícula general de estudiantes y de semi-internandos de la ENU José Tey Saint Blancard.

	Preescolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	T. General	%
Matrícula General	60	80	88	87	87	65	79	546	100%
Semiinternandos	17	50	52	65	59	41	60	344	63%

La matrícula general estuvo racionada en 24 destacamentos en los rangos que se describen a continuación:

Tabla 7. Distribución por grados de enseñanza de la matrícula general de estudiantes y de semi-internandos de la ENU José Tey Saint Blancard.

Rango	Preescolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	T.General
1-25	3	4	4	4	1	3	2	21
26-30	-	-	-	-	-	-	1	1
31-35	-	-	-	-	2	-	-	2

Entonces, en el centro escolar laboraron un total de 99 trabajadores, incluyendo 22 trabajadores no docentes y 77 docentes. Esta cobertura, aunque fluctuó a lo largo del curso escolar por motivos de enfermedad y problemas personales y familiares, fue suficiente para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo fundamental, como resultado de estrategias de dirección desarrolladas por el trabajo mancomunado del Consejo de Dirección, renovado en la figura de la Directora del centro y la Secretaria Docente. Ambas con formación académica de máster y con una meritoria experiencia laboral en el ámbito educativo.

En la ENU José Tey Saint Blancard, la organización escolar se contextualizó en correspondencia con los resultados de la evaluación

profesoral del curso escolar 2014-2015; los cuales pusieron de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico. (Directora de la ENU José Tey Saint Blancard, 2016) Consecuentemente, durante el curso 2015-2016, no hubo quejas ni incidencias en el centro educacional. (Entrevista a Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos, 2016)

Al calor de esta nueva estructura de dirección; y, correspondiendo a regulaciones establecidas por la Resolución No 186 del MINED (2014), la institución hizo adecuaciones en la organización escolar y a las formas de concebir las actividades del proceso docente educativo con la finalidad de que los docentes tuvieran más espacios para su autopreparación y para contribuir a la mejora del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Entre las adecuaciones se ubicaron las que siguen:

1. Incrementar a tres las frecuencias semanales de juego, en 1ro y 2do grados. Al menos una de las tres frecuencias pudiera incluirse en los turnos de la mañana.
2. Incluir el ajedrez como parte del Deporte para Todos. Se considera como una variante de deporte a realizar y desarrollar por los alumnos en este turno, de acuerdo a sus intereses y posibilidades. Esta adecuación no excluye la organización y desarrollo de torneos y competencias de ajedrez a nivel de escuela, municipio y provincia.
3. Organizar la asignatura Lengua Española, en el primer ciclo, con 5 frecuencias semanales de 60 minutos y en segundo ciclo, con 3 frecuencias de 60 minutos. Para ambos ciclos se respetan los 5 minutos de cambio de actividad, teniendo en cuenta el carácter integral de esta asignatura. Los 30 minutos restantes se dedican, en la semana, a la ejercitación de los contenidos en esta asignatura u otra que lo requiera.
4. Diseñar el proceso educativo en 1er grado para todo el curso escolar, con características similares a Preescolar, para lo que se tiene en cuenta los aspectos siguientes:
 - a) La necesidad de contar con aulas espaciadas o las que mejores condiciones tengan.
 - b) Las posibilidades reales de ambientación de las aulas.
 - c) Adopción de diferentes formas de organización de las actividades.

- d) El horario de las actividades debe culminar aproximadamente a las 11:50 a.m., a partir de que se comienza el trabajo con las asignaturas que exigen un mayor esfuerzo intelectual.
 - e) La realización del almuerzo durante una hora, aproximadamente.
 - f) En cumplimiento de la higiene escolar, es necesario garantizar un tiempo aproximado de una hora y treinta minutos para el descanso, después del almuerzo.
 - g) El reinicio de las actividades a las 2:20 pm para el desarrollo de programas de asignaturas, así como la visualización de los programas de Educación Artística y de otros programas formativos, según corresponda.
5. Reducir las frecuencias de Deporte para Todos, de dos horas semanales a una semanal en el primer ciclo, excepto en 4to grado, de modo que se cuente con 4 horas para Educación Física y Deportes para Todos, en lugar de 5 horas. Se pueden ubicar estos turnos en la sesión de la mañana o de la tarde, siempre que se logre la higiene del horario para esta actividad. En segundo ciclo no se realizan ajustes.
 6. Mantener los programas formativos con una frecuencia quincenal en el 1er., 2do, 3ro y 4to grados y semanalmente en el segundo ciclo, desarrollando los temas relacionados con formación ciudadana, deberes y derechos de los niños, educación ambiental y vial, cuidado de la Base Material de Estudio, uso del uniforme escolar, entre otros.
 7. Dedicar hasta 12 horas semanales para la preparación individual y colectiva de los docentes. Es necesario analizar con qué especialistas se cuenta y la preparación que poseen para asumir las actividades complementarias de la TV educativa, Formación Laboral, juego y Deporte para Todos.

Como resultado de estas proyecciones la ENU José Tey Saint Blancard obtuvo reconocimientos a nivel municipal, provincial y nacional por el desempeño de sus docentes y estudiantes en eventos, concursos, competencias y festivales y se integró al proyecto sociocultural Buena Vista, rectorado por el Centro de Estudios Socioculturales (CESOC) de la Universidad de Cienfuegos, lo que contribuyó al fortalecimiento de la relación escuela-familia y a elevar los niveles de calidad de la educación.

Al concluir el período lectivo 2015-2016, como resultado de gestiones de los Delegados de Circunscripción y de la Delegada del Consejo Popular en que está enclavada la institución escolar, la Asamblea Nacional del Poder Popular aprobó un fortalecimiento a favor del Consejo Popular de Buena Vista y la escuela fue beneficiada asignándosele material de restauración y mantenimiento que, a la par de la mejora cualitativa que evidenció en los procesos de enseñanza-aprendizaje, relación escuela-familia, la ENU José Tey Saint Blancard mejoró su aspecto y su confort. Consecuentemente, al decir de Violeta Álvarez Villar, Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos *“la escuela se convirtió en el centro cultural más importante del Consejo Popular Buena Vista”* (Jefa de Educación Primaria del Municipio Cienfuegos, 2016). Este escenario confirió un carácter particular a la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso escolar 2015-2016; según criterios de la Directora de la institución, pues amplió el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

3.12. Proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016

El proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, se concibió en correspondencia con disposiciones establecidas en el Código del Trabajo la República de Cuba, el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES).

Las disposiciones fueron reguladas por:

- Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, explicitado en la Resolución Ministerial No.200 de 2014.
- Reglamento de la Educación de Posgrado, manifiesto en la Resolución Ministerial No.132 de 2004.
- Correspondencia oficial emitida en 2015 por Ana Elsa Velázquez Cobiella, Ministra de Educación, a los Directores Provinciales sobre las tareas de la formación y superación de los docentes que requieren atención por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación.

Durante el período en cuestión, en la provincia de Cienfuegos se puso en vigor un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Cienfuegos (UCF) y la Dirección Provincial de Educación (DPE) que favoreció la ordenación del proceso de desarrollo profesional de los docentes. El convenio instituyó que:

- a)Corresponde a la DPE determinar las necesidades de las diferentes modalidades de superación y formación de posgrado que se requieran para cuadros, docentes y funcionarios en los diferentes niveles de educación, incluidas las del personal no universitario.
- b)Corresponde a la UCF coordinar con la DPE la respuesta a las necesidades de superación, de formación académica y de posgrado, con vistas a su inclusión en el Libro de Posgrado del año fiscal de la UCF.
- c)Los vicedecanos de investigación y postgrado de las diferentes facultades de la UCF de conjunto con el Asesor de Superación y la Actividad Científica de la DPE y de las Direcciones Municipales de Educación (DME) planificarán duración, frecuencia, horarios e instalaciones a utilizar en los cursos de superación y postgrados ofertados por la UCF.
- d)Corresponde a la DPE por medio de los jefes de cada uno de los medios educativos realizar la selección y dar seguimiento a los docentes que se les convenia alguna modalidad de superación posgraduada o de capacitación.
- e)Le corresponde a la UCF la preparación de las estructuras de educación en los diferentes niveles de educación en cuanto a su Preparación Metodológica, Científico Metodológica y de Superación posgraduada.
- f)La UCF y la DPE elaborarán el diagnóstico y la propuesta de estrategia de formación de recursos humanos: másteres, especialistas y doctores del sector educacional en la provincia.
- g)Corresponde a la UCF la posibilidad de implementación de cursos sabáticos a partir de las potencialidades identificadas en los docentes y de acuerdo con la cobertura docente, dirigidos a:
- Profesores que reciben el último año de estudios universitarios en cursos por encuentros y a la formación académica de postgrado por interés del territorio.
 - Implementación de cursos de recalificación para los docentes que hayan sido evaluados de R o M por deficiencias metodológicas y de contenido a partir de sus necesidades y de la cobertura laboral en la provincia.
- h)La UCF garantizará los profesores y la preparación de los docentes que impartirán la docencia a aquellos que se encuentren en la planta de colaboración de Lengua Inglesa, Lengua Francesa,

Lengua Portuguesa, Creole, y a los profesores que impartirán los cursos de Alfa Español.

En la ENU José Tey Saint Blancard, la gestión del desarrollo profesional de los docentes puso de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente metodológico y el científico-metodológico (Directora de la ENU José Tey Saint Blancard, 2016). Sobre esta base, el proceso de desarrollo profesional docente durante el curso escolar 2015-2016 se contempló en dos ejes temáticos de su Plan de Trabajo Anual. El eje temático número 2, Trabajo Metodológico y el número 3, Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado.

Tabla 8. Ejes temáticos y objetivos de trabajo comprendidos en el Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

Ejes temáticos y objetivos de trabajo de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.		
No	Ejes Temáticos	Objetivos
1	Dirección del trabajo educacional.	Planificar el trabajo docente-educativo como herramienta de dirección, manejo y atención eficiente de los cuadros y el personal docente.
2	Dirección del trabajo docente metodológico.	Mejorar de forma continua el proceso educativo, a partir de la preparación metodológica de cuadros, y docentes.
3	Dirección del trabajo científico-metodológico.	Perfeccionar el trabajo educativo, a partir de la superación profesional y la formación académica de posgrado de cuadros, y docentes.

La planificación de las actividades que le dieron cumplimiento a los objetivos de trabajo comprendidos en el plan anual tuvo en cuenta los aspectos siguientes:

- Los resultados del análisis crítico de todos los momentos y procesos que se desarrollan en el centro para facilitar la identificación de tendencias en el comportamiento del nivel de desarrollo de los educandos y del aprendizaje.

- El diagnóstico del personal docente y el resultado de las actividades metodológicas en las diferentes etapas del curso.
- La valoración del comportamiento sistemático de lo que se indica en los documentos normativos, de los acuerdos adoptados y de las acciones para el tratamiento a las dificultades constatadas en las visitas realizadas.
- Las propuestas de acuerdos que se han derivado de los consejos de dirección, las valoraciones realizadas en los consejos técnicos, las comisiones de asignaturas, los colectivos de ciclo y el balance de los resultados de trabajo (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014).

El Reglamento de Trabajo Metodológico del MINED (2014) establece que *“el Trabajo Metodológico tiene como contenido fundamental la preparación de los directivos, funcionarios y docentes con el objetivo de lograr la integralidad del proceso educativo”*. (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014, p. 10) Correspondiendo con la proyección del MINED, la ENU José Tey Saint Blancard implementó el Trabajo Metodológico del modo que muestra la siguiente tabla.

Tabla 9. Formas de trabajo Metodológico: ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

Formas de Trabajo Metodológico	Resolución No. 200, Reglamento de Trabajo Metodológico (2014)	Frecuencia anual.	Responsables	Participantes
Reunión metodológica	Artículo 47	5	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
Clase metodológica instructiva	Artículo 49	44	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió.

Clase metodológica demostrativa	Artículo 50	8	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió
Clase abierta	Artículo 51	4	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Estructura de dirección, docentes que integran un colectivo de ciclo o de asignaturas afines al contenido que se impartió
Taller metodológico	Artículo 52	31	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
Clase de comprobación	Artículo 53	43	Directora, Jefas de ciclo.	Docentes noveles o que inician en una asignatura, grado o ciclo.
Visita de ayuda metodológica	Artículo 54	115	Directora, Jefas de ciclo.	Total de trabajadores docentes
Preparación de asignatura	Artículo 55	26	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas.	Colectivos de asignaturas.

Asesoría pedagógica tutorial	Artículo 56	25	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas, docentes con experiencia en el grado y la asignatura.	Docentes noveles o que inician en una asignatura, grado o ciclo.
Despacho metodológico	Artículo 58	103	Directora, Jefas de ciclo, responsables de asignaturas.	Total de trabajadores docentes

Fuente: Elaboración propia.

La Superación Profesional, objetivo comprendido en el eje temático número 3 del Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard para el período en cuestión, tiene como fundamento *“la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural”*. (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004)

El Reglamento de la Educación de Posgrado (2004) establece que los programas correspondientes a la Superación Profesional se proyectan y ejecutan por centros de educación superior y otros con autorización especial. Sus formas organizativas principales son el curso, el entrenamiento y el diplomado (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004)

Durante el curso escolar 2015-2016 la Dirección Provincial de Educación en Cienfuegos convocó a los docentes de la educación primaria a la superación profesional. Del total de cursos, entrenamientos y diplomados planificados por la Universidad de Cienfuegos en los años fiscales 2015 y 2016 la UNU José Tey Saint Blancard solo estuvo representada en dos de ellos: Textualidad y diversidad textual y La excursión docente en la asignatura Ciencias Naturales.

Al primer curso asistió la Jefa de Primer Ciclo, 1ro-4to grado. En el curso direccionado a las Ciencias Naturales se incorporaron un maestro, que imparte la asignatura en 5to grado, y la Jefa del Segundo Ciclo,

5to-6to grado. Todos con el objetivo de multiplicar, en los docentes que conforman cada ciclo, los contenidos que recibieron en los cursos y potenciar la calidad del proceso docente educativo.

El Reglamento de la Educación de Posgrado (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004), también normaliza la Formación Académica de Posgrado:

La formación académica de posgrado tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del posgrado académico la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004).

La ENU José Tey Saint-Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, incorporó a su cobertura a tres docentes con el título académico de Máster. Sin embargo sus formaciones fueron previas. La integración de esta institución escolar a la Formación Académica de Posgrado solo tuvo una representante. La cual, animada por su interés y gestión personal se incorporó a la II Edición de la Maestría en Estudios Socioculturales que inició en el año 2015 en la Universidad de Cienfuegos.

Una revisión cuantitativa respecto a la participación de los docentes de la ENU José Tey Saint-Blancard explica la significativa inserción de los docentes en las formas de Trabajo Metodológico en detrimento de su inserción en las formas de Superación Profesional y la de Formación Académica de Posgrado. La diferenciación obedece a que el Trabajo Metodológico fue dirigido institucionalmente y, para su concreción, no requirió de espacios ajenos al centro y a la jornada laboral. La Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado, por el contrario, exigían de interés personal y de extender los marcos espaciales de trabajo fuera del centro y la jornada laboral.

Como colofón de esta planificación institucional del proceso de desarrollo profesional del docente, ajustada a lo establecido por la Metodología para la Evaluación de los Resultados del Trabajo del Personal Docente del MINED (2010), la evaluación profesoral se concibió como un proceso ininterrumpido para posibilitar la adecuación y corrección de los evaluados en el propio desarrollo de su trabajo.

Para evaluar al personal docente el centro tuvo en cuenta los indicadores siguientes:

1. Resultados del trabajo.
2. Preparación para el desarrollo del trabajo.
3. Características personales en correspondencia con los principios de la ética pedagógica y profesional.

El primero refiere la valoración del cumplimiento por parte del trabajador, de su plan de desarrollo individual, de las atribuciones y obligaciones asignadas, así como de la disciplina laboral prevista en el Reglamento Ramal del MINED y el Reglamento Disciplinario Interno. El segundo considera la preparación del educador para dirigir todas las actividades del proceso docente- educativo. El tercer y último indicador toma en cuenta la ejemplaridad sobre la base de la disciplina manifiesta en el actuar cotidiano del trabajador docente, sus características personales en correspondencia con las que deben identificar a un educador revolucionario: la presencia personal, su vocabulario, las formas de expresión y su equilibrio emocional.

La evaluación se realizó de manera integral y fue concebida cualitativamente expresando el resultado general en las categorías de: Muy Bien (MB), Bien (B), Regular (R), Mal (M). Estas categorías están relacionadas a la retribución salarial, de manera que a mejor evaluación mejor salario. Como resultado de la implementación de esta evaluación al concluir el curso escolar 2015-2016 en la ENU José Tey Saint-Blancard 15 trabajadores docentes obtuvieron calificación de Muy Bien y 62 de Bien.

La proyección institucional respecto al desarrollo profesional de los docentes se caracteriza por estar muy bien concebida de manera legislativa. Sin embargo, el despliegue de estos procedimientos en la práctica demostró que el Trabajo Metodológico tuvo más resultados que el resto de las modalidades, motivado a:

- Nivel de comprometimiento político-ideológico desplegado por la dirección del centro para con la totalidad de los docentes que en él laboran. Estrategia que derivó la reincorporación de maestros que estaban solicitando baja y otros que, de manera reiterada, presentaban certificados médicos.

- Potenciar la cultura colaborativa para dejar atrás estructuras y formas de funcionamiento individualistas y fragmentarias.
- Crecimiento docente por concepto de recién graduados egresados de la Escuela Pedagógica Octavio García Hernández.
- Completamiento de la cobertura docente lo que permitió que las jefas de ciclo pudieran desarrollar su función sin el contratiempo de tener que, a la par, cubrir frente a aula.
- Aprovechamiento del tiempo de autopreparación como resultado del completamiento de la cobertura docente.

La Superación Profesional no se proyectó a la totalidad de los docentes ni se extendió a todas las formas de superación establecidas en el Reglamento de la Educación de Posgrado del MES (2004) y contempladas en el Convenio de Colaboración entre la DPE y la UCF (2015). En cuanto a la Formación Académica de Posgrado, solo se incorporó un docente a un programa de maestría promovido por la Universidad de Cienfuegos durante el período en cuestión.

Este escenario corrobora los referentes teóricos que se abordaron en el capítulo primero de la presente investigación referidos a que el proceso de desarrollo profesional docente no solo se genera, potencia o facilita mediante la planificación institucional. En este sentido, el caso en cuestión fue deficiente al tiempo de concretar en la práctica su planificación anual en aras de la integración sistémica del Trabajo Metodológico, la Superación Profesional y la Formación Académica de Posgrado para favorecer el proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard.

La realidad que se puso de manifiesto en este contexto confirmó que el proceso de desarrollo profesional de los docentes, además de requerir ser planificado y concretado institucionalmente, precisa ser sentido, demandado y protagonizado por el profesorado. En esta dirección es plausible el trabajo político-ideológico desarrollado por la dirección del centro para con sus trabajadores docentes puesto que consiguió completar la cobertura durante el curso 2015-2016, así como crear un ambiente de trabajo cooperado donde todos se sienten importantes en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, el resultado de la evaluación profesoral durante el curso 2015-2016, donde fueron minoría los docentes evaluados de MB res-

pecto a los evaluados de B, es un indicador de medida de que este proceso no estuvo condicionado únicamente por la relación evaluación-retribución salarial.

Unido a la falta de concreción de la planificación institucional y a la falta de interés personal por parte de los docentes respecto a su desarrollo profesional se ubicaron los requisitos externos, descritos por García (1999), en el apartado primero de esta investigación. Dichos requisitos fueron relativos a las influencias del contexto sociocultural donde se construye este proceso.

En estos requisitos externos la perspectiva de género tuvo un rol significativo que influyó en la implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard durante el curso 2015-2016. En esta dirección, es necesario comprender las influencias que los estereotipos de género tuvieron sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

3.13. Proceso de desarrollo profesional docente y Perspectiva de Género en la ENU José Tey Saint Blancard: una realidad manifiesta

La implementación del proceso de desarrollo profesional de los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, estuvo influenciada por la perspectiva de género implícita en su subjetividad. El análisis de los datos que derivaron la entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario arrojaron que la generalidad de los docentes, conciben a la perspectiva de género en relación con los componentes biológicos que determinan que una persona sea de sexo masculino o femenino, así como con su orientación sexual; y, en correspondencia, le atribuyen patrones socioculturales como: la forma de vestir, de expresarse y de comportarse.

Las características del ámbito familiar de la muestra objeto de estudio favoreció la transmisión, aprehensión y reproducción en ella de un modelo de comportamiento androcéntrico:

Tabla 10. Características del ámbito familiar de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016.

Sexo	Rango generacional	Características ámbito familiar
M	Joven/ entre 20 y 30 años de edad.	<p>Generalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son solteros - No tienen familiares dependientes a su cargo. - Reconocen a uno de sus padres como jefe de hogar. - Consideran que, aunque el hombre puede ayudar en los quehaceres domésticos, estos son responsabilidad de la mujer.
F	Joven grupo 1/ entre 20 y 25 años de edad.	<p>Generalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son solteras - Pertenecen a familias nucleares - No tienen familiares dependientes a su cargo - Reconocen a uno de sus padres como jefe de hogar - Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.
F	Joven grupo 2/ entre 26 y 30 años.	<p>Generalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viven en concubinato. - Pertenecen a familias extensas. - Tienen familiares dependientes a su cargo como: menores de edad, adultos mayores y, en menor grado, personas con discapacidad. - Reconocen como jefe de hogar al propietario legal de la vivienda. - Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.
F	Adulto joven/ entre 31 y 40 años.	<p>Generalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son casadas - Pertenecen a familias nucleares - tienen familiares dependientes a su cargo - Se reconocen a sí mismas o a su pareja como jefa/e de hogar - Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.

F	Adulto medio grupo 1/ entre 41 y 50 años.	Generalmente: - Son casadas, aunque cuentan algunas divorciadas. - Pertenecen a familias extensas - tienen familiares dependientes a su cargo, fundamentalmente adultos mayores; y, en menor medida, personas con discapacidad.
F	Adulto medio grupo 2/ entre 51 y 60.	- Se reconocen a sí mismas como jefas de hogar, a su pareja o a otro familiar cuya función como proveedor contribuya a sostener la economía de la familia.
F	Adulto mayor/ más de 60 años.	- Asumen que los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.

Fuente: Elaboración propia.

Evidentemente estas características ponen de manifiesto que la asignación y asunción de roles se corresponde con el sexo en el ámbito familiar y le atribuye a la mujer responsabilidades relacionadas con el ambiente doméstico, así como las de atención y cuidado familiar, tal como se refleja en la figura que aparece a continuación.

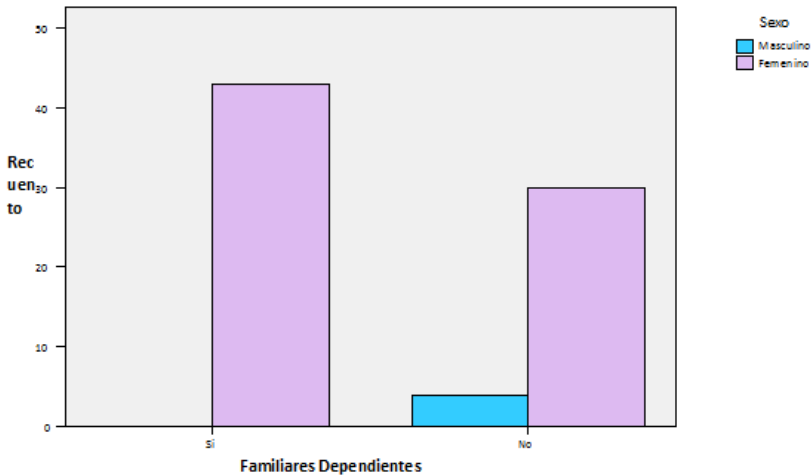


Figura 5. Familiares Dependientes por sexo.

Los estereotipos y roles de género que deriva el modelo de pensamiento androcéntrico configuraron la perspectiva de género aprehendida por los docentes en el ámbito familiar, luego consolidados por la incidencia del entorno social y cultural hasta influir sobre su proceso

de desarrollo profesional en el ámbito laboral. Los siguientes testimonios de los docentes ratifican este juicio:

- *“La mujer quiere superarse y no puede porque si su familia es disfuncional ella no logra encaminarse en el objetivo que quiere”.*
- *“Todo en la vida tiene una etapa, tanto el hombre como la mujer deben estudiar primero y después tener familia para sentar las bases en la vida y luego pueden seguirse superando pero ya cuando todas las cosas materiales garantizadas”.*
- *“Yo me hice licenciada de forma dirigida, con dos niños pequeños y yo nunca tuve una ausencia pero fue gracias a mi mamá, en ese caso apoyan más las madres que los propios esposos. Después caí con mi mamá encamada dos años y ya no pude seguir estudiando”.*

Estas expresiones evidencian que los estereotipos de género respecto al deber ser y hacer de hombres y mujeres están legitimados de manera sociocultural, e influyen en la actitud que asumen respecto a su proceso de desarrollo profesional. Para analizar la influencia de la perspectiva de género sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes, la investigación se orientó hacia cuestiones sustantivas de este proceso (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010) como:

- Aspiraciones de desarrollo como profesional.
- Acceso.
- Preparación.
- Resultados de trabajo.

Respecto a las aspiraciones de desarrollo como profesional se comprobó que 30 mujeres respondieron que su percepción de género sí influye sobre sus aspiraciones, esta respuesta constituye el 39 %. A favor del no, contestaron 43 mujeres y 4 hombres, su representatividad es de 61%.

El acceso a las oportunidades de desarrollo profesional puntuó 2 respuestas a favor del sí, el porcentaje fue de 2,6 %. Las respuestas a favor del no, fueron 75, contaron 71 mujeres y 4 hombres, 97,4 % fue su por ciento de representatividad sobre el total.

El debate que tiene un maestro o una maestra sobre las posibilidades de desarrollo profesional en función del género, demostró que los docentes tienen conciencia de que legislativamente el acceso a las formas de desarrollo profesional está concebido sin distinción por motivo

de sexo o género. Sin embargo, en la cotidianidad, estas posibilidades están condicionadas por estereotipos de género. Los cuales atribuyen a las mujeres tareas de reproducción relacionadas con el ambiente doméstico, y a los hombres labores productivas, vinculadas al espacio público. Los siguientes testimonios corroboran esta interpretación:

- Por mucho que se ha luchado por la igualdad de los hombres y las mujeres y a nivel profesional la mujer tenga cargos de dirección y todo eso en el hogar, en el día a día todavía no se ha logrado porque existen muchos rasgos machistas que están en nuestra sociedad, en nuestras raíces y eso no nos permite desarrollarnos como profesionales todo lo que nosotras pudiéramos en realidad.
- Aquí el ejemplo viviente son los maestros hombres y nosotras las mujeres. ¿Quiénes afectamos más la dirección de la escuela? ¿Quiénes somos más inestables? ¿Quiénes pedimos más permiso para resolver problemas familiares? Pues claro nosotras las mujeres que somos las que tenemos que atender a la familia.
- La cuestión referida a la preparación para el desarrollo del trabajo como docente demostró que 46 mujeres contestaron que su percepción de género sí influye sobre su preparación, el porcentaje de esta respuesta alcanzó el 59,7%. A favor del no, se posicionaron 31 docentes, de ellos 27 mujeres y 4 hombres, 40,3 % fue su porcentaje respecto al total. Lo anterior, se refleja en la figura siguiente.

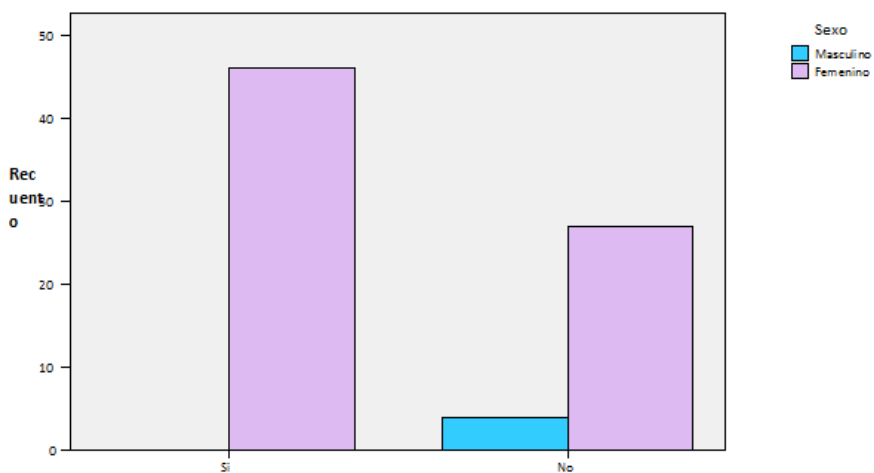


Figura 6. Preparación para el trabajo docente.

Los datos sobre los resultados del trabajo aunaron a 17 mujeres a favor del sí influye la percepción de género, cifra que representó el 22,1% sobre el total de encuestados. Las respuestas negativas fueron 60, de ellas 56 mujeres y 4 hombres, la representatividad porcentual de esta respuesta fue de 77,9%. Los resultados porcentuales dejan por sentado que en la ENU José Tey, durante el curso escolar 2015-2016 la percepción de género no tiene influencia sobre el acceso a las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes. Este resultado se corresponde con la voluntad política de integración social que caracteriza a Cuba como nación a partir del triunfo revolucionario de 1959. Sin embargo, las respuestas que se refieren a las aspiraciones de desarrollo como profesional; y, en mayor medida, las que aluden a la preparación para el desarrollo del trabajo develan a la perspectiva de género como moduladora del proceso de desarrollo profesional en este escenario.

En tal sentido, los resultados del cuestionario en el eje temático que se interesa por el proceso de desarrollo profesional, manejan los siguientes criterios respecto a las motivaciones vocacionales:

- Siempre le gustó dar clases
- Complacer a familiares
- Dar continuidad a una tradición familiar
- Embullo
- No tuvo otras opciones
- Otras ¿Cuáles?

El procesamiento estadístico de los resultados que se derivaron de la motivación vocacional puso de manifiesto que la opción más recurrida por los docentes fue la primera, con 53 respuestas a favor, de ellas 50 fueron expuestas por mujeres y 3 por hombres, esta elección constituyó el 68,8% respecto al total de las respuestas. La significativa representatividad femenina, manifiesta en este resultado, es congruente con la percepción social de que la profesión docente se corresponde con la concepción estereotipada que relaciona a la mujer con formas maternas como la delicadeza, la paciencia y la atención; y al hombre con la fortaleza de carácter y la virilidad.

En cuanto al reconocimiento social respecto a la profesión docente, 3 mujeres señalaron al maestro como merecedor de mayor reconoci-

miento social esta cifra representa el 3,9%. La opción: maestra, tuvo 17 puntajes, de ellos 16 corresponden a mujeres y 1 a un hombre, 22,1 % es su porcentaje general. Ambos, fue la respuesta más recurrida con un total de 57 conteos, de ellos 54 lo expresaron mujeres y 3 hombres, el porcentaje de representatividad fue de 74%. Lo anterior queda reflejado en la figura siguiente:

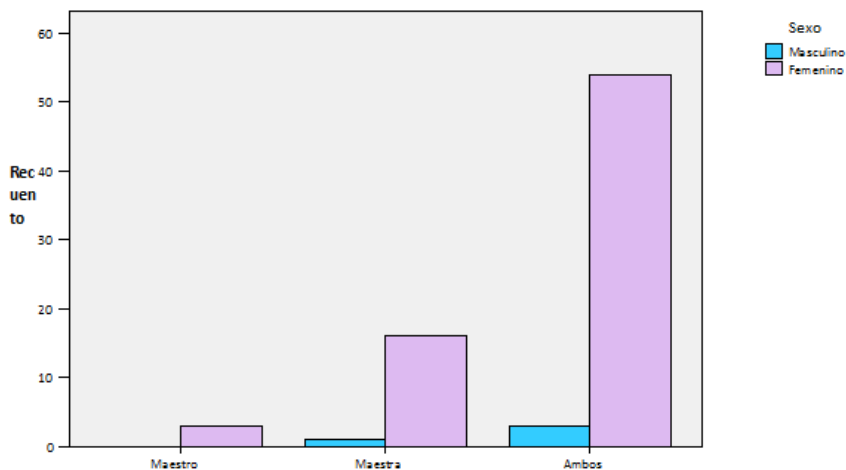


Figura 7. Reconocimiento Social por sexo.

Evidentemente la mayoría de los encuestados reconocen que maestras y maestros en conjunto reciben igual reconocimiento social. Sin embargo, resulta significativo mencionar que aunque los otros criterios tuvieron menor representatividad, obedecieron a una perspectiva de género androcéntrica que considera al maestro como “más exigente” y a la maestra como “más sacrificada”.

Los resultados derivados de la entrevista cualitativa grupal enfocada se orientaron hacia la relación perspectiva de género-proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. La técnica aportó una panorámica general respecto a cuáles fueron los estereotipos de género que tuvieron influencia sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes durante el curso 2015-2016. En esta dirección se identificaron los que siguen:

Estereotipos atribuidos a la mujer:

- Formas maternas como la delicadeza, la paciencia.

- Responsabilidades de atención y cuidado para con el hogar y familiares.
- Tareas de reproducción relacionadas con el ambiente doméstico.
- Estereotipos atribuidos al hombre:
- Fortaleza de carácter, virilidad.
- Responsabilidad como proveedor del hogar.
- Labores productivas, vinculadas al espacio público.

Estos resultados demostraron que la influencia de la vida familiar de los docentes que componen la muestra objeto de estudio, sobre su proceso de desarrollo profesional, es significativa fundamentalmente en las mujeres. Tal como se refleja en la figura siguiente.

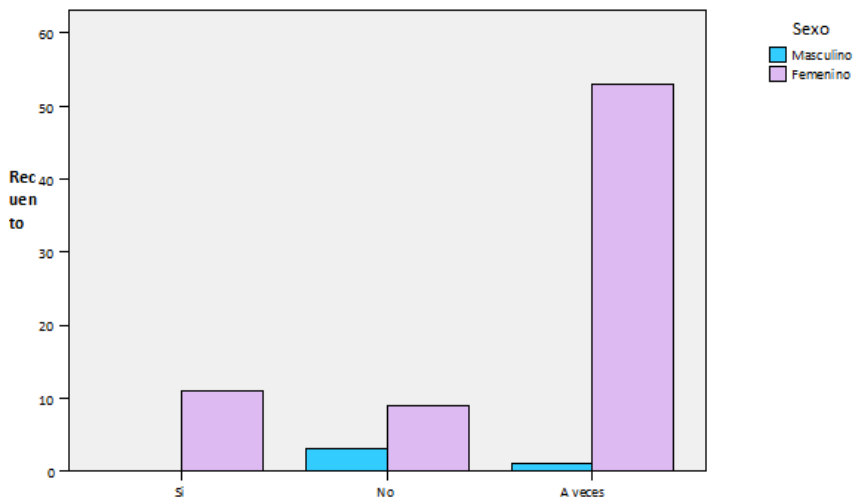


Figura 8. Influencia de la vida personal y familiar sobre el desarrollo profesional docente por sexo.

Influencia vida personal y familiar sobre desarrollo profesional docente.

Esta realidad condicionó que los docentes en la ENU José Tey Saint Blancard identificaran los siguientes obstáculos en su desarrollo profesional:

- Familiares dependientes como: menores de edad, adultos mayores y personas con discapacidad.

- Responsabilidad de atención y cuidado del hogar.
- Poco o ningún apoyo familiar.
- Problemas de salud

Los obstáculos causaron entre los docentes sentimientos de ansiedad, depresión, desmotivación, indiferencia, la minoría los asumió como un reto. De manera general, si les afectaron emocionalmente. En esta dirección los docentes asumieron estrategias para contrarrestarlos; ellos las enunciaron de la manera que sigue:

- *“Para nosotras empieza el día a las cinco de la tarde como si fueran las siete de la mañana. A esa hora lavamos, limpiamos, cocinamos, vemos a los hijos, todo... porque primero tenemos que cumplir con el trabajo”.*
- En esta nueva generación que viene avanzando las mujeres se van dando cuenta de que tienen que estudiar porque eso es lo que les va a garantizar un mejor trabajo en el futuro, y que si tienen hijos puede que no terminen, que se queden a medias y se ha dado cuenta que trabajar hace que sea más reconocida.
- Los testimonios refieren como estrategias desde la perspectiva de género la asunción por la mujer de una doble jornada laboral, primero en el centro de trabajo y luego en el hogar; la reducción de la natalidad, y el empoderamiento respecto a su derecho a desarrollarse de manera profesional.

Mientras que las estrategias que señalaron los docentes para potenciar su proceso de desarrollo profesional en orden de significación fueron:

1. Participar en preparaciones metodológicas.
2. Revisar, adelantar y completar materiales de trabajo en casa.
3. Visitar el laboratorio de computación y la biblioteca de la escuela.
4. Participar en eventos.

Estos resultados ponen de manifiesto que las estrategias que asumieron los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard para potenciar su desarrollo profesional estuvieron influenciadas por normas y convenciones establecidas, de manera social y cultural, respecto al deber ser y hacer de hombres y mujeres. La perspectiva de género implícita, determinó que el Trabajo Metodológico fuera la forma de desarrollo

profesional que encabezó el listado de las estrategias de enfrentamiento enunciadas.

3.14. Triangulación de los resultados

La entrevista cualitativa individual enfocada, el análisis de contenido a documentos, la entrevista cualitativa de grupo enfocada y el cuestionario fueron las técnicas que se aplicaron a los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Enmarcar la caracterización del binomio escuela-Consejo Popular desde una perspectiva sociocultural, condujo a considerar los aspectos socio-históricos y demográficos del Consejo Popular, y favorecieron la interpretación de la dinámica escolar. En esta dirección, el vínculo institución-comunidad estuvo determinado por la interacción histórico-cultural que captó la realidad del proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard.

Las técnicas hicieron ostensible que el proceso de desarrollo profesional durante el curso escolar 2015-2016 se concibió en correspondencia con disposiciones establecidas en el Código del Trabajo la República de Cuba, el MINED, y el MES. Las disposiciones se contextualizaron de acuerdo a los resultados de la evaluación profesoral del curso escolar 2014-2015; los cuales pusieron de manifiesto la necesidad de potenciar el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico.

Sobre esta base, el proceso de desarrollo profesional docente durante el curso escolar 2015-2016 se proyectó en el Plan de Trabajo Anual de la ENU José Tey Saint Blancard. Su implementación estuvo influenciada por la perspectiva de género implícita en el imaginario de los docentes; cuyas características estructurales estuvieron determinadas por una sustantiva representación femenina. Prevalció la ideología de compatibilidad de la profesión con normas y valores que sustentan el sistema de pensamiento androcéntrico. Normas y valores que le atribuyen a la mujer responsabilidades de atención y cuidado de los familiares y del hogar, y al hombre responsabilidades como proveedor.

Como resultado, en la práctica se jerarquizó al Trabajo Metodológico en detrimento de la Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado. Esta diferenciación obedeció a que el Trabajo Metodológico fue dirigido institucionalmente y, para su concreción, no requirió de espacios ajenos al centro y a la jornada laboral. La Formación Profesional y la Superación Académica de Posgrado, por el contrario,

exigían de interés personal y de extender los marcos espaciales de trabajo fuera del centro y la jornada laboral.

La forma de implementar el desarrollo profesional por los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, durante el curso escolar 2015-2016, se contradice con los referentes teóricos que asume la presente investigación:

- Restringe la diversidad de aprendizajes que requiere la reconstrucción continua del proceso.
- Desentiende la necesidad de que sea “sentido, demandado y protagonizado por el profesorado”.
- Repercute de manera negativa en la transmisión social y cultural de la perspectiva de género.

A modo de conclusión se considera que la Sociología de la Educación, a partir de la década del 80 del siglo XX, aparejado a la comprensión de la perspectiva de género como una construcción socio-cultural, integra esta categoría a sus estudios relativos al desarrollo profesional. Las temáticas fundamentales que aborda se orientan a: el rol de la educación en la reproducción de desigualdades de género en los educandos; el empoderamiento femenino en el ámbito educativo; y la feminización de la actividad docente.

La perspectiva de género aplicada al desarrollo profesional docente permite enfocar la realidad que viven hombres y mujeres. Opera como marco teórico para entender las desigualdades de género que se producen en este proceso, y como categoría de análisis que denota normas y convenciones sociales respecto a su comportamiento.

La perspectiva de género influyó el proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard a partir de estereotipos y roles de género, aprehendidos en el ámbito familiar y reproducidos en el ámbito laboral, que confieren arraigo y prevalencia al modelo de pensamiento androcéntrico.

La perspectiva de género implícita en la subjetividad de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard influyó en la toma de decisión respecto a las formas de desarrollo profesional. Confirió protagonismo al Trabajo Metodológico respecto al Científico Metodológico, pues no requería de alargar la jornada laboral, ni del traslado hacia espacios ajenos al centro; lo que se corresponde con estereotipos y roles de

género, que relacionan a la mujer con el espacio privado.

La estructura ocupacional de la institución escolar corrobora que la profesión docente es un caso representativo de la feminización de la educación. El imaginario social le atribuye parámetros tradicionales de distribución de actividades entre los géneros.

El estudio de caso resultó una estrategia de diseño de investigación que favoreció la comprensión de la influencia de la perspectiva de género, sobre el desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard. Caso concreto que permitió explicar lo particular, lo subjetivo y lo idiosincrático de este contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal Rosa, M. (2005). Ser Mujer... privilegio y responsabilidad. Recuperado de http://www.mercaba.org/FICHAS/Mujer/privilegio_y_la_trascendencia_de.htm
- Acker, S. (1994). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila & C. Laneve (Eds.). La Práctica educativa en la Sociedad de la Información, innovación a través de la investigación. (pp. 83-95). Alcoy: Marfil.
- Altable Vicario, R. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. Madrid: Akal.
- Alterman, M. (2008): La identidad del rol sexual: los vínculos entre el hombre y la mujer. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Álvarez González, M. (1995). Orientación Profesional. Barcelona: Cedes Pedagogía.
- Álvarez González, M., & Sánchez García, M. F. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. En M.F. Sánchez García (Coord.) y M. Álvarez González, *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. (pp. 4-48). Madrid: UNED.
- Álvarez, M. (1999). Orientación profesional. Barcelona: CEDESC.
- Álvarez, M., Sánchez, I., Más, L., Palmero, Y., Agüero, M., & Iglesias, M. (2012). Relaciones de género en Cuba: las construcciones socio-culturales de lo femenino y lo masculino. Perspectivas de cambio. La Habana: Centro de Estudio de la Mujer: Federación de Mujeres Cubanas.
- Álvarez, S. (2014). La igualdad de género en los debates sobre población y desarrollo. Revista Temas: cultura ideología sociedad, (80), 57-64.
- Amieba, M. y Bron, M. (2004). La coeducación en la enseñanza primaria: ¿Mito o realidad? (Ejercicio de culminación de estudios: Art. Científico). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

- Apple, M. (1986). *Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*: Barcelona: Paidós.
- Arenas, G. (1999). *Triunfantes y perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga_ Universidad de Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Arés, P. (2000). *Ser Mujer en Cuba. Riesgos y Conquistas*. La Habana: Científico Técnica.
- Arés, P. (2002). *Psicología de familia una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Astelarra, J. (2005). *El sistema de género, nuevos conceptos y metodología*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barberá Heredia, E. (2007). Equilibrio de género en la preparación profesional. *Revista Fuentes*, 7, 6-19. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Consuelo_Gimenez_Pardo/publication/28250234_Resultado_de_una_experiencia_docente_en_el_campo_de_las_ciencias_realizada_en_la_Universidad_de_Alcala/links/553a6c200cf245bdd7642bf2/Resultado-de-una-experiencia-docente-en-el-campo-de-las-ciencias-realizada-en-la-Universidad-de-Alcala.pdf
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. In *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Barberá, E., Candela, C., & Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 23(2), 275-285. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2578587>
- Barbieri, T. (2000). *Sobre la categoría de género: una introducción teórico metodológica*. Teorías de género. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Barrera Martínez, L. Á. (2011). *Género y orientación vocacional en la educación media*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Basto, O. L. (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. México: Porrúa, Conapo.
- Baute Rosales, M. (2009). La mujer en la Educación Superior, su participación en la actividad docente, investigativa y de gestión en la Universidad de Cienfuegos. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Baute, F. L. (2009). Conceptos de ser hembra y ser varón en escolares de sexto grado. Tesis en opción al título de Licenciado en Psicología. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Bee, H., & Mitchel, S. (2008). El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida. México: Harla S.A
- Bernal, A. (2010). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N. (2001). Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.
- Bombino, Y. (2005). El sexismo. Modelos femenino y masculino en el libro de texto de español- Literatura de 9no grado. En: Selección de lecturas de Género. (2da parte) La Habana: Félix Varela.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. (2001). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de Intervención. Barcelona: Grao.
- Bonder, G. (2007). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Recuperado de <http://www.agendadelasmujeres.com.ar>.
- Bourdieu, Pierre. (1998). La dominación masculina. Paris: Seuil.
- Bozhovich, L. (1976). Psicología de la personalidad del niño escolar. Tomos I y II. La Habana: Pueblo y Educación.

- Briones, G. (2002). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y la educación*. México: Trillas.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea. TNTEE: Editorial Office.
- Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Buendía, L. (2007). *La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Burin, M. (1998). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Caballero, M. A. (2005). *Claves de la orientación profesional: estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Madrid: CCS.
- Caldeiro, C. V. (2013). *La orientación vocacional como tarea del docente secundario*. Recuperado de https://orientacion-vocacional.idoneos.com/docentes_de_nivel_medio_y_orientacion_vocacional/
- Calderón Morales, A. M (2001). *Mujer y Educación en Ecuador*. Recuperado de www.oei.es/historico/genero/documentos/paises/Ecuador.pdf
- Carbó, Y. (2011). *Alternativa metodológica para favorecer la formación vocacional y orientación profesional a través de la disciplina Biología Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/30/adp2.htm>
- Casales, J. C. (2004). *Conocimientos Básicos de Psicología Social. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Castellanos, R. (2003). *Psicología, selección de textos*. La Habana: Félix Varela.

- Castells, M. (2001). *The internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cayetano de Lella, (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. I Seminario Taller sobre Lima: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cepero, A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Cepero, A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Chacón, O. (2003). Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. Universidad de Los Andes. Revista de acción pedagógica, 12(1), 68-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972876>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cognard-Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach, 45(1), 113–139. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2004-12225-006>
- Colás, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En T. Pozo, R. López, B. Lupión y E. Olmedo (Coords.). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. (13-35). Granada: grupo editorial universitario.
- Colás, P. (2007). Presentación. investigación, Género y Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/196344>
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.

- Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social anti-nomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39(5), 250-256. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1996-06962-003>
- Colectivo de autores. (1985). *Mujer y educación: el sexismo en la enseñanza*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Colectivo de autores. (1991). *La educación y la enseñanza: una mirada hacia el futuro*. Moscú: Progreso.
- Colectivo de autores. (1999). *Técnicas de participación*. Equipo de educación popular. La Habana: Caminos.
- Colectivo de autores. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2003). *Metodología de la investigación educativa: desafíos y polémicas actuales*. La Habana: Félix Varela.
- Colectivo de autores. (2003). *Psicología del desarrollo del escolar*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En J. A. Castorina, et al., *Piaget en la educación*. (17-52). México: Paidós Educador-UNAM.
- Comas, M. (1931). La coeducación del sexo. Madrid, Publicaciones de la Revista Pedagogía. En M., Comas Camps, (2001). *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cucco, M. (1999). El rol del profesor. Aprendizaje, grupo y conflictos relacionales en el aula. En *Atención a la Diversidad en E.S.O.* (pp. 58-62). Aranjuez (Madrid): Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez.
- D'Angelo. (1989). *Cómo proyectar tu propia vida*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- Davýdov, V. V. (2001). *Tipos de generalizaciones en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa. Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, (317), 31-44. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170200465.pdf?documentId=0901e72b81270bb7>
- De Beauvoir, S. (2004). *El segundo sexo*. Quito: Artes Gráficas Silva.
- De Valle Montilla, M. (2007). Propuesta coordinada de trabajo sobre orientación profesional y vocacional en bachillerato. *Revista de Educación*, 9. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2082/b15172636.pdf?sequence=1>.
- Degenais, H., & Tancred, P. (1998). Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género, en *Las mujeres en América del Norte al fin del milenio*. México: PUEG– UNAM.
- Del Pino, J.L. (2005). Motivación profesional para la formación pedagógica en planes emergentes. La Habana: Academia.
- Didriksson, A. (2000). La Sociedad del Conocimiento desde la Perspectiva Latinoamericana. *Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina*. Medellín.
- Domínguez, L. (1995). Orientación educativa y profesional. La Habana: Universidad de La Habana.
- Domínguez, L. (2003). Selección de lecturas Psicología del desarrollo: Adolescencia y Juventud. La Habana: Universidad de La Habana.
- Donoso, T., & Rodríguez, M. (2016). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article8761>
- Donoso, T., & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 71-88.

- Donoso, T., Figuera, P., & Rodríguez, M. L. (2016). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_08.pdf
- Donoso-Vázquez, T., Figuera Gazo, P., & Rodríguez Moreno, M.L. (2013). Factores discriminatorios en función del género en la carrera Profesional de las mujeres. Paraíba: Universidad Federal de Paraíba.
- Durán, M. A. (2001). *Nuevos objetivos de igualdad en el siglo XXI: las relaciones entre hombres y mujeres*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Englund, T. (1996). ¿Are professional teachers a good thing? En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. (75-87). London: Falmer Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- España. Asociación Profesional de Consultoría de Género. (2004). La inclusión de la perspectiva de género en las políticas locales. En, Y. López Verdecia, (coord.). *Proyecto Internacional: Buena Vista, Integración Comunitaria desde la perspectiva sociocultural*. Madrid: LIKaDI, formación y empleo.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, A. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 25, 140-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402506>

- Fernández, A. M. (2002). Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, C., Peña, V., Viñuela, P., & Torio, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Compútense de Educación*, 18(2), 87-103. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0707220087A>
- Fernández, J. et al. (1988). Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Fernández, L. (1996). ¿Roles de género? ¿Feminidad contra Masculinidad?" *Revista Temas*, (5), 35-43.
- Fitch, J. (1935). *Vocational guidance in action*. New York: Columbia University Press.
- Fleitas, R. (2005). La identidad de género como base para la comprensión de la formación de la identidad de la mujer. En C. Proveyer (Coord.), *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de Género*, pp. 57-68). La Habana: Félix Varela.
- Fonariov, A. M. (1980). El desarrollo de las relaciones de orientación en los niños. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Fuentes, M. (1999). La eficiencia del trabajo en grupos. Intervención psicológica a través de programas de entrenamiento. La Habana: Universidad de La Habana.
- Fuller, N (2006). Los estudios de género en el ámbito sudamericano. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/.../Los-estudios-de-genero-en-el-ambito-sudamericano-doc>
- Galilea, V. (2000). Orientación vocacional. Recuperado de http://www.sie.es/crl/archivo_pdf/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf
- Ganelin, S. I. (1975). La asimilación consciente en la escuela. México: Editorial Grijalbo. S.A.

- García Cebrián, L., & Huertas Fuentes, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En, N. Blanco, (Coord.). Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.
- García Colmenares, C., & Nieto Bedoya, M. (1990). Educación no-sexista y formación del profesorado, *Rev Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 671-678.
- García Gómez, S. (1999a). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (1), 149-156. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122321>
- García Gómez, S. (1999b). *El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo*. *Revista de Educación*, 318, 175-187. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39137448_El_desarrollo_profesional_analisis_de_un_concepto_complejo
- García Ramis, L. (2005). El modelo de Secundaria Básica en Cuba. Fundamentos teóricos para su currículo. La Habana: IPLAC.
- Garreta, N., & Careaga, P. (1987). Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gavilán, M. (2007). La formación de orientadores en contexto complejos con especial referencia a latinoamérica. *Revista Orientación y Sociedad*, 7, 73-87. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932007000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- Gaynor, E. (2005). Roles y Tareas en las Organizaciones. Buenos Aires: Organization Development Institute International.
- Geis, F. (1993). Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. In A. E. Beall and R.J. Sternberg (eds), *The Psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Gesell, A. (1966). El adolescente de 10 a 16 años. (3ª Ed.). La Habana: Revolucionaria.
- Gil Beltrán, J. M., & Rivas, F. (1990). La información vocacional en el proceso de asesoramiento de los estudiantes de secundaria. Valencia: Generalitat Valenciana.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En L. Anderson (Ed.), International encyclopedia of teacher and teaching education. London: Pergamon Press.
- González Maura, V. (2004). La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable. Barcelona: Laertes.
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 201-222. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/641>
- González Rey, F. (1987). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, A., & Castellanos, B. (2003). Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI. La Habana: Científico-Técnica.
- González, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (2000). Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. México: Thompson, International editores S.A.
- González, J. C. (2004). Feminismo y masculinidad: ¿mujeres contra hombres?" *Revista Temas*, 37. Recuperado de <http://www.cenesex.sld.cu/webs/diversidad/Feminismo%20y%20masculinidad.htm>
- González, J. C. (2005). Construcción de la ciudadanía femenina cubana a inicios del siglo XX. Influencia del sufragismo y el feminismo (1898-1925). En, C. Proveyer (Coord.), Selección de lecturas de Sociología y Política Social de Género. (11-25). La Habana: Félix Varela.
- González, V. (1998). El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. En Revista electrónica del Ministerio de Educación Superior de Cuba. "Pedagogía Universitaria", 6(4), 49-61.

- González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3), 260-268. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n3/12.pdf>
- Good, T.L. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. En, J.H. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. (79-122). New York: Academic Press.
- Gordillo, M.V. (1989). *Manual de Orientación educativa*. Madrid: Alianza.
- Grañeras Pastrana, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11 (3), 5-20. Recupoerado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635798>
- Grenup, M., & Moel, D. (1994). Adolescencia umbral de la vida. Una propuesta a su orientación. (Tesis en opción al título de Lic. en Psicología). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Guadarrama González, P. (2006). Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guadarrama, P. (2005). Etapas principales de la Educación Superior en Cuba. *Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana*, 449-472. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2532
- Guerrero, J. (1994). Modelo organizativo y funcional de Orientación. V Jornadas sobre Orientación Psicopedagógica y atención a la diversidad. Barcelona: ACOEP.
- Guil, A. (2006). Techos de cristal en las Universidades andaluzas. En C, Lara, *El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. (88-114). Sevilla: ArCiBel Editores, S.L.
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gutiérrez, M. C., et. al. (2009). *Entre maestros, conversemos*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Hansen, H. (2006). Orientación Profesional: un manual de recursos para países bajos y de medianos ingresos. Montevideo: CINTERFOR.
- Hechavarría Munive, E. (2007). El reto de cambiar en plural. Un estudio de los hombres ante las resignificaciones de los roles femeninos. (Tesis en opción al título de Lic. en Psicología). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Hernández Díaz, A. (2009). La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana. II Seminario Internacional Relfido. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf.
- Hernández Sampier, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Herrera Mosquera, G. (2001). Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/antgenherrera.pdf>
- Hurloch, E. (1967). Desarrollo psicológico del niño. Madrid: Editorial del Castillo.
- Ibarra, L. M. (2005). Una mirada a la Orientación desde el enfoque histórico-cultural. Material en soporte magnético. La Habana: Universidad de La Habana.
- Imberón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En, A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds), Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. (181-207). Madrid: Akal.
- Imberón, F. (1999). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imberon_f.pdf.

- Imbernón, F. (2009). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En II Seminario Internacional Relfido. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente. Recuperado de http://www.ub.edu/reifido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Imberón, F. (2002). La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Graó.
- Jaspers, K. (1967). Psicología de las concepciones del mundo. Madrid: Gredos.
- Jiménez, R. (2007). Discurso de Género y Práctica Docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96471/92661>
- Kabeer, N. (1998). Gender, Demographic Transition and the Economics of Family Size: Population Policy for a Human-centred Development. Geneva: UNRISD.
- Lagarde, M. (1997). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lamas, M. (2000). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEC). México: Porrúa.
- Lamas, M. (2004). Mujeres en transición. La perspectiva de género. *Revista Transición*, 53 Recuperado de <http://www.cetrade.org/v2/revista-transicion/2004/53-candidatos/mujeres-transicion-perspectiva-genero-marta-lamas>
- Latfhorn, A. (1995). Teacher Development. En L. W. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon.
- Leñero, M. (2011). Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública.
- Lima, E. (2007). *Ana Betancourt, la palabra vibrante*. Recuperado de <http://www.tribuna.co.cu/mujeres/historia/>

- Lovering D., & Sierra, G. (1997). El currículum oculto del género. Recuperado de http://americalatina.genera.org/newsite/images/currículum_oculto_genero_copy.pdf
- Luévanos Aguirre, C. (1997). Identidad de género en los procesos socioculturales de la familia y la escuela. Historias de vida con padres y madres docentes de la educación primaria. Tesis doctoral en Sociología. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Martín, C., & Díaz, M. (2004). Psicología social y vida cotidiana. La Habana: Félix Varela.
- Martínez, M. (2008). Orientación vocacional, proyecto de vida y toma de decisiones en educación secundaria. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/psicopedagogia/sites/portalsej.jalisco.gob>.
- Matos, Z. (2007). Orientación profesional-vocacional en la etapa de preparación para la selección de la profesión del estudiante de preuniversitario. Evento Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.
- Medo Silva, L. (2004). Orientación vocacional en Brasil: 7 años de evaluación de un servicio. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña.
- Mercerón, Y. (2010). Estrategia Educativa para la orientación psicológica a la familia en la licenciatura en Psicología. Tesis en opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Milosavljevic, V. (2007). Estadísticas para la equidad de género: magnitudes y tendencias para América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Mingo, A. (2006). Quién mordió la manzana. Sexo, origen social y desempeño en la universidad. México: UNAM: Fondo de Cultura Económica.
- Molineux, M. (1985). Mobilization Without Emancipation? Women's Interests, State and Revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, *11*(2), 227-254. Recuperado de https://genderandsecurity.org/sites/default/files/Molyneux_Mobilization_Without_Emancipation.pdf

- Money, J. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana: Diferencias y dimorfismo de la identidad de género*. Madrid: Morata.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. (158-170). Sevilla: Universidad de Sevilla/ Secretariado de Publicaciones.
- Moreno Sánchez, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. I, *Revista de Educación*, 6, 111-121. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1936/b15153599.pdf?sequence=1>
- Moscoso Merchán, F., & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Rev. Cubana Educación Superior*, 34(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-4314201500030001
- Moser, C. (1997). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género, en *Género y Desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nazar, A., & Zapata M. (200). Desarrollo, bienestar y género: consideraciones teóricas. *La Ventana*, 23(68), 485-513. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/463/477>
- Nicholson, L. (1997). *The second wave. A reader in feminist theory*. New York: Routledge.
- Núñez Sarmiento, M. (2004). *Los estudios de género en Cuba y sus aproximaciones metodológicas, multidisciplinarias y transculturales*. La Habana: Universidad de La Habana.

- Nuño Gómez, L. (2008). La incorporación de las mujeres al espacio público y la ruptura parcial de la división sexual del trabajo: el tratamiento de la conciliación de la vida familiar y laboral y sus consecuencias en la igualdad de género. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Olivera Rivera, E. (2007). Una mirada crítica de la orientación educativa. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento. Revista Electrónica Diálogos Educativos, , (7). Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2004/dialogos-e-07-Articulo-Olivera-Una-mirada-critica-de-la-orientacion-educacional.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2010). 2021 metas educativas. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). Índice de potenciación relativo al género en Latinoamérica. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Igualdad de género y desarrollo*. Informe sobre el desarrollo mundial. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *SOS profesión docente: al rescate del currículum escolar*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estrategia regional sobre docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Igualdad de género y desarrollo*. Informe sobre el desarrollo mundial. París: UNESCO.

- Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. New York: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a26>
- Organización de Naciones Unidas. (1995). Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, Pekín, China. New York: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/conferences/mujer.htm>
- Organización de Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. New York: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2010). Conferencia Mundial Sobre la Mujer; Acciones para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz. Recuperado de <http://www.fmujeresprogresistas.org/poder1.htm>
- Organización de Naciones Unidas. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. New York: Publicación de las Naciones Unidas.
- Padilla, M. T., Suárez, M., & García, S. (2007). Elecciones educativas y vocacionales de las chicas onubenses que finalizan la E.S.O.: Comparación de sus expectativas con las de sus docentes y familias. XXI. Revista de Educación, (9), 17-33.
- Palacios J., Marchesi, A., & Coll, C. (2004). Desarrollo psicológico y Educación (T.I): Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. (1978). La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas. Barcelona: Laia.
- Palacios, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. Horizonte Educativos, 14(1), 65-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444005.pdf>
- Palomar, C. (2006). Feminismo y nuevas tecnologías. Recuperado de <http://www.comadresfeministas.com/publicaciones/enlaweb/cjusto.pdf>

- Pérez, C. (2014). Empoderamiento femenino en el ámbito científico tecnológico en la Universidad de Cienfuegos: un estudio de caso. (Tesis de Maestría). Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Petrovsky, A. V. (1978). Psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación.
- Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- Pichón-Rivière, E. (1999). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Porto Castro, A., & Monteiro García, M. (2004). La investigación sobre estereotipos de género en la última década. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña.
- Porto, A. M. Cajide Val, J., Mosteiro García, J., Castro País, D., Sierra Martínez, S., & Sobrino Fernández, E. (2016). Expectativas de éxito y percepción de competencias en ciencia y tecnología en alumnas y alumnos de bachillerato. IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Universidad de Santiago de Compostela.
- Portocarrero, P., & Ruiz Bravo, P. (1990). *Mujeres y desarrollo*. Recorridos y propuestas. Madrid: IEPALA.
- Presutti, F. (2014). La formación de la “profesionalidad docente”. II Seminario Internacional Relfido. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de [http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTY3NDAYNA=Informe de Desarrollo Humano. Genero: Los desafíos de la igualdad](http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTY3NDAYNA=Informe%20de%20Desarrollo%20Humano.%20Genero%20Los%20desafios%20de%20la%20igualdad)

- Proveyer Cervantes, C. (2005). Selección de lecturas de Sociología y Política Social del Género. La Habana: Félix Varela.
- Quijano, M., & Samper, M. S. (2001). Aproximaciones a una mirada genealógica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres: *Bogotá* 1880-1920. I Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio. México.
- Quintana Cordero, I. (2009). Las maestras en la educación en Abreus: contribución para hacerlas visibles (1902-1958) (Trabajo de Diploma). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Ramírez Vallejo, M., & Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>
- Rascovan, S. (2007). Imágenes ocupacionales (Manual del set de actividades para orientación vocacional). Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (1998). Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (2005). Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2009). Las competencias en orientación: Una perspectiva crítica. VIII Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. México.
- Rascovan, S. (2012). Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Barcelona: RAE.
- Rebollar, M. A. (2003): Intervención Comunitaria, la metodología de los procesos correctores comunitarios, una alternativa para el crecimiento humano en la comunidad. La Habana: CENESEX.

- Rebollo, M. Á. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En, *Investigación educativa. Diversidad y escuela*. (61-71). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rebollo, M. A. (2010). Perspectivas de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo. En, *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz*. (11-32). Madrid: ACNUR.
- República de Cuba. Gaceta Oficial. (2014). Ley No. 116, Código del Trabajo. La Habana: Gaceta oficial.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2014). Resolución No.132. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). Resolución No. 166., Metodología para la Evaluación de los Resultados del Trabajo del Personal Docente. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de Trabajo Metodológico. Resolución No.200. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas. (1999). *Perfil estadístico de la mujer cubana del siglo XXI*. La Habana: ONE.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (1978). Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC. La Habana: Ciencias Sociales.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2011). Lineamiento No 150. Recuperado de <http://cuba.cu/gobierno/documentos/2011/esp/l160711i.pdf>
- República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Nacional.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40) 147-174. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008

- Rivas, F. (2003). Asesoramiento vocacional teoría, práctica e instrumentación. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Espinar, (1993). Teoría y práctica de la Orientación Educativa: Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez Ojeda, M. (2002). Manifestaciones sexistas en el escenario del aula. *Sexología y Sociedad*, 8, (19), 12-27.
- Rodríguez, A., & Sanz, T. (2016). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. La Habana: CEPES
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2011). Orientación Profesional no sexista: teoría y práctica. Barcelona: Académica Española.
- Rojas, R. (2013). Aportes del docente a la orientación vocacional ocupacional en la educación secundaria superior. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/full-text/files/TC114488.pdf>
- Romero, H. (1999). Orientación Vocacional y Cambios Socio-Culturales en la Educación como Tecnología de Proceso. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto
- Romero, H. (2007). Adolescentes y elección vocacional. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/338.pdf>
- Romero, H. (1998). *La orientación vocacional y los cambios socio-culturales*. I Jornada Interdisciplinarias sobre el Presente y Futuro Ocupacional. Buenos Aires: FAPOAL.
- Rosado, A M. (2012). Género, orientación educativa y profesional. *Rev. Mexicana. Orientación Educativa*, 9(22). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000100006.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1981). Diccionario filosófico. La Habana: Política.

- Rubin, G. (1975). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo*. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont30/cnt/cnt7.pdf>
- Rubinstein, S. L. (1996). *Principios de Psicología general*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Ruiz, Pinto, E. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART8.pdf>
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Serie investigaciones. San Juan de Puerto Rico: CIJUP.
- Sánchez García, M. F. (2009). Principios, contextos y dimensiones principales de intervención en orientación profesional. En M. F. Sánchez García (Coord.) y M. Álvarez, *Bases-teórico prácticas de la orientación profesional*. (55-75). Madrid: UNED.
- Sánchez, M. C., & Santos, M. C. (2013). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de procedimiento: ejemplificación con una tesis doctoral*. Valladolid: Edintras
- Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Schwartzman, S. (1993). *La profesión académica en América Latina. Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas*. Lima: Grades.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (265-302). México: UNAM.
- Scott, J. W. (2003). Historia de las mujeres. En, P., Burke (ed.), *Formas de hacer historia*. (59-89). Madrid: Alianza.
- Scout, J. (2004). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Trasmitiendo el cuerpo del conocimiento. Conceptos generales para una perspectiva de la Hermenéutica*. Quito: Artes Gráfica Silva.

- Sepúlveda, M., & Rivas, J. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). Conocimiento y Esperanza. (367-381). Málaga: Universidad de Málaga,
- Silveira, S. (2000). Formación profesional y capacitación como instrumentos de promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Recuperado de <http://www.ilo.org/public//spanish/región/amparo/cinterfor/temas/gender/doc/cinter/equidad/cap1/xi/index.htm>
- Solé Romeo, G. (2011). Historia del feminismo siglos XIX y XX. Pamplona: EUNSA.
- Solé, I. (1996). Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.
- Solè, I., & Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C., Coll, E., Martín, T., Marturi, M., Miras, J., Onrubia, I., Solé, & A. Zabala, El Constructivismo en el Aula. (7-23). Barcelona: Graó.
- Solé, I., & Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una ¿o más de una?- realidad compleja. Infancia y Aprendizaje, 87, 8-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48616>
- Spear, M. G. (1985). Teacher's Attitudes towards Girls and Technology. En J. White, et al., *Girls Friendly Schooling*. Londres: Routledge.
- Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage.
- Stevens De la Cruz, L. (2007). Estrategia didáctica de orientación psicológica en el proceso docente educativo asistencial de la disciplina psicología educativa de la carrera licenciatura en Psicología. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: ISP Frank País García.
- Stoller, R. (1973). Overview: The Impact of New Advances in Sex Research on Psychoanalytic Theory. *American Journal of Psychiatry*, 130(3) 241-51.

- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En, C. Rodríguez (comp.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. (229-255). Madrid: Akal.
- Subirats, M. (2007). La coeducación hoy: 10 ideas base. Boletín Igualdad de Género y educación. Educación en valores. Recuperado de <http://www.ciudaddemujeres.com/ciudades/Albacete/?p=1141>
- Tajfel, H. (1982). Concepciones psicológicas de la equidad: su presente y su futuro. En, P. Fraise (ed.), *El porvenir de la psicología*. (139-152). Madrid: Morata.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. En, W.G. Austin & S., Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations*. (33-47). Monterey: Brooks- Cole.
- Tanwort, M (1987). *Girls on the Margins: A Study of Gender Divisions in the Classroom*. En, M., Arnot, & G., Weiner (ed.), *Gender Under Scrutiny*. The Open: London: University Press.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. La Habana: Félix Varela.
- Tenti, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Tobón, M., & Guzmán, J. E. (1995). *Herramientas para construir equidad entre mujeres y hombres: manual de capacitación*. Santafé de Bogotá: Proequidad.
- Tolstoj, N. N. (1960). *Infancia, adolescencia y juventud*. Madrid: Guadarrama.
- Tong, R. (2009). *Feminist Thought A More Comprehensive Introduction*. New York: Perseus Books.
- Trillo, M. (2013). Orientación profesional con perspectiva de género. Recuperado de <https://prezi.com/hdl1shxroc35/orientacion-profesional-con-perspectiva-de-genero/>

- Turín, A. (1995). Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos. Madrid: Horas y Horas.
- Valencia, J. F. (1993) Algunas cuestiones para acercarse a la psicología social. Bilbao: UPV.
- Vasallo, N. (2001). La conducta desviada: un enfoque psicosocial para su estudio. La Habana: Félix Varela.
- Velázquez Cobiella, A. (2015). Tareas de la formación y superación de los docentes que requieren atención por las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana: Ministerio de Educación.
- Velez, E. (2002). La intervención escolar ante el género. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Recuperado de http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/varios/inter_genero.pdf
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico-Técnica.
- Villegas, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: UNESCO.
- Walker, S., & Barton, L. (1983). Gender, class and education. Nueva York: The Falmer Press.
- White, V. (1986). El establecimiento de clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas, En, OCDE: L'enseignement au féminin: La educación de lo femenino. (81-127). Barcelona: Alioma.
- Williams, C. L. (1995). *Still a Man's World: Men Who Do "Women's Work"*. Berkeley: University of California Press.

Índice

Prólogo	13
Introducción	17

Capítulo I. Conceptos de ser hembra y varón en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Un estudio desde la perspectiva de género

33

1.1. La escuela como agente socializador	33
1.2. Aproximación a los fundamentos teóricos de las relaciones entre hombres y mujeres marcadas por el sexo	36
1.2.1. Referentes psicológicos	43
1.2.2. Formación de conceptos, como parte de la formación psicológica compleja: concepción del mundo, en la etapa escolar	47
1.3. Metodología aplicada al estudio	52
1.4. Discusión de los resultados	54

Capítulo II. Rol del docente en la orientación vocacional: un estudio desde la perspectiva de género

63

2.1. Concepciones teóricas para la comprensión del rol docente en la orientación vocacional con perspectiva de género	63
2.2. El rol del docente desde la dinámica personal-profesional	70
2.3. El género: una mediación importante en la constitución del rol personal-profesional en el ejercicio docente	77
2.3.1. El género en el espacio profesional-laboral	80
2.4. La orientación vocacional en el contexto educativo	86
2.4.1. La orientación vocacional y categorías afines	87
2.4.2. La orientación vocacional como función del docente de Secundaria Básica	93
2.4.3. ¿Por qué la orientación vocacional en la adolescencia?	95
2.5. El contexto de estudio	99

2.6. Técnicas empleadas para el diagnóstico	100
2.6.1. Análisis de resultados por técnicas	114
2.7. Análisis integral de los resultados del diagnóstico a partir de los indicadores teóricos de desarrollo propuestos	122
2.8. Programa de intervención psicosocial “Mirarnos por dentro... ser docente y orientar en femenino y masculino”	125
2.8.1. Fundamentos teóricos – metodológicos del Programa de Intervención Psicosocial	126
2.8.2. Estructura del programa de Intervención Psicosocial propuesto	128
2.8.3. Diseño del Trabajo Grupal	129
2.9. Resultados preliminares de la aplicación del programa	148

Capítulo III. El desarrollo profesional del docente: un estudio de caso desde la perspectiva de género

3.1. Condicionamiento histórico-cultural del concepto desarrollo profesional	156
3.2. Desarrollo profesional en la actividad docente: referentes conceptuales	159
3.3. La perspectiva de género en el desarrollo profesional	165
3.3.1. Antecedentes históricos y fundamentos teóricos de la perspectiva de género	166
3.3.2. Subjetividad implícita en el proceso de desarrollo profesional: algunas concepciones teóricas	171
3.4. Desarrollo profesional docente: un análisis desde la perspectiva de género	174
3.5. Fundamentos metodológicos de la investigación	180
3.6. Categorías de la investigación	183
3.7. Muestreo	186
3.8. Estrategia de recogida de información	187
3.9. Estrategia de análisis de la información	197
3.10. Criterios de rigor y validez científica	197

3.11. Caracterización sociocultural de la ENU José Tey Saint Blancard	200
3.12. Proceso de desarrollo profesional de los docentes de la ENU José Tey Saint Blancard, curso 2015-2016	212
3.13. Proceso de desarrollo profesional docente y Perspectiva de Género en la ENU José Tey Saint Blancard: una realidad manifiesta	221
3.14. Triangulación de los resultados	230
Referencias bibliográficas	233

El libro “Estudios de Educación desde la perspectiva de género” es producto de la construcción colectiva de docentes e investigadores de las universidades Metropolitana del Ecuador, Cienfuegos y Oriente, que investigan en el área de Género y Educación. La obra parte de considerar el carácter condicionante del género en la estructura social y al mismo tiempo las consecuencias que se generan a partir de la pertenencia a uno u otro sexo, lo que permite una mirada crítica de la realidad. Así mismo, intenta apoyar la conformación de profesionales con una visión diferente que cuestione y supere la lógica binaria ante las discriminaciones, jerarquizaciones y exclusiones que se operan en la sociedad como resultado de las normativas de género.

EDITORIAL



UNIVERSO
S U R



FUNDACIÓN
METROPOLITANA
Fomentando la Educación Superior

ISBN: 978-959-257-527-1



9 789592 575271