



**«NO ME IMAGINO EN UNA SALA DE CLASES IGNORANDO TODAS ESTAS
COSAS»: UNA APROXIMACIÓN A LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO DEL
PROFESORADO ESCOLAR CHILENO**

Estudio sobre la visión del profesorado respecto de su práctica pedagógica y la dimensión
de género en educación

Memoria para optar al título de Antropóloga Social

Génesis Maribel Pozo Castro
Profesora guía: María Elena Acuña Moenne
Santiago, agosto de 2021

Agradecimientos

A mi familia por su amor, por su tiempo y por creer en mí desde siempre. A Maribel, mi mamá, por acompañarme en cada momento de mi vida y brindarme siempre su abrazo cuando lo necesité. A Víctor, mi papá, por todos los sacrificios que hizo para que mi hermana, mi hermano y yo podamos cumplir nuestros sueños. A Bastián, mi hermano, por ser siempre ese dolor de cabeza necesario para salir de los libros a vivir la realidad. A Cristina, mi hermana y amiga, por ser un pilar fundamental en todo momento de mi vida. A los compañeros perrunos de mi casa por estar ahí cuando nadie más quería acompañarme producto del mal genio que tuve en muchos momentos cuando creí que no podría terminar este proyecto.

A mi compañero, Diego, por su amor, apoyo, tiempo y dedicación cuando lo necesité. Sus palabras fueron el impulso necesario para poder levantarme y ponerle ganas a todo aquello que me generó miedo y frustración. Sin su apoyo y compañía todo hubiese sido más difícil de lograr. También estoy infinitamente agradecida con la familia de mi compañero por recibirme en su casa, por facilitarme un lugar para estudiar cómoda y por estar ahí como una segunda familia. En especial, gracias a Raquel y Raúl por sus atenciones y a Martina e Ismael por las risas y los cariños.

A las amigas y amigos que pasaron por mi vida durante todo este tiempo. Gracias por haber estado presentes en diferentes momentos, brindándome siempre su oído y abrazo cuando lo necesité. En especial, gracias a las amigas y amigos que me ayudaron leyendo esta memoria, ayudándome a mejorar su escritura y proponiendo soluciones a aquellos problemas que creía difíciles de resolver.

A María Elena Acuña, mi profesora guía, por confiar en mis capacidades, tenerme paciencia y brindarme todas las facilidades para concluir este proyecto.

A las, les y los profesores entrevistados que tuvieron la disposición y el interés de participar en esta memoria, brindándome su tiempo, voluntad e ideas.

Infinitos agradecimientos a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, me brindaron una palabra de apoyo y de ánimo en estos tiempos tan difíciles de afrontar.

El presente trabajo de investigación analiza los imaginarios de género que orientan la práctica pedagógica de docentes de enseñanza media de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, expresados en sus discursos sobre la formación inicial docente, su experiencia profesional y la consigna de educación no sexista. Los resultados se presentan en cuatro capítulos. El primero da cuenta de las opiniones y valoraciones que tiene el profesorado acerca de su formación inicial docente y su experiencia profesional, poniendo énfasis en ambas etapas como fundamentales en su formación como docentes. Luego, en el segundo, se analizan las diferentes dimensiones que, a juicio del profesorado, componen la idea de educación no sexista. Los últimos dos capítulos se dividen en las estrategias pedagógicas que aplica el profesorado en sus clases para abordar la demanda por una educación no sexista y en los elementos que consideran necesarios de incorporar o cambiar en el sistema educativo a modo de propuesta para transformar las actuales prácticas que tienen lugar en las escuelas. Los resultados permiten interpretar que, a pesar de que las y los docentes son plenamente conscientes de que incorporar un enfoque de género crítico en las aulas es fundamental para trabajar en la construcción de una educación no sexista, aún mantienen ideas estereotipadas asociadas al imaginario de género que impregnan en sus discursos y prácticas pedagógicas. De esta forma, esta investigación se presenta como un ejercicio de mapeo en torno a cómo se expresa el sexismo en la escuela actual, qué entiende por educación no sexista el profesorado y cuáles son las dimensiones que componen los imaginarios de género de estos últimos, siendo estas vertientes antecedentes necesarios de esclarecer, conocer y visibilizar si lo que se quiere es estudiar la escuela para transformarla y orientarla hacia la justicia, la igualdad y la equidad de género.

Palabras clave: *educación no sexista – imaginarios de género – sexismo – formación inicial docente – práctica pedagógica*

Índice

I. Antecedentes.....	6
Capítulo 1. Educación secundaria en Chile: reformas al sistema escolar y políticas públicas para el abordaje de la desigualdad de género en educación	6
1.1. Las principales transformaciones del currículum nacional	6
1.2. Las políticas públicas para el abordaje de la equidad de género en educación	9
1.3. Las normativas orientadoras de la Formación Inicial Docente	14
1.4. Las bases curriculares y los documentos orientadores de la práctica docente	17
Capítulo 2. Estudios de género y educación: principales hallazgos y perspectivas para el abordaje del género en las escuelas.....	26
2.1. Estudios sobre género y educación	26
2.2. Enfoques teóricos para el abordaje de la desigualdad de género en educación....	30
Capítulo 3. Planteamiento del problema	34
3.1. Pregunta de investigación y objetivos.....	37
Capítulo 4. Marco teórico-conceptual.....	39
4.1. El concepto de imaginario social	39
Capítulo 5. Proceso metodológico	42
5.1. Enfoque metodológico	42
5.2. Proceso de elaboración de la muestra.....	42
5.3. Técnicas para la recolección de la información	49
5.3.1. Observación de aula	50
5.3.2. Entrevistas en profundidad semi-estructuradas	51
5.3.3. Análisis de documentos	52
5.4. Proceso de análisis de la información.....	53
5.5. Consideraciones éticas.....	54

II. Resultados.....	56
Capítulo 6. La formación inicial docente y la experiencia profesional: tensiones entre el conocimiento disciplinar y el ejercicio pedagógico	56
6.1. Formación inicial docente: fortalezas, falencias y ausentes.....	57
6.1.1. Fortalezas de la formación docente.....	58
6.1.2. Falencias de la formación docente	59
6.2. Experiencia profesional	62
6.2.1. Espacios de reflexión docente.....	63
6.2.2. Rol docente.....	66
Capítulo 7. Educación no sexista: significados asociados y problemáticas vigentes.....	68
7.1. Género y educación no sexista.....	70
7.2. Diversidad, aborto, orientación sexual e identidad de género	73
7.3. Sesgos y estereotipos de género	76
7.3.1. Respecto al rendimiento académico.....	76
7.3.2. Respecto a la conducta al interior de la sala de clases	77
7.4. «A mí me da miedo usarlo porque causa risa»: los usos y complejidades del lenguaje inclusivo	82
7.5. Sexismo escolar dentro y fuera del aula	85
7.6. Currículum formal y la dimensión de género: ¿oportunidad o limitación?	91
Capítulo 8. «Busquemos un poquito el equilibrio»: prácticas pedagógicas para el abordaje del sexismo en el aula	95
Capítulo 9. Aulas no sexistas e inclusivas: las propuestas del profesorado	99
Capítulo 10. Conclusiones y palabras finales.....	103
Bibliografía.....	107

I. Antecedentes

Capítulo 1. Educación secundaria en Chile: reformas al sistema escolar y políticas públicas para el abordaje de la desigualdad de género en educación

1.1. Las principales transformaciones del currículum nacional

Durante las últimas décadas del siglo XX, comienzan una serie de transformaciones al currículum escolar chileno (Ruz-Fuenzalida, 2019; Sandoval & Pavié, 2020), las cuales son coincidentes con el fin de la dictadura militar el 10 de marzo de 1990, día en el que también se publica en el Diario Oficial de Chile la Ley n.º 18.962, más conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Este periodo de grandes cambios en materia curricular se puede clasificar en tres momentos principales: las reformas curriculares de los 90; el ajuste curricular de 2009; y la reforma al sistema educativo que se viene implementando desde 2012 (Ruz-Fuenzalida, 2019).

Las reformas curriculares de los años noventa marcan el inicio de una década caracterizada por la creación de organismos estatales en materia educativa y por el impulso de reformas educacionales orientadas a fortalecer el sistema educativo en su conjunto. La publicación de la Ley n.º 18.962 en 1990 es la primera de estas reformas, la cual estableció una distinción entre marco curricular, planes y programas de estudio, así como también abrió la posibilidad a que las instituciones educativas pudiesen tener planes y/o programas propios de enseñanza. En este sentido, se estableció que, aunque la utilización de los programas de estudio es opcional, lo establecido en el marco curricular es obligatorio para todo el sistema escolar del país (Ruz-Fuenzalida, 2019). Además, la LOCE estableció los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza media y básica e instaló los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), objetivos orientados a promover y fortalecer la formación ética de las y los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El establecimiento de estos objetivos es particularmente relevante, dado que pueden ser considerados un espacio propicio para la incorporación del género en el currículum en la medida que éstos “son flexibles hacia una diversidad de contenidos innovadores en no discriminación, medio ambiente, convivencia democrática, derechos humanos, etc.” (Guerrero et al., 2006, p. 120). Asimismo, se establece que, en la implementación de

programas de estudios, serán el punto de partida para la planificación de clases, cuidando que se resguarde “un equilibrio de género, entregando a alumnas y alumnos iguales oportunidades de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2009).

Durante los años posteriores a la publicación de la LOCE y también coincidentes con el retorno a la democracia, se aprobaron una serie de leyes que comenzaron a dar forma a los cimientos del actual sistema educativo. En 2003, con la Ley n.º 19.876, se establece que la escolaridad obligatoria y gratuita se extiende a 12 años. Luego, en 2005, se incorporan a la LOCE todos los cambios efectuados durante los últimos años luego de su publicación.

Los ajustes curriculares de 2009 comienzan con la promulgación de la Ley n.º 20.370, la Ley General de Educación (LGE), en reemplazo de la LOCE y que constituye un intento por responder a las demandas de mejora en la calidad de la educación pública que el Movimiento Estudiantil de 2006, también llamado “Revolución Pingüina”, puso sobre la mesa en un periodo de constantes manifestaciones ciudadanas. Esta nueva ley estableció las bases para la creación del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” que comenzaría a funcionar en los años posteriores, con lo cual se buscaba lograr, en materia curricular, la centralidad de los aprendizajes que deben desarrollar las y los estudiantes, lo que se compone de la relación entre conocimientos, habilidades y actitudes (Ruz-Fuenzalida, 2019). Para alcanzar esta centralidad de los aprendizajes se reformularon los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales de la Educación Básica y Media y, de esta forma, se buscó vincular el desarrollo de habilidades y la adquisición de contenidos propios de cada asignatura. En síntesis, el Marco Curricular de 2009 “representó un avance en cuanto a la articulación entre los diferentes ciclos de enseñanza escolar y una actualización de sus contenidos” (Ministerio de Educación, 2016), lo que sirvió de insumo para las Bases Curriculares, las cuales profundizan de manera progresiva y explícita para cada año de estudio el enfoque de habilidades establecido en este ajuste curricular. Así, es posible evidenciar que, previo a las reformas de 2009, la atención de los organismos educativos estuvo puesta en garantizar la obligatoriedad de la educación, mientras que, en los años posteriores, la atención se centrará en la calidad educativa referida a los aprendizajes que debe recibir el estudiantado y en la mejora del acceso a la educación pública.

En 2011, la Ley n.º 20.501 de “Calidad y Equidad de la Educación” entrega mayores atribuciones a las autoridades educativas municipales, a través de la que se busca llevar a cabo un proyecto de sistema escolar descentralizado (Ministerio de Educación, 2017b). Además, en este mismo año, se publica la Ley n.º 20.529 que establece el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”, la cual modifica la actual institucionalidad en materia educativa que estaba compuesta por el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación y se suman dos nuevas entidades que son la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Ministerio de Educación, 2017b).

Durante el año 2015 se hacen efectivas una serie de reformas y leyes en materia educativa. A pesar de su publicación en 2013, es en este periodo que se hace efectiva la Ley n.º 20.710 que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder), a la vez que crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (niñas y niños entre 2 y 3 años de edad). A partir de esta reforma constitucional, es requisito para ingresar a primero básico que las niñas y niños hayan rendido el Kínder y con ello se establece que la escolaridad completa y gratuita en Chile se extiende a 13 años.

En abril de 2015 se publica la Ley n.º 20.835 que da origen a dos nuevos organismos dependientes del Ministerio de Educación: la Subsecretaría de Educación Parvularia, que viene a colaborar en la “elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas destinados al desarrollo de la educación parvularia. Asimismo, debe coordinar los servicios públicos que impartan dicho nivel educativo” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15); y la Intendencia de Educación Parvularia, la cual tiene la tarea de elaborar y proponer los criterios técnicos que servirán de base para el rol fiscalizador de la Superintendencia de Educación.

La Ley n.º 20.845 de Inclusión Escolar, de mayo de 2015, es una de las reformas a la educación escolar más importantes de los últimos años. Esta ley estableció el fin al lucro en la educación con recursos públicos, propuso un nuevo sistema de admisión escolar y estableció la gratuidad progresiva en los establecimientos educacionales, lo que permitió que un importante número de estos pasaran a ser gratuitos para las y los estudiantes y sus familias (Ministerio de Educación, 2017b).

En 2016, con la Ley n.º 20.903 se crea el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, lo que marcó una nueva etapa en la relación entre el Estado y el profesorado del país, a la vez que generó una serie de críticas a la forma en que se entiende el desarrollo profesional docente en los asuntos normativos. La carrera docente, que comenzó a regir a partir de 2017, considera los años de ejercicio docente, la rendición de una prueba de conocimientos específicos y una evaluación docente, sin embargo, ha recibido críticas por parte de un sector del profesorado por no considerar el perfeccionamiento docente como un eje fundamental dentro del desarrollo profesional¹.

En la actualidad, continúan las reformas al sistema educativo que, para los diferentes niveles, buscan asegurar el acceso a la educación y la calidad educativa. Es relevante volver a hacer énfasis en que las transformaciones que ha tenido el sistema educativo responden a las demandas del movimiento estudiantil que, desde el año 2006, reclama por un sistema educativo que contribuya a disminuir la desigualdad social, que brinde una educación de mejor calidad en todos sus niveles y que sea gratuita para todas las personas. Esto pone de manifiesto la importancia que tienen las demandas ciudadanas para poner sobre la mesa los asuntos necesarios de mejorar por medio de los marcos normativos, en este sentido, los movimientos sociales aparecen como los principales incitadores y motivadores de los cambios y transformaciones que ocurren en la sociedad.

Con todo lo anterior, los cambios revisados en este apartado dan cuenta de que la educación es un campo fundamental de la sociedad y que, por este motivo, las transformaciones que buscan generar las normativas son de interés público y no se encuentran exentas de la crítica ciudadana.

1.2. Las políticas públicas para el abordaje de la equidad de género en educación

Así como fueron impulsados una serie de cambios a nivel curricular durante la primera mitad de la década de los noventa, también es a partir de este periodo que se comienzan a observar incipientes y parciales intentos por avanzar en la discusión y promoción de políticas públicas orientadas hacia la equidad de género en educación. Esta discusión es

¹ En el apartado 1.3. del presente capítulo se abordarán de manera más extensa los impactos de esta ley en la actual formación inicial docente.

puesta sobre la mesa de la agenda educativa principalmente por los movimientos sociales y feministas, quienes identificaron y criticaron fuertemente el modo en que la escuela actúa como un espacio de reproducción de las discriminaciones que vivencian las mujeres en diferentes espacios sociales (Abett de la Torre, 2014).

Mediante la Ley n.º 19.023, promulgada en 1990 y publicada en el Diario Oficial en 1991, nace el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)², organismo estatal creado con el fin de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El nacimiento de este organismo es resultado del retorno a la democracia y, con ello, de la recuperación de la participación política y social de las mujeres. Atendiendo a los objetivos de este nuevo organismo institucional, se formularon los Planes de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, instrumento que comienza a ser utilizado en 1994 con el objetivo de avanzar en la equidad de género y reconocimiento de la mujer en las políticas públicas (Servicio Nacional de la Mujer, 2011). A partir de este periodo, comienza la discusión y reflexión respecto a la igualdad y equidad de género en Chile.

Las primeras reformas y políticas públicas en materia de género avanzaron en nociones sobre la educación no sexista, pero desde la educación sexual con énfasis en el embarazo adolescente y su impacto en la escolaridad de las estudiantes de Educación Básica y Media (Acuña & Montecino, 2014; Guerrero et al., 2006). Las políticas de educación sexual tienen como puntapié inicial lo discutido en el Encuentro Nacional sobre Educación Sexual realizado en 1990, en donde se criticó, entre otras cosas, el papel del sistema escolar en la reproducción de patrones de discriminación sexista que estereotipaban los comportamientos, actitudes e intereses de niñas y niños. Las reflexiones, críticas y aportes que emanaron de este Encuentro marcaron un hito en la configuración de una política de educación en sexualidad, dado que puntualizaron en los elementos culturales y pedagógicos vinculados a la educación sexual, cuestionando “el rol pasivo de la escuela en la transmisión de roles y estereotipos” (Arenas, 2016, p. 31). La documentación de trabajo que surgió de esta convocatoria sirvió de base para la construcción del documento “Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, en

² A partir de 2016 y tras la creación del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, este organismo pasó a llamarse Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SernamEG).

1991, el cual “invitaba a la comunidad educativa a participar del proceso de formulación de una política de educación sexual, para lo cual solicitaba sus opiniones, las que serían incorporadas en dicha propuesta” (Arenas, 2016, p. 28). Durante este mismo año, comienza a regir uno de los primeros avances concretos en esta materia que fue la circular nro. 247 para la no discriminación de las alumnas embarazadas que instruyó sobre la asistencia a clases y la calidad de alumno regular de escolares que cambiasen de estado civil o se encontraran embarazadas. Es importante mencionar que esta circular no incorporaba la calidad de padres adolescentes, marcando así un precedente en el imaginario respecto de la responsabilidad sexual que, en este caso, involucraba principalmente a las estudiantes³. Posteriormente, en 1993, y a raíz de lo que se estableció en el documento “Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, surge un nuevo insumo titulado “Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, el cual recoge las discusiones y planteamientos de las fases anteriores y marca el camino para comenzar a formular acciones concretas en materia de educación en sexualidad.

La reflexión respecto a la educación sexual en el sistema escolar permitió el surgimiento de una hebra relacionada con el análisis de los contenidos de los materiales pedagógicos y la promoción de la equidad de género en las representaciones de hombres y mujeres en estos, sin embargo, a juicio de Acuña y Montecino (2014), estos avances no tuvieron mayor continuidad durante los años posteriores.

En 2011, toma nuevamente fuerza la necesidad y la exigencia por una educación no sexista. Al igual que como había ocurrido durante los años noventa, son las organizaciones feministas las que levantan demandas enfocadas en este ámbito. Se integran al debate discusiones sobre los derechos sexuales y reproductivos, los derechos identitarios y el respeto por las personas LGTB+ (Acuña & Montecino, 2014). En este mismo año, en

³ Es importante mencionar que en 2018 este reglamento fue modificado, agregando la circular nro. 193 sobre alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes. Aparece así entonces la categoría de “padre adolescente”, dando cuenta de los cambios en torno a la concepción de responsabilidad sexual.

materia educativa, se promulga la Ley n.º 20.536 sobre violencia escolar, la cual tiene por objetivo

abordar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales del país, mediante el diseño de estrategias de promoción de la buena Convivencia Escolar y de prevención de la violencia escolar, estableciendo un Plan de Gestión y Protocolos de Actuación ante situaciones de violencia. También crea la figura del encargado de convivencia y entrega nuevas tareas a los Consejos Escolares (Ministerio de Educación, 2015, p. 11).

Esta normativa, al establecer un plan de acción en torno a la violencia escolar, puede ser un potencial instrumento a favor de políticas que permitan la generación de espacios de convivencia más inclusivos y equitativos en términos de género, sin embargo, el hecho de que no aparezca de manera explícita la dimensión de género como un factor importante en relación a la violencia escolar, abre lugar a la interrogante respecto a si, en la práctica, esta normativa ha sido un espacio propicio para relacionar la convivencia escolar con la igualdad de trato entre géneros en el espacio educativo. Al año siguiente, en 2012, se promulga la Ley n.º 20.609 contra la discriminación, la que buscaba resguardar el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión. Es importante mencionar que esta normativa, también llamada “Ley Antidiscriminación”, comenzó su tramitación en 2005, pero no fue hasta el año 2012 que fue aprobada, lo que tiene directa relación con el caso de Daniel Zamudio, joven que fue golpeado por un grupo de personas en la vía pública y que falleció a causa del ataque homofóbico del cual fue víctima.

En abril de 2017 se publica la circular nro. 0768 para la inclusión de los niños, niñas y estudiantes lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersex. En el primer párrafo dedicado a sostenedores, directores y directoras de establecimientos educacionales del país establece que

Asegurar el derecho a la educación de niños, niñas y estudiantes, tanto en el acceso como durante la trayectoria educativa, significa atender sus necesidades y diversidad personales y colectivas, creando espacios educativos seguros y respetuosos de su dignidad que favorezcan el desarrollo integral (Superintendencia de Educación Gobierno de Chile, 2017).

De esta manera, el derecho a la educación ya no es únicamente entendido en términos de acceso al sistema escolar, sino que también involucra una dimensión de respeto y dignidad en torno a la identidad del estudiantado. Esto es un avance importante en relación con las primeras concepciones sobre acceso a la educación que buscaban las normativas de finales del siglo XX, dado que incorpora dimensiones sobre la identidad de género que antes se daban por sentadas en el espacio educativo. En línea con la circular nro. 0768 se promulga, a finales de 2018, la Ley n.º 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, lo que posibilita, así, que las y los estudiantes puedan modificar sus antecedentes académicos por medio de un procedimiento interno entre el Registro Civil y el MINEDUC.

Aun con lo descrito anteriormente en materia de avances en el diseño de reformas educativas que reconocen la desigualdad de género y abogan por el desarrollo de una educación no sexista, son variados los estudios que coinciden en que estas aproximaciones siguen siendo insuficientes para abordar desde la raíz el problema de la desigualdad y la inequidad de género en la educación escolar (Acuña & Montecino, 2014; Azúa et al., 2019; Guerrero et al., 2006), debido a que los cambios se han limitado a una dimensión declaratoria donde se reconoce el problema y se esboza un camino a seguir, pero sin garantizar que estas transformaciones estén realmente ocurriendo y sin realizar un seguimiento a las acciones que se han tomado al respecto. De esta forma, aunque las normativas reconozcan la diversidad de género y la necesidad de garantizar derechos en ese ámbito, esto no será efectivo en la práctica si las escuelas siguen estructuradas bajo un sistema binario de género que potencia la competencia y las desigualdades en función del género o el sexo. En este sentido, el sistema educativo no puede ser indiferente a los cambios que demanda la ciudadanía y que se expresan en, por ejemplo, las marchas multitudinarias y manifestaciones territoriales que ocurren el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, donde es posible destacar las marchas que con fuerza se han impuesto desde el año 2018 y que congregan a miles de mujeres y disidencias a marchar por todo el país exigiendo, entre otras cosas, una mayor visibilidad y mecanismos de acción para atender los problemas laborales, domésticos y educativos de los que son víctimas las mujeres, una mayor visibilidad a las comunidades disidentes, así como también garantías en materia de derechos identitarios y reproductivos; en síntesis, se demanda la reivindicación en términos

generales del lugar que ocupan mujeres y disidencias en la sociedad (Acuña & Montecino, 2014).

1.3. Las normativas orientadoras de la Formación Inicial Docente

La formación inicial docente tiene una importancia fundamental en el mejoramiento de la educación escolar, esto porque tiene efectos en los logros académicos de las y los estudiantes (Sotomayor et al., 2011) y porque establece las competencias y conocimientos que deben adquirir las y los postulantes a profesores (Pavié, 2011). En la actualidad, el fortalecimiento de la formación inicial docente de educadoras, educadores y docentes, a partir de 2016, es parte de los objetivos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), organismo perteneciente al Ministerio de Educación y que basa sus evaluaciones en los Estándares Disciplinarios Pedagógicos aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED). El CPEIP declara que dentro de las acciones que se le atribuyen se encuentra el acompañamiento a las universidades que imparten programas de pedagogía, así como también la promoción de la articulación entre las distintas entidades públicas vinculadas a la formación inicial. Como lo indica su nombre, también busca generar conocimiento para la mejora de la calidad de la formación inicial en la Educación Superior.

Guerrero, Valdés y Provoste (2006), en los resultados que arrojó la investigación titulada “Reforma educativa y género: un estado de situación en Chile, Argentina, Colombia y Perú” a cargo de las autoras durante los años 2004 y 2005, indican que en el periodo que se llevó a cabo el estudio se observó una palpable ausencia de formación de género en el profesorado chileno, así como también la discusión sobre la inclusión de un enfoque de género en educación era aún incipiente en Chile. Ante ese panorama, propusieron que se requería comenzar un importante proceso de cuestionamiento sobre las relaciones construidas social y culturalmente entre hombres y mujeres lo cual, entre otras cosas, implicaba una revisión profunda de las prácticas educativas y de un aprendizaje previo de las y los docentes en esta materia, dado que estos “juegan un papel central en la transmisión y el cambio de roles y estereotipos de género” (2006, p. 131).

En 2016, casi una década después de la investigación antes referenciada, se publica la Ley n.º 20.903, citada en el primer apartado de este capítulo, que creaba el “Sistema de

Desarrollo Profesional Docente”, el cual introduce de manera gradual requisitos más exigentes para ingresar a la carrera de pedagogía, lo que aumenta el desafío para las universidades que imparten programas de pedagogía. Además, este organismo promueve el desarrollo continuo del profesorado, apoyado por mecanismos de acompañamiento inicial y por la aplicación de un sistema de evaluaciones que comienzan previo al ejercicio profesional. En este sentido, esta nueva ley pone el énfasis en los requisitos para ingresar a las carreras de pedagogía y en los aspectos evaluativos en cuanto a desempeño del docente, sin embargo, no incorpora dentro de sus principales motivaciones que el profesorado se forme desde un enfoque de género que le permita avanzar en la mejora de sus prácticas educativas en pos de la igualdad de género. A su vez, este nuevo marco normativo establece que durante la formación inicial en pedagogía se aplicarán dos evaluaciones diagnósticas; una de estas evaluaciones será aplicada por las propias universidades al inicio de la carrera, mientras que la otra será aplicada previo a los últimos doce meses de carrera por el CPEIP. Cabe mencionar que la rendición de esta última evaluación es requisito para la obtención del título profesional y para la acreditación del programa pedagógico respectivo.

Los “Estándares de Desempeño Docente” para la evaluación durante el ejercicio profesional del profesorado están desarrollados en base al dominio de contenidos, según lo que establece el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), los cuales también deben ser aprobados por el CNED. Por su parte, el MBE es “un instrumento guía, tanto para el docente como para los equipos de la escuela que realizan procesos de acompañamiento y mentoría de profesores” (Centro de Perfeccionamiento experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2003). A grandes rasgos, este instrumento cumple el propósito de ser un estándar para la enseñanza, señalando el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en las y los estudiantes. Además, el MBE estipula “lo que todo docente debe saber, saber hacer y el modo de ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar” (Centro de Perfeccionamiento experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2003).

Al considerar los antecedentes anteriormente expuestos, es posible percibir que la preocupación que intentan resolver los instrumentos puestos a disposición de la formación inicial docente en Chile tiene relación con las competencias que debe cumplir el profesorado

en cuanto a los contenidos de asignatura y en cómo generar un ambiente propicio para que estos contenidos sean aprendidos por las y los estudiantes. En un nivel declarativo, es posible dilucidar un esfuerzo por evaluar el “ambiente o clima” que se genera en el aula en cuanto a las relaciones que se establecen entre el profesorado y el estudiantado, sin embargo, no hay indicaciones específicas sobre la perspectiva de género que caracterizan las prácticas pedagógicas en aula o de cómo analizar las prácticas pedagógicas desde un enfoque de género sin dejar al margen el contenido curricular que, por planificación, le corresponda desarrollar al docente en clase. Este punto es central en la comprensión de la práctica docente, dado que la perspectiva de género que tenga la o el docente se expresará de manera transversal en todas las acciones que lleve a cabo al interior de la escuela y, especialmente, en la forma en la que se desenvuelve en la sala de clases.

Respecto de las carreras de pedagogía, el CPEIP se ha propuesto trabajar hacia la generación de un Marco Referencial para la Calidad Docente que oriente y vincule la formación de las y los futuros profesores y el aprendizaje de aquellas y aquellos en ejercicio, potenciando su desarrollo profesional. Dentro de los puntos que se buscan fortalecer con la creación de este instrumento se encuentra el I) apoyo a las universidades para que puedan orientar las mallas de formación de sus carreras de pedagogía, II) apoyo a los establecimientos educacionales para que puedan orientar el acompañamiento docente y la mejora de la práctica pedagógica; así como también III) guiar a educadores y profesores en su progresión en la Carrera Docente. La creación de este nuevo instrumento de orientación implica la revisión de todos los instrumentos mencionados anteriormente, a fin de alinear y definir objetivos en común, no solo en un nivel declarativo, sino que también en una dimensión práctica.

A pesar de los aparentes cambios en los criterios de la formación inicial docente, aún existe una ausencia en la incorporación de elementos respecto de la dimensión de género en la formación del profesorado. Un estudio más reciente señala que

En la formación inicial del profesorado los estudios de género no ocupan un espacio significativo y se encuentran más bien ausentes, del mismo modo, en la formación continua, si bien se ha trabajado desde las políticas públicas para ofrecer una oferta de cursos que abordan las temáticas de género y diversidades, al no estar el tema propuesto desde la formación inicial, el interés por ellos obedece principalmente a

motivaciones personales de los docentes y no a una formación transversal de la profesión en enfoque de género (Azúa et al., 2019, p. 91).

Esto es especialmente preocupante si se considera que el profesorado es uno de los pilares fundamentales en la transmisión de conocimientos, valores y principios en las y los estudiantes más allá de lo académico, tal como lo afirma Sandoval (2020) cuando expresa que el docente “es un actor clave para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la calidad de la educación o el mejoramiento de ella” (p. 113).

1.4. Las bases curriculares y los documentos orientadores de la práctica docente

Desde la pedagogía, el currículum “provee un modelo al cual deben ajustarse las prácticas escolares” (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 55). La literatura al respecto da cuenta de la existencia de por lo menos tres modalidades de currículum al interior del sistema educativo: explícito, oculto y nulo. El currículum oficial, formal o explícito puede ser entendido como “aquello que la escuela señala enseñar y que se concreta en los planes y programas de estudio, orientaciones para los profesores(as), normas técnicas, textos escolares, etc.” (Reveco, 2011, p. 21). El currículum implícito u oculto, por su parte, refiere a todo aquello que la escuela enseña a las y los estudiantes por medio de las relaciones que se dan en su interior, pero que no se encuentra declarado de manera explícita. De esta forma, el currículum oculto de género es el “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering & Sierra, 1998). El currículum nulo está formado por todos aquellos elementos y contenidos que no fueron considerados en la enseñanza por no tener aplicabilidad ni utilidad aparente (Arrieta de Meza & Meza, 2005).

La principal problemática respecto al currículum es el contraste existente entre lo que se declara que se enseña y lo que en la práctica efectivamente se enseña, en este sentido, en el currículum formal o explícito de las escuelas latinoamericanas se asume una aparente igualdad entre ambos sexos, sin embargo, esto es cuestionado al analizar el currículum oculto, pues este da cuenta de que existen tratos desiguales basados en la diferencia de género o sexo al interior de los espacios educativos (Reveco, 2011).

En el caso de Chile, las bases curriculares representan el currículum formal que rige la educación escolar y orienta la actividad docente. Sus principios orientadores se enmarcan en lo establecido en la actual Constitución Política y en lo que ha sido la tradición educativa a través de la historia. En este sentido, las bases curriculares se encargan de

ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social (Ministerio de Educación, 2016, p. 16).

De esta forma, las bases curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todas y todos los estudiantes del país durante los años que dure su trayectoria escolar. Como fue mencionado en apartados anteriores, estas bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos escolares sin excepción y actúan como referentes para la construcción de los programas de estudio, tanto del Ministerio de Educación como de los establecimientos educacionales que opten por elaborar programas propios. Además, las bases curriculares también son consideradas en la elaboración de los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.

Dentro de los seis principios valóricos que se esbozan en las bases curriculares, ninguno menciona explícitamente la dimensión de género. Sin embargo, hay dos que podrían integrar esta dimensión. El primero de ellos es el número uno que expresa que las bases curriculares

Consideran, en primer lugar, los principios de la Constitución Política y el ordenamiento jurídico de la nación, y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país (Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

Este principio da cuenta de que a la base de la construcción de este documento curricular se encuentra lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo tanto, el respeto a todas las personas debiera darse en igualdad y evitando generar espacios de discriminación. No obstante, esta afirmación es solo inferencial, dado que esto

no aparece declarado explícitamente. El segundo principio que podría integrar una dimensión en cuanto al género es el número seis que, textualmente, manifiesta que

La educación debe ofrecer a cada niña, niño y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como persona libre, con conciencia de su propia dignidad y como sujeto de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos y ellas el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal (Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

Es decir, la educación debe garantizar el libre desarrollo de todas las personas, sin distinción ni discriminaciones de ningún tipo. Nuevamente, no aparece explícitamente la dimensión de género como un elemento en sí mismo a relevar en las bases curriculares, pero de igual forma se infiere que los principios rectores de las bases curriculares caminan hacia un horizonte de valores nobles.

En cuanto a los llamados Objetivos Generales⁴ de las bases curriculares, solo en uno de ellos, relacionado con la Educación Básica, aparece la dimensión de género junto a otras categorías en lo respectivo al ámbito personal y social, específicamente en el punto d:

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros (Ministerio de Educación, 2016, p. 12).

Este objetivo general manifiesta la importancia de que las y los estudiantes aprendan a reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, sin embargo, es el único objetivo general de las bases curriculares que lo menciona de manera explícita. Esto es posible de contrastar con lo que ocurre con el concepto de familia que aparece en varios de los principios rectores de los objetivos, manifestando preocupación en que las y los estudiantes aprendan la importancia de la familia para el desarrollo de la sociedad, lo cual no ocurre con el mismo ímpetu en torno a la dimensión de género.

⁴ Los objetivos generales no se limitan a una asignatura en particular, sino que son transversales para todas ellas.

De los Objetivos Generales derivan los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), los cuales están enfocados al desarrollo personal y a la conducta moral y social del estudiantado. Como proceden de los Objetivos Generales, se pretende que sean trabajados de manera transversal durante la trayectoria educativa de los y los estudiantes, por tanto, el logro de estos objetivos no depende únicamente del aprendizaje de contenidos disciplinares, sino que su logro es resultado de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto dentro del aula como fuera de ella. En este sentido, recreos, actos, ceremonias, reuniones u otras actividades realizadas al interior del establecimiento que son parte de la cultura escolar (Pérez, 1995) deben considerar el aprendizaje de estos objetivos. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales consideran el desarrollo de las y los estudiantes en diferentes dimensiones: física, afectiva, cognitiva-intelectual, sociocultural y ciudadana, moral, espiritual, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales y, por último, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde solo en dos dimensiones se menciona de manera explícita la dimensión de género: la dimensión sociocultural y ciudadana y la dimensión moral. Los objetivos que se establecen en la primera dimensión

sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social. Junto con esto, se promueve la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social basados en el respeto por el otro y en la resolución pacífica de conflictos, así como el conocimiento y la valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven y del medioambiente (Ministerio de Educación, 2016).

En este contexto, nombran como un OAT en las y los estudiantes el que logren

reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural (Ministerio de Educación, 2016).

La segunda dimensión relativa al desarrollo moral del estudiantado

promueve el desarrollo moral, de manera que los y las estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales. Para estos efectos, contempla el conocimiento y la adhesión a los derechos

humanos como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social (Ministerio de Educación, 2016).

Para el logro de aprendizajes en este ámbito, se establece que las y los estudiantes deben aprender a

conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º) (Ministerio de Educación, 2016).

Este objetivo incluye la dimensión de género dentro de otras categorías culturales que tienen una importancia similar. De esta forma, la dimensión de género suele aparecer siempre en conjunto con otras dimensiones, sin destacarse como un elemento protagónico en los aprendizajes transversales.

Respecto a las actitudes que se pretende trabajar específicamente en las asignaturas de la educación escolar, las bases curriculares actuales no contemplan ninguna de manera explícita en torno a la dimensión de género en las asignaturas de interés para la presente investigación que son Lengua y Literatura y Matemática. Sin embargo, en asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música, Artes Visuales y Orientación sí se establecen actitudes que involucran la dimensión de género. Para el primer caso, el respeto a la igualdad de género aparece entre otros derechos esenciales para todas las personas. Para el caso de Música, se manifiesta que es importante considerar el enfoque de género en la construcción de identidad personal en relación con otros, argumentado que el espacio escolar debe

proporcionar experiencias de colaboración entre niñas y niños que les permitan lograr objetivos compartidos desde una posición de igualdad. Se ha tendido a asociar las actividades musicales relacionadas con la tecnología, la creación y la interpretación de instrumentos musicales (especialmente de música popular) con los varones, y el canto, el baile y un mayor desarrollo de la sensibilidad con las mujeres.

Es fundamental que profesores y profesoras incorporen a todo el estudiantado — independiente del género— a todo tipo de experiencias musicales, lo que permite eliminar estereotipos y lograr una participación más equitativa de niños y niñas (Ministerio de Educación, 2016).

En esta asignatura aparece explícitamente la importancia de enseñar Música desde una perspectiva de género para romper con los estereotipos que se le han asignado a hombres y mujeres. Por otro lado, la asignatura de Artes Visuales es destacada en este ámbito porque puede propiciar espacios para la expresión de sentimientos, afectos, emociones e ideas que permitan construir la identidad personal de las y los estudiantes, por lo que es relevante abordar problemáticas referidas al enfoque de género en tanto

construcción de la identidad personal en relación con otros, y reconociendo la diversidad de roles de género en distintas épocas, contextos y culturas. Esto se relaciona directamente con otras asignaturas del currículum y fomenta el desarrollo de actividades interdisciplinarias que amplíen la perspectiva de las y los jóvenes en estos aspectos clave para su desarrollo personal y social (Ministerio de Educación, 2016).

Por último, en el caso de la asignatura de Orientación, al igual que en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la dimensión de género aparece junto con otras dimensiones del desarrollo actitudinal de las y los estudiantes en el ámbito de la participación y pertenencia, donde el estudiantado aprenderá a

evaluar en su entorno social e institucional cercano, como curso, establecimiento, barrio u otro, instancias en las que puedan participar o contribuir a la resolución de problemáticas a partir del reconocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos de derecho, considerando aspectos como el respeto por la dignidad, la diversidad, la equidad de género, la inclusión, la participación democrática, la justicia y el bienestar (Ministerio de Educación, 2016).

Para poder vincular lo declarado en las Bases Curriculares con lo que efectivamente se realiza en la sala de clases en torno al abordaje de la dimensión de género, el Ministerio de Educación estableció un indicador para la equidad de género, el cual busca evaluar el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en

establecimientos mixtos. Este indicador se establece a partir de los resultados en las pruebas SIMCE de Lectura y Matemática, dado que históricamente es en estas materias donde se encuentran las principales brechas de género en los resultados (Arias, 2016). En el caso de Lectura y que está en directa relación con la asignatura de Lengua y Literatura (antes Lenguaje y Comunicación), son las mujeres quienes obtienen mejores resultados. En el caso de Matemática y Ciencias, son los hombres quienes concentran los resultados más altos.

Además de este indicador, la creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG) en 2014 fue otro esfuerzo por construir aulas más equitativas, dado que esta unidad funcionaría como

una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país (Ministerio de Educación, 2017a, p. 7).

La Unidad de Equidad de Género busca la implementación de acciones para incorporar la perspectiva de género en el Ministerio de Educación, pues existe la visión de que es posible construir una educación no sexista que reconozca y valore las capacidades de niñas, niños, adolescentes y personas adultas en los diferentes niveles educativos, independiente de su sexo y/o identidad de género.

A raíz de estos principios orientadores, los establecimientos educacionales actúan como garantes en la entrega de oportunidades más equitativas a las y los estudiantes y logran, así, disminuir las diferencias en los resultados académicos entre hombres y mujeres. En lo concreto, el Ministerio de Educación asume que los establecimientos educacionales

- tienen las mismas expectativas para hombres y mujeres en cuanto a desempeño, estudios futuros y alternativas laborales;
- prestan la misma atención a hombres y a mujeres durante el desarrollo de las clases;
- evitan y corrigen conductas, actitudes y verbalizaciones discriminatorias y peyorativas;

- presentan ejemplos de hombres y mujeres que se desempeñan o destacan en distintos ámbitos;
- evitan utilizar recursos y materiales didácticos que fomenten estereotipos de género;
- trabajan con las familias las expectativas sobre los estudios futuros y alternativas laborales a los que pueden aspirar las y los estudiantes;
- validan los intereses de cada estudiante aun cuando no sean comúnmente asociados a su género.

En relación con la asignatura de Matemática, el Ministerio de Educación asume que en los colegios se estimula a las mujeres a participar en actividades que aportan al desarrollo de las habilidades matemáticas, por ejemplo, que se las incentiva a ingresar a cursos avanzados de matemáticas o a que participen en olimpiadas, así como también que se aseguran de que las aplicaciones de la asignatura se ajusten a los intereses de hombres y mujeres. Respecto a la asignatura de Lengua y Literatura, el Ministerio de Educación entiende que en los establecimientos educativos se estimula a los hombres a participar en actividades que aportan al desarrollo del lenguaje, tales como talleres literarios, de teatro escolar y de debate e incluyen lecturas expositivas y literarias para acoger a los intereses variados de hombres y mujeres (Ministerio de Educación, 2014).

Con todo esto, la agencia que tienen las y los docentes en el aula es fundamental para garantizar la equidad de género, puesto que es en las aulas donde ocurre la mayor interacción entre las y los estudiantes y entre las y los docentes, por lo que poner el énfasis en la formación inicial de estos últimos en perspectiva de género es un eje prioritario para poder disminuir la desigualdad de género en el sistema educativo. Al respecto, es relevante destacar lo que mencionó una de las docentes entrevistadas respecto a la relación entre currículum y el rol de las y los docentes. Ella indicó que en los documentos curriculares se expresan horizontes hacia una educación no sexista, pero que, en la práctica, no se le entrega las herramientas necesarias al profesorado para llevarlo a cabo:

“yo honestamente opino que nuestro currículum siempre se lee bonito y, honestamente, si yo leo desde las bases curriculares así como desde los fundamentos teóricos hasta los mismos elementos didácticos que proporciona el Ministerio, al menos en mi asignatura, Matemática, te diría que todo lo que está escrito en el papel suena bonito y es bacán, pero respecto a este tema, como

respecto a muchos otros, se refieren solamente como en términos general, o sea, lo dicen al menos, dicen que, explícitamente, que no hay que ser sexista, dicen explícitamente como que no hay que caer en este tipo de prácticas, sino que todo lo otro, hay fomentar, hay que trabajar para la diversidad, en todos los ámbitos, ya sea como en el mismo lenguaje hasta en tu forma de evaluar que no puede ser siempre igual, que tiene que ser diversificada, así, etcétera, sí, lo dicen, si yo creo que el único problema es que nadie te entrega las herramientas para poder hacerlo” (Docente 6).

Capítulo 2. Estudios de género y educación: principales hallazgos y perspectivas para el abordaje del género en las escuelas

2.1. Estudios sobre género y educación

Los estudios de género de los últimos treinta años identifican una serie de patrones sexistas en la socialización escolar (Azúa et al., 2019; Binimelis & Blázquez, 1992; Ministerio de Educación & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018; Servicio Nacional de la Mujer, 2008) que afectan no solo al desempeño académico y el logro de resultados, sino que también determinan en gran medida las elecciones de las y los estudiantes en los niveles educativos superiores (Graña, 2006), lo que contribuye, de esta manera, a la valoración diferenciada de hombres y mujeres. Durante los años setenta, las investigaciones en esta materia apuntaban a señalar las desigualdades de género en el acceso a la educación (Tadeu da Silva, 2001). Luego, en los años ochenta, se hizo énfasis en el sexismo existente en la relación docente – estudiante y en los materiales pedagógicos. En los años noventa, los estudios estaban centrados en el análisis de los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos y la influencia de la institución; todo esto en relación con el género, la clase, la etnia y la orientación sexual (Graña, 2006). De esta forma, los estudios de género dan cuenta de que la educación es un territorio de disputa ideológica donde convergen una serie de poderes, desigualdades y discriminaciones (Alonso et al., 2018; Azúa et al., 2019).

Durante la década de los noventa, comenzaron las primeras revisiones a los contenidos de los materiales educativos en Latinoamérica (Binimelis & Blázquez, 1992). Estos primeros análisis dieron cuenta de que el sexismo en los textos escolares se manifestaba en la ausencia e invisibilización de la mujer en la realidad mostrada por los textos, es decir, una marcada tendencia a omitir la participación de las mujeres en las diferentes esferas de la realidad social, a lo cual se le sumaba la invisibilidad de la mujer en el uso del lenguaje y en el sesgo de los autores que, de manera consciente o inconsciente, deciden mencionar poco o nada a la mujer en las diferentes lecturas y ejercicios.

A pesar de la existencia de estas revisiones, a la fecha, no se ha logrado intervenir de manera exhaustiva los actuales materiales pedagógicos utilizados en las aulas, por lo que

aún es posible observar en ellos la reproducción de estereotipos de género e invisibilización de las voces y autoras femeninas.

Un estudio realizado por la *American Association of University Women* (AAUW, 1992) que se basó en el análisis de logros, conductas y necesidades de las niñas desde la preescola y hasta la escuela secundaria, documenta las distintas maneras en que el sistema de educación pública pone en desventaja a las niñas. Este estudio parte de la premisa de que las escuelas son parte de la comunidad y que, por tanto, los problemas relacionados con la excelencia académica de las niñas repercuten posteriormente en la falta de liderazgos femeninos en el ámbito laboral.

Un primer hallazgo que expone el estudio antes mencionado tiene que ver con la diferencia de expectativas que se tienen para niñas y niños, las cuales van generando patrones de conductas diferenciados:

Desde los brazaletes rosas y azules en las salas de bebés de los hospitales hasta las muñecas “Barbie” y los soldados “G.I. Joe”, hasta las chicas “cheerleaders” y los jugadores de “football”, nuestra sociedad tiene expectativas diferentes para las niñas y los varones. Dichas expectativas a su vez generan patrones de conducta diferentes hacia los niños dependiendo de su sexo (AAUW, 1992, p. 8).

La documentación da cuenta de que los problemas en torno a las niñas comienzan a expresarse en la preadolescencia y se acentúan de manera más notoria desde la adolescencia en adelante. Si bien se establecen expectativas y exigencias tanto para las niñas como para los niños, son las niñas las que se enfrentan de manera directa con las expectativas que se le atribuyen a la mujer en nuestra sociedad que implican, entre otras cosas, una asignación de valor y roles de menor importancia social, lo cual marca un antes y un después en su paso desde la niñez a la juventud:

La temprana adolescencia es un período de transición importante para ambos sexos pero los estudios revelan que resulta particularmente difícil para las niñas. El pasar de “niña” a “mujer joven” trae consigo el satisfacer exigencias extraordinarias en una cultura que idealiza al mismo tiempo que explota la sexualidad de las jóvenes mediante la asignación de papeles de menos valor que el de los varones. Para las

niñas el inicio de la menstruación marca el principio de los cambios corporales.
(AAUW, 1992, p. 9)

Un segundo hallazgo que arroja esta investigación tiene relación con el currículum formal. El estudio da cuenta que, a pesar de que el sexismo ha disminuido en algunos textos escolares, aún es posible observar ejemplos de omisión, simbolismo y estereotipo por género que ocurren con frecuencia en relación con el género femenino.

El currículum formal es el instrumento central para impartir mensajes en las escuelas. Puede fortalecer o debilitar la motivación individual del estudiante con el compromiso, crecimiento y desarrollo a través de los mensajes que les imparte a los estudiantes sobre sí mismos y su relación con el mundo. Los materiales curriculares que no reflejan la diversidad de la vida y la cultura de los estudiantes proporcionan mensajes erróneos e incompletos (AAUW, 1992, p. 48).

El estudio concluye que, mientras no se asuma una postura explícita por parte de las escuelas para abordar temáticas socialmente relevantes que se desprenden de la “política de géneros”, no se estará preparando a las y los estudiantes para ser ciudadanos:

La “política de géneros” es un tema que muchas de nuestras escuelas prefieren ignorar pero si no empezamos a discutir de forma más abierta las formas en que el poder imputado, ya sea con base a la raza, sexo, clase, orientación sexual o religión, afecta nuestras vidas individuales, no estaremos preparando a nuestros estudiantes para ser ciudadanos en una democracia (AAUW, 1992, p. 67).

El estudio realizado por la AAUW (1992) da cuenta de que la incorporación de las niñas al sistema educativo fue una de las principales apuestas en relación con la disminución del sexismo escolar, sin embargo, las razones para incorporar a las niñas dentro del sistema educativo estaban lejos de realizar una reparación histórica de todas las desigualdades de las que han sido víctimas las mujeres producto del sistema patriarcal, más bien el enfoque de estas adecuaciones al sistema escolar se debió al potencial laboral que encarnaban las mujeres. Dicho de otra manera, el acceso de las mujeres a la escuela ayudaba a resolver el problema de los estándares y competencias que era necesario que tuvieran para poder incorporarse de manera exitosa al mercado y al sistema laboral.

En Chile, estudios actuales dan cuenta de que en la práctica docente aún predominan actitudes sexistas que fomentan la discriminación de género a niñas, jóvenes y diversidades sexuales (Azúa et al., 2019). Un estudio reciente que data del año 2018 realizado por el Ministerio de Educación en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) enfocado en la observación y análisis de distintos materiales relacionados con la práctica docente en el país esboza en una de sus conclusiones que

la escuela cambia muy lentamente desde la perspectiva de género, pues en relación con estudios anteriores respecto a sesgos de género en el aula este estudio no presenta variaciones significativas, por lo que se corresponden en varios puntos con lo concluido en ellos respecto de las prácticas observadas mayoritariamente en las grabaciones que predominantemente invisibilizan, rechazan y/o naturalizan las diferencias de género en el aula. (Ministerio de Educación & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018, p. 66).

En coherencia con los resultados citados anteriormente, otro estudio enfocado en la inclusión de las niñas en las aulas de Matemática concluye que

en general, las niñas se encuentran en desventaja, en comparación a los niños, en lo que atañe a las oportunidades que tienen de interactuar con el docente en el aula de matemáticas. Asimismo, existe variación en los patrones de interacción por género en las distintas salas de clase, lo que permite inferir que hay salas que son más equitativas que otras en términos de las oportunidades de interactuar con el docente que se presentan a niños y niñas (Ortega et al., 2020).

Los antecedentes expuestos permiten inferir que la desigualdad de género continua primando en las escuelas y que es posible de observar en las dinámicas que ocurren al interior de la sala de clases, reafirmando la idea de que junto con centrar la atención en lo que se declara en los documentos formales sobre la dimensión de género se deben observar las prácticas que se dan al interior de los espacios educativos, con el fin de continuar identificando todos aquellos elementos en los que aún no se ha podido avanzar de manera efectiva en la construcción de aulas más libres, justas y equitativas.

2.2. Enfoques teóricos para el abordaje de la desigualdad de género en educación

Según lo planteado por Thompson (2003) desde la teoría feminista existen cuatro enfoques o teorías desde las cuales se ha abordado la desigualdad de género en educación: dentro de las intervenciones de orientación liberal, encontramos la teoría de la socialización y la teoría de la diferencia de género, también llamada de la diferencia o de la preocupación; por otro lado, dentro de las intervenciones de corte izquierdista, y que se plantean como desafíos a las propuestas liberales, se encuentra la teoría estructural y la teoría deconstructiva.

Las intervenciones feministas de inclinación liberal trabajan dentro del sistema para corregir los problemas que identifican en torno a la desigualdad educativa entre niñas y niños que, desde su perspectiva, son producto de la ignorancia y el prejuicio, por lo que es posible su modificación mediante los programas educativos y políticas correctivas como la acción afirmativa.

La teoría de la socialización que se empieza a gestar durante los años setenta y que se mantiene hasta principios de los ochenta propone que, para que las niñas tengan éxito en la educación, los padres y actores escolares deben tratarlas de la misma manera que tratan a los niños, evitando la subvaloración de las capacidades de las niñas, dado que es esta la principal causa del menor desempeño de las niñas en las materias más asociadas culturalmente al ámbito masculino. Para las y los teóricos de la socialización, es necesario eliminar las diferencias en el trato de niñas y niños para que también se eliminen las diferencias en sus características, es decir, que exista un abordaje “neutro del género”.

Por otra parte, la teoría de la diferencia de género, la cual emerge durante los años ochenta, plantea que no se deben eliminar las diferencias entre niñas y niños, sino que, por el contrario, se deben reconocer y potenciar. Las y los teóricos de la diferencia de género estipulan que el problema educativo de las niñas es la falta de adecuación entre la cultura escolar y la cultura femenina, donde entienden esta última como aquellos atributos que tienen que ver con la esfera privada y específicamente con el “cuidado”, de esta forma, para las y los teóricos de la diferencia, el problema es el entender los valores asociados a lo masculino como universales y de mayor relevancia social. La propuesta que establece esta

teoría es que se reconozcan los valores femeninos en el espacio escolar, pues dicen que estos son igual de importantes como los valores asociados a lo masculino.

Por su parte, los enfoques feministas de izquierda consideran que el orden social es sistemáticamente desigual y, por ende, tanto los valores asociados a lo femenino como a lo masculino continúan perpetuando el sexismo, el racismo, la heteronorma, las jerarquías de clase y otras formas de inequidad.

La teoría estructural, surgida a mediados y finales de los años ochenta y noventa, se centra en el poder. Para las y los teóricos que se inclinan por esta perspectiva, tanto las desigualdades de género como otras formas de desigualdad, están organizadas y sostenidas por acuerdos de poder, por ello hablan de la existencia de una inequidad estructural que se expresa, por ejemplo, en el privilegio que ostentan los matrimonios heterosexuales frente a las uniones homosexuales; la concentración de mujeres en trabajos mal remunerados y/o menos prestigiosos; las prácticas de contratación laboral que favorecen a los hombres; las políticas que responsabilizan a las mujeres por el embarazo, pero les niegan el derecho al aborto; entre otras formas de inequidad que, si son analizadas en profundidad, van constituyendo eslabones de violencia sistemática y estructural.

Las y los teóricos estructurales establecen que lo que complejiza el reconocimiento de estas formas de desigualdad es el hecho de que han sido apropiadas como naturales. Su propuesta respecto a lo que se puede hacer desde la educación es familiarizar a las y los estudiantes con perspectivas, enfoques y teorías alternativas como la teoría feminista marxista, feminista crítica, feminista radical, entre otras, para que adquieran herramientas que les permitan desmitificar y desafiar las relaciones de poder existentes. Cabe destacar que las y los teóricos feministas estructurales y deconstructivos no ven la educación formal como el lugar más importante para el cambio social, sin embargo, sí reconocen que las escuelas proporcionan cierto margen de oportunidad para la investigación crítica y la transformación social.

Surgida en el mismo periodo que la teoría estructural, la teoría deconstructiva pone el foco en las categorías fijas que existen en la sociedad. Las y los teóricos feministas deconstructivos develan que muchas de las categorías que conocemos, tal como las entendemos, son construcciones sociales, aun cuando sean aprendidas como naturales.

La propuesta educativa desde esta perspectiva puede adoptar diferentes estrategias para desnaturalizar las narrativas aceptadas sobre, por ejemplo, sexualidad, género, raza y clase, sin embargo, el resultado debiera estar enfocado en que las y los estudiantes en vez de aceptar los significados ya estipulados, puedan aprender a hacer significados múltiples, provisionales y provocativos, a fin de reelaborar los materiales de percepción para generar nuevas percepciones posibles. La teoría deconstructiva se muestra crítica hacia los enfoques de la diferencia de género, dado que siguen manteniendo a la base categorías esencialistas sobre el cuidado y la feminidad y de lo que se trata es de deconstruir los supuestos sobre el género.

Los enfoques de intervención educativa que adquieren cada vez más fuerza en la actualidad son los que abogan por la justicia social en el campo educativo. Los enfoques feministas interseccionales (Troncoso et al., 2019) pueden ser considerados parte de una filosofía particular, así como también un conjunto de prácticas de enseñanza en el aula influenciadas por teorías feministas y basadas en los principios de los feminismos, los cuales establecen, de esta forma, una pedagogía crítica que se preocupa ante todo por el qué, el cómo y el para qué se enseña. Desempeñar la pedagogía desde este enfoque requiere asumir un posicionamiento político respecto de la educación, de los conocimientos y de los aprendizajes. Estos enfoques de intervención educativa se inspiran en los aportes de varias y varios teóricos de la educación, entre los que destacan Paulo Freire con sus aportes sobre construcción de pedagogías populares y liberadoras; Claudia Korol por sus apuntes y reflexiones sobre la necesidad de desarrollar modelos pedagógicos feministas y populares; bell hooks por sus aportes en la comprensión del feminismo como un movimiento necesario para terminar con todas las formas de opresión sexista; y Catherine Walsh con su propuesta de pedagogías decoloniales.

Dentro de este enfoque pedagógico es posible hacer una distinción entre las iniciativas enfocadas a la igualdad de oportunidades y las iniciativas antisexistas. Las primeras apuntan a que la desigualdad se resuelve aumentando el número de mujeres que se ubican en posiciones de poder y de esta forma equiparar los lugares de poder ocupados por los hombres. En este sentido, estas iniciativas se relacionan estrechamente con las teorías liberales (de socialización y de diferencia de género) en la medida que no alteran el orden establecido, sino que solamente invierten las posiciones de las y los sujetos dentro de la

estructura social. Por otro lado, las iniciativas antisexistas buscan transformar las relaciones estructurales de dominación y desigualdad, entendiendo que el orden social establecido perpetúa la desigualdad de género.

En síntesis, los enfoques y teorías pedagógicas que surgen desde los feminismos, aun con sus limitaciones, logran poner de manifiesto que el ejercicio pedagógico no es neutral en la transmisión de los saberes y que, por tanto, en la búsqueda de generar aulas más equitativas, es fundamental pensar en un modelo pedagógico orientado en el principio de justicia social al interior de las aulas.

Si bien estos no son los únicos enfoques que existen desde la teoría feminista para intervenir la educación y abordar la desigualdad e inequidad de género, son algunos de los principales y los que han orientado en gran medida las políticas educativas que buscan resolver el problema de la desigualdad de género no solo en el aula, sino que en la sociedad en su conjunto. De esta manera, es posible ver en la realidad una mixtura de estrategias en donde convergen los planteamientos de cada una de estas teorías.

Capítulo 3. Planteamiento del problema

Las consignas por una educación no sexista que han levantado los movimientos sociales durante las últimas décadas han expuesto la necesidad de transformar el sistema educativo en su conjunto. Actualmente, el movimiento feminista ha reinstalado las demandas por un sistema educativo que ponga el foco en las discusiones sobre violencia, discriminación, acoso y en el reconocimiento de las diferentes identidades de género (Acuña & Montecino, 2018). Este fenómeno de cambio social y cultural debiera repercutir y ser prioridad en el sistema escolar chileno, sin embargo, hace muy pocos años atrás recién se está considerando la temática del sexismo en el ámbito escolar, enfocándose principalmente en la utilización de un lenguaje no sexista e inclusivo. Desde el Ministerio de Educación es posible reconocer algunos esfuerzos por comenzar a responder a esta demanda ciudadana, sin embargo, al encontrar este ímpetu aún en una dimensión declaratoria, no es posible afirmar que sean suficientes y efectivos para abordar el sexismo al interior del espacio escolar, pues en la actualidad se mantienen vigentes nociones de género que demarcan roles, comportamientos y espacios de acción diferenciados en los estudiantes (Guerrero et al., 2006), así como también se continúa reproduciendo el disciplinamiento heteronormativo y patriarcal en las escuelas (Azúa et al., 2019).

A pesar de que la escuela no es el único lugar donde se continúa reproduciendo el sexismo y la violencia machista, la relevancia de estudiar el sexismo en los espacios escolares recae en que es un espacio que contribuye a la reproducción de discriminaciones e interviene desde etapas tempranas en el desarrollo de niñas y niños. Esta problemática no se resuelve con el surgimiento de las escuelas mixtas, en este sentido, el que niñas y niños se eduquen en un mismo espacio educativo no necesariamente permite asumir que se ha mejorado sustantivamente en la eliminación de dinámicas y prácticas sexistas, muy por el contrario, la experiencia de los estudios presentados en los antecedentes da cuenta de que lugares comunes para niñas y niños en la escuela son acaparados notoriamente por los niños, quienes se apoderan del espacio público por medio de juegos como el fútbol, obligando a las niñas a ubicarse en la periferia: salas, baños y rincones.

Sumado a lo descrito anteriormente, en el escenario actual, aún es posible dar cuenta de la presencia de estereotipos en la construcción de género en la escuela en general, así

como en prácticas pedagógicas sexistas que generan diferencias en el trato de las y los docentes hacia las y los estudiantes (Abett de la Torre, 2014; Servicio Nacional de la Mujer, 2008), lo que perpetúa los estereotipos de género que afectan los resultados académicos de las niñas en asignaturas científicas (Flores, 2007).

Cuando se realizan este tipo de declaraciones, rápidamente las y los docentes son apuntados como los primeros responsables de la perpetuación del sexismo al interior de las escuelas y de las aulas, dado que son las y los principales encargados de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje correspondiente al quehacer docente y donde cada docente hace uso de su abanico de habilidades personales y de los recursos pedagógicos aprendidos durante su formación profesional a fin de conducir el aprendizaje en los estudiantes (Zárate, 2002). Sin embargo, la postura defendida en la presente investigación es que la responsabilidad en torno a la violencia de género al interior del sistema educativo no le corresponde únicamente a las y los docentes como individuos, porque las y los profesores no son los únicos que influyen y orientan los comportamientos y aprendizajes de los estudiantes a lo largo de su desarrollo, también influye la familia, las amistades, entre otros actores. Además, es importante recordar que “el profesorado solo en su aula no es capaz de revertir las infinitas contradicciones que conlleva el ejercicio de la docencia en instituciones fuertemente patriarcales y sexistas” (Abett de la Torre, 2014, p. 43). Es importante no perder de vista que existe una estructura normativa que define y determina los lineamientos educativos que el profesorado debe aplicar en el ejercicio de su profesión, por lo tanto, hacer una revisión de los principios defendidos en las bases curriculares, programas de estudio, manuales y orientaciones educativas es fundamental para armar la estructura que define y determina la práctica docente.

Sumado a lo anterior, entre pares escolares también es posible observar situaciones incluso más explícitas de discriminación sexista. Durante el año 2018, estudiantes del Instituto Nacional estuvieron en la mirada pública debido a graves situaciones de violencia sexista que se llevaron a cabo al interior del establecimiento. Se comentaban titulares de prensa como: “La indignante parodia de «La Manada» en el Instituto Nacional que obligó al centro de alumnos a pronunciarse” (El Desconcierto, 2018b); “Alumnas protestaron en el Instituto Nacional por frase machista en polerón de cuarto medio” (Cooperativa, 2018); y “Caso de abuso sexual en el Instituto Nacional: Víctima no ha podido identificar a un responsable” (El

Desconcierto, 2018a), los cuales dan cuenta de situaciones de violencia graves y que permiten volver a colocar la atención en las instituciones escolares como lugares de reproducción de la violencia machista.

Por las razones que fueron descritas es posible afirmar que el sexismo en la educación es un fenómeno problemático, puesto que continúa legitimando la desigualdad de género, la cual no se limita únicamente al espacio educativo, sino que se extrapola a otras esferas de la sociedad e influye en las expectativas que se tiene de las personas. Los estereotipos de género y la desigualdad entre hombres y mujeres en la educación escolar se sostiene, pese a los intentos que desde los 90 se han llevado a cabo para avanzar en la incorporación de una perspectiva crítica del género en educación. Las nociones sobre lo femenino y masculino que demarcan roles y espacios diferenciados para hombres y mujeres parecen mantenerse estáticas en el tiempo y esto puede deberse a que el trabajo realizado en pos de la educación no sexista no ha sido concreto y efectivo en la deconstrucción de los esquemas que sostienen la diferenciación sexista de los espacios, los aprendizajes y los roles sociales, lo que ha traído como consecuencia que, en la actualidad, las escuelas del país continúen siendo lugares propicios para nutrir imaginarios de género que legitiman el orden patriarcal y, con ello, la desigualdad, la violencia y la discriminación. En este sentido, es relevante estudiar este fenómeno a partir de los estudios de género y de la construcción de imaginarios, puesto que el género “produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia)” (Lamas, 2000, p. 4). Estudiar los imaginarios de género cobra relevancia en este sentido porque permite conocer cuáles son las formas actuales de discriminación sexista que se dan al interior de las aulas y si el profesorado cuenta con las herramientas para poder abordarla. A su vez, estudiar los imaginarios de género implica

preguntarse cómo han sido inscritas, representadas y normadas la feminidad y la masculinidad implica realizar un análisis de las prácticas simbólicas y de los mecanismos culturales que reproducen el poder a partir del eje de la diferencia anatómica entre los sexos. Esto requiere decodificar significados y metáforas estereotipadas, cuestionar el canon y las ficciones regulativas, criticar la tradición y las resignificaciones paródicas (Lamas, 2000, p. 10).

De esta forma, se vuelve pertinente estudiar el sexismo a partir del concepto de imaginario, puesto que esta categoría es fundamental para analizar y desmenuzar el sustrato que se encuentra en la base de las prácticas y relaciones sociales en distintas dimensiones sociales.

Por todo lo anterior, cabe preguntarse qué entiende el profesorado en ejercicio por sexismo, equidad de género y educación no sexista; cuál es su postura frente a las demandas ciudadanas respecto del tema; cuáles son las nuevas formas que adopta el sexismo en el espacio escolar; y si, en su formación docente, tuvo aprendizajes relativos a la dimensión de género. Por otro lado, es importante vislumbrar si con las actuales herramientas que tienen a disposición logran materializar en prácticas concretas un enfoque educativo con perspectiva de género y, si no es así, qué es lo que falta para poder construir escuelas que sean espacios que trabajen en pro de la igualdad y la equidad de género. Por último, es importante identificar los horizontes declarativos del sistema educativo y si estos caminan en dirección hacia una escuela transformadora de las relaciones sociales en favor de generar vínculos libres de violencia y opresión sexista.

3.1. Pregunta de investigación y objetivos

A partir de lo planteado, es pertinente preguntarse ***¿cómo son los imaginarios de género de las y los docentes?*** Para abordar esta pregunta se establece como objetivo general **“Interpretar los imaginarios de género de docentes de enseñanza media que se desempeñan en establecimientos educacionales del sector sur de Santiago expresados en sus discursos sobre formación pedagógica, experiencia profesional y educación no sexista”**.

Los objetivos específicos que se establecen para responder a la pregunta de investigación son:

- I) Caracterizar la formación pedagógica de las y los docentes en torno a la dimensión de género.
- II) Identificar las nociones de género que orientan la práctica pedagógica de las y los docentes.

III) Describir las estrategias que utilizan las y los docentes para el abordaje de la dimensión de género en el aula.

IV) Describir las propuestas de las y los docentes para el abordaje del sexismo escolar en el entorno educativo.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, fue necesario realizar un análisis a los discursos presentes en las y los docentes sobre la dimensión de género, sexismo escolar y educación no sexista, pero también fue importante conocer cómo fue su formación inicial docente, su experiencia ejerciendo la pedagogía y las relaciones que establecen con estudiantes y directivos de los establecimientos donde se han desempeñado como docentes, a fin de construir una aproximación a las dimensiones que influyen en el ejercicio docente y si, en su desarrollo actual, se favorece la incorporación de una perspectiva crítica del género en sus prácticas pedagógicas al interior del aula.

A continuación, se presenta el proceso metodológico de la presente investigación.

Capítulo 4. Marco teórico-conceptual

En este apartado se definirá, en torno al concepto de imaginario social, una propuesta de abordaje metodológico que comienza desde lo propuesto por Cornelius Castoriadis hasta las reflexiones y aportes para su comprensión que se exponen en investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales.

4.1. El concepto de imaginario social

El concepto de imaginario ha sido abordado por las ciencias sociales para el estudio de los fenómenos sociales a partir de lo planteado por Cornelius Castoriadis en *“La Institución Imaginaria de la Sociedad”*, obra publicada originalmente en 1975, que constituye uno de los primeros trabajos sobre imaginarios desde una perspectiva socioantropológica donde se retoma una valoración de lo simbólico dando cuenta que, sin esta dimensión, es difícil entender el sentido de las significaciones sociales que se expresan en las sociedades, en los sujetos y sus acciones. De esta forma, los imaginarios aparecen como una categoría fundamental para examinar el sustrato que se encuentra en la base de las prácticas y relaciones sociales.

Los imaginarios sociales pueden ser entendidos como aquellos esquemas simbólicos que hacen posible la creación de prácticas y representaciones sociales. De esta forma, son los responsables de posibilitar la información, la indicación, la designación y la asignación de significado a la experiencia humana, incluidas, por supuesto, las relaciones sociales, los fenómenos identitarios y los elementos que conceptualizan la otredad. En este sentido, cada acción humana se encuentra permeada por un imaginario intrínseco coherente con los márgenes y concepciones culturales de una determinada sociedad. A esta conceptualización de los imaginarios sociales es importante agregar el carácter de creación y recreación permanente que tienen los esquemas simbólicos en tanto se nutren de sentido y significado de acuerdo con el contexto, el tiempo y las relaciones socioculturales que están teniendo lugar en un momento determinado.

Los planteamientos de Castoriadis (1975) aportan elementos para construir los cimientos que permiten entender la noción de imaginarios de una manera específica y diferenciándola

de otras nociones similares como es la noción de representación. Sobre este punto, es importante mencionar que Castoriadis diferencia los imaginarios de las representaciones, entendiendo que estas últimas han sido asociadas a la “imagen” que se tiene de algo; para el autor, la imagen o el “reflejo” que se tiene de algo –en un nivel de la ficción– ya serían creaciones del imaginario, por tanto, el imaginario no constituye una imagen reflejo de la realidad, sino que este tiene un carácter y esencia propia (Randazzo, 2012).

Aun cuando es innegable el aporte teórico entregado por Castoriadis al entendimiento de los imaginarios sociales, su teoría no posibilita los instrumentos metodológicos para poder estudiar casos concretos de la vida social en torno a lo imaginario. Por lo anterior, su planteamiento ha sido revisado por otras autoras y autores contemporáneos en búsqueda de establecer herramientas para el abordaje de los imaginarios sociales en el estudio de la investigación social en diferentes campos.

Para poder aproximarnos a un estudio que dé cuenta de los imaginarios sociales que se encuentran instituidos en la sociedad, es necesario identificar las formas de expresión que estos tienen en la vida social. Para Castoriadis las expresiones de un imaginario son el lenguaje, la representación social y las acciones de los sujetos, dado que estos son los esquemas instrumentales que construyen la realidad social. Por su parte, Taylor (2006) propone que los imaginarios se expresan en imágenes, historias y leyendas. Girola (2007), además de identificar las historias y las leyendas como expresiones del imaginario, agrega que los mitos, estereotipos, prejuicios, tradiciones, apreciaciones, ideales y fines también conforman y expresan el imaginario.

Dicho esto, los imaginarios, en términos generales, serán entendidos como aquellos esquemas invisibles que orientan la acción humana, otorgándole significado y que son posibles de observar a fin de adentrarse en los sentidos que construyen los individuos en relación con la sociedad e instituciones con las que se relacionan, en otras palabras, los imaginarios pueden conceptualizarse como “unas matrices de sentido que permiten comprender, dar forma a la experiencia, incorporarla y comprenderla dentro de lo que ya sabemos” (Randazzo, 2012, p. 78).

De esta forma, los imaginarios de género son “una institución social viva que remite siempre a una historia y a una tradición culturales en permanente reelaboración” (Muñoz, 2004, p. 94).

Al considerar lo planteado hasta aquí, para dilucidar y aproximarse al estudio de los imaginarios de género que tienen las y los docentes, es necesario considerar una serie de elementos que, en su conjunto, pueden dar luces respecto a las relevancias y opacidades (Pintos, 2004) presentes respecto del género, así como de las nociones de equidad e igualdad entre hombres y mujeres, en este sentido, no se trata solamente de estudiar lo aparente, sino también de estudiar lo que no lo es; es decir, el estudio de los imaginarios es un esfuerzo de indagación para identificar las creencias, nociones y formas naturalizadas y legitimadas de la sociedad que se encuentran albergadas en las y los sujetos. De este modo, los imaginarios

operan como un filtro prácticamente invisible que preconfigura “la realidad social”. Frente a grandes cantidades de información que no se pueden manejar fácilmente, los imaginarios funcionan de forma heurística, permitiendo tomar decisiones complejas o hacer inferencias rápidamente. Son capaces de influir en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales, especialmente al ser formulados, legitimados, institucionalizado (Randazzo, 2012, pp. 91–92).

De ahí el potencial transformador que guardan los imaginarios, puesto que no son esquemas estáticos, sino que pueden ser modificados en función de los cambios y transformaciones que experimente el contexto.

Capítulo 5. Proceso metodológico

5.1. Enfoque metodológico

En concordancia con la pregunta y objetivos de investigación, el enfoque metodológico del presente estudio es de carácter cualitativo, entendiendo este tipo de metodología como aquella en donde el investigador

se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones. Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión (Canales, 2006, p. 19).

5.2. Proceso de elaboración de la muestra

En un comienzo, la presente investigación se planteó como una etnografía del espacio escolar, dado que de esta forma y combinando múltiples técnicas de investigación, sería posible lograr una aproximación más precisa a los sentidos involucrados en los imaginarios de género de las y los docentes. De esta forma, por medio de la técnica de observación participante se buscaba identificar las prácticas pedagógicas del profesorado de un mismo establecimiento educativo al interior de la sala de clases con el fin de poder vincular lo observado al interior de ellas con las reflexiones que las y los mismos docentes plasmarían posteriormente en una entrevista. Esta primera propuesta metodológica consideraba la observación de dinámicas del espacio escolar (patio, recreos, actos, reuniones, ceremonias, etcétera), sin embargo, la observación se limitó a las salas de clases, sin incorporar observaciones del espacio escolar en su conjunto principalmente por temas referidos al tiempo disponible para realizar las visitas al establecimiento.

En relación con la muestra inicial, se consideraron los siguientes criterios preliminares:

- i. Docentes que realizaran clases en los niveles que van desde séptimo básico hasta segundo medio, sin buscar que necesariamente que existiera un representante por nivel.

- ii. Docentes recién egresadas o egresados y/o que no tengan más de diez años de ejercicio docente.
- iii. Docentes de las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, siendo relevante la participación de docentes de ambas asignaturas según los propósitos de la investigación.

Además, se buscó que, en lo posible, hubiese paridad de género en la selección de la muestra.

El primer criterio de selección de la muestra respondía a la necesidad de incorporar docentes que trabajaran con las mismas bases curriculares, en este caso, las que comprenden desde séptimo básico hasta segundo medio. Estos niveles eran de particular interés para la investigación porque los estudios de logros académicos dan cuenta de que, a pesar de que son las mujeres las que tienen un mejor desempeño escolar en los primeros niveles de enseñanza, este va descendiendo en comparación con sus pares masculinos a medida que terminan la enseñanza media (Arias, 2016; Flores, 2007), lo que se evidencia en los resultados de la Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PTU), antes Prueba de Selección Universitaria (PSU), donde los hombres logran los mejores puntajes en tres de las cuatro pruebas: Matemática, Ciencias e Historia (Ramírez, 2018).

El segundo criterio buscaba recoger las experiencias y opiniones de docentes que recientemente hayan terminado su formación profesional, lo cual se relaciona con la necesidad de conocer la formación docente que reciben actualmente las y los docentes en comparación a la que recibía el profesorado antes de que comenzara con fuerza la demanda por una educación no sexista en 2011. Al respecto, Guerrero, Valdés y Provoste (2006) dan cuenta que hasta el año 2005 aún no se incorporaba una perspectiva de género explícita en la formación inicial docente, por lo tanto, es relevante conocer si, con los acontecimientos nacionales actuales⁵, existe la posibilidad de vislumbrar cambios en este ámbito.

⁵ Desde el año 2011 se evidencia con fuerza la demanda educativa por una educación no sexista. Posteriormente en 2018 toma gran fuerza e importancia mediática el movimiento feminista, incorporando también dentro de sus pilares la educación no sexista y con perspectiva de género en todos los niveles educativos.

El tercer criterio de selección de la muestra tiene que ver con que las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura son las más estudiadas en materia de género, esto porque son las que sirven de base para el SIMCE y la PTU y permiten que sus resultados sean analizados con el fin de evaluar el estado actual de la brecha de género en educación escolar.

La selección del establecimiento educacional donde se realizarían las observaciones de aula se hizo por medio de cercanía con este y porque brindaba las facilidades para realizar la investigación sin problemas. Las características del establecimiento educativo elegido se mencionan a continuación:

- i. Ubicado en el sector sur de Santiago
- ii. Mixto
- iii. Calificado dentro de un rango medio u alto en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), obteniendo un 93,14% en enseñanza media para el año 2019
- iv. Orientación laica

El trabajo de campo comenzó en agosto de 2019, sin embargo, producto de lo ocurrido en octubre de ese mismo año a nivel nacional, no fue posible continuar las observaciones de aula restantes acordadas con el establecimiento y las y los docentes participantes. A pesar de que el establecimiento no podía funcionar a causa de la contingencia, se intentó contactar con las y los docentes participantes de las observaciones en más de una ocasión, pero no fue posible concretar una fecha para las entrevistas y, a juicio de quien escribe, el interés de las y los docentes por participar de la investigación tal como estaba estipulado en un inicio se fue diluyendo con el paso del tiempo y fue afectado también por los acontecimientos no menores que estaban ocurriendo a nivel nacional y local⁶. Las

⁶ Por un lado, se desencadena la Revuelta Popular (también llamado Estallido Social) en octubre de 2019 y, dentro de los meses siguientes, el profesorado del establecimiento donde estaba llevándose a cabo la investigación comienza una huelga demandando -entre otras cosas- mejoras en los sueldos. Además de lo ya mencionado, en marzo de 2020 se decreta un estado de pandemia mundial producto del COVID-19, lo cual continúa hasta la fecha de escritura de esta investigación lo que obliga, por razones sanitarias, a cambiar el formato de las técnicas propuestas a una modalidad totalmente virtual.

dificultades del contexto pusieron a prueba algunos de los principios fundamentales de la investigación social, de la investigación educativa y de la ética en la investigación que dice relación con, en primer lugar, respetar el interés de las y los informantes en continuar o no participando en el estudio, lo cual fue considerado y aceptado sin mayores dificultades para las y los participantes. En segundo lugar, se respetó el principio de voluntariedad para participar en alguno o todos los formatos de registro de información, así como también se respetó el derecho de las y los informantes de poder retirarse en cualquier momento de la investigación sin que se rompa un compromiso previo ni tenga perjuicio alguno para el participante (Villaroel, 2018).

También influyó en el desarrollo de la investigación al interior del establecimiento educativo el hecho de que la propuesta de investigación haya sido presentada a la directora y esta, en su rol de autoridad, haya dispuesto las condiciones de la investigación. En este sentido, si alguno de las y los docentes fue desvinculado del establecimiento entre el periodo de las observaciones y las entrevistas, es probable que no se sintiera con responsabilidad de continuar participando del estudio. Además, es importante mencionar como acotación para futuras investigaciones que a las y los docentes que participaron de la observación de aula no se les hizo entrega de un consentimiento informado escrito, sin embargo, sí se les dio a conocer las características de la investigación, se les preguntó explícitamente si deseaban formar parte del registro de la información de manera voluntaria y se les informó todo lo relacionado a su participación en el estudio. La carta escrita que detallaba el objetivo general de la investigación y los plazos requeridos fue recibida únicamente por la directora del establecimiento, esto con el fin de que el colegio estuviese en conocimiento de la investigación que se estaría desarrollando y los plazos en los que se realizaría. Cabe mencionar que de los cinco docentes contactados por medio de la jefa de UTP que cumplían con los criterios de la muestra y tenían disponibilidad para participar del estudio, solo con cuatro se concretaron las observaciones de aula.

A continuación, se presenta una tabla con la caracterización de las y los participantes de las observaciones de aula:

Tabla 1

Caracterización de la muestra de docentes para las observaciones de aula

<i>Participante</i>	Género	Asignatura	Edad	Ejercicio docente	Tiempo en el colegio	Cursos
<i>Docente 1</i>	Femenino	Lengua y Literatura	31 años	6 años	5 años	8° básico
<i>Docente 2</i>	Masculino	Matemática	30 años	5 años	1 año	8° básico, 2°, 3° y 4° medio
<i>Docente 3</i>	Femenino	Matemática	26 años	1 año	1 año	7° y 8° básico
<i>Docente 4</i>	Femenino	Lengua y Literatura	32 años	6 años	1 año	1° medio

En la tabla se presentan los datos de las y los docentes contactados para participar de las observaciones de aula. Las categorías de caracterización son género, asignatura que imparten en el establecimiento, edad, años de ejercicio docente, tiempo trabajando en el establecimiento y cursos a los que realizaban clases. No fue posible lograr un número equitativo entre hombres y mujeres, debido a que uno de los docentes considerados para las observaciones de aula no pudo concretar una fecha para comenzar con las observaciones. Elaboración propia.

Como fue mencionado anteriormente, las observaciones de aula se llevaron a cabo en 2019 a partir de la última semana de agosto y hasta la primera semana de octubre. Luego de este periodo no fue posible seguir realizando visitas al establecimiento. A pesar de que las y los docentes fueron contactados por medio de *WhatsApp* para concretar las fechas de las entrevistas, ninguno pudo confirmar su participación de forma concreta y esto fue respetado por la investigadora. La situación expuesta anteriormente obligó a reformular algunos de los objetivos planteados en un primer momento en la investigación considerando que ya no se podía contar con la observación *in situ* de las prácticas pedagógicas y se tenía que recurrir únicamente al discurso de las y los informantes. Además, implicó abandonar una de las técnicas propuestas y desarrollar de manera más extensa otras técnicas de recolección de información. Por otro lado, también se debió hacer una nueva búsqueda de docentes que quisieran participar voluntariamente en la investigación por medio de una entrevista grabada en formato de videollamada.

Debido a la imposibilidad de entrevistar a las y los docentes observados, los registros de campo generados en las observaciones de aula serán considerados como parte de un primer registro exploratorio de las prácticas docentes en el aula, siendo las entrevistas los registros con mayor potencial analítico e interpretativo.

La muestra de docentes para las entrevistas mantuvo los mismos criterios de la muestra para la observación de aula, pero se incorporó también a docentes de tercero y cuarto medio para ampliar los criterios de participación y alcanzar un mayor número de docentes. La búsqueda de participantes se realizó por redes sociales, principalmente *Facebook* e *Instagram*, por medio de la publicación de un afiche que explicitaba que se necesitaban profesoras y profesores para participar de una entrevista en modalidad virtual. Además de los criterios ya descritos, se especificó que se necesitaban docentes que trabajaran actualmente en un establecimiento educacional ubicado en alguna comuna del sector sur o suroriente de Santiago, esto con el fin de que trabajaran en un establecimiento de características similares al que fue visitado durante las observaciones de aula. De esta forma, se difundió el afiche dentro de conocidos y grupos de docentes, constituyendo así un muestreo por «bola de nieve», el cual consiste en “conocer algunos sujetos que reúnan las características que se requieren para los objetivos de la investigación y lograr que ellos nos presenten a otros” (Yuni & Urbano, 2014, p. 89). Las y los docentes interesados fueron contactados por medio de correo electrónico y *WhatsApp* para coordinar la entrevista grabada por medio de la plataforma *Google Meet*.

Las entrevistas se realizaron durante el mes de diciembre del año 2020, esto porque la mayoría ya había terminado el periodo de clases y disponían de tiempo para realizar la entrevista. Una vez que se alcanzó una densidad importante en la información recabada en las entrevistas y considerando que no se presentaron más contactos para generar nuevos registros, se decidió no continuar realizando entrevistas, por lo que la muestra final se compuso de nueve docentes en total. En la propuesta de investigación no se definió un número mínimo de entrevistas a realizar, dado que lo que orientó el muestreo residió en “lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación” (Martínez-Salgado, 2012, p. 616). En este sentido, se aplicó también el principio de redundancia o saturación de algunas de las preguntas centrales de la pauta y con ello se determinó detener la fase de entrevistas, atendiendo a lo que plantea Canales (2006) respecto a la representación cualitativa:

Como esquemas de significación, la información es finita. Por ello, la repetición no agrega información. Así la representatividad del conocimiento producido está dado

en la forma del objeto reconstruido. Lo que circula como lo social es precisamente lo formado compartido, los esquemas o códigos o lenguas comunes (2006, p. 23).

Las y los docentes participantes de las entrevistas se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Caracterización de la muestra de docentes para las entrevistas

Participante	Género	Asignatura	Edad	Universidad	Ejercicio docente
<i>Docente 5</i>	Masculino	Lengua y Literatura	26 años	USACH	3 años
<i>Docente 6</i>	Femenino	Matemática	26 años	UCH	2 años
<i>Docente 7</i>	Femenino	Lengua y Literatura	31 años	UMCE	7 años
<i>Docente 8</i>	Femenino	Matemática	25 años	UCH	1 año
<i>Docente 9</i>	Femenino	Lengua y Literatura	25 años	UMCE	2 años
<i>Docente 10</i>	Masculino	Lengua y Literatura	27 años	UAH	2 años
<i>Docente 11</i>	No binario	Lengua y Literatura	24 años	UMCE	2 años
<i>Docente 12</i>	Masculino	Matemática	24 años	UCH	1 año
<i>Docente 13</i>	Femenino	Lengua y Literatura	35 años	UAH	3 años

En la tabla se caracteriza a las y los docentes en relación con su género, la asignatura que imparten, la edad, la universidad donde realizaron su formación docente y los años de ejercicio docente. Elaboración propia.

Los establecimientos educativos donde se desempeñaban las y los docentes se encuentran ubicados en las comunas de El Bosque, San Bernardo, Puente Alto y La Florida, lo cual se especifica con mayor detalle en la siguiente tabla:

Tabla 3

Caracterización de la muestra de docentes para las entrevistas en relación con el establecimiento educativo en el que trabajan en la actualidad

Participante	Comuna del establecimiento	Dependencia del establecimiento	Tiempo en el establecimiento	Cursos
<i>Docente 5</i>	El Bosque	Municipal	2 años	1°, 2° y 3° medio y 1° nivel de vespertina
<i>Docente 6</i>	San Bernardo	Municipal	1 año	7° básico
<i>Docente 7</i>	Puente Alto	Municipal	6 años	7° básico
<i>Docente 8</i>	La Florida	Particular Subvencionado	1 año	7° básico a 4° medio
<i>Docente 9</i>	El Bosque	Particular Subvencionado	2 años	1° y 2° medio
<i>Docente 10</i>	El Bosque	Particular Subvencionado	2 años	4° y 8° básico
<i>Docente 11</i>	La Florida	Particular Subvencionado	2 años	7° básico a 4° medio
<i>Docente 12</i>	El Bosque	Particular Subvencionado	1 año	3° y 4° medio
<i>Docente 13</i>	El Bosque	Particular Subvencionado	1 año	1°, 2° y 3° medio

En la tabla se caracteriza el establecimiento en el cual trabaja actualmente cada docente entrevistada y entrevistado según la comuna donde se ubica, la dependencia, el tiempo que lleva cada docente trabajando en él y los cursos a los que les hicieron clases en 2020. Elaboración propia.

5.3. Técnicas para la recolección de la información

Dado que el objetivo general de la presente investigación es interpretar los imaginarios de género de docentes, fue necesario realizar una indagación empírica por medio de técnicas de recolección de información que permitieran un acercamiento a los sentidos que construyen las y los individuos en relación con la sociedad y con las instituciones con las cuales se relacionan:

El trabajo con las imágenes, los productos de medios de comunicación, el discurso de los participantes, el análisis de documentos, la observación de situaciones grupales, entre otros, son elementos válidos que nos permite realizar aproximaciones de lectura. Estas aproximaciones, en lugar de conducirnos hacia la interpretación o comprensión, nos permiten abrir el juego entre los sentidos posibles (D'Agostino, 2014, p. 133).

En este sentido, la utilización de más de una técnica de recolección de información contribuyó a lograr el objetivo de aproximarse hacia los sentidos posibles que puede tener la noción de género en las y los docentes y los elementos que son constitutivos en la construcción del imaginario de género.

5.3.1. Observación de aula

Las observaciones de aula aparecen como una técnica relevante a considerar si lo que se quiere es estudiar los entornos educativos, esto porque permiten tener acceso a las conversaciones cotidianas, las cuales son un elemento central para aproximarse a los imaginarios de género en la medida que “nos permiten acceder a las concepciones de mujer, de hombre y de relaciones de género que construyen quienes hablan en contextos escolares específicos (Muñoz, 2004). Por otro lado, una aproximación etnográfica permite vincular los imaginarios de género con la institución escolar en la medida que facilita la identificación y descripción de los saberes y prácticas que tienen lugar en las escuelas, así como también “comprender los procesos sociales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos curriculares explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas” (Rockwell, 2009, p. 35).

Como fue mencionado en el apartado anterior, las observaciones de aula fueron realizadas en 2019 desde fines de agosto hasta principios de octubre. En la tabla adjunta a continuación se muestran las fechas en que se realizaron, la hora de inicio de la observación, los cursos y las asignaturas observadas.

Tabla 4

Observaciones de aula realizadas

Visita	Fecha	Hora de inicio	Curso	Participante	Asignatura
1	28-08-2019	10:00 am	8°B	Docente 3	Matemática
2	29-08-2019	10:00 am	1°E	Docente 4	Lengua y Literatura
3	10-09-2019	08:00 am	8°E	Docente 2	Matemática
4	10-09-2019	10:00 am	1°B	Docente 3	Lengua y Literatura
5	11-09-2019	10:00 am	8°B	Docente 3	Matemática
6	12-09-2019	10:00 am	8°D	Docente 1	Lengua y Literatura
7	01-10-2019	08:00 am	8°E	Docente 2	Matemática
8	01-10-2019	10:00 am	1°B	Docente 4	Lengua y Literatura
9	01-10-2019	11:45 am	8°D	Docente 1	Lengua y Literatura

En la tabla se especifican las nueve visitas de aula realizadas. La hora de inicio da cuenta de que solo se observaron las clases de la jornada de la mañana y que las y los participantes fueron visitados por lo menos dos veces. Elaboración propia.

5.3.2. Entrevistas en profundidad semi-estructuradas

Las entrevistas son parte fundamental de la presente investigación, dado que constituyen el principal insumo para el análisis de los imaginarios de género de las y los docentes por medio de su discurso, el cual “no es un lenguaje ni un texto, sino que una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias” (Scott & Lamas, 1992, p. 87). De esta forma, la entrevista aporta información directa de parte de las y los informantes sobre sus ideas, valores y opiniones respecto de la educación no sexista y la problemática de género, reafirmando lo que postulan Yuni & Urbano (2014) en torno a la importancia de la entrevista como técnica de la investigación social, pues afirman que:

Las investigaciones basadas en entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad (2014, p. 81).

De esta forma, el carácter abierto y flexible de esta técnica facilita

el despliegue de los significados y contenidos simbólicos del entrevistado según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo, lo que se ha entendido como el despliegue desde las dimensiones profundas (motivacionales e interpretativas) hacia un nivel de superficie de las palabras habladas por las cuales él expresa sus *sentidos* (Gáinza, 2006, p. 236).

La entrevista como técnica de recolección de información fue propuesta desde la fase de diseño de la presente investigación, sin embargo, al inicio estaban pensadas para su aplicación con las y los docentes participantes de las observaciones de aula. Por los motivos relatados en secciones anteriores de este capítulo, esto no fue posible, por lo que se aplicaron a docentes de otros establecimientos educativos, pero que cumplieran con los mismos criterios establecidos para el profesorado de las observaciones de aula.

La pauta de entrevistas que se le aplicó a las y los nueve entrevistados se construyó a partir de los objetivos específicos establecidos en la presente investigación y, de esta forma, las temáticas a abordar concuerdan con los ámbitos que se propone responder cada objetivo específico. La pauta de entrevistas tuvo modificaciones en el orden de algunas preguntas a medida que se llevaban a cabo las entrevistas, sin embargo, los ejes principales en torno a los cuales se efectuaban las preguntas se mantuvieron sin cambios. De este modo, la pauta de entrevistas estaba compuesta por los siguientes momentos y ejes temáticos: 1) Presentación y consentimiento informado; 2) Formación docente; 3) Experiencia profesional; 4) Sexismo escolar, equidad de género y rol del docente; 4) Prácticas y estrategias pedagógicas para el abordaje del género en el aula; 5) Currículum nacional y educación no sexista.

5.3.3. Análisis de documentos

Debido a que el presente estudio contempla aproximarse a los imaginarios de género que tienen docentes de enseñanza media, fue necesario hacer una revisión de los principales documentos que orientan actualmente la práctica pedagógica del profesorado en ejercicio. Por esta razón, fue pertinente revisar las actuales Bases Curriculares de la Educación Básica y Media, con especial énfasis en lo que se declara en la definición de los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT). Además, se revisaron manuales y documentos de orientación a las y los docentes, con el fin de triangular lo que se declara en los documentos

oficiales del Ministerio de Educación con lo que en la práctica entienden y realizan las y los docentes en las aulas.

Por último, se revisaron artículos de prensa como noticias y columnas de opinión respecto de la educación no sexista y el enfoque de género en los colegios del país, lo que sirvió de insumo para formular la problematización del presente estudio y contrastar la información mediática con las opiniones vertidas por las y los docentes en las entrevistas.

5.4. Proceso de análisis de la información

Para el análisis de las transcripciones de las entrevistas y los registros de campo de las observaciones de aula se utilizó el análisis de contenido y el análisis crítico de discurso. El análisis de contenido en tanto técnica de análisis cualitativo permite “leer e interpretar el *contenido de toda clase de documentos*” (Ruiz, 2003, p. 192). En esta técnica la inferencia cumple un rol primordial, pues de lo que se trata es de conocer, además del contenido explícito, el contenido tácito que se encuentra en cada texto (Ruiz, 2003). De esta forma, el análisis se hizo por medio de la lectura del contenido de los registros de campo y las entrevistas para luego construir las categorías y códigos que permitieron dar cuenta de aquel discurso latente, oculto e indirecto (Ruiz, 2003) y que conducen a la posterior interpretación de los imaginarios de género. Por su parte, el análisis crítico del discurso al definirse como una técnica que “se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos (Van-Dijk, 2016, p. 204), permitió centrar la atención en aquellos discursos y prácticas que reproducen y legitiman la desigualdad de género y que dan cuenta de los esquemas imaginarios que orientan la práctica docente.

El análisis se realizó utilizando el software ATLAS.ti (versión 8.4.24.0) con el cual se codificó cada entrevista según las categorías establecidas en una matriz de códigos⁷ preliminar diseñada a partir de los objetivos específicos de la investigación y que se extrapolaban a los ejes de la pauta de entrevistas. El proceso de codificación se realizó por medio de

⁷ La matriz de códigos funcionó como una guía de codificación, dado que los códigos ahí establecidos eran flexibles y abiertos a posibles cambios y nuevas relaciones.

«rondas de codificación», es decir, de una primera ronda de codificación se desprendieron bifurcaciones hacia códigos emergentes que no estaban considerados en la matriz de codificación inicial, reafirmando el carácter maleable de la codificación, pues se encuentra sujeta “a las revisiones que sean necesarias para ir desarrollando el análisis, expandiendo y reagrupando códigos” (Dabenigno, 2017, p. 37).

Las categorías de análisis se generaron a partir de los objetivos específicos de la presente investigación y se organizó el discurso de los participantes en torno a los elementos en los que coinciden y en los que se diferencian en torno a la temática de educación no sexista y su abordaje en la escuela. De este modo, las categorías de análisis agruparon una serie de códigos que corresponden al desglose del contenido de cada temática, dando origen a distintas «familias de códigos» respecto de la formación docente y la experiencia profesional (objetivo específico 1), la educación no sexista, el sexismo escolar y el rol docente (objetivo específico 2) y las prácticas y/o estrategias pedagógicas para el abordaje de la dimensión de género en el aula (objetivos específicos 3 y 4). Los registros textuales que se presentan en el apartado de resultados se extraen de este desglose de información codificada. Además, es importante mencionar que algunos códigos referidos al sexismo en el entorno escolar fueron transversales a todas las categorías, dando cuenta de un discurso común sobre la educación no sexista y la relevancia de abordarla al interior de los espacios educativos.

5.5. Consideraciones éticas

Los aspectos éticos que fueron considerados en este estudio fueron principalmente la participación voluntaria de las y los informantes y el resguardo de la confidencialidad de la información e identidad de las y los participantes.

En el caso de las observaciones de aula, se le entregó una carta a la directora y a la jefa UTP del establecimiento donde se estipulaba el objetivo general de la investigación, las acciones que iba a realizar la investigadora a cargo en el establecimiento y los plazos en los que se desarrollaría la investigación. Luego, se conversó con cada docente acerca de las observaciones de aula, los objetivos de investigación perseguidos y se agendó con cada uno las fechas de las primeras observaciones. Se hizo especial énfasis en que no se realizaría ningún tipo de grabación en la sala de clases, que no sería realizada ninguna

acción que pudiese interrumpir el desarrollo habitual de la clase y que se resguardaría la identidad del docente observado, así como cualquier información que pudiese individualizar a algún estudiante.

En el caso de las entrevistas, a cada participante que accedió a participar de la investigación se le envió un enlace que lo dirigía a un Formulario de *Google* que contenía el Consentimiento Informado de la investigación, donde se señalaban los temas a tratar en la entrevista, el objetivo general de la investigación y la autorización para grabar la videollamada mediante la cual sería realizada la entrevista. Además, se declaraba el resguardo de la confidencialidad de la identidad del participante y que no sería individualizado de ninguna forma que pudiese revelar su identidad.

II. Resultados

Capítulo 6. La formación inicial docente y la experiencia profesional: tensiones entre el conocimiento disciplinar y el ejercicio pedagógico

En este capítulo se describen los ejes principales con que los docentes caracterizan la formación docente que recibieron en diferentes instituciones de educación superior. De acuerdo con los hallazgos, en primer lugar, la formación docente es presentada como un elemento fundamental en la preparación de las y los profesores en diferentes dimensiones que van desde lo disciplinar, lo profesional y lo pedagógico propiamente tal. Las y los participantes, en términos generales, establecen una clara distinción entre lo que es la formación disciplinar, entendida como la adquisición de conocimientos propios de la disciplina a enseñar, y la formación pedagógica, caracterizada como las estrategias didácticas para transmitir esos conocimientos en el aula. Un discurso generalizado en todas y todos los participantes del estudio es que la educación que recibieron en la universidad, en términos disciplinares, es destacable, puesto que creen que fueron formadas y formados desde un enfoque que ponía el énfasis en la adquisición de conocimientos propios de la disciplina a enseñar en su futuro rol de profesora y profesor. Esta es una de las grandes fortalezas que identifican las y los docentes de la formación recibida.

A pesar de que el profesorado valora la formación disciplinar recibida, realiza múltiples críticas a la parte pedagógica de la formación, lo cual evidencia que no hubo una real preparación sobre el oficio pedagógico, en este sentido, indican que separar lo teórico (lo disciplinar) de lo práctico (lo pedagógico) constituye un gran problema en su desarrollo profesional, dado que se encuentran con una serie de dificultades a la hora de entrar al aula. Por ejemplo, un elemento que reiteradas veces apareció en este tema fue el hecho de no saber cómo abordar las realidades complejas del estudiantado, en este sentido, sentían que no contaban con las herramientas psicológicas idóneas para tratar este tipo de situaciones que son propias del rol docente al interior de las instituciones educativas.

Por último, el gran ausente de la formación inicial docente identificado por las y los docentes fue la formación en género: perspectiva de género, educación no sexista y sexualidad son los grandes tópicos ausentes en la formación. El profesorado reconoce la importancia de abordar esta temática en la actualidad y de tener una preparación sólida al respecto, de

hecho, una docente da cuenta de esto de manera muy clara cuando menciona que actualmente no se imagina en una sala de clases *ignorando todas estas cosas*, sin embargo, esto es aún un eje no abordado de manera explícita en la formación docente, lo cual cobra especial relevancia cuando son varios los estudios que indican que es complejo entender la educación desde un enfoque de género cuando aún se privilegia la instrucción por sobre la formación (Guerrero et al., 2006).

6.1. Formación inicial docente: fortalezas, falencias y ausentes

En todos los casos del presente estudio, el profesorado coincide en que su formación tuvo fortalezas y falencias que han podido notar una vez que comenzaron a ejercer como docentes. En general, manifiestan que la formación está muy enfocada en la preparación disciplinar y el conocimiento de los contenidos y objetivos que deberán trabajar con las y los estudiantes en desmedro de los aspectos más prácticos de la docencia, por ejemplo, las herramientas didácticas a la hora de enseñar y las herramientas psicológicas necesarias para tratar algunas de las realidades socioemocionales del estudiantado. Además, identifican una falta de perspectiva crítica a la hora de formarlos como futuras y futuros profesores, privilegiando lo técnico-teórico antes que lo crítico-transformador, tal como lo evidencia la presente cita de un docente de la asignatura de Lengua y Literatura:

“Yo creo que simplemente se privilegia lo técnico-teórico más que lo crítico, se busca que un profesor sepa, no sé poh, cuáles son los objetivos de aprendizaje que tiene que enseñar, pero no que se cuestione el sistema educativo en sí y la sociedad en el fondo” (Docente 5).

De esta forma, es posible afirmar que la formación docente recibida por las y los participantes del estudio se caracterizó por prepararlos en el ámbito técnico del ejercicio pedagógico, pero no así en la dimensión reflexiva crítica de la disciplina, lo que impacta directamente en el abordaje de temáticas socialmente relevantes con el estudiantado en el aula, dentro de las cuales se encuentran los temas relacionados al género. Con esto, se reduce el aprendizaje de temáticas socialmente relevantes a un ejercicio autodidacta y voluntario y no a una formación robusta desde los estudios superiores.

“yo con la formación externa que fui yo adquiriendo, me di cuenta de que, lamentablemente, los profes caemos en ciertos sesgos y en cierta confusión también incluso del tema de los famosos estereotipos, entonces si uno como docente no tiene claridad en esos pequeños conceptos, difícil comenzar a trabajarlos en el aula en sí, ahora, entonces por supuesto que yo creo que es necesaria una formación desde la cuna como del docente y para eso están las universidades poh” (Docente 7).

La cita anterior da cuenta de que el profesorado reconoce la importancia de tener claridad en torno a cuando se está actuando en base a un sesgo o cuando se está frente a un estereotipo y ahí recae la importancia de la formación docente.

6.1.1. Fortalezas de la formación docente

Las fortalezas que el profesorado identifica en la formación docente se pueden clasificar en dos ejes: la preparación disciplinar y la formación integral obtenida a partir de la experiencia en las prácticas profesionales.

En relación con la preparación en la disciplina, tanto las y los docentes del área de Matemática como las y los docentes del área de Lengua y Literatura, destacan que aprendieron sólidamente los contenidos disciplinares, tal como lo evidencian las citas a continuación:

“yo creo que lo que más destaco de la universidad es que tiene una especialidad super buena como que aprendí caleta como de literatura, lingüística, cachai, como del área de Lenguaje” (Docente 11).

En cuanto a la formación integral, esta es entendida como el trabajo en diferentes contextos o con distintas realidades. Destacan en este punto las prácticas pedagógicas tempranas que tienen algunas universidades:

“sentí siempre que había mucho desarrollo integral respecto a la formación del docente en el Peda, nos preparaban para distintos campos, distintas partes trabajar, las prácticas las viví en distintos colegios y, de hecho, para mí, mi formación en cuanto a práctica fue bastante amplia, yo tuve ahí yo creo que mis primeras grandes

experiencias enfrentándome a, no solamente los contextos disímiles, sino que también me enfrenté a los niños y sus particularidades” (Docente 7).

“yo elegí también esa universidad porque las prácticas empezaban en tercer año, las prácticas profesionales, entonces yo quería, antes de graduarme, así como saber bien lo que era enfrentarse a un curso, cachai, estar trabajando con niños vulnerables porque ese siempre fue mi foco, entonces empezar las prácticas bien temprano mientras uno estudiaba fue... yo encuentro que eso fue muy como significativo para mí, porque ahí tú realmente ves así, yo lo veo como un filtro igual, ahí tú realmente ves si quieres seguir con la carrera, si es que te gusta o no” (Docente 10).

Si bien la temática de género fue el eje alrededor del cual se movieron las entrevistas, en varias oportunidades las y los docentes manifestaron su preocupación no solo por la falta de formación en género, sino que también en la falta de preparación para enfrentarse a las realidades diversas y complejas que se entrecruzan en un salón de clases. Esto no deja de ser un punto relevante en relación al género, dado que temas como el embarazo adolescente o la responsabilidad sexo-afectiva fueron las grandes problemáticas que vincularon género y educación en los primeros estudios con enfoque de género en Chile.

6.1.2. Falencias de la formación docente

En general, las y los entrevistados identifican mayor cantidad de falencias que de fortalezas en su formación pedagógica, coincidiendo en los siguientes ejes:

1) Falta mayor preparación para enfrentarse a la realidad del aula que, en muchas oportunidades, involucra el trabajo en contextos vulnerables y con estudiantes con distintas necesidades afectivas:

“Ahora sí me pasó mucho y lo viví también que sentí que cuando me enfrenté a lo que era realmente la realidad como profesora, sentí que no sabía nada, “no aprendí nada”, esa fue mi expresión, como que no sabía nada, claro, uno tenía mucho conocimiento de lo teórico, pero en realidad aplicarlo al contexto era super distinto” (Docente 7).

“en la universidad funciona mucho una terapia del shock, como que nadie te prepara previamente y de repente ¡PA! te ponen en un colegio con casos super dramáticos así a donde tú como de la noche a la mañana te enteraste de cuarenta hueas que por la misma universidad antes ni siquiera habías pensado y funcionan así y no nos hacen ninguna preparación previa como de nada, solo de repente te enfrentan a situaciones esperando que tú sepas responder bien y... entonces no hacen una preparación como en ese plano, si igual hay que tener un nivel de estabilidad mental para sobrellevar un montón de cosas que queramos o no van a ocurrir igual” (Docente 6).

2) Existe una marcada separación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico:

“la universidad como que no mira tampoco esa realidad en ninguna de sus dimensiones. Y lo otro es que por lo menos ahí en la Chile la didáctica y la disciplina propiamente tal debiesen estar más entrelazadas como que lo miran como dos cosas como completamente opuestas, no te plantean el desafío de cómo enseñarías algunas cosas como desde el principio, así como que es como toda la Matemática y después a la Física y después pensemos cómo enseñar tal o cómo enseñar tal, pero por lo menos yo pienso que debería ir todo el rato así como una ayudándose de la otra si al final, o sea, como que debería estar entremezclado” (Docente 6).

“siento que la formación pedagógica era muy paupérrima y el área de especialidad era bastante buena, pero también la gran falla que tenía era que nunca se relacionó con pedagogía como que te enseñaban a ser literato o a ser lingüista, cachai, pero no te enseñaban a cómo traspasar eso a la educación poh o a un cabro de octavo básico. Entonces creo que la formación estuvo buena en contenido, pero muy muy muy deficiente en práctica y en formación” (Docente 11).

“los ramos pedagógicos que en sí se supone que son los ramos más importantes para una carrera que es docente, eran los ramos que más dejaban que desear porque no se profundizaba, no se llevaba a las prácticas reales” (Docente 9).

3) Las y los docentes que estuvieron a cargo de su formación en la universidad mostraban una evidente desactualización en prácticas pedagógicas porque hace tiempo que no realizaban clases en un aula escolar o, en algunos casos, nunca hicieron clases en colegios:

“los profesores en ese tiempo que yo entré habían profesores como de hace muchos años ahí y en realidad el pensamiento de algunos profesores era muy atrasado como para las prácticas pedagógicas que ya se estaban implementando hoy en día, entonces siempre es una lucha constante con aquellos profesores que tenían ese pensamiento como más atrasado, lo que igual perjudicaba porque en general habían como planteamientos ideológicos que muchas veces llevaba a que no nos lleváramos con los profesores” (Docente 9).

“la gente que hace clases hoy día ahí no vive en el mundo en el que vivimos entonces ya desde el principio el contexto en el que te enseñan es otro contexto, está como completamente fuera del contexto de la práctica docente y eso yo creo que es como fundamental al principio” (Docente 6).

“yo creo que la gran falencia que tuvo mi formación fue el área pedagógica, como que los ramos pedagógicos eran hechos por pura gente muy muy vieja que estaba super poco actualizada y uno que otro profe como que actualizado” (Docente 11).

4) Ausencia de asignaturas en temáticas de género, diversidad, equidad u otras relevantes para comprender las demandas ciudadanas actuales. Una de las estrategias utilizadas en las entrevistas para poder reconstruir la formación inicial del profesorado fue preguntarles por las asignaturas que cursaron durante ese periodo universitario. Cuando se les preguntó a las y los participantes del estudio si durante su formación pedagógica habían tenido asignaturas en temáticas de género, diversidad u otras relacionadas con el tema, la mayoría contestó que no y que, si tuvieron alguna asignatura sobre esas temáticas, fue de carácter electivo, es decir, no eran asignaturas obligatorias de la malla, tal como lo manifiestan las citas a continuación:

“No, no había... no hay ninguna que yo haya tomado, sí había algunas opciones de CFG que tenían que ver con diversidad de género, pero no los tomé yo” (Docente 8).

“no habían ramos de género o de educación sexual que fueran transversales, siempre estaban como talleres, cachai, entonces no había nada en la malla que fuera como realmente interesante más que como enseñaban como a hacer planificaciones o te decían: “No, ya, vean esta película”, así como cosas muy banales y muy superficiales sobre la educación, pero no había como una discusión real sobre el rol de los profes y de la educación poh” (Docente 11).

“lo otro fueron CFG que se pudieron hacer, yo sé que la Universidad de Chile entrega CFG de esa índole, pero yo no los tomé, yo el único CFG que tomé fue uno de formación universitaria, estudiantes que colaboran en la formación universitaria y el otro fue de pueblos originarios” (Docente 12).

Además, dentro de este mismo eje, existe una opinión generalizada respecto a que faltan cursos que aborden la dimensión psicológica de la pedagogía, dado que esto les permitiría enfrentarse de mejor manera a situaciones complejas derivadas del contexto familiar y social del estudiantado. Dicho en palabras de una profesora de Matemática:

“Yo creo que educación emocional, super importante sobre todo para quienes tenemos jefatura, igual es como una carga bastante abrumadora a veces con el contexto de cada estudiante como saber manejar esas situaciones que al final uno va aprendiéndolo con la práctica, pero alguna asignatura de ese tipo quizás podría haber sido de gran ayuda” (Docente 8).

En síntesis, los ejes problemáticos de la formación docente se resumen a que existe una desconexión entre lo que se enseña en las universidades y lo que se requiere enseñar en un aula escolar. En este punto es pertinente plantear la pregunta acerca de si las y los docentes formadores del profesorado tienen las herramientas necesarias para enseñar a otras y otros profesores a enfrentarse a un aula escolar donde las y los estudiantes tienen realidades complejas y donde lo disciplinar puede quedar relegado a un lugar secundario cuando las carencias sociales y/o afectivas son más inmediatas de abordar.

6.2. Experiencia profesional

La experiencia profesional de las y los docentes viene a constituir la verdadera escuela de aprendizaje sobre cómo ser docente en el Chile de hoy. En este sentido, la formación inicial

docente le otorgó al profesorado los insumos disciplinares necesarios para enseñar una asignatura, pero fue la experiencia profesional en aula la que les brindó las herramientas necesarias para aprender a ser docente, tal como lo manifiesta la siguiente cita:

“siento que esta experiencia profesional ha sido de aprendizaje porque me ha ayudado a entender que al final la única formación real que he tenido como profe ha sido la práctica en el aula, sí porque, si te soy honesto, de las cosas que aprendí en la u así como, no sé, Foucault o la teoría crítica, cachai, o el análisis literario como que nada de eso se plasma hoy en día en la escuela actual, cachai, como que todo lo que iba enseñando estos años ha sido como cosas que he tenido que investigar mientras planifico las clases, mientras hago las clases, en mis ratos libres porque la universidad te prepara para otro tipo de mundo, cachai, no para la escuela real, entonces esta formación, o sea, esta experiencia docente que he tenido estos dos años me ha sido de aprendizaje tanto como cultural para mí, como para aprender cosas que no aprendí en la universidad y también me ha enseñado cómo realmente vivir en la escuela poh” (Docente 11).

Según lo expresado en la cita y que fue repetido por otras y otros docentes a lo largo de las entrevistas, la actual formación docente no está preparando a las y los futuros profesores para la *escuela real*, es decir, esta escuela con múltiples complejidades que desbordan el aprender contenidos y habilidades; esta escuela con estudiantes con vidas complejas, con contextos complejos y donde las y los docentes vienen a cumplir un rol formador más allá de la entrega de contenidos académicos. De este modo, es esta *escuela real* la que cobra particular relevancia en los estudios de género porque es en esta donde se ponen en juego las desigualdades y discriminaciones derivadas del sexismo y la violencia de género.

6.2.1. Espacios de reflexión docente

Al atender el hecho de que la formación docente no culmina en la universidad, sino que ahí es donde comienza y luego se continúa desarrollando a lo largo de la vida de las y los docentes, la importancia de continuar esta formación fuera de la universidad se convierte en un eje fundamental. Ante esto, se les preguntó a las y los entrevistados si contaban actualmente con espacios al interior de los establecimientos que les permitieran abordar con sus colegas asuntos como género, diversidad, prácticas pedagógicas u otros temas

que fueran particularmente importantes en el ejercicio docente. Las respuestas fueron variadas. En algunos casos estas instancias eran generadas a través del Ministerio de Educación, como lo expresa la cita a continuación:

“a veces hay que tratar temas o hacer reflexiones de temas internos más que externos poh, cachai, pero donde el Ministerio en sí te pide cumplir con ciertas capacitaciones, uno tiene que hacerlo y el tiempo no es mucho tiempo libre que digamos así en temas educacionales, en el colegio, uno como docente o en sí las jefas de UTP o directores, no hay mucho tiempo libre para quizá hacer esas cosas poh, cachai, siempre te dan una pauta que uno tiene que seguir y si no la cumple te llegan ciertas sanciones poh, entonces eso es como lo más el problema yo creo, cachai” (Docente 10).

En otras oportunidades, estos espacios existen, pero no son de un carácter estrictamente reflexivo, sino que son más informativos:

“La verdad es que el tiempo es muy corto, en este liceo se trabajan dos consejos de profesores semanales y es básicamente informativo y cuando no es informativo es algo técnico que hay que construir algo, por ejemplo, recuerdo un par de consejos en los que tuvimos que hacer comitivas para rehacer el reglamento interno, el reglamento de evaluación y ese tipo de cosas que son más técnicas, pero para reflexionar es bien difícil, es muy... son muy cortas las oportunidades, muy poco” (Docente 5).

En otros casos, existen instancias de discusión todas las semanas, pero se orientan a la discusión de documentos del ministerio o propios del establecimiento o a charlas sobre temáticas similares y no a la reflexión docente propiamente tal, entendida como el intercambio entre colegas respecto al ejercicio pedagógico:

“bueno, cuando estábamos presencial, todos los miércoles de como de cuatro a siete teníamos como consejo donde discutíamos sobre varias cosas, pero casi siempre se utilizaba como para discutir sobre el decreto no sé cuánto, para discutir sobre el manual de convivencia, era como una vez cada dos meses que teníamos como una charla de algo, cachai, entonces como está el espacio, pero se utiliza para cualquier otra cuestión menos que para eso” (Docente 11).

Algunas y algunos entrevistados destacaron que en los establecimientos donde se desempeñan actualmente sí hay espacios de reflexión docente propiamente tal, pero que esto se debe a que el establecimiento educacional tiene interés por estos espacios y, por tanto, tiene una disposición que invita a generarlos y a que las y los docentes sean sujetos activos en su organización:

“en el [colegio] de ahora hay más espacio, incluso online, porque todo este año en el otro colegio lo he vivido online en realidad, donde se dan los espacios para la reflexión docente, de hecho explícitamente tenemos jornadas de reflexión docente ahora que lo pienso, así donde tres horas hablando de cómo estamos, así como ni siquiera cosas relacionadas al colegio necesariamente, pero obviamente en el medio del cómo estamos aparecen cosas de “me pasó tal cosa, no sé qué” y el otro dice “ah no sé qué, yo también hubiese hecho esto” y así sucesivamente al menos en este colegio las cosas son muy reflexivas en general, la gente es muy reflexiva y la gente motiva además la reflexión del resto, como que igual desde el mismo equipo directivo como que también te instan a reflexionar sobre tu rol y por esa misma razón también se generan los espacios” (Docente 6).

Los espacios de reflexión docente se convierten en nichos relevantes para la formación del profesorado en la medida que permiten la transferencia de conocimientos pedagógicos entre colegas, pero también el desarrollo de iniciativas que promuevan la reflexión de temáticas que son de interés público como las actividades conmemorativas del 8 de marzo, lo que genera que estas actividades no se limiten a la voluntariedad de una o un docente, sino que se lleven a cabo de manera transversal en el establecimiento, tal como lo indica una profesora de Matemática:

“en general se hacen distintas actividades, ya sea a nivel de enseñanza media como cabildos que se hicieron el año pasado y se trabaja mucho en consejo de curso también, a veces temáticas generales como que este es el mes donde se va a ver sexualidad y esto es lo que tienen que hacer cada profesor jefe, pero lo bueno es que el colegio no es muy autoritario, todo se acuerda, hay una reunión y todos los profes damos ideas, hacemos un consejo y de eso se toma decisiones al respecto de que se va a hacer con todas las cosas que pasan en el colegio, así que cualquier... por ejemplo, esta idea de hacer como la semana de destacar a las

mujeres en la ciencia, en la matemática, en la música, en el arte, también nació de un consejo de profesores solamente donde vieron la importancia que tenía realizar esto en el colegio” (Docente 8).

A partir de lo expuesto anteriormente, al ser variadas las respuestas sobre la existencia o no de espacios de reflexión docente y qué se hace efectivamente en ellos, es preocupante evidenciar que, una vez terminada la formación universitaria, las y los profesores tendrán distintas maneras de continuar su formación y que dependerá en gran medida de la institución educativa en la que se encuentren trabajando. En este punto, tiene especial lugar los planteamientos de Castoriadis (1975) sobre los imaginarios instituyentes, puesto que la institución escuela fomenta o restringe la generación de conocimiento en torno a temáticas relevantes en pedagogía, de esta forma, las y los docentes formados en un establecimiento con mayor apertura a la reflexión podrán transformar sus pensamientos y opiniones con mayor facilidad que los que se encuentren con una institución escolar rígida que no facilita los espacios para el intercambio de saberes.

6.2.2. Rol docente

Las y los entrevistados definen el rol docente como mucho más que la ejecución de una clase o el cumplimiento de lo decretado en las planificaciones de clases; el rol docente se compone de todas aquellas responsabilidades y lugares en los que se tienen que ubicar las y los docentes en el ejercicio de la pedagogía que, en muchas oportunidades, involucra dimensiones valóricas. En este punto, aparece el concepto de *hacerse cargo*, de responder a una serie de responsabilidades, muchas veces no explícitas, que son inherentes al ejercicio pedagógico. En palabras de una de las docentes de Matemática:

“independientemente de que queramos o no, hay cosas en las que nos vamos a tener que hacer cargo igual dada como la forma actual de nuestra sociedad poh, donde se nos delega a nosotros básicamente un montón de responsabilidades, independientemente que queramos aspirar a que en el futuro eso no sea así o no sea tan así” (Docente 6).

Este rol calificado como intrínseco, entendido, pero no decretado formalmente en lo que significa ser profesora o profesor en Chile, es una de las razones principales de por qué el

rol del profesorado es tan importante a la hora de abordar la dimensión de género en el espacio educativo, esto porque las y los profesores influyen en las concepciones que tienen las y los estudiantes y, por ejemplo, la reproducción de estereotipos sexistas puede ocurrir en la relación docente-estudiante. El hecho de que este rol no esté decretado, no lo convierte en algo menos relevante o inexistente; muy por el contrario, así como el currículum oculto (Lovering & Sierra, 1998) se compone de todo aquello que se hace, pero que no se decreta explícitamente, de la misma manera la transmisión de valores o formas de pensar se pueden transmitir desde las y los docentes hacia el estudiantado, lo cual es reconocido por el profesorado:

“Yo creo que es un rol que más que tengamos que asumir es como intrínseco al final de que estamos relacionándonos con estudiantes que nos ven como un adulto modelo prácticamente la mayoría y que sin que queramos, cualquier cosa que nosotros digamos o hagamos esta influyendo en ellos, entonces creo que más que tomar esa responsabilidad, es hacernos cargo de que la tenemos sí o sí, queramos o no y creo que la principal responsabilidad en ese sentido que tenemos que tomar es como se dice en chileno es ponerse el parche antes de la herida, educar para evitar ciertas situaciones y no cuando la situación ya ha evolucionado un montón y no hay nada más que hacer” (Docente 8).

“muchas veces el tema valórico es mucho más fuerte, sobre todo en este tipo de establecimientos, es mucho más fuerte que el tema académico de la disciplina, yo también creo que es una deficiencia todavía de mi parte que muchas veces no sé cómo enseñar ciertas cosas de mi disciplina porque tengo que darle prioridad al otro tema poh, al tema valórico, moral, ético, preocuparme mucho de que ellos estén bien, de que, no sé, aprendan ciertas cosas para la vida cuando se mandan un condoro” (Docente 5).

Como fue expuesto, comprender el rol docente es fundamental para caracterizar a las y los profesores que actualmente ejercen la pedagogía y cómo entienden ellas y ellos mismos su lugar al interior de las instituciones educativas, en este sentido, las y los docentes dan cuenta de que entienden la importancia del papel que desempeñan, sin embargo, muchas veces no pueden hacerse cargo de todas las contradicciones con las que se relacionan producto de que no cuentan con las herramientas y los espacios para hacerlo.

Capítulo 7. Educación no sexista: significados asociados y problemáticas vigentes

En este capítulo se abordaron las nociones de género que orientan la práctica pedagógica de las y los docentes y que corresponde al segundo objetivo específico de la presente investigación. Este capítulo da cuenta de los elementos que componen los imaginarios de género de las y los docentes a partir de las nociones, ideas y definiciones que tienen sobre los conceptos de género y sexismo. La identificación de estas ideas es fundamental para dilucidar e inferir las acciones que toman las y los docentes en sus prácticas pedagógicas.

La dimensión de género fue abordada en las entrevistas a partir de la pregunta *¿consideras que la demanda que se encuentra bajo la consigna de “Educación no sexista” sigue siendo una problemática relevante?* Esta pregunta orientó la discusión hacia las opiniones sobre el tema y las concepciones que tienen acerca de lo que es el sexismo y en qué momentos lo han podido evidenciar al interior del espacio educativo. De esta forma, el eje orientador de este capítulo es la Educación No Sexista y todas las dimensiones posibles de identificar en el discurso del profesorado que la interceptan, entendiendo que aún es una problemática no resuelta y que, como fue revisado en los antecedentes, involucra e interpela, directamente a las y los docentes, dado que son las y los principales encargados de llevar a la práctica lo que se decreta en las bases curriculares, los planes y programas y los documentos orientadores de la práctica pedagógica en Chile.

El primer apartado desarrolla el concepto de género, el cual aparece de forma transversal a lo largo de toda la investigación, así como también en la aplicación de las técnicas de recolección de información, sin embargo, es importante dedicarle un apartado exclusivo donde se dé cuenta de los principales hallazgos en torno a este como concepto orientador de las prácticas pedagógicas del profesorado.

Posteriormente, se desarrolla la relación entre rendimiento académico y la diferenciación sexista, así como también la relación entre conducta y la diferenciación sexista, esto porque son varias y varios los profesores que se refieren al género como una temática superada, como un “tema que ya no es tema”, como lo evidencia la siguiente cita extraída de una entrevista con un docente de la asignatura de Lengua y Literatura:

“yo encuentro el tema de género así como algo muy... no es un tema para mí poh, pero quizás para otra gente sí es y quizás tiene que haber alguna capacitación o algún curso que se tome para como tener otra mentalidad en cuanto a eso poh”
(Docente 10).

Este tipo de afirmaciones son complejas porque aun cuando el docente reconozca que no ve de manera consciente diferencias de género entre las y los estudiantes y por ello el género “no es tema para él”, esto no significa que la desigualdad de género se encuentre superada, muy por el contrario, el no reconocimiento de esta dimensión permite que la diferenciación por género siga ocurriendo y que se exprese de manera aún más sutil en el trato diferenciado que se le da al estudiantado en razón de su género en los espacios educativos, lo cual dificulta poder identificar las prácticas sexistas en las que pueden incurrir docentes, estudiantes y/o directivos al interior de un establecimiento educacional. Por otro lado, el hecho de no identificar claramente la dimensión de género como un aspecto relevante a tener siempre presente en el ejercicio pedagógico, evidenció que algunos docentes siguen vinculando el placer a los ámbitos masculinos y la reproducción a temáticas femeninas, en la medida que, por ejemplo, uno de los docentes entrevistados afirma que es importante que existan mayores espacios para hablar de educación sexual al interior de los colegios porque así los cambios hormonales que provocan que las niñas menstruen ya no serían un tema tabú y lo mismo podría ocurrir con la masturbación en el caso de los niños. La particularidad de esta afirmación recae en que, a pesar de que ambos temas son tabú, el docente equiparó la masturbación (placer) con la menstruación (reproducción), invisibilizando que la masturbación femenina también es un tema tabú.

Como ya ha sido apuntado en los principales estudios de género en educación, el uso de un lenguaje inclusivo era y es un tema fundamental. En el apartado referido a este punto, se esbozan las principales dificultades a las que se enfrentan las y los docentes a la hora de utilizarlo y se manifiestan también las razones de su no uso en el aula.

Luego, se aborda la relación entre la comprensión del género como una temática relevante al interior de la escuela y la existencia de sexismo en este espacio. Aquí, aparece un elemento no considerado al inicio de esta investigación que tiene que ver con los espacios donde las y los docentes identifican que hay sexismo al interior de la escuela. Emergen así experiencias de acoso sexual en la relación entre colegas, lo cual suma un antecedente

importante sobre las múltiples formas que encarna la violencia de género en los espacios educativos.

Por último, se abordan las impresiones de las y los docentes respecto del currículum formal y cómo aparece la dimensión de género en él. En general, las y los docentes expresan que el currículum queda al debe en muchos aspectos en lo que refiere a perspectiva de género.

7.1. Género y educación no sexista

En términos generales, todas y todos los participantes de las entrevistas creen que la educación no sexista es algo muy importante, necesario y están de acuerdo que se aborde en la escuela. Esta opinión era esperable, dado que constituye el discurso que podría ser llamado como el discurso políticamente correcto, en otras palabras, es difícil que algún docente ignore en la actualidad la relevancia que tiene este ámbito en la educación y más difícil aún que niegue su relevancia y su avance en la escuela. Por ejemplo, un docente de Lengua y Literatura afirma que no entiende por qué no incluyen literatura femenina en los planes y programas de la asignatura cuando existen bastantes autoras que se podrían incorporar, pero, al momento de mencionar a una de estas escritoras, expresa lo siguiente:

“Sí poh y yo creo que igual hay harta [literatura femenina]... hay una, cuál era el nombre, que era una poetisa chilena de los años cincuenta, cachai, que... ella fue novia de Enrique Lihn creo, no me acuerdo ahora el nombre de ella...” (Docente 10).

Esta expresión en sí misma da cuenta del lugar que tienen las escritoras en el imaginario del docente; dicho de otra forma, el docente sabe que existen autoras relevantes que podrían ser incorporadas en la asignatura, pero para referirse a una en particular la identifica por medio de otro escritor, en este caso, Enrique Lihn, o sea, él sí se encuentra en el imaginario. Esto se condice con la opinión de otro docente de la misma asignatura cuando reconoce que cuando analiza las lecturas que elige para trabajar durante el año desde un enfoque descolonizante suele seleccionar literatura escrita por hombres, blancos, heterosexuales y europeos y que, cuando se trata de literatura latinoamericana, esta también está representada por autores y no por autoras.

De esta forma, las evidencias de sexismo en el discurso de las y los docentes entrevistados no ocurre en generalizaciones como “las mujeres son” o “los hombres son”, dado que son

conscientes de que incurrir en estas expresiones puede hacerlos caer en prejuicios y generalizaciones, sino que ocurre cuando ejemplifican algunas situaciones que han experimentado en sus prácticas profesionales y su trabajo como docentes en instituciones educativas. Sin embargo, es necesario mencionar que en los registros de las campo sí se observan prácticas y discursos sexistas más explícitos de parte del profesorado. Este antecedente es relevante en relación con el contexto de producción de las observaciones de aula, el cual era muy distinto al contexto actual en el que se llevaron a cabo las entrevistas. De esta forma, así como el trabajo docente se reconfigura con las modalidades que impone la pandemia, también el sexismo cambia sus modalidades de expresión en las y los docentes.

Respecto al concepto de educación no sexista, se devela un apego a la idea común que se sintetiza en la expresión de que “todos son personas sin importar el género”. Esta idea está especialmente instalada en el discurso de los docentes que se identifican como hombres:

“Yo creo que es algo super importante. Yo siento que la educación debe ser igual para todos no porque esta persona sea una mujer o se identifique con ese género hay que educarla de tal manera y que este es hombre “no, este va este otro lado”, yo siempre he dicho que aquí todos son iguales, nadie es una diferencia en sí, entonces siempre, ya sea hombre o mujer o se identifique con uno u otro género, hay que apoyarlo de igual manera, no puedo tener un grupo privilegiado “no, es que la matemática son de los hombres”, como se decía antes, “las mujeres no saben de matemática”, no poh, porque igual estoy coartando a una persona y eso no debería ser, la educación debe ser igual para todos y que nadie se sienta coartado, sino que debe ser una herramienta [para] que ella a futuro se pueda desenvolver bien, entonces si ahora yo coarto a esa persona, entonces le estoy coartando parte de su futuro, entonces nada que ver” (Docente 12).

En la cita anterior, el docente da cuenta de que el sexismo en la educación implica el trato diferenciado por género, el cual conduce a coartar a una persona de su futuro, es decir, restringir alguna de sus libertades y/o determinar las elecciones futuras de las y los estudiantes. Para otros docentes, la educación no sexista se vincula con el feminismo en la medida que ayuda a aprender las herramientas necesarias para paliar el sexismo y el machismo:

“yo creo que es un tema que tiene que seguir abordándose de aquí hasta siempre porque el machismo y el sexismo nunca se van a acabar, yo creo que lo que tenemos que aprender con la educación no sexista y el feminismo es a tener herramientas para paliar y disminuir el sexismo y el machismo y para generar sociedades sanas y responsables que aborden ese tema de manera prioritaria” (Docente 11).

La idea de que el sexismo y el machismo son infinitos es una de las concepciones que conforman el imaginario de género. Esto supone que el patriarcado, como sistema de opresión que opera por medio de la diferenciación sexual, es inamovible en tanto los roles de género son asignados a niñas y niños en edades tempranas, enseñándoles a desempeñar de la mejor forma el cumplimiento de esos roles impuestos (hooks, 2014). Por lo anterior, la alternativa es disminuir sus efectos, en este sentido, aún es difícil para las y los docentes vislumbrar un futuro donde el sexismo y el machismo están totalmente erradicados. Los docentes suelen caer en discursos “homogeneizantes” respecto al género, omitiéndolo o sin darle mayor relevancia, mientras que las docentes sí enfatizan en que el sexismo es algo que afecta en particular a las mujeres porque la medida del mundo ha estado escrita siempre en masculino (hooks, 2014):

“bueno, siendo mujeres sobre todo, nosotras lo hemos visto día a día y desde muy pequeñas hemos estado sometidas a este sistema donde prácticamente que todo el reconocimiento siempre ha sido a hombres, hombres heterosexuales, obviamente, y cis, así que creo que es muy importante y en mi asignatura también, es una asignatura que está bastante masculinizada, tanto la Matemática, la Física y la ciencia en general, entonces es muy importante que nosotros seamos no solamente referentes para los estudiantes, sino que también podamos ampliar la mirada de ellos con otros referentes que existen” (Docente 8).

En la cita anterior, la docente identifica que las áreas relacionadas con la ciencia en general son masculinas y que una de las razones de esto puede deberse a los referentes que se relacionan con estas áreas que, como ella identifica, suelen ser hombres cis y heterosexuales, relevando el papel del sistema cisheteronormativo que se reproduce en los espacios educativos (Azúa et al., 2019). En este mismo punto, hay un docente que remarca

que, aun cuando las mujeres constituyen la mitad del mundo, muchas veces no son las que ostentan espacios de poder:

“siempre en los colegios hay muchas más mujeres que hombres, cachai, pero en sí se siente un poco eso de que como que el hombre en sí tiene como más poder dentro del establecimiento” (Docente 10).

Otra arista que aparece de manera recurrente en este tema es la necesidad de que todo el profesorado sea reeducado para que no influya de manera negativa en el desarrollo y los procesos de crecimiento del estudiantado:

“yo creo que sí es muy necesario porque hay que respetar a cada persona, hay que respetar sus procesos y entonces yo creo que sí es muy importante y que debiese ser ya de manera transversal en todos los profesores, sin importar la edad, que uno se encuentre con profesores que ya están por jubilar en el colegio o profesores que de repente son jóvenes, pero son misóginos y es como “¿A esta altura del partido?” o también profesores que uno dice como claro y trabajan a veces con básica y que es como son niños que también, ya por mucho que de repente no estén tanto en su despertar sexual, todo eso, pero ya son esponjitas entonces creo que es muy importante que el profesor tenga una visión mucho más informada, más consciente y más humana acerca de estos procesos” (Docente 13).

Impulsar una perspectiva no sexista en el espacio educativo es una necesidad reconocida por las y los docentes en el nivel declarativo: es evidente que las escuelas necesitan abordar el sexismo al interior de ellas.

7.2. Diversidad, aborto, orientación sexual e identidad de género

Existe una preocupación generalizada en las y los docentes sobre cómo enfrentar los desafíos que implica un aula diversa en términos de identidad de género y orientación sexual. Por ello, para algunas y algunos docentes, tratar estos temas en clases se convierte en un pilar fundamental a favor de la educación no sexista:

“yo el tema de la diversidad para mí es como todos los estudiantes saben que el tema de la diversidad para mí es lo primero, o sea, que si a mí un estudiante me

viene y me dice “Profesora, yo creo que en realidad no estoy de acuerdo con la homosexualidad”, bien, te apoyo, porque es tu pensamiento o si otro niño me dice “No, profesora, es que yo soy pro aborto”, por ejemplo, yo propongo esas temáticas en mis clases y ellos tienen que dar su opinión y lo que a mí más me preocupa es que ellos den su opinión respetuosamente eso es como mi gran pensamiento” (Docente 9).

Según lo que evidencia la docente en la cita anterior, ella motiva al estudiantado a discutir sobre estas temáticas en sus clases y evita hacer explícita su postura respecto a estos temas, dado que lo que le importa es que las y los estudiantes manifiesten su opinión sobre estos temas. La misma docente también manifiesta que le gustaría profundizar mucho más en estos temas al interior del aula, sin embargo, enfatiza que es difícil hacerlo dentro del establecimiento donde trabaja:

“me gustaría a mí como profesora, obviamente, ahondar mucho más este tipo de temas dentro del aula, como te digo, sería muy genial tener una clase sobre educación no sexista, sobre identidad de género, orientación sexual, que son temas que me gustan bastante como explicarlos, pero es difícil dentro de un colegio, específicamente dentro de mi colegio no se dan las circunstancias” (Docente 9).

Aquí se pone de manifiesto el rol que cumple la escuela en el abordaje de estas temáticas: hay interés de parte del profesorado de generar instancias de abordaje de estas temáticas, pero no siempre cuentan con el apoyo del establecimiento, arista que también se dejaba ver en el apartado sobre espacios de reflexión docente. El aula, en este punto, vendría a ser el único lugar donde las y los docentes pueden tener libertad de abordar temáticas de interés porque, fuera de ellas, las responsabilidades les competen a otros. De ahí la necesidad de estudiar los entornos educativos como un conjunto, dado que son más actores los que intervienen en la construcción de una educación no sexista en la escuela; no se puede pretender que esta es una labor que únicamente el profesorado puede llevar a cabo. Respecto al interés de la docente por tener una clase sobre educación no sexista, identidad de género y orientación sexual, otro de los docentes, también de la asignatura de Lengua y Literatura, menciona estos temas, pero en relación a la falta de formación que evidencian otros profesores en este ámbito cuando muestran resistencia a respetar el nombre social de una estudiante transgénero:

“Antes de que yo llegara al liceo, me contaban mis colegas, entre ellos mi polola, que hubo una estudiante transgénero en el liceo y esa estudiante tenía su nombre, cómo se dice el nombre... como el nombre de nacimiento y ella quería que se le respetara por su nombre social y eso costó mucho hacerle entender a los profesores, los profesores preguntaban por qué tenemos que respetarle un nombre que no es el oficial y era el nombre con el que ella se sentía cómoda, entonces es difícil hacer entender a mucha gente que es algo completamente normal que ella se sintiera cómoda con un género distinto al que ella nació” (Docente 5).

El docente hace hincapié en que es difícil *hacer entender a mucha gente que es algo completamente normal* la existencia de personas que tienen un género distinto al que les asignaron al nacer según su sexo, en este sentido, dentro del imaginario de género de algunas y algunos docentes en ejercicio, la interacción con estudiantes transgénero es un problema porque atenta contra lo *normal*. Según otra docente del área de Matemática, ocurre un fenómeno similar con algunos apoderados religiosos:

“Ahora que son más chicos he tenido que tener un poco más de cuidado a pesar de que el colegio en el que estoy es mucho más open mind que el anterior, porque que sea mucho más open mind en términos de la política propia del colegio no quiere decir que haya menos porcentaje de papás como cristianos en el colegio u otras religiones, pero aquí se da prácticamente el cristianismo en sus muchas variedades, entonces lamentablemente hablar de género es complejo porque es atacar su creencia, desde el punto de vista de ellos, es atacar su creencia y se supone que está primero como derecho fundamental en la humanidad el que cada uno tiene libertad de culto, creencia y todo el show poh, entonces yo pienso que nos enfrentamos a eso diariamente de que hablar de cualquier cosa relacionada a esto, ni siquiera te voy a hablar de para ellos realmente hablarles del tema trans es un insulto a su religión” (Docente 6).

La temática trans aparece de manera importante en los discursos de las y los docentes en lo referido al género y la educación no sexista porque muchas veces no saben cómo abordarlo, mientras que otras veces son los establecimientos o las y los apoderados los que muestran resistencia a que esto sea un tema que se trate en los espacios educativos.

Esto es problemático si se considera la ley de identidad de género y la necesidad de que se respete en los entornos educativos.

7.3. Sesgos y estereotipos de género

7.3.1. Respecto al rendimiento académico

Ninguna de las y los docentes entrevistados reconoce que las diferencias en el rendimiento de hombres y mujeres se explique debido a su sexo o género, de hecho, mencionan que esto es una creencia que se tenía antes y que si en la actualidad ocurre es porque se mantiene instalada esa idea, pero no porque existan reales diferencias sustentadas en la biología que evidencien diferencias en la capacidad para aprender ciertas disciplinas según género:

“Yo creo que es cierto netamente porque se siguen replicando lógicas patriarcales que impiden que las mujeres se desempeñen de manera efectiva en todas las asignaturas de manera sana porque se ven invisibilizadas por los profesores, entonces yo creo que efectivamente a las mujeres les va mejor en Lenguaje y a los hombres mejor en Matemática porque las lógicas de la escuela y de la clase están destinadas por los profes para que sea así, cachai, entonces muy difícil a una mujer le va a ir bien en Matemática si tiene un profesor ultra machista que le dice que es tonta, cachai, y que a los hombres les va mejor” (Docente 11).

En este sentido, sería el profesorado el que facilitaría que este prejuicio respecto al aprendizaje de hombres y mujeres se siga reproduciendo y que se sustenta en mantener vigente una idea construida respecto de que las áreas científicas están en clave masculina y las áreas emocionales están en clave femenina.

“yo siento que en mi asignatura es relativo como que hay personas a las que les va muy bien, independiente de su sexo género, cachai, en cambio yo sí siento que otros colegas propician más que a las mujeres les vaya mejor en su asignatura o que a los hombres, cachai, entonces siento que es una realidad que no está determinada por nada más que por la conducta de los profesores” (Docente 11).

A pesar de que las y los entrevistados no identifican diferencias en el rendimiento académico que se puedan basar en el género de las y los estudiantes, el hecho de que no lo perciban en sus aulas no significa que fuera de ellas la diferencia no exista y, tal como fue revisado en los antecedentes del presente estudio, aún son marcadas las preferencias académicas por género en los estudios superiores y en los resultados de las pruebas de admisión.

7.3.2. Respecto a la conducta al interior de la sala de clases

Las y los entrevistados coinciden de manera unánime en que las diferencias en el comportamiento de las y los estudiantes al interior de la sala se sustentan en creencias que se tienen de cómo se deben comportar hombres y mujeres:

“Yo creo que obviamente esa es una creencia super patriarcal y desde la iglesia también como de la mujer como pura y el hombre como bestia, animal, (...) concuerdo de que no tiene ningún origen biológico ni psicológico ni social más que la forma en que se dan las lógicas del aula, como que obviamente los hombres van a ser más desordenados que las mujeres si los hombres están acostumbrados a que se les permita fuera del aula ser como quieran entonces llegan al aula y hacen lo que quieren, en cambio, a las mujeres se les enseña desde la casa como a ser recatadas, a ser señoritas, a no interrumpir, a no ser más que el hombre, entonces llegan a la sala y replican esa misma lógica y son más ordenadas, cachai” (Docente 11).

Respecto al *deber ser* del comportamiento de hombres y mujeres, en una observación de aula a una docente de Lengua y Literatura menciona la idea de *“buenas mujeres”* respecto al rol organizativo asociado a las mujeres:

“Camino junto a la profesora a la sala de clases. Estamos subiendo varias escaleras y cuando llegamos al piso donde se ubica la sala, ella me comenta que los cursos, en general, se componen de más mujeres que varones y que, en este curso en particular, “las mujeres la llevan”, a lo que agrega que son como “buenas mujeres” porque organizan los paseos de curso y se encargan de todos los temas relacionados a ello” (Notas de campo).

Esta designación del rol femenino a la organización de la sala continúa replicando el estereotipo de que son las mujeres a las que se les da de manera más “natural” responsabilizarse de los asuntos organizativos, volviendo al esencialismo biológico para explicar y potenciar ciertas conductas de las y los estudiantes. Al respecto, Guerrero, Valdés y Provoste (2006) mencionan que uno de los aspectos que aún no ha tenido cambios en las escuelas desde la década de los noventa es que “las mujeres se responsabilizan más de las tareas de carácter organizativo en la sala de clases” (2006, p. 128), lo cual se reafirma con los dichos de la docente observada.

Además de la *creencia popular* de que las mujeres son más tranquilas, ordenadas y organizadas y de que los hombres son más dispersos, agresivos y desordenados, también hay temas identitarios que están involucrados y que tienen que ver con la necesidad de las y los estudiantes de pertenecer, de no ser demasiado diferentes a lo que se está acostumbrado a ver:

“hay diferencia de comportamiento porque ellos creen en la diferencia de género totalmente y las actitudes y que un sexo es distinto al otro en muchas cosas, entonces ellos tienen ese pensamiento, además están explorando y se están descubriendo en esa edad, entonces mientras se descubren tienen que tratar de encajar dentro de un área, un grupo de amigos, entre el grupo curso, para no sentirse fuera de ese grupo social que está marcado, obviamente, por pensamientos sexistas. Sí, es triste, de hecho, verlo es triste” (Docente 9).

En este punto, una docente hace un alcance relevante en torno a los comportamientos cuando expresa que

“se portan mal por igual, la forma que tienen de portarse mal es diferente y al ser diferente como que pareciese que la de los hombres es más, es más que quizá la de las mujeres, pero porque son como más escandalosos en su forma de portarse mal, no sé cómo decirlo, como que su forma de portarse mal... bueno, de las situaciones que yo he vivido en realidad, no generalizando, es como ir a hacer un montoncito al final de la sala, ponerse a tirar una pelota desde un extremo al otro de la sala, moverse, correr, no sé, tirarse al suelo, esas cosas y el de las cabras es, no poh, es estar en el celu, ponerse a conversar en el grupo de amigas o hacer cosas

relacionadas a la cosmética, que pasa hartito en la sala, o solo conversar o, pero mucho más piola, en general” (Docente 6).

De esta forma, la pregunta no se mueve en el ámbito de quién tiene peor conducta al interior de la sala de clases, sino en cómo son esas formas de mala conducta. Por un lado, las y los docentes identifican que si las estudiantes tienen mala conducta, esta se expresa en no prestar atención en la clase, mientras que si se trata de los estudiantes, la forma de mala conducta es mucho más notoria. Dentro de este mismo ámbito, el control del cuerpo del estudiantado también se hace en función de su género, como se vislumbra en la siguiente situación observada durante el desarrollo de una prueba en una clase de Lengua y Literatura en un octavo básico:

“La profesional del Programa de Integración Escolar (PIE) se acerca a una estudiante que ya había terminado la prueba y que estaba escuchando música con audífonos en su puesto y le dice puntualmente a ella (no a viva voz): “Claudita, siéntese bien”, a lo que la estudiante le responde molesta: “Uy tía, me carga cuando me dicen eso”. La profesional PIE le responde que está mal sentada por su espalda. La estudiante replica que está con short y pantys. La estudiante estaba sentada con las piernas cruzadas en posición mariposa arriba de la silla” (Notas de campo).

De esta situación se puede desprender, sutilmente, el control del cuerpo que se ejerce en las niñas en la medida que la estudiante informa que no es primera vez que le corrigen que se siente “bien”. Lo observado coincide con lo que Guerrero, Valdés y Provoste (2006) identificaron en su investigación donde dan cuenta de “una frecuente diferenciación en la enseñanza de modales de comportamiento social, dirigiéndose siempre a unas y otros con discursos diferenciados y que insisten en el *“buen comportamiento”* de las mujeres, no así en el de los hombres” (2006, p. 36). De esta forma, los malos comportamientos de los varones están dentro de lo esperable, mientras que en el caso de las mujeres existe una necesidad por corregir sus malas actitudes, situación que también fue evidenciada en una observación de aula a una clase de Matemática en un octavo básico:

“Mientras se desarrolla la clase, una estudiante le dice al profesor en voz alta: “Profe, todavía no entiendo lo de la clase pasada y ya pasó materia nueva”. El profesor, que estaba escribiendo en la pizarra, se voltea a ver al curso y sin responderle a la

estudiante, le llama la atención a otra estudiante que está en la primera fila riéndose: “Señorita, yo me acuerdo que usted no está sentada aquí, vaya a su puesto”. Luego, pregunta si los demás están en su puesto. En los registros a esta clase de Matemática se observa que en más de una ocasión el profesor no responde a las estudiantes que le hacen comentarios, sin embargo, siempre está pendiente de que estén sentadas “en sus puestos” y portándose “bien”. En general, los llamados de atención son a las estudiantes y no a los estudiantes varones” (Notas de campo).

En otra situación con el mismo docente, nuevamente insiste en apelar al buen comportamiento de las estudiantes:

“El profesor de Matemática le dice a una estudiante que está particularmente inquieta: “Señorita Laura, no muestre la hilacha, usted siempre se porta bien, no se ponga malita ahora”, a lo que la estudiante le replica: “Estoy haciendo la actividad tío”. Mientras se desarrolla esta situación, otra estudiante que estuvo durante toda la clase inquieta y moviéndose de su asiento le grita al profesor: “Parece mi papá, mi papá me reta como usted”. Unos minutos antes del término de la clase, esta última estudiante va a abrir un mueble ante la petición del profesor de que se siente. El docente se acerca a ella, intercambia unas palabras y luego la empuja de la espalda (sin violencia) fuera del mueble, a lo que ella se resiste. Cuando la clase termina, la estudiante continúa como si nada y se va al recreo” (Notas de campo).

En esta situación hay varios elementos que llaman la atención. En primer lugar, el hecho de que el docente le diga a la estudiante “no se ponga malita”, el uso de diminutivos es llamativo porque es recurrente en las y los docentes referirse en esos términos a las estudiantes y no con el mismo trato tosco que tienen con los varones. También es interesante que las estudiantes relacionen al profesor con su papá, como aquella figura de autoridad que les dice cómo tienen que comportarse y que les llama la atención si no están haciendo lo que deberían hacer. Por lo anterior, es posible inferir que se les enseña a las niñas a ser mucho más ordenadas, más sensibles, más tranquilas, mientras que a los niños no se les exige este mismo comportamiento, lo cual, con el tiempo, va generando roces entre las y los estudiantes, como lo nota un docente en la siguiente cita:

“yo tenía niños, no sé poh, que llegaban, se sacaban la mochila, dejaban todo tirado, se sentaban o la mochila en el suelo o cuando como comían dejaban todo sucio, las niñas eran más ordenadas, mucho más ordenadas, incluso siempre tenía problemas donde en ese cuarto tenía como 42 niños y yo los hacía sentarse todos hombre y mujer, hombre y mujer, bien ordenados y las niñas siempre me alegaban, me alegaban: “no profe, es que este niño es muy desordenado, este niño se esparce en la mesa, no puedo trabajar bien con él”, entonces siempre tenía que saber ordenar bien la sala” (Docente 10).

También hay un elemento respecto a cómo es este mal comportamiento, si es individual o grupal, un docente puntualiza que

“... o sea, como que los hombres en grupo, si lo veo así, muy superficialmente, los hombres en grupo sí poh, se portan más mal que las niñas en grupo quizás, las niñas se juntan también en grupos más chicos, eso podría diferenciarlos” (Docente 5).

Existe una tendencia por parte de los estudiantes a reunirse en grupos grandes y más escandalosos para llamar la atención del docente, mientras que pareciera que las estudiantes tienen comportamientos más individuales y menos invasivos al interior de la sala. Lo anterior podría explicar el por qué se dice que el profesorado le presta más atención a los varones, porque en su imaginario de género masculino hay elementos que dan cuenta de mayor conflictividad en los varones y que, por ende, deben atenderlos más para tener su atención. A pesar de que las y los docentes discursivamente afirman que evitan hacer diferencias de género que puedan impactar de manera negativa en el desarrollo del estudiantado, aún siguen incurriendo en prácticas que muestran un trato diferenciado hacia las estudiantes como, por ejemplo, en este diálogo cuando el docente relaciona fútbol con los niños conflictivos y peinados y disfraces con las niñas:

“I: Oye y estos campeonatos de futbol que tú hacías ¿eran como mixtos, solo de hombres? Por curiosidad (se ríe).

P: Solo de hombres, pero porque no había muchas mujeres, yo traté de hacer uno de mujeres, pero no muchas jugaban a la pelota, entonces no...

I: No prendió tanto.

P: Sí poh, yo hice eso, el tema del campeonato para acercarme más a los niños poh, yo igual era nuevo y no sé poh, niños así bien conflictivos igual y mayoritariamente los conflictivos juegan a la pelota, entonces yo decía “Ya, vamos” y yo decía “pero con las niñas ¿qué puedo hacer?” y traté de hacer campeonato y no, al final con las niñas hice otras cosas, para los días del libro o hacíamos presentaciones así como de teatro, entonces jugábamos con el tema de que ellas se disfrazaran o que ellas estuviesen a cargo del peinado, cosas así” (Docente 10).

Las situaciones narradas anteriormente dan cuenta de que, a pesar de la creencia de que la escuela mixta anularía las diferencias de género, en muchas oportunidades puede incluso radicalizarlas y, por medio de la comparación, continuar replicando discursos sexistas:

“entonces tienes, por ejemplo, a la estudiante escribiendo todo, usando un montón de lápices de colores, con sus cuadernos ordenados y a los hombres con cuadernos asquerosos, cachai, entonces tú te preguntas “ya, esto no tiene ningún origen biológico, ningún origen psicológico, qué pasa aquí”, bueno, es porque hay una cultura detrás donde los profes siempre han dicho “bueno, así son los hombres poh, qué más se les puede pedir”, cachai, en cambio a las mujeres no, ella es super ordenadita, es super estructurada, siempre anda con sus cosas, entonces como si tú recalcas esas cosas, si las ves como positivas y normales, los estudiantes se las terminan creyendo y terminan replicándolo” (Docente 11).

7.4. «A mí me da miedo usarlo porque causa risa»: los usos y complejidades del lenguaje inclusivo

Una de las complejidades que enfrenta el uso del lenguaje inclusivo, en tanto fenómeno reciente, dice relación con el impacto que genera a veces en la sala de clases:

“yo no lo tengo todavía internalizado, no ocupo el ‘todes’, por ejemplo, pero no porque esté en desacuerdo, sino que, porque no lo tengo internalizado simplemente, pero sí trato de utilizar siempre el todas y todos en el aula, pero el todes es causa de risa en el aula, incluso de rechazo a veces” (Docente 5).

A pesar de ello, esto no ha frenado los intentos de las y los docentes por incorporarlo como una herramienta de la educación no sexista. Al respecto, se observan distintas alternativas de abordaje. Hay docentes que lo utilizan y reconocen su importancia en el aula, mientras que otros no lo utilizan, pero creen que es necesario incorporarlo a futuro. Quienes no lo utilizan manifiestan problemas con el uso de la “e” como genérico, principalmente porque aún no es considerado en las normas generales (RAE) y, por lo tanto, es en este punto muy informal.

“P: Por ejemplo, cuando nos saluda la jefa, la directora, es todos y todas siempre, lo ocupa y cuando uno le dice que ocupe el todes, ella dice “No, ¡cómo se te ocurre voy a ocupar esa cuestión!” (se ríe).

I: Ya, como que no es como formal.

P: Claro, claro, yo creo que ese es el tema, como todavía no está aceptado por la RAE como que no es algo que esté dentro de la formalidad quizá y por eso no se utiliza” (Docente 5).

Sin embargo, mencionan algunas estrategias alternativas al uso de la “e” y que logran el mismo objetivo de no generalizar en masculino como, por ejemplo, el uso de la estrategia de desdoblamiento (Meneses, 2020), es decir, referirse a “todas y todos”:

“Es super nuevo en realidad como que yo no lo utilizo, no lo he utilizado, pero sí, por ejemplo, para mí “Buenos días niños y niñas” (Docente 7).

Esto plantea la reflexión de que, si las aulas aún continúan siendo un lugar donde se manifiesta el sexismo, es posible que el cambio en la forma del lenguaje no desmonte automáticamente el orden heteronormativo hegemónico, esto porque si el uso del lenguaje inclusivo no va acompañado de una reflexión más amplia de por qué lo estoy utilizando o qué trato de visibilizar o reivindicar con su uso, pasa a ser un elemento automático y no un elemento consciente.

“siento que todas las personas tienen un pensamiento diferente con eso, porque hay profesores que yo conocía que sí utilizan la e, ponte tú, para todo, pero yo personalmente, siempre le digo a los chiquillos, yo creo que en realidad yo como profesora y como persona yo aquí respeto la diversidad que está en la sala de clases

y respeto si usted se considera de un género o de otro género o de ningún género, yo estoy totalmente de acuerdo con eso, pero creo que hay personas que siempre utilizan la e indiscriminadamente sin saber en realidad el significado, no sé si me explico, como que se ha tornado como un poco moda dentro de los estudiantes” (Docente 9).

Por otro lado, también es relevante notar si las y los estudiantes utilizan lenguaje inclusivo o cuál es su recepción al uso de este. En algunas entrevistas a profesoras, estas enfatizan que las y los estudiantes notan su uso y lo valoran:

“en mi experiencia los estudiantes sí se daban cuenta de la diferencia entre el lenguaje neutral y el inclusivo y habían algunos casos que era como que rechazaban un poco el lenguaje inclusivo, pero también es porque de repente también me ocurría que los estudiantes de la media estaban como todavía no estaban de mente tan abierta, entonces como se seguían por lo que dicen en la casa es que dicen “no, esto tiene que ser así” y están cerrados frente a ese planteamiento, en vez de decir como “no, si pueden ser muchas otras cosas”, entonces ahí yo notaba como cierta resistencia a este tipo de lenguaje, entonces algunos directamente se mofan, mientras que otros como se quedan en silencio frente a otros que lo defienden” (Docente 13).

“Los estudiantes lo entienden y lo aprecian y lo aprecian mucho, de hecho, la mayoría de ellos lo aprecia mucho, independientemente de que hay uno u otro que igual está como más metido con una religión que le inculcaron y que se pueda sentir ofendido porque que te referiste a él con e en vez de con su pronombre, cachai, en general lo agradecen, explícitamente, a mí me lo han agradecido explícitamente, me han dicho “profe, usted cree que yo no me doy cuenta, pero yo me di cuenta que todo el año evitó usar tal y tal palabra y nos decía persona o personitas para no ser binaria y bla bla bla”, cachai, “gracias, nadie más lo hizo”, entonces yo creo que sí lo notan y lo agradecen” (Docente 6).

Sin embargo, en otras entrevistas, generalmente de profesores que hacen clases en la enseñanza básica, comentan que las y los estudiantes aún no logran comprender la relevancia de este cambio en el uso del lenguaje:

“Los más chicos lo agarran más para el hueveo, como séptimo, octavo o primero a veces, igual hay uno que otre como que son más como avanzades en términos sociales y utilizan lenguaje inclusivo, pero yo diría que segundo medio, tercero medio, cuarto medio son quienes utilizan más lenguaje inclusivo porque yo creo que ya están como más desvergonzados de esas cosas poh, como que yo siento que mientras más chiques en la media porque de sexto para abajo yo encuentro que tienen mucha perso, pero como séptimo, octavo y primero están como en la edad del pavo más o menos así como no cachan mucho dónde están, siento que les da mucha vergüenza como, no sé, utilizar lenguaje inclusivo, por ejemplo, porque sienten que se van a reír de ellos, entonces yo creo que les cuesta más, pero los grandes lo utilizan de manera más... más como normal o más cotidiano por decirlo así” (Docente 11).

En general, las y los docentes reconocen que la adaptación de este lenguaje es un proceso y que es muy probable que con el tiempo se naturalice su uso, tal como lo expresa uno de los docentes: *“yo creo que simplemente es algo que todavía está recién empezando y todavía causa extrañeza simplemente. Yo creo que es solo eso”* (Docente 5). Es importante destacar que en las observaciones de aula ningún docente utilizaba lenguaje inclusivo. La forma más común de saludar a las y los estudiantes era “Buenos días chiquillos” o “Buenos días jóvenes”. De todas formas, las complejidades que enfrenta el lenguaje inclusivo como fenómeno reciente llevan a la reflexión de que, aun cuando disminuir el uso del masculino como genérico es fundamental en el entorno educativo, más importante es cuidar que el discurso transmitido al estudiantado sea libre de violencia y discriminación.

7.5. Sexismo escolar dentro y fuera del aula

De forma transversal, las y los docentes entrevistados reconocen que en la escuela aún es posible evidenciar prácticas sexistas y que muchas veces ellos mismos las encarnan, en palabras de una docente: *“quienes somos docentes igual fuimos criados bajo esa misma educación sexista, entonces igual hay algunos patrones, tal como el machismo que a veces sin querer nosotros lo vamos replicando”* (Docente 8). Sin embargo, al momento de preguntarles dónde las observan, muchas veces no lograban encontrar ejemplos que dieran cuenta de ello, por lo que, a medida que avanzaba la entrevista, recordaban situaciones

que vivieron en los colegios y que, a su juicio, pueden ser calificadas como sexistas. Es relevante mencionar que ningún docente se refirió a estas prácticas como violentas, puesto que no eran situaciones explícitas, sino más bien sutiles y que ocurrían de manera recurrente en el espacio educativo, este es el caso, por ejemplo, que ocurre entre las y los docentes cuando en varias entrevistas narran situaciones de acoso sexual en el entorno laboral que se sostienen bajo la idea de la superioridad masculina (Bourdieu, 2000) en el entorno educativo:

“yo me acuerdo tuve un problema con un profesor por lo mismo poh, este profe era bien mayor, onda tenía como 55, yo creo cerca de los 60, no sé qué edad tenía él y me acuerdo llegó una profesora venezolana, cachai, y ella bien simpática y todo y estos hueones le andaban sacando fotos, cachai, y decían cosas o le hacían decir frases por su acento” (Docente 10).

“yo creo que lo primero que me chocó cuando llegué fue el acoso de parte de algunos profesores a profesoras, eso me chocó harto y me cuestiono harto a mí (se ríe), me autocuestiono el hecho de no haber dicho nada, de quedarme callado, solo mirar con rabia porque no supe que hacer, no supe qué decir.

I: Pero, por ejemplo, estamos hablando de acoso sexual, laboral...

P: Abrazos muy fuertes, coqueteos, besos muy cerca de la boca, palabras, piropos, ese tipo de cosas” (Docente 5).

“A mí personalmente me ha pasado es increíble como los hombres que trabajan contigo se sienten como con el derecho de agarrarte por la cintura y de saludarte y de tocarte así como... a mí me ha pasado como que en el espacio de trabajo hay sexismo incluso como en las personas que trabajan no solamente, o sea, no solamente como dirigido hacia los estudiantes, sino que también en la interacción entre pares desde el hecho de que te hagan el amague de saludarte de cierta manera solo por como te ves y de cierta manera si te ves de la forma “contraria”, o sea, yo considero ya que esas son prácticas sexistas como en la cotidianidad y además es difícil parar los carros al tiro cuando uno llega, te ponen en situaciones super incómodas en general y a veces visibilizarlo es super complejo poh” (Docente 6).

En el ejemplo presentado, la docente considera que sus colegas masculinos, en el saludo, tocan a las profesoras más allá de lo que ellas permiten, pero que es algo que está naturalizado, que es cotidiano y que, por lo mismo, es difícil visibilizarlo cuando está tan arraigado en la cultura escolar. Otro docente hace hincapié en lo mismo, aunque puntualiza que la naturalización de estas expresiones se observa más en las y los docentes de mayor edad en el establecimiento:

“recuerdo una vez que se discutió el tema del acoso dentro de la comunidad de parte, no sé, profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-profesor, etcétera, profesor-profesor y esa fue la única instancia y obviamente, también, nuevamente el grupo etario mayor intentando bajarles el perfil a ciertas actitudes, normalizando ciertas situaciones, por ejemplo, es normal para ellos saludar así a una colega porque la quiere mucho supuestamente, esas son las cosas que se escucharon” (Docente 5).

Al respecto, en varias entrevistas se apunta a las asignaturas de Educación Física y Ciencias como aquellas donde fácilmente pueden identificar prácticas sexistas, como lo expresan las citas a continuación:

“yo creo que siempre se aplica ahí como en las clases de Educación Física igual hay muchos estudiantes que me hablan como que hay como sexismo como... de hecho, el año pasado hubo muchas funas, te podría ejemplificar con todas las funas que hubo, “no profesora, es que yo creo que a mí el profesor, yo por ser mujer, me discrimina, me hiper sexualiza, me trata diferente, nos dividen de los hombres” etcétera, yo creo que es como el ejemplo clásico que se podría dar de sexismo ahí, hubo muchas funas el año pasado por eso también, muchos estudiantes que creían que en educación física habían profesores que aplicaban eso como la diferencia, hombre y mujer” (Docente 9).

“algo que me parece raro es que en el colegio se hace Educación Física separado, por ejemplo, ahora que lo pienso quizá eso si puede ser incluido como sexista en el hecho de que por qué no lo hacen todos juntos, de hecho, por ejemplo, en el colegio tienen el profesor de Educación Física y la profesora de Educación Física y obviamente cada uno se va con su género, entonces no sé exactamente qué clases

hacen, pero he escuchado comentarios, por ejemplo, que los alumnos hacen como mucho más actividad física y las mujeres más como, por ejemplo, estas cosas de las olimpiadas, cómo se llaman, como... que tiran la pelotita con la cinta” (Docente 12).

“hemos conversado harto sobre cómo los cabros son super homofóbicos en la sala de clases con su vocabulario y con su forma de hacer bromas, que yo creo que la definición que tienen de broma en realidad es otra definición de violencia más, no es pasar un momento divertido, definitivamente, pero da rabia porque nosotros luchamos contra eso y tratamos de enseñarle a los niños que o de mostrarles, de ampliarles la perspectiva para que se den cuenta que están cometiendo un error, pero por otro lado tienes profes que lo fomentan poh, cachai, tienes el colega de Educación Física que lo fomenta, así como que se pone con un grupo de alumnos de cuarto medio mientras las cabras corren a mirarles el potito poh” (Docente 6).

“yo tengo un colega que es profesor de Ciencias, cachai, y él tiene la mala costumbre de como hacer esta... dice: “oye, pero déjate de andar llorando como las mujeres”, “oye, déjate de andar lloriqueando como...”, no sé si me cachai, y en una situación así, cachai, entró a mi sala, venían a entregar los... fue como hace harto rato igual, entró a mi sala, cachai, tenía que entregar los libros, los libros escolares que les entregan a los niños, cachai, lo dejó así y típico “necesito a cinco hombres”, cachai, como le piden a los hombres para ir a buscar las cajas, partiendo por eso, cachai, “oye ya cinco hombres” y llegó y dijo “aah, pero es que en este curso no hay ningún hombre poh, son todos niñitas”, fue como un poquito ahí chocante” (Docente 7).

En los casos citados anteriormente, el estereotipo que se sostiene es el de asociar la fuerza y la capacidad física con los hombres, por lo tanto, los docentes recurren a la diferenciación por sexo, al dividir en las actividades a hombres y mujeres e incluso, por medio del discurso, refuerzan la idea de que la capacidad física es un asunto masculino. Un fenómeno similar ocurre con las áreas asociadas a la ciencia, la tecnología o el uso de herramientas, donde se refuerza la idea de que son áreas masculinizadas:

“Un poco antes de que finalice la clase, el profesor de Matemática le recuerda al curso que tienen un trabajo con un geoplano el día viernes y les comenta los

materiales que necesitarán, entre los cuales especifica que necesitan 200 clavos sin punta. Una estudiante le comenta al profesor en voz alta: “Profe, esos clavos tienen otro nombre”. El profesor responde rápidamente: “Descabezados”. La estudiante, tomando en serio la respuesta del profesor, contesta: “Algo así”. El profesor se ríe y le dice: “No sé poh, señorita, ahí tiene que decirle a su papá que le ayude a buscarlos” (Notas de campo).

En este diálogo se identifican por lo menos dos elementos importantes de considerar. Por un lado, el tinte bromista con el que el profesor le responde a la estudiante el cómo se llaman los clavos sin punta, puesto que con esto el docente no toma en serio el comentario de la estudiante donde ella esperaba que el profesor puntualizara en el nombre técnico de dichos clavos. Por otro lado, el claro estereotipo que deja ver el profesor al decirle que le tiene que pedir ayuda a su papá para buscar los clavos, lo que refuerza la idea de que los asuntos prácticos, relacionados al uso de herramientas y reparaciones, son temas masculinos.

Otra situación que identifican las y los docentes y que ocurre en su propia práctica pedagógica es el hecho de prestar más atención a los estudiantes en la sala de clases antes que a las estudiantes, como lo manifiesta el siguiente registro: *“yo creo que muchas veces uno inconscientemente toma más la palabra de los hombres, no sé por qué pasará eso, pero pasa mucho que uno toma más la opinión de los hombres, quizás porque soy hombre, no sé”* (Docente 5). El mismo docente puntualiza que muchas veces le presta más atención a los estudiantes porque suelen ser más *avasalladores* y tienen un *carácter mas fuerte* y que no se había percatado de que incurría en esta práctica hasta que la jefa de UTP se lo hizo ver por medio de la retroalimentación que le realizó posterior a una evaluación de clases, en palabras de dicho docente:

“cuando recién llevaba como dos meses trabajando en este liceo, me fue a ver la jefa de UTP, me fue a evaluar una clase y me hizo esa crítica, (...)... que yo muchas veces tomaba más en cuenta la opinión de los hombres que de las mujeres, pero en ese curso había un chico que era muy bueno para hablar, entonces quizás puede haber influido eso, pero si ella lo dijo y ella es mujer, claramente debe tener razón, debe haber visto eso en mí, claramente” (Docente 5).

Lo que narra el docente concuerda con los hallazgos de la investigación de Guerrero, Valdés y Provoste (2006) respecto a la atención desigual que prestan las y los docentes a niñas y niños:

Se coincide en que los jóvenes son más visibles para los docentes por ser más ruidosos, más inquietos y agresivos, además de acaparar protagonismo y atención en la forma en que intervienen y ocupan el espacio (2006, p. 129).

Este aspecto también fue registrado en las observaciones de aula a una clase de Matemática, donde el profesor confirma la respuesta correcta a un ejercicio únicamente cuando es un estudiante varón el que le responde, pero un rato antes una estudiante respondió exactamente lo mismo y no fue tomada en cuenta por el docente. Durante esa misma clase son las estudiantes las que más participan de la clase, sin embargo, en un momento dado el profesor comenta en tono sarcástico: *“Uy, están super motivados”*, haciendo alusión, implícitamente, a que no estaban participando los estudiantes, a pesar de que las estudiantes de la primera mitad de la sala sí estaban tomando atención.

Entre las y los estudiantes también se identifican discursos sexistas, como el que narra una docente de Lengua y Literatura y que ocurre al inicio de una clase online de su asignatura:

“me pasó, te lo juro, un niño... una niña que entró tarde a una clase y me dijo: “Tía, disculpe, me atrasé porque estaba cocinando”, cachai, y otro niño le dice: “Ah, pero si qué más vas a hacer”, pero no lo dijo de esa manera, pero lo dijo así como “Pero si las mujeres están como para eso” (Docente 7).

La idea de que los asuntos domésticos o de cuidados se encuentran relacionados de manera natural con las mujeres sigue vigente en algunas y algunos estudiantes, quienes no reparan en que este tipo de expresiones son sexistas. Por otra parte, las y los docentes también evidencian sexismo por parte de los administrativos de los establecimientos donde trabajan, por ejemplo, un docente menciona que su jefe suele decir comentarios que refuerzan prejuicios respecto de las profesoras en frases como que en el colegio deben procurar contratar profesoras casadas y con hijos porque *“si llega soltera se enamoran de los profes, cachai, entonces eso igual es como perpetuar un prejuicio y una discriminación igual indirecta poh, cachai”* (Docente 11). El mismo docente expresa que incluso una vez él fue víctima de prejuicios cuando su jefe lo “felicitó” por medio de la siguiente expresión:

“independiente que tú seas gay, tú eres super cumplidor con tu pega, siempre vienes vestido de manera adecuada, no te pones como bodys o minifalda y cosas así” (Docente 11). En esta expresión, se evidencian dos estereotipos sobre la orientación sexual en el imaginario del jefe del docente, uno de ellos es que el ser homosexual es una categoría negativa que se contrarresta con la conducta responsable en el trabajo que manifiesta el docente en cuestión y, por otro lado, que el ser homosexual está asociado a un tipo de vestuario, en este caso, los *bodys* y las minifaldas. Lo anterior, da cuenta del imaginario de género que reafirma la exclusión de lo que no es “normal” o no es culturalmente aceptado”, lo cual constituye el fundamento rector del patriarcado y el sexismo que lo sostiene:

“La división imaginaria entre los sexos es el cimiento del sistema compuesto tanto por la dominación masculina, el sexismo y la heteronormatividad en relación con las prácticas sexuales, como por los criterios de discriminación y exclusión de quienes no responden a esas normas” (Palomar, 2016, p. 46).

7.6. Currículum formal y la dimensión de género: ¿oportunidad o limitación?

En este capítulo se recogen las opiniones que tienen las y los docentes sobre el currículum formal y la relevancia que le otorgan en su práctica pedagógica. Como opinión generalizada por parte de las y los informantes, el currículum opera como una guía, es decir, como otro documento orientador más. De esta forma, en algunas ocasiones pueden consultarlo para extraer ideas de actividades para llevar a cabo en clases y/o para revisar los objetivos que tienen que incluir en la planificación de las clases, pero no lo consideran un elemento que norme de forma estricta su práctica en el aula, en palabras de uno de los docentes entrevistados:

“Uno lo toma como guía el currículum, sí, pero básicamente los objetivos, al menos en mi labor, yo no me fijo mucho en las actividades que propone el MINEDUC, más que nada en los objetivos, de repente una lectura obviamente para inspirarse o de repente adaptar una actividad, pero es más que nada guía para ver el tema de los objetivos que hay que cumplir, sobre todo este año que se priorizaron objetivos a muy pocos” (Docente 5).

Al preguntarles si esta característica del currículum las o los limitaba en el aula para abordar dimensiones como la equidad e igualdad de género, las respuestas dieron cuenta de que

las posibilidades que abre el currículum pueden tener un lado negativo importante en la transmisión de aprendizajes hacia la igualdad y equidad de género. Por un lado, las y los docentes expresaban que el hecho de que en el currículum falten algunos elementos respecto a temas socialmente relevantes, les permite ser agentes en la elección de las actividades, temas y discusiones a trabajar en el aula, lo cual, desde su perspectiva, es una característica positiva del actual currículum. Sin embargo, el problema recae en aquellas y aquellos docentes que no se sienten obligados a trabajar desde la dimensión de género, puesto que sus clases podrían perfectamente carecer de esta dimensión:

“siento que no me limita, me abre a mí el espacio para yo hacer lo que yo crea conveniente con respecto al objetivo que tengo que ver, o sea, si para mí el objetivo es como, no sé, que los estudiantes comprendan la importancia de la evolución del modelo o la teoría del Bing bang de cómo se creó el Sistema Solar, dentro de eso yo mismo relevar un objetivo de la importancia de destacar mujeres científicas que hayan realizado aportes a esta teoría, entonces siento que si quizás fuera más estricto o más... como decir... más estructurado por así decirlo el programa, quizás a mí me limitaría más, pero sin embargo, creo que sería bueno a nivel general como, lamentablemente, obligando a otros docentes para que apliquen estas prácticas, entonces personalmente a mí no me limita como respondiendo a la pregunta, pero creo que a nivel general, viendo que la mayoría de los docentes no lo aplican, creo que es algo necesario como obligarlos a que sí se realice” (Docente 8).

Dicho esto, el carácter de obligatoriedad en temas curriculares podría fomentar que lo que ahora es voluntario en el futuro tenga un carácter generalizado.

“lamentablemente, en la sociedad actual funcionamos desde la obligatoriedad entonces si en un colegio se hace obligatorio como no tener conductas sexistas en el aula, eso va a tener un impacto enorme dentro de les estudiantes y del profesorado, cachai, y hasta los profes que son ultra machistas y sexistas van a tener que cambiar porque el colegio te lo está obligando, cachai, entonces si eso está en una hoja de evaluación docente, puta va a ser de mucha ayuda para les estudiantes y también para que ese profe se dé cuenta de lo que está haciendo poh” (Docente 11).

Es importante destacar que en las entrevistas no se mencionaron otros documentos curriculares ni orientadores de la práctica docente, lo que permite inferir que, en la actualidad, no están tan presentes como herramienta que ayude a la hora de construir las planificaciones. De esta forma, las bases curriculares y los planes y programas son los únicos documentos que las y los docentes entrevistados relacionan con la idea de currículum.

Como fue presentado en los antecedentes de la presente investigación, las bases curriculares en sus Objetivos de Aprendizaje Transversales pretenden que se incorpore la dimensión de género en el ejercicio pedagógico, aunque con la dificultad de que ésta se encuentra “entre otras dimensiones”, es decir, sin tener un objetivo específicamente abocado al trabajo en esa dimensión, en este sentido

no hay un trabajo explícito de contenidos de género para cambiar estereotipos o prácticas educativas o para promover directamente la igualdad entre hombres y mujeres (Guerrero et al., 2006).

A pesar de ello, en lo declarativo, el currículum se presenta como abierto a trabajar la igualdad de género, pero esto no permite a las y los docentes poder hacerlo de manera efectiva si esto no se presenta en estrategias prácticas y concretas de llevar a cabo al interior del aula. Por otro lado, uno de los docentes de Matemática expresa que, aun cuando en el currículum esto aparezca señalado, es importante que las y los docentes expresen voluntad de llevarlo a cabo y de involucrarse en estos temas. En sus palabras:

“En sí también siento que el profesor también tiene que tener las ganas de hacerlo, esto no es solo que el papel lo diga, el profesor también tiene que estar involucrado e importarle que esto se vaya cumpliendo porque el papel aguanta mucho (se ríe) como se dice, el papel puede sonar muy bonito todo lo que dice, podemos tener pedazo de currículum, pero si el profesor no está como 100% involucrado en hacer este cambio, no se va a lograr nada” (Docente 12).

Respecto a cómo se aborda la dimensión de género en el currículum, las y los docentes son enfáticos en indicar que esto aún es deficiente. En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, las y los docentes expresan que el listado de literatura sugerido por el Ministerio de Educación está compuesto principalmente por hombres:

“MINEDUC son en su mayoría autores masculinos. Entonces yo creo que eso es algo que está en déficit y trabajamos mucho para equilibrar un poco la balanza y es muy complejo, muy complejo, ahí yo me di cuenta que soy super ignorante en escritoras y pedí ayuda para poder... en una amiga que estudiaba literatura, que estudia literatura, para poder equilibrar eso en autoras” (Docente 5).

En relación con la asignatura de Matemática, las y los docentes expresan que el currículum es un elemento técnico y que las bases curriculares se presentan como generales, sin una bajada hacia prácticas concretas en pos de la educación no sexista:

“las bases curriculares finalmente presentan como una mirada general con objetivo general, objetivos que nosotros tenemos que pasar y hay programas y planes que nos dan ciertas sugerencias, pero así y todo ninguna de las sugerencias está ni remotamente cercana a fomentar una educación no sexista, al menos en mi asignatura” (Docente 8).

“el currículum igual te da como ejercicios tipos que te podrían servir, entonces hasta ahora no he encontrado ningún ejercicio que diga oye mira, este tema lo puedes relacionar con tal cosa de tal manera, eso ayudaría mucho, porque, por ejemplo, si yo no supiera cómo abordar, por ejemplo, los números complejos que te decía delante con violencia de género, quizá otra persona sí lo puede encontrar poh, entonces si el currículum esta, de hecho, hecho por expertos (se ríe) obviamente deben tener una solución para eso, entonces si este tema se puede mejor abordar con esto con tal motivo y eso a un profesor le ayuda mucho porque ya tengo algo con qué partir, si no encuentro nada, tengo lo que me dice el currículum y le hago caso” (Docente 12).

Capítulo 8. «Busquemos un poquito el equilibrio»: prácticas pedagógicas para el abordaje del sexismo en el aula

En este capítulo se revisaron las estrategias concretas que las y los entrevistados indicaron que realizan en la sala de clases para responder a la demanda por una educación más equitativa y no sexista en las aulas, lo cual es relevante de conocer y visibilizar porque, a pesar de que las y los docentes manifestaron en más de una oportunidad que sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para abordar la dimensión de género en el aula, de igual forma hacen uso de estrategias para hacerse cargo de la desigualdad y el sexismo presente en sus clases. Por ejemplo, como fue revisado en el apartado 7.4. referido a los usos y complejidades del lenguaje inclusivo, el hecho de que algunas y algunos profesores estén pensando y usando algunas estrategias para referirse al estudiantado evitando el genérico masculino, ya constituye un avance en la toma de consciencia por parte del profesorado de la importancia de incluir a todas las identidades en sus discursos. De esta forma, es posible vislumbrar que el profesorado que recién se integra al ejercicio docente tiene una inclinación a preocuparse y tomar en cuenta la dimensión de género en su práctica docente.

Las estrategias pedagógicas adoptadas por el profesorado para trabajar hacia un equilibrio en el trato entre hombres y mujeres en educación son variadas y apuntan a resolver distintas problemáticas asociadas con lo que históricamente ha sido el sexismo. Conocer estas estrategias es importante porque corresponden, en muchos casos, a iniciativas autónomas y autodidactas de las y los docentes y no a normativas propias del Ministerio de Educación o de los establecimientos educacionales en donde se desempeñan. Algunas de las estrategias concretas narradas por las y los participantes fueron:

- 1) Indagar, estudiar y buscar mayores referentes literarios para equilibrar el listado de lecturas propuesto para Lengua y Literatura, de tal manera que se incluyan autoras como autoras, lo que rompe el estereotipo de que las mujeres empezaron a escribir tarde o no han escrito tanto, pues existe en la actualidad un gran número de escritoras que cumplen con los criterios necesarios para ser incluidas en las listas de literatura escolar (Lillo, 2014). La importancia de leer mujeres recae en la importancia de relevar la experiencia de las

mujeres, en este sentido, sacarla de las sombras, de lo oculto, de lo que no ha sido nombrado. En dichos de una profesora de Lengua y Literatura:

“un texto habla de un contexto, entonces la mirada de una mujer acerca del contexto histórico puede ser distinto a la mirada de un hombre de ese contexto histórico, entonces ahí podríamos identificar esas miradas que hay detrás en el texto y que sería una actividad que si se hace de manera metódica podríamos encontrar diferencias a lo mejor” (Docente 13).

2) Tratar temas controversiales con las y los estudiantes de manera que puedan discutir sobre ellas. Fomentar la discusión al interior de la sala de clases rompe con la idea de la neutralidad de los conocimientos y favorece la proliferación de aulas más críticas y desestructurantes de las bases hegemónicas.

“yo trato de aplicar la mayor tipo de diversidad dentro de la sala de clases, planteo temas que son controversiales como esto, para que los estudiantes se puedan expresar, pero lo que más me preocupa a mí es como la diversidad y el respeto, es como lo que más les trato de transmitir a los chiquillos que, en general, respetar la diversidad y respetar también como al ser humano que tenemos al lado, como mi mayor preocupación como docente en realidad” (Docente 9).

3) Conmemorar fechas relevantes para el movimiento feminista como el 8 de marzo, destacando el lugar de las mujeres en la historia y en la ciencia y moviendo a las mujeres del puesto secundario donde la historia tradicional las ha ubicado.

“para el 8 de marzo, la actividad que hicimos fue a nivel colegio fue una semana solamente dedicada a destacar a mujeres, entonces por ejemplo en mi asignatura los estudiantes tenían que juntarse en grupo y ellos investigar sobre alguna mujer matemática o científica y exponer en un afiche su trabajo y como que justo nos pilló lo de la pandemia así que al final ellos me lo mandaron después lo subimos a un diario mural online, siempre que hay que dar alguna referencia histórica sobre todo cuando requieren investigación, creo que es más significativo que si yo solamente se los digo, sino que cuando ellos lo buscan y se dan cuenta por sí mismo” (Docente 8).

4) Equiparar los roles de hombres y mujeres en la comprensión de personajes.

“se supone que hay héroes de la mitología, cachai, que son mujeres, pero en realidad desde que empecé a ser como más consciente de la situación, empezamos a darle valor también no solamente a los héroes, sino que también a las heroínas y trabajamos no solamente personajes varones, sino que también empezamos a enfocarnos en las personajes damas, no porque quisiera darle como más relevancia a la parte mujer, no, sino que busquemos como un poquito el equilibrio, cachai, busquemos un poquito que no solamente es un concepto que se desarrolla como el varón, sino que también la mujer” (Docente 7).

5) Incluir a mujeres y disidencias en las lecturas de los materiales pedagógicos y leer estos materiales de forma crítica, poniendo énfasis en los roles que encarna cada género en el contexto de los relatos.

“trato siempre de que los textos que doy sean escritos por mujeres o personas sin género o personas LGBT, cachai, como trato de evitar la mayor cantidad posible que les estudiantes lean hombres hetero cis, no porque los odie (se ríe), sino porque ya han leído un montón de eso poh, entonces para qué más. También como el material que les doy, no sé, si vamos a leer una noticia que lo leamos de manera crítica si tiene sexismo poh, cachai, como no dejar pasar esas cosas, entonces trato siempre de que el material que leamos, si encontramos eso, recalcarlo, cachai o siempre en las pruebas una pregunta fija sobre “cuál es el rol de la mujer dentro de este texto o del libro que leíste”, cachai, como intencionar esas preguntas siempre, de esa forma hasta el estudiante que no le gusta opinar de eso tiene que hacerlo por la nota” (Docente 11).

6) Fomentar la participación de las mujeres en la sala de clases, rompiendo con la práctica de poner mayor atención a los varones. Esto permite que las estudiantes también se sientan sujetas protagónicas dentro del aula y, por consiguiente, del aprendizaje.

“Lo que más se me ha ocurrido, que se me ocurrió hacer en este tiempo de pandemia es fomentar la participación de las mujeres que en general es más baja por un tema de mayor timidez, de que se quedan calladas, que siempre... los hombres igual son como más prepotentes entonces como, no sé, ellos saben algo y van a gritar y van a levantar la mano y van a querer responder primero, entonces mediar esas situaciones, fomentar la participación de las mujeres y también no es

aumentar el ego la palabra correcta, pero validar también de igual manera a todos y a todas y estar pendiente” (Docente 8).

A pesar de que todas estas estrategias son un gran avance en torno a la búsqueda de una educación más igualitaria para hombres, mujeres y disidencias, aún son insuficientes y deberían ser estudiadas en la práctica con el fin de evaluar su impacto y su aporte real en la transmisión de aprendizajes no sexistas en las y los estudiantes.

Capítulo 9. Aulas no sexistas e inclusivas: las propuestas del profesorado

En este capítulo se describirán las principales propuestas que manifestó el profesorado participante de las entrevistas en relación con estrategias y herramientas que se deberían fortalecer para poder avanzar hacia la construcción de aulas más justas, equitativas e inclusivas.

Las propuestas se mueven alrededor de tres ejes principales: espacios de reflexión y capacitación para todas y todos los miembros del espacio educativo; ajustes al actual currículum formal para que incorpore la dimensión de género como un aprendizaje transversal a todas las asignaturas; y comenzar desde los primeros niveles de la educación escolar a trabajar con el estudiantado temáticas sobre sexualidad, orientación e identidad de género.

El primer eje de propuestas que esboza la mayoría de las y los docentes es que la capacitación en temáticas de género debe ser transversal y constante a todas y todos los participantes de la comunidad, con especial énfasis en docentes y estudiantes:

“yo haría talleres con apoderados, también invitaría a representantes de la diversidad sexual para generar espacios de conversación y de conocimiento de lo que está ocurriendo (...) Haría talleres, talleres para apoderados, para estudiantes, para profesores, sí, como que trabajaría desde los talleres, sí y, pero como que también, acortaría como la jornada de clases para trabajar este tipo de temas en el horario de clases para que sea como un trabajo constante y que se le logre dar como mayor profundidad que no sea como algo eventual, sino que algo constante, sí, algo así haría” (Docente 13).

“Yo creo que lo primero es una capacitación, charlas, hacia profesores como estudiantes y comunidad en general, siempre nos olvidamos un poco de los asistentes de la educación, entonces la comunidad en general debe recibir ese tipo de educación como de capacitaciones, charlas y actividades reflexivas. Te quería comentar una actividad que realizamos el día de la mujer este año que fue muy significativa, pero que también sacó hartas conclusiones porque nosotros la intentamos, la

experimentamos primero solo con profesores, bueno con la comunidad en general”
(Docente 5).

Las capacitaciones ejemplificadas en la cita anterior pueden darse en formato de talleres, charlas, espacios de reunión u otras modalidades, siempre y cuando estos espacios se den en un entorno de confianza y disposición a escuchar posturas contrarias, sin miedo a recibir algún tipo de represalia por las opiniones emitidas:

“Yo pienso que si se dieran los espacios en los colegios, sin el miedo a que te despidieran por dar una opinión u otra, habría mucho más personas de mi generación (...) que estarían dispuestos así como a ayudar, por ejemplo, a educar a los colegas, pensándolo en que obviamente es irrealizable que el Estado contrate a un millón de expertos y los mande a todos los colegios de Chile... no, si esta claro que esta educación yo digo que la vamos a tener que generar los mismos actores del propio establecimiento o a lo más extenderlo como a la red comunal, pero más allá no”
(Docente 6).

En este sentido y como fue esbozado en el capítulo 6 del presente estudio, los espacios de reflexión aparecen como lugares claves para propiciar el aprendizaje del género en las y los docentes:

“formación constante e igualitaria para todes les docentes contratades en el colegio, respecto a estas temáticas, como capacitaciones constantes, lecturas obligatorias, uso de consejo de profes para hablar de estas temáticas de manera responsable, como lo mismo que se debiese hacer en la u, hacerlo en el colegio, es decir, asegurar de que todes les profes tengan ese piso mínimo, cachai, eso es lo primero” (Docente 11).

Dentro de este mismo eje, las y los docentes expresan que es importante robustecer los equipos de convivencia escolar al interior de los espacios educativos con una fuerte formación en el abordaje de situaciones desde una perspectiva de género, para que de esta manera los establecimientos educacionales no necesiten esperar a que llegue una experta o un experto del Ministerio de Educación a darles una charla sobre temáticas de género.

“yo creo que también fortalecer el área de convivencia escolar y psicología dentro de las escuelas para que tengan esta perspectiva, cachai, no sirve de nada que les

profes demos la cara si al final el inspector o la inspectora va a ser super sexista o la psicóloga va a echarle la culpa a una estudiante de que la abusaron, cachai, o no hay conversatorios generados por Convivencia Escolar sobre sexualidad responsable o sobre el placer, cachai, o el deseo, entonces siento que el colegio cambiando como sus lógicas e implementando capacitaciones para todes las personas del colegio, les profes también tengamos la obligación de abordar estas temáticas y que el equipo psicoemocional y de convivencia tenga una perspectiva de género, sexualidad, no sexismo van a ayudar a que el espacio colegio sea un lugar donde se pueda como implementar de la manera más eficaz posible la lucha por la educación no sexista” (Docente 11).

El segundo eje que facilitaría los cambios necesarios en materia de género que el sistema educativo necesita tiene que ver con el currículum. Los documentos curriculares deben incorporar de manera explícita y obligatoria una perspectiva de género en todas las asignaturas, de manera que el abordaje de la dimensión de género no sea un asunto opcional o que quede reducido a la voluntad de cada docente. En palabras de un docente:

“que sea obligatorio que analicemos al menos, no sé, en una unidad, la temática de género y sexualidad y el sexismo, cachai, independiente de la asignatura que tengas, porque creo que también se nos carga mucho a los profes humanistas como “ya, ustedes hablen de esto”, cachai, como todes les profes tenemos la capacidad de llevar nuestro currículum hacia esa dirección” (Docente 11).

De la misma forma que ocurre con el currículum, en la formación inicial docente se debe pensar la dimensión de género como fundamental para el correcto desenvolvimiento de las y los docentes en el entorno escolar, dicho de otra manera, la formación inicial docente es un eje clave para generar nuevos imaginarios de género en las y los profesores que les permitan abrir las posibilidades de sus prácticas hacia una educación no sexista, en palabras de uno de los docentes participantes: *“yo creo que tiene que sí o sí partir de la universidad como una formación obligatoria para todes en torno a esas temáticas para que luego lleguemos al colegio a replicarlas” (Docente 11).* La formación inicial docente aparece como una de las primeras medidas que las y los docentes proponen para mejorar sus prácticas pedagógicas: *“yo creo que lo primero que habría que hacer así si me preguntai en una medida, yo siento educar a los docentes” (Docente 6).*

Por último, las y los docentes consideran que es prioritario que las temáticas que se derivan de la dimensión de género se trabajen desde los primeros niveles de enseñanza:

“es super importante la educación temprana en estos temas, nos evitaríamos tantos problemas de discriminación, de intolerancia, que finalmente son solamente prácticas que se traspasan de los adultos a cada uno de los niños y niñas, entonces creo que esa es la importancia más grande, no solamente como a discriminación o las prácticas sexistas contra la mujer, sino que con todo el espectro de expresiones de género que tenemos hoy en día o de personas trans, fomentar el respeto, la tolerancia, creo que lo fundamental es que se enseñe desde lo más pequeños posible, o sea, con niños de prekínder que les enseñen y sería un mundo mucho mejor yo creo” (Docente 8).

Además, hay docentes que proponen que se deben romper estereotipos por medio de invertir algunos roles que siempre habían estado encasillados en géneros específicos para generar nuevos imaginarios que no impongan roles basados en el sexo o el género:

“por ejemplo cosas simples de como sacar estereotipos en los más pequeños creo que igual eso es, no sé si es más fácil, pero no sé, por ejemplo, poner a las niñas a jugar a la pelota en primero básico y poner a los niños a bailar, o sea, es como algo así, no lo veo todavía replicado a mi asignatura, pero cosas como más en general” (Docente 8).

Capítulo 10. Conclusiones y palabras finales

Al indagar en las nociones, percepciones, actitudes, discursos y prácticas sobre género que tienen docentes jóvenes en ejercicio, por medio de los objetivos específicos planteados en este estudio, se observan leves destellos de consciencia respecto a la importancia de construir una escuela no sexista. A pesar de que la preocupación por la dimensión de género en los entornos escolares comenzó hace ya treinta años, aún los esfuerzos por llegar transformar el entorno escolar son incipientes, en otras palabras, el sexismo aún se encuentra presente y reforzado por un imaginario de género en lógica binaria y que permite un limitado margen de movimiento a las y los docentes.

Como fue establecido desde la fase de diseño de la presente investigación, esta no pretendía en ningún caso juzgar a las y los profesores por incurrir en discursos o prácticas sexistas en tanto individuos, más bien lo que se buscaba era visualizar cuánto ha cambiado el sistema escolar desde las demandas por una educación no sexista en 2011. Junto con esto, las reflexiones movilizadoras de este ejercicio analítico buscaban la comprensión e identificación de los factores que facilitan que las prácticas sexistas aún persistan en las escuelas y cuáles son los obstáculos que han impedido erradicar el sexismo del sistema escolar.

Respondiendo al primer objetivo específico de la presente memoria y para hacer justicia a la labor docente, los resultados aquí descritos dan cuenta de que su formación pedagógica fue débil en perspectiva de género, lo cual trajo como consecuencia que les sea difícil trabajar desde un enfoque de género en sus asignaturas. Actualmente, profesoras y profesores recién egresados de la universidad no cuentan con las herramientas necesarias desde su proceso de formación profesional que les permitan trabajar en el aula desde una perspectiva crítica del género que empatice con las teorías feministas, aspecto que es fundamental en la creación y reformulación de sus imaginarios de género.

En relación al segundo objetivo específico de la presente investigación, los resultados que arrojó el estudio dan cuenta de que las nociones de género que orientan la práctica pedagógica se forman a partir de todas las vivencias y experiencias que han tenido, vale decir, la formación universitaria no es el único factor determinante en la construcción de imaginarios de género basados en estereotipos, sino que lo que aprendieron en el colegio

cuando eran estudiantes y lo que aprenden ahora en su rol de docentes ha ido dando forma a las ideas que tienen respecto del género. Por tanto, los imaginarios de los docentes aún se mueven dentro del binarismo y las construcciones tradicionales del género, sin embargo, las prácticas y discursos sexistas se han reconfigurado en formas menos explícitas y que dan la falsa ilusión de que tal vez el profesorado más joven responde de manera más efectiva a la demanda por una educación no sexista en comparación con sus pares que llevan más años en el ejercicio de la docencia. Una situación similar ocurre con el currículum formal. Las normativas curriculares, en lo superficial y declarativo, dan cuenta de que existe un interés por parte del Ministerio de Educación en avanzar hacia una escuela mucho más diversa e inclusiva, no obstante, esto es contradictorio si se considera que no existe ningún documento que obligue a las y los profesores a trabajar en pos de ella, es decir, los organismos institucionales asumen que en las escuelas se están llevando a cabo ciertas prácticas, pero no hay un real trabajo por comprobarlo y/o dirigir concretamente el trabajo del profesorado en esa dirección. Por lo demás, tampoco existe una regularidad en las capacitaciones que recibe el profesorado que le permita mantener actualizados sus conocimientos y prácticas en torno al abordaje del género en el aula. Dicho lo anterior, la presente investigación constituye un nuevo insumo y antecedente sobre cómo se encuentra la dimensión de género en la actualidad y se suma a los estudios que han mapeado esta situación a partir de la década de los noventa. De este modo, lo que saben las y los docentes sobre perspectiva de género no es algo que hayan adquirido desde la universidad, sino que es algo que ejercen de manera inconsciente sin muchas veces detenerse a reflexionar en su impacto. Por lo tanto, uno de los desafíos a futuro es identificar con claridad cuáles son los factores orientadores de esa perspectiva y cómo avanzar hacia la transformación real y no formal de la escuela. En este punto es fundamental que las y los docentes tengan desde la formación inicial docente cursos en género contextualizados a la práctica pedagógica.

Como el estudio se hizo en base a los discursos de docentes jóvenes, apareció en las entrevistas la distinción entre profesores jóvenes y viejos. Las y los participantes del estudio caracterizaban a los profesores más viejos como aquellos que encarnan el pensamiento más tradicionalista, conservador y que, por tanto, son quienes se muestran más reacios a los cambios que proponen las nuevas formas de configuración de la escuela. También es importante mencionar que las y los docentes entrevistados no habían pasado por evaluaciones docentes, esto debido a la poca cantidad de años de ejercicio que tienen, sin

embargo, sí han sido evaluadas y evaluados por UTP, logrando identificar dentro de los criterios de evaluación el clima que generan en el aula y la distribución equitativa de la atención del estudiantado en la sala de clases.

Respecto al lenguaje inclusivo, es importante evitar caer en la idea de cuestionar el nivel de sexismo de una o un docente en función de la utilización o no de lenguaje inclusivo. Se debe tener en cuenta que este es un fenómeno reciente, por lo tanto, está pasando por un periodo de adaptación y su uso todavía representa complejidades en el aula. En este sentido, muchas veces no es un problema de voluntad por parte del profesorado, sino que se trata de resolver cómo utilizarlo sin caer en incoherencias y/o confusiones a la hora de expresarse. De todas formas, que el lenguaje inclusivo esté instalado como un tema abre la puerta a conversar sobre otros temas igual de relevantes como las identidades de género. De esta forma, no es que el lenguaje inclusivo por sí mismo represente cambios radicales en las formas de utilización del lenguaje en el espacio educativo, sino que su uso, aun sea este imperfecto y confuso, invita a visibilizar y a reflexionar acerca de lo que está en juego cuando decido buscar alternativas al genérico masculino.

Dicho lo anterior, en la actualidad el panorama muestra que aún falta mucho para alcanzar el horizonte de escuelas más inclusivas y justas. El escenario muestra a las profesoras y profesores sin herramientas para abordar las demandas por una educación no sexista y con orientaciones de carácter voluntario; a los estudiantes incurriendo en prácticas sexistas entre pares; a profesoras siendo víctimas de acoso sexual en el entorno laboral sin contar con ningún mecanismo que les permita actuar y frenar este tipo de violencia; en síntesis, es posible observar un escenario fragmentado entre las buenas intenciones de los organismos institucionales y el abandono en la práctica de los actores involucrados en el sistema educativo.

Como reflexión de quien escribe, la idea de que “todos somos personas” y que, por ello, ya no existe la diferenciación de género, es particularmente peligrosa si lo que se quiere es avanzar hacia un enfoque de género en las escuelas, esto porque la invisibilización es la primera parte de la pirámide del trabajo hacia la perspectiva de género y puede generar la falsa ilusión de que, como lo niego y no lo veo, ya no existe, cuando esta es la principal causa de que aún persista. El género es tema y necesita seguir reflexionándose y discutiéndose en la escuela, dado que esta es la única forma de aprender y compartir

saberes. Por su parte, el Ministerio de Educación necesita adoptar una actitud más activa, protagónica y en terreno en este tema. La dimensión declarativa por sí sola no es suficiente para asumir que en las escuelas se hace lo que el papel dice.

A pesar de todas las complejidades enunciadas en el desarrollo de la presente investigación, aún es posible caminar hacia la transformación de las aulas del país y hacer del sistema educativo uno que destaque por su inclusión de las demandas respecto a una educación no sexista. En este sentido, los enfoques feministas podrían ser el pilar de este nuevo sistema educativo que quite el foco del conocimiento técnico disciplinar y se volque hacia la formación de personas más comprometidas con el devenir de la sociedad.

A modo de propuesta para futuras investigaciones en este tema, sería relevante llevar a cabo un estudio similar, pero con docentes de asignaturas como Ciencias y Educación Física para conocer los imaginarios de los docentes de esas áreas y si sus discursos se pueden relacionar con lo planteado por las y los docentes de otras materias, en este sentido, queda en suspenso la pregunta sobre si realmente son las áreas que más fomentan la discriminación sexista.

A modo de conclusión final, la labor del profesorado es fundamental para el desarrollo de las generaciones futuras, puesto que, junto con la familia, encarnan el rol formador en las personas desde edades tempranas y, por tanto, su preparación y voluntad para responder a las demandas de la sociedad es relevante para llevar a cabo los cambios necesarios para construir un sistema educativo mucho más justo para todas las personas.

Bibliografía

- AAUW. (1992). *Cómo las escuelas estafan a las niñas: un estudio de las principales investigaciones en torno a las niñas y la educación*.
- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire*, 16, 35. <https://doi.org/10.25074/07195532.16.289>
- Acuña, M. E., & Montecino, S. (2014). La otra reforma: el “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Revista Anales*, 7, 109–120.
- Acuña, M. E., & Montecino, S. (2018). Bases para una educación no sexista. *Docencia*, 10–14.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2018). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. In C. Korol (Ed.), *Hacia una Pedagogía Feminista. Géneros y educación popular* (Tormenta E, pp. 107–128).
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*.
- Arias, Ó. (2016). *Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)*. Universidad de Chile.
- Arrieta de Meza, B., & Meza, R. (2005). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1–9.
- Azúa, X. B., Saavedra, P. B., & Lillo, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 69–97. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Binimelis, A., & Blázquez, M. (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos* (SERNAM).
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (Anagrama).

<https://doi.org/10.32870/lv.v0i3.2683>

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social* (Lom).

<https://doi.org/10.37387/ipc.v3i1.44>

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (TusQuets).

Centro de Perfeccionamiento experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2003).

Marco para la Buena Enseñanza. In *Ministerio de Educación* (Vol. 1, p. 43).

<https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

Cooperativa. (2018). *Alumnas protestaron en el Instituto Nacional por frase machista en polerón de cuarto medio* - Cooperativa.cl.

<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/alumnas-protestaron-en-el-instituto-nacional-por-frase-machista-en/2018-05-11/111741.html>

D'Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación.

Anuario de Investigaciones, XXL, 127–134.

Dabenigno, V. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una

perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. In *Herramientas para la investigación Social N° 2* (pp. 22–70).

El Desconcierto. (2018a). *Caso de abuso sexual en el Instituto Nacional: Víctima no ha podido identificar a un responsable*.

<https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2018/05/15/caso-de-abuso-sexual-en-el-instituto-nacional-victima-no-ha-podido-identificar-a-un-responsable.html>

El Desconcierto. (2018b). *La indignante parodia de «La Manada» en el Instituto Nacional que obligó al centro de alumnos a pronunciarse*.

<https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2018/05/04/la-indignante-parodia-de-la-manada-en-el-instituto-nacional-que-obligo-al-centro-de-alumnos-a-pronunciarse.html>

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103–118.

- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (Lom, p. 408).
- Girola, L. (2007). Imaginarios socioculturales de la modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación. In *Sociológica (México)* (Vol. 22, Issue 64).
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(23), 63–75. <http://bit.ly/2UH0RGc>
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. In P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (Hexagrama, pp. 99–150). http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Aique Grup).
- hooks, b. (2014). Entender el patriarcado bell hooks publicado en. *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love.*, 1–14.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 0.
- Lillo, D. (2014). *El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. Memoria de título.* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Lovering, A., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Revista de Educación*. <http://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/el-curriculum-oculto-de-genero/>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Meneses, A. (2020). ¿Lenguaje para todes? In Academia Chilena de la Lengua (Ed.), *Sexo, género y gramática* (Catalonia).
- Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos*

Obligatorios de la Educación Básica y Media.

- Ministerio de Educación. (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*.
http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Experiencia_escolar_y_relacion_con_indicadores_desarrollo_personal_social.pdf
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.
Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares vigentes*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2017a). *Educación para la igualdad de Género. Plan 2015-2018*.
- Ministerio de Educación. (2017b). La educación pública de Chile: un recorrido a su historia.
In *REVEDUC*. www.revistadeeducacion.cl
- Ministerio de Educación, & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018).
Informe Final. Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto.
- Muñoz, D. (2004). Imaginarios de género. In *Hacerse mujeres, hacerse hombres* (pp. 93–125).
- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2020). La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: sesgo de género en las redes de interacciones profesor-estudiante. *Infancia y Aprendizaje*, 00(00), 1–52.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Palomar, C. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista*, 52, 34–49.
<https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.002>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80.

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

- Pérez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación En La Escuela*, 26, 7–24.
- Pintos, J. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. In *Semata: Ciencias sociais e humanidades* (Issue 16, pp. 17–52).
- Ramírez, N. (2018). *PSU: Brecha de género se reduce, pero hombres obtienen mejores puntajes en tres de las cuatro pruebas | Emol.com*. Emol. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/12/26/932197/Hombres-superan-a-las-mujeres-en-puntaje-PSU-pero-estas-acortan-la-brecha.html>
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas: Revista Interdisciplinaria Sobre Imaginarios Sociales*, 2(2), 77–96.
- Reveco, O. (2011). Curriculum y género en la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17–32.
- Rockwell, E. (2009). 1. La relevancia de la etnografía. In *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Paidós, p. 224).
- Ruiz, J. (2003). Capítulo 6 Análisis de contenido. In *Metodología de la investigación cualitativa* (Universida).
- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Sandoval, P., & Pavié, A. (2020). Currículum y sistema escolar chileno: implicancias para la formación del profesorado. *Revista INTEREDU*, 2(3), 103–120. <https://doi.org/10.32735/s2735-65232020000371>
- Scott, J. W., & Lamas, M. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, 5, 87–107. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1992.5.1556>

- Servicio Nacional de la Mujer. (2008). *Documento de Trabajo N° 177 “Análisis de Género en el Aula.”* http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==Análisis_de_Genero_en_el_Aula._
- Servicio Nacional de la Mujer. (2011). *Plan Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011-2020.* <https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3594>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28–42. <https://doi.org/10.7764/pel.48.1.2011.3>
- Superintendencia de Educación Gobierno de Chile. (2017). *ORD 768 Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación* (p. 9).
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* (Octaedro).
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos* (Paidós).
- Thompson, A. (2003). Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9–65. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076094>
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 203–222.
- Villaroel, R. (2018). *Ética de la investigación en educación. Guía teórica y práctica para investigadores.*
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. In *Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (Vol. 2). <https://abacoenred.com/wp->

content/uploads/2016/01/Técnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf

Zárate, J. (2002). El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. In *Instituto Politécnico Nacional*.