

Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente

Claudia González Castro*

Recibido: Marzo 8 de 2010

Aceptado: Mayo 11 de 2010

Over-populated female teachers in Chilean's basic education. Teacher identity's metaphor

Palabras clave: Educación
y género, Identidad docente,
Discurso docente.

Resumen

Este artículo invita a reflexionar sobre los cuestionamientos a la calidad de la educación básica en Chile, desde una perspectiva de género. Para ello, se analizó la *praxis* discursiva de un grupo de estudiantes de Pedagogía, a través de una entrevista grupal, identificando las metáforas que conforman su discurso y que, en su interpretación, contienen la caracterización de su propia identidad docente. Concluimos que, por encima de los atributos profesionales, la educación es una profesión altamente feminizada, sobre la cual recae el imaginario del apostolado maternal y otros principios propios del estereotipo de género. En esta feminización de la docencia puede estar entrapada la calidad de la escuela básica chilena, como institución imaginariamente femenina.

Key words: Education and gender,
Teacher identity, Teacher speech.

Abstract

This article invites us to reflect on inquiry of the quality of basic education in Chile, from a gender perspective. To do this, we analyzed the discursive praxis of a group of students of pedagogy through a group interview, identifying the metaphors that make their speech, which shows the characterization of their own teacher identity. We conclude that, beyond the professional attributes, education in Chile is a profession exercised mostly by women, on which rests the maternal apostolate and other principles inherent in the female gender stereotype. This over-population of female teachers can be the reason for the quality of basic education in Chile to be stuck.



* Universidad San Sebastián de Valdivia, Chile. cjgonzalezcastro@yahoo.es

Introducción

A partir de 1973, la docencia en Chile inicia un proceso de desvalorización potenciado por la dictadura militar. Por una parte, se impone una concepción tecno-metodológica de la educación que no amerita la inserción universitaria, remitiendo su formación a institutos profesionales. Por otra parte, el traspaso administrativo de la educación estatal hacia los municipios significó importantes reducciones de beneficios laborales y salariales que concluyeron, en la década del 80, constituyendo una profesión con escaso acceso a los privilegios sociales de reconocimiento y remuneración. Las reformas de 1980 y 1990 entregarían luego estímulos de profesionalización, garantías laborales y económicas; pero estas no han sido suficientes para que la docencia vuelva a posicionarse en el imaginario social como una profesión de prestigio, lo que replica en bajos puntajes en las pruebas de selección universitaria como requisito de ingreso para acceder a pedagogía, salarios disminuidos en relación a otras profesiones y una desvalorización social que los interpela directamente al momento de evaluar la calidad de la educación en Chile.

Un estudio realizado por Arancibia (1994) acerca de la percepción que tiene la opinión pública sobre la educación sindical como principal causa de la mala calidad educativa a los docentes, obviando otros aspectos relevantes como el déficit de infraestructura o los problemas sociales de la población que atienden.

Precisamente, para superar esta perspectiva,

este trabajo invita a examinar la construcción de la identidad profesional de los docentes desde la dimensión discursiva de Van Dijk (1997). Más que una teoría o método, este autor define a los llamados estudios críticos del discurso como una actitud crítica que nos permite develar la dominación discursiva o las ideologías subyacentes en los discursos. Así, indagamos críticamente en la *praxis* discursiva de estudiantes de pedagogía para identificar, desde las metáforas que la componen, aquellos conceptos arraigados en el imaginario social del colectivo humano, revelando un estrecho vínculo entre identidad profesional docente e identidad de género. Partimos de la idea de que si los sujetos se convierten en sujetos textuales al interior de un discurso, la relación establecida entre docencia y género se puede traducir a posibilidades o limitaciones dentro del campo profesional.

Problema

La docencia en Chile es una profesión altamente femenina, alcanzando en el año 2003 el 100% de las matrículas de Educación Parvularia, el 90% en Pedagogía en Educación Básica, y alrededor del 60% en Pedagogías en Educación Media (Avalos, 2003). Este hecho consolida fuertes estereotipos profesionales incorporados al sentido común, desde el discurso oficial patriarcal, entendido como discurso dominante (Voloshinov, 1926). En efecto, la concepción del campo profesional y sus estereotipos nos introduce en la sospecha de que la educación en tanto profesión resulta ser no solo “femenina”, sino también “feminizada”, es decir, objetivada desde las relaciones establecidas con “lo femenino”.

Analizar este nudo temático implica examinar la educación básica chilena desde los sentidos compartidos que supeditan la educación al conflicto valorativo de la mujer en Chile. Denominamos “sentidos compartidos” a aquellas imágenes, conceptos y representaciones a las que se refiere Eco (1977) en su noción de “enciclopedia” para aludir a un conjunto de códigos de tipo ideológico, afectivo, estético, político, etc., que preceden al individuo y forman parte del contexto cultural desde el cual las ideas son significadas al interior de la comunidad. Estos códigos son transmitidos, potenciados y consolidados, desde el lenguaje, en el proceso de interacción comunicacional, enmarcando las imágenes de sí mismo, de los otros y las concepciones de mundo. La transmisión (y consolidación) de ese sistema, acontece a través de los discursos institucionales, mediáticos y cotidianos que, en interacción continua, determinan una “realidad”, ya que, siguiendo a W. I. Thomas, “lo que es definido como real, es real en sus consecuencias” (Thomas, en Anskermitt, 2003, p. 9).

La consolidación de un estereotipo discursivo se relaciona con el sistema conceptual que lo sustenta y este sistema, a su vez, está construido metafóricamente. Siguiendo a Lackoff y Johnson (2007), las metáforas impregnan la vida cotidiana y no solamente en lo que atañe al lenguaje, sino también al pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. Es decir que, más

allá de un recurso del lenguaje, las metáforas desempeñan un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. La manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas (p. 39).

Cuando la conciencia necesita prefigurar áreas de la experiencia que son cognoscitivamente problemáticas para someterlas a análisis y explicación recurre a las metáforas, que proveen al pensamiento de posibles explicaciones al interpretar las afirmaciones literales de manera figurada, como símbolos. De este modo, las metáforas se erigen en forma de filtros o pantallas (Ricouer, 2001), suprimiendo ciertos detalles y acentuando otros para organizar nuestra comprensión respecto a un tema. Así se establecen correspondencias que perturban la comprensión para atender tan solo a un conjunto de elementos preestablecidos por el ejercicio de figuración.

La construcción de una metáfora no es tan solo un juego nominativo, sino también adjetivo o verbal. Es decir, se modela un concepto desde funciones lingüísticas que finalmente desplazan el sentido original hacia uno subsidiario. El estudio de las metáforas o tropología tiene por eso especial relevancia para la investigación social y la comprensión de las dinámicas culturales. Todo esto con un interés ciertamente político, ya que pretende develar relaciones de jerarquías distribuidas en los discursos. Es decir, busca comprender cómo el poder simbólico y político

construye una verdad oficial desde una posición ideológica en la cual la civilización occidental se comprende a sí misma.

Método

El análisis del discurso propuesto se realizó en función de metáforas semánticas iterativas al interior del discurso. Abordando los sentidos (figurados), estas metáforas se levantan desde las funciones adjetivas y verbales insertas en la construcción lingüística de la narración. En las unidades de predicación existen dos niveles de interpretación en interacción, “literal” y “metafórico” o “dato” y “vehículo”, que conforman el binomio de la metáfora. Estos dos sentidos establecen un campo de tensión conceptual entre la semejanza y la desemejanza, transitando desde el sentido original hacia uno de ficción y conjugándose en un todo conceptual que identificamos como metáfora. El nivel de interconexión entre ambos niveles es complejo, debido a que, como explicamos anteriormente, la idea trópica no está contenida en una sola palabra, sino en toda una frase, incluso, en todo el discurso. Es decir, el significado subsidiario se encuentra arraigado en todo el texto, lo que dificulta la restitución del sentido literal. Esto, a su vez, anula cualquier posibilidad de análisis cuantitativo de iteraciones textuales, transformándose en un proceso absolutamente interpretativo.

Nuestro *corpus* lo constituye una entrevista grupal, realizada a 19 estudiantes-mujeres de

Pedagogía en Educación Básica, entre 21 y 37 años, que cursan tercer semestre en una universidad privada de Santiago de Chile. La entrevista se realizó en el contexto de una actividad académica orientada a reflexionar acerca del rol y perfil del profesor en el siglo XXI, en el mes de junio de 2007. El diálogo se organizó en torno a tres temas nodales:

- Vocación docente.
- Valoración del profesor en la sociedad chilena actual.
- Características que debe tener un buen profesor.
- Presencia de la mujer en la educación.

Posteriormente, el análisis nos permitió organizar la información desde cuatro formas constituyentes del círculo trópico del lenguaje poético: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. Hayden White (1992) describe el círculo trópico como un ciclo cerrado y secuencial en el que el escrito recibe información de uno de estos cuatro tropos. Cada uno de ellos es una fase o momento en una tradición de discurso que evoluciona desde lo metafórico, pasando por comprensiones metonímicas y sinecdóquicas del mundo, hasta “la aprehensión irónica del irreductible relativismo de todo conocimiento”. Desde esta perspectiva, los diálogos fueron revisados hasta sintetizarlos en cuatro puntos trópicos:

- Metáfora de la madre.
- Metonimia de la mártir.
- Sinécdoque de la historia.
- Ironía de la paridad.

RESULTADOS

Metáfora de la madre

Entre los temas transversales al debate feminista se encuentran la exclusión social de la mujer, la desigualdad de acceso a la esfera pública y los espacios marcadamente masculinos como, por ejemplo, la política. Castillo (2001) centra su reflexión en la filosofía del derecho de Hegel y explica cómo la constitución identitaria de la mujer ha sido remitida al espacio privado de la familia, en tanto que su inclusión en lo público será siempre mediada por la figura de la mujer-madre, mujer sagrada (p. 7). Esta situación impide a la mujer el acceso a la esfera pública con plenos derechos constitucionales, ya que este es un lugar pensado desde y para lo masculino. La autora reclama la relevancia de esta reflexión principalmente en Chile, donde las categorías hegelianas de familia y sociedad civil perviven en el ideario social. Nuestro orden político y social está definido por lo que Hegel denomina “mundos de vida” para referirse a la determinación biológica inicial y natural de la diferencia entre los sexos.

Asumiendo lo anterior en este análisis, no resulta extraño que el más amplio porcentaje de estudiantes que se incorpora a la carrera de Educación Básica sea el de las mujeres, pues, en el imaginario colectivo, la profesión docente se constituiría como un espacio de incorporación de la mujer desde su rol de madre a la esfera pública de lo laboral. Advertimos, de hecho, al interior del discurso, un poderoso filtro de las dimensiones intelectuales de la docencia que desplaza su

comprensión hacia la figura de la maternidad desde la función adjetiva. De esta forma, se opacan muchas otras características que puede presentar la docencia para que atendamos principalmente a aquello que sugiere “maternidad”. Es decir, se erigen dos términos en interacción: docente y madre, entre los cuales transita la comprensión, estableciendo una metáfora de la profesión, que se entiende como “maternal”.

Pero, si bien es imposible desconocer las habilidades sociales necesarias para trabajar con niños, reclamamos el “filtro” ejercido sobre otras dimensiones de la profesión que no se evidencian en el discurso. En este caso, la metáfora se construye desde el lenguaje, en el ejercicio adjetivo. Lackoff y Johnson describen este proceso por el cual una metáfora estructura un concepto desde el lexicón del lenguaje propio de un concepto ajeno, es decir, que en este caso estructuramos el sentido de un concepto cuando nos apropiamos del léxico que le pertenece al sentido subsidiario. El “vehículo” queda contenido en el lexicón del “dato”, aun cuando las expresiones puedan provenir del dominio del lenguaje literal normal y del lenguaje figurativo o poético. De esta manera, advertimos en el lenguaje de las estudiantes el uso de adjetivos propios de la maternidad asociados a la profesión, como “acogedora”, “cálida”, “comprensiva”, “cariñosa”:

(...) El profesor debe saber cómo tratar a los niños, debe ser comprensivo, cariñoso...

(...) Mi profesora cuando chica (...) era cari-

ñosa, le encantaba... hasta jugaba con nosotros en los recreos... eso me marcó mucho.

En un sentido similar, cuando las estudiantes explican por qué eligieron la profesión docente, más que motivaciones intelectuales o sociales, priman aquellas que asocian la docencia a los cuidados maternos. Lo femenino, asociado a la maternidad, a lo sagrado, se endosa a la profesión docente como caracterización y requisito de la misma. La imagen de mujer cuidadora y regazo del dolor es el principal componente advertido en la vocación pedagógica:

(...) siempre adoré a los niños, me gustan, desde chica me gustaba cuidar a mi sobrino... mis tíos siempre me lo dejaban a mí, porque desde chica... siempre, siempre me gustaron los niños...

(...) yo quise ser profesora, no estudié esto porque no me alcanzó para otra cosa... o sea... yo nunca habría pensado ser otra cosa que profesora... y de básica... porque siempre noté que tenía algo con los niños... que me buscan... para jugar, para que les enseñe, tengo buena llegada... así que nunca pensé ser otra cosa...

(...) Mi sobrino me dice "tíia"... cuando mi mamá lo reta... siempre viene conmigo... mi hermana chica igual... yo los escucho... los saco a pasear, siempre yo... como que los niños... siempre conmigo, es como muy mío... por eso pensé en estudiar algo con niños... era como lo más lógico.

La vocación, entonces, está fuertemente condicionada por la idea de madre sustituta y acogedora, vinculándola a virtudes asociadas comúnmente a lo femenino. El sentido de la profesión es entendido desde la necesidad de compensar supuestos vacíos emocionales, más que intelectuales. Esta concepción de la profesión en el imaginario colectivo sobrevalora aspectos axiológicos por sobre lo cognitivo. Así, ante la pregunta de "qué debe saber un buen profesor", algunas de las opiniones representativas de la mayoría son:

La universidad le da mucha importancia a lo teórico, pero... cuando uno llega a la sala... no sirve nada de eso... nada... nosotros lo hemos visto, lo hemos vivido, llegamos a la práctica y no sabemos cómo...

Uno no saca nada con saber todo lo que te enseñan, si no sabes... cómo te explico... traspasar eso, o sea, el profesor tiene que saber, pero cuando más aprendes es al estar ahí, con los niños, frente a frente...

El menosprecio por lo teórico se argumenta desde la convicción de que ser docente es, más que una profesión, una condición natural, que al igual que el sexo, estaría determinada biológicamente. Por lo mismo, las estudiantes valoran principalmente las habilidades sociales por sobre la experiencia formativa universitaria.

La imagen de docente-madre es parte del macro discurso patriarcal que condiciona su (des)

valoración como sujeto social. Es decir, advertimos la coincidencia entre la feminización de la profesión y la desestimación social que la oblitera. De este modo, en las opiniones emitidas por las participantes en la entrevista grupal, las estudiantes se alejan del modelo de docente-madre en el aula para defender su valoración profesional, para desplazarse hacia el rol del docente intelectual que han negado sistemáticamente en el resto de sus intervenciones. Ante la posible discriminación de la que podrían ser víctimas en el ejercicio de una profesión mal valorada por la sociedad, algunas opiniones son:

No... no me parece que sea así, porque depende mucho de uno. Uno puede seguir estudiando... magíster... doctor...

Depende... si te quedas cien años en el mismo colegio, no te perfeccionas nada... yo creo así, que se puede seguir estudiando, no quedarse con sacar el título y nada más.

Pero si uno es bueno... puedes ser director, jefe de U.T.P. también.

Como se aprecia en las opiniones emitidas por las estudiantes, su valoración profesional emerge en el desplazamiento de su categoría de docente de aula hacia otro con mayor grado académico (magíster), o jerárquico (director), pero no existe una valoración positiva desde el solo rango de docente de aula. Esta auto-apreciación de las estudiantes se replica significativamente

en la jerarquización al interior de las escuelas, en las que la proporción de mujeres que asumen liderazgos es bastante inferior a la de varones, en contraste con la feminización del sector.

Metonimia de la mártir

Verse a sí mismas como docentes de aula implica verse en una posición des-privilegiada que se compensa con la idea del martirio, es decir, de “mujer-consagrada”, conducente a la santidad. Nos referimos a una “metonimia del martirio”, ya que, en el juego trópico de las aproximaciones, se establece correspondencia entre “profesión-maternidad-martirio”, quedando éste último concepto como característica propia de la docencia:

Uno sabe que va a ganar poco, pero va a ser feliz porque está haciendo lo que le gusta.

A uno le dicen, cómo te metiste a esto, tus primos en ingeniería, y tú... profesor... como que siempre le cargan eso a uno, pero yo pienso que no es tan poco lo que se gana, cuando se empieza sí... pero con el tiempo y depende de dónde trabaje también... pero esta es la profesión que elegí, y esto es lo que voy a ser, ahora si el sueldo es poco...

El discurso de las estudiantes evidencia una autoimagen que las acerca más al apóstol que al profesional. Su autoestima aparece erosionada por el discurso oficial patriarcal, que valora la profesionalización como un medio para acceder a una remuneración económica (aunque baja)

más que como una forma de realización personal, pero la baja remuneración es compensada con la idea de cumplir un destino trágico.

Sinécdoque de la historia por la historia del hombre

Uno de los aspectos más evidentes del androcentrismo es la apropiación de la historia por parte de los hombres, que acusa la ausencia de mujeres en los relatos de procesos sociales, científicos y artísticos. Ausencia advertida por autoras como María Inés Winkler (2007), quien examina la obra de mujeres omitidas en la historia de las ciencias, específicamente de la psicología; o Teresa Ortiz (1996), que realiza un recorrido de los aportes realizados por mujeres a las ciencias experimentales. Esto se traduce en la elaboración de un currículum formal de la educación básica sin presencia de mujeres, fenómeno denominado androcentrismo cultural que implica, una vez más, la relegación de la mujer al espacio privado, y su muerte en el espacio público.

La omisión es una estrategia discursiva que invisibiliza parte de la realidad para negarla. Negar la existencia es dar muerte a los anhelos de paridad que nuestra sociedad reclama. De la misma manera que el lenguaje androcéntrico anula la identidad sexo-lingüística (Moreno, 1986), utilizando el género masculino para designar colectivos que incluyen a ambos sexos, la historia anula la presencia femenina para visibilizar solo una parte de la sociedad considerada intelectualmente activa: los hombres.

Entre las opiniones vertidas en la entrevista grupal, llama poderosamente la atención la omisión de sí mismas que las alumnas hacen, relegando la historia a los hombres en un proceso sinécdoquico que proyecta una parte de la historia –la masculina– por el todo histórico, conformado por hombres y mujeres.

(...) En parte tienen razón porque las mujeres siempre han estado en la casa, la mayoría, y en las guerras y todo eso, han sido más hombres que mujeres.

A las mujeres no las dejan... como digo... no es fácil para las mujeres hacer cosas que tengan relevancia pública, por ejemplo, los premios Nobel, los científicos, casi siempre son hombres, y en la escuela uno enseña eso... son pocas las mujeres que aparecen...

La ironía de la paridad

La incapacidad demostrada para auto identificarse como integrante y agente de una sociedad perfectible puede relacionarse con el concepto de *habitus* de Bourdieu, al desplazar el concepto de “clase” hacia el de “género”. El autor señala que las clases sociales se ordenan según su participación en las relaciones de producción, las que determinarían las estructuras sociales que se encarnan en el cuerpo, en la forma de disposiciones permanentes, proyectadas en patrones de conductas y percepciones de lo real (Bourdieu, 1990). Estas estructuras conforman el *habitus* que condiciona el género y naturaliza las diferencias hasta invisibilizarlas, incluso al límite de

perder la conciencia de la discriminación que se ejerce sobre sí mismo.

Ahora es diferente, una puede ir a la universidad y esas cosas, antes ser madre soltera por ejemplo era... no sé... terrible, ahora ya no pasa eso.

La mujer ahora va a la universidad, conoce otras cosas ya no está solamente en la casa (...) sí, yo diría que ya no es tan discriminada... bueno, a lo mejor un poco, pero poco

Las estudiantes que participaron en esta entrevista grupal no acusan discriminación, sino todo lo contrario. Se sienten integrantes de una sociedad que las acoge y les da oportunidades de participación. Sin embargo, sospechamos que es una participación administrada, en la que sus posibilidades están limitadas por un macro discurso patriarcal que enmarca el acontecer de la mujer profesional.

Conclusiones

El análisis del discurso de las estudiantes nos permite observar cómo se construye la identidad profesional docente a partir de la metáfora de la madre-mártir. La atención a este discurso arraigado entre las estudiantes de pedagogía, nos permite explicar la determinación y efectos sociales que conlleva la proyección de un estereotipo femenino en la sociedad chilena. En concreto, consideramos que este discurso “femenino” de la educación ha sido reverberado en otras ins-

tancias discursivas como son los medios de comunicación, concentrando la atención en una de las aristas necesarias de mejorar, pero sin duda, no la única.

Advertimos en la educación chilena un proceso de modelación de la identidad docente en la fórmula del género que afecta a los modelos profesionales y al ejercicio de la educación en general. La escuela básica, desde su aparente igualdad, no ha logrado eliminar la pervivencia de elementos de discriminación sexista, modelando a la niña y la mujer, distribuyendo sus roles según determinados estereotipos. La incorporación de la mujer a la educación superior acontece desde las desigualdades atribuidas a los estereotipos propiciados en la educación básica que configuran la “normalidad”. De ahí que la feminización de la profesión relega la docencia a un espacio de baja valoración y expectativas funcionales. Y, por el contrario, la relevancia de la mujer en lo profesional se produce desde su “masculinización”, es decir, desde la asunción de un rol históricamente asociado al hombre.

Podemos afirmar entonces con Beauvoir (1949) que ser mujer es un producto social construido desde la educación formal sexista transversal a todos los ciclos educacionales, a los cuales la mujer se incorpora desde el discurso dominante, subordinando el desarrollo de su identidad. La identidad femenina es una narración patriarcal que, al estar fuertemente imbricada en el discurso oficial, naturaliza la violencia sistemática, ejercida en la omisión. Omisión de

la historia y de sus posibilidades identitarias. Pero sobre todo, omisión de la propia conciencia de género.

Romper el círculo de la violencia implica hacer consciente lo inconsciente, para así potenciar la deconstrucción y posterior reconstrucción del discurso dominante.

Estas conclusiones nos llevan a la sospecha de un abstruso vínculo entre mujer y educación básica, en el que ambos comparten un imaginario similar de emocionalidad, baja intelectualidad y omisiones. Es decir, sospechamos el entrapamiento de la educación básica en el imaginario de la feminización. La educación básica es mujer y, consecuentemente, en el discurso oficial se erige una construcción simbólica de la identidad de la escuela básica como un espacio de pobre capacidad efectiva, determinado por su baja agencia intelectual.

De esta manera, es habitual la satanización que se hace de la imagen pública del estado de la educación. Imagen que coincide muchas veces con lo real, ya que la realidad tiende a proyectar las expectativas que de ella se tienen, efecto de la discriminación diacrónica que ha relegado el interés de políticas de desarrollo reales y efectivas. Podemos decir que la docencia está remitida, al igual que la mujer, a la desvalorización social, en la que se propician demandas discursivas que no tienen réplicas en modelos de acción real.

Los problemas de la mujer y la escuela básica

emergen hoy en los discursos públicos con fuerza. Demandas de calidad y paridad están presentes diariamente en los medios, así como propuestas y soluciones desde todos los sectores. Para la educación, sin embargo, las soluciones son masculinas, se confían a comisiones y paneles de expertos integrados por hombres y mujeres que no ejercen la docencia de aula básica. Es impensable considerar en decisiones jerárquicas a una profesora o profesor de aula básica, es decir, que no esté ocupando un cargo de visibilidad como director o político, ya que la figura docente-madre no se identifica con la agencia intelectual que enmarcan las decisiones de políticas educativas.

El mejoramiento de la calidad de la educación chilena, entonces, estaría necesariamente vinculado a la superación de la discriminación de la mujer en la sociedad, desde la conciencia del estado de omisión y supeditación al discurso oficial patriarcal, que desvincularía las imágenes de madre-mártir (docente) al buscar nuevas formas de pensar lo femenino y la educación. Así también sería posible la visibilidad de la mujer en los procesos intelectuales de desarrollo.

Referencias

- Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos. *Estudios públicos* 54, pp. 125-150.
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Investigación UNESCO- IESALC.

- Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Castillo, A. (2001). *La exclusión de la mujer de la esfera pública en la filosofía del derecho de Hegel ¿Una falta constitutiva de lo político?* Documento de Trabajo, PREDES, Universidad de Chile.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña*. España: Ed. Icaria.
- Ortiz, T. (1996). *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Londres: John Wiley & Sons.
- Voloshinov, V. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza (primera edición 1926).
- White, H. (1992). *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Winkler, M. (2007). *Pioneras sin monumentos*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.