



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Desafíos y tensiones para incluir la perspectiva de género en su práctica educativa: Una mirada a profesores de enseñanza media de un colegio de El Bosque.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Camila Adasme Valencia

Profesora guía: Ximena Azúa Ríos

*Santiago de Chile
Enero – 2023*



Resumen:

Las movilizaciones estudiantiles del año 2018 dejaron entrever la necesidad de avanzar hacia una educación no sexista; esta demanda, se hace cada vez más necesaria en una sociedad que ha ido tomado más consciencia respecto a que niños, niñas y adolescentes, día a día, aprenden en la escuela a como ser y actuar en una sociedad determinada, por lo tanto, si la educación reproduce normas, pautas, estereotipos, etc., que ubiquen a un género por sobre otros, la sociedad seguirá en ese rumbo. Si bien el Mineduc ha creado materiales que sirven como orientación para los centros educativos respecto a donde y como incluir la perspectiva de género, la formación inicial docente y la continua está al debe en esta temática, lo que repercute en que profesores en ejercicios presenten sesgos de género en sus prácticas.

Por lo tanto, frente a este escenario surge la necesidad de investigar cómo están incorporando la perspectiva de género en su práctica educativa profesores de enseñanza media de un liceo de El Bosque, es por ello, que para llevar a cabo esta investigación, se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo. Para producir datos, se revisó material elaborado por los mismos docentes, se observaron clases y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad.

Los resultados demostraron que hay un avance en el uso del lenguaje abandonando el genérico masculino y además profesores fomentan una participación equitativa en las salas de clases, sin embargo, el contenido y los ejemplos de clases no son usados para romper los estereotipos de género y si bien, se presentan más ejemplos femeninos nunca superan los masculinos.

Palabras Claves: Género, Currículum, Perspectiva de género.

Abstract:

The student mobilizations of 2018 revealed the need to move towards a non-sexist education; this demand is becoming increasingly necessary in a society that has become more aware that children and adolescents, day by day, learn at school how to be and act in a given society, therefore, if education reproduces norms, guidelines, stereotypes, etc., that place one gender over others, society will continue in that direction. Although the Ministry of Education has created materials that serve as guidance for educational centers regarding where and how to include the gender perspective, initial and in-service teacher training is lacking in this area, which has repercussions in the fact that practicing teachers present gender biases in their practices.

Therefore, faced with this scenario, the need arises to investigate how secondary school teachers from a high school in El Bosque are incorporating the gender perspective in their educational practice, which is why, to carry out this research, a qualitative case study was conducted. To produce data, material prepared by the teachers themselves was reviewed, classes were observed, and in-depth interviews were conducted.

The results showed that there is progress in the use of language abandoning the male gender and teachers encourage equal participation in the classroom, however, the content and examples of classes are not used to break gender stereotypes and although more female examples are presented, they never surpass the male ones.

Key words: Gender, Syllabus, Gender perspective.



Dedicatoria

A mi mamá Amelia.

A las mujeres y disidencias que han sido excluides, invisibilizadas y eliminadas de la historia.

A todas las que hemos sido llamadas histéricas y exageradas por reclamar nuestros derechos.



Tabla de contenido

Resumen:.....	i
Abstract:	i
Dedicatoria.....	ii
1. Introducción.....	1
2. Marco Teórico	6
2.1 Género.....	6
2.2 Perspectiva de género.....	7
2.3 Currículum.....	8
2.4 Currículum como texto de género.....	10
3. Objetivos.....	12
4. Marco Metodológico	13
4.1 Diseño de investigación	13
4.2 Técnicas de producción de datos	14
4.3 Muestra	15
4.4 Caracterización del centro educativo	16
4.5 Credibilidad.....	17
4.6 Análisis de datos.....	17
5. Resultados de la Investigación	19
5.1 Observación de clases	19
Uso del lenguaje:.....	19
Contenidos y ejemplos para enseñar:	21
Interacciones entre la o el profesor/a hacia los y las estudiantes y entre estos:.....	23
5.2 Análisis de documentos	25
Uso del lenguaje:.....	25
Aparición de hombres y mujeres:.....	26
Profesiones y/u ocupaciones:.....	27
Cuestionamiento de estereotipos de género:.....	27
5.3 Entrevista.....	28
Currículum:	28
Género:.....	31
Rol docente:.....	34
6. Discusión.....	36
7. Conclusiones	40
8. Referencias Bibliográficas	44
9. Anexos.....	48



Índice de tablas

Tabla 1 Caracterización de los y las participantes	15
Tabla 2 Operacionalización de criterios para el análisis	25

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Modelo Azúa y Farías. Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas.	18
--	----



1. Introducción

Corría mayo del 2018 y una oleada feminista llenaba las calles de Chile, ¿el propósito?, evidenciar la violencia de género que estaba presente en las aulas universitarias: acoso y abuso sexual, falta de protocolos para prevenir y sancionar estos hechos, pero también demandando el fin de una educación sexista, entendida esta como una forma de discriminación y legitimación en donde a la mujer se le atribuyen valores y habilidades que socialmente son inferiores al hombre, y a su vez son invisibilizadas en distintas áreas del saber (Araya, 2004).

Por lo tanto, el conocido “Mayo feminista” puso en la palestra una demanda que ya se venía escuchando en los movimientos estudiantiles desde hace un par de años: “Por una educación no sexista”. Sin embargo, esta demanda no solo es algo que proviene de las calles, sino que también está en concordancia con lo planteado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), que, dentro de sus 17 objetivos, señalaremos los siguientes: el objetivo nº4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el objetivo nº5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

En ese sentido, la UNESCO (2009) señala que la igualdad de género es un derecho humano fundamental, por lo que los diversos Estados que ratifiquen estos convenios deben crear las condiciones propicias para, precisamente, trabajar en pos de lograr una educación de calidad e inclusiva incorporando la perspectiva de género dentro de sus políticas públicas.

En consecuencia, el Estado de Chile ha ratificado diversos compromisos para lograr una educación con perspectiva de género, como por ejemplo: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará).

Además, en el año 2015 se estableció la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación, con el objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en



las instituciones autónomas del sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos.

A partir de lo anterior, se puede asumir que habría un interés en incorporar esta perspectiva en todo el ámbito educativo, ya que el Ministerio de Educación lo señala explícitamente y en concordancia, ha elaborado diversos materiales que sirven como orientación para las escuelas y docentes con el objetivo de abordar la educación bajo este enfoque como por ejemplo: “Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar, 2017”; “Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018”; y “Por una educación con equidad de género Propuestas de acción, 2019”.

A pesar, que esto podría considerarse un avance importante en materia de género en educación, el Colegio de Profesores de Chile (2018) ha sido categórico al señalar que el sistema educativo chileno tiene “prácticas que tienden a reproducir el sistema patriarcal y ubicar a la mujer a roles secundarios” (p.1) y por tanto, es necesario modificar estructuralmente nuestro sistema educativo, ya que solo así se podría lograr una educación no sexista.

Jiménez y Galeano (2020) plantean que incluir la perspectiva de género en el currículum es un desafío constante, ya que implica cuestionar como hemos sido educados, mirar lo que hacemos en clases, develar nuestros prejuicios, intereses e incluso ser consciente del porque se enseña de una determinada manera; pero para lograr esto, las y los profesores deben tener las herramientas necesarias para realizar esta de-construcción, y así mismo, estar dispuestos a aprender nuevas cosas y dejar atrás otras que -seguramente- están muy arraigadas en sus prácticas.

Si bien, el ministerio ha elaborado materiales, pero también lo han hecho diversas universidades respecto a cómo y en que parte incluir de manera explícita la perspectiva de género en educación, Azúa, Saavedra y Lillo (2019) en su investigación respecto a los sesgos de género en la escuela, llegaron a la conclusión que en la práctica docente prevalece la discriminación de género, por ejemplo, respecto el uso del lenguaje, aún se mantiene con fuerza el uso del genérico masculino para referirse hacia los y las estudiantes, invisibilizando tanto a la mujeres como a la diversidad de género, por otra parte, los profesores hombres tienden a tener más prácticas de rechazar y/o invisibilizar, es decir, no reconocen que la diferencia puede traducirse en discriminación o bien no ven la discriminación de género; mientras que las profesoras mujeres son más



propensas a modificar y/o transformar sus prácticas, es decir, reconocen la existencia del sesgo, y avanzan hacia su cuestionamiento.

Además, el diseño pedagógico, entendiéndose como los ejemplos de clases y el material usado por las y los profesores, se mantiene el naturalizar, es decir, frente a la presencia de estereotipos de género no se cuestionan y ni analizan, manteniéndose así una legitimidad y reproducción de este (Azúa, Saavedra y Lillo, 2019).

Por lo tanto, se puede señalar que ni el lenguaje usado en clases y tampoco el contenido son usados para romper los cánones o estereotipos de género. Esto se podría explicar debido a la formación que profesores y profesoras recibieron en espacios formales, ya que, diversos autores señalan que a estos no se les prepara durante su formación inicial docente respecto a cómo incluir la perspectiva de género en el currículum, ya sea de manera transversal ni estructural (Sánchez, 2018; Millares, Cardona y Chiner, 2020; Castillo, Matus y Cornejo, 2021).

Lo anterior, impacta directamente en el ejercicio docente, ya que, si no existe esta preparación durante la formación inicial, queda a criterio e interés del profesorado tomar algún curso, participar de seminarios o congresos cuando ya este ejerciendo. Y respecto a las investigaciones sobre educación continua, estas no son muy alentadores, ya que, han mostrado que profesores no se capacitan de manera frecuente ni constante en temas vinculados al género (López, 2019).

Esto toma más relevancia teniendo en consideración tres encuestas realizadas en Chile con un rango de cuatro años de diferencias entre ellas. La primera encuesta fue realizada por el MOVHIL (2012), a 250 estudiantes de enseñanza media en donde concluyen que el 21,2% a escuchado comentarios discriminatorios por parte del cuerpo de docentes ya sea por temas de expresión de género y/o orientación sexual.

En la segunda encuesta realizada por la fundación Todo Mejora (2016) respecto al clima escolar, señalan que el 60% de los encuestados (considerando una muestra de 424 jóvenes) ha escuchado comentarios LGBT-fóbicos por parte de sus profesores u otro personal de la escuela.

Y respecto al informe sobre actitudes docentes en torno a la diversidad sexual y de género llevada a cabo también por la fundación Todo Mejora (2021), llegan a la conclusión que las y los profesores son conscientes que existe una transformación socio-cultural en Chile en cuanto al género, que hay una mayor visibilidad y una apertura



a entender estos temas; sin embargo, se identifica una ambivalencia respecto a sus propias actitudes y creencias, ya que aún operan prejuicios y estereotipos.

A partir de lo señalado, podemos asumir que en las y los profesores aún persisten prácticas discriminatorias, conscientes o no de ellas, pero que de alguna manera pueden afectar directamente a sus estudiantes.

Lo anterior es importante a destacar, sobre todo considerando que es en la escuela donde más tiempo pasan los jóvenes, y por ende, son más propensos a sufrir tratos discriminatorios por temas de género y orientación sexual, sin embargo, y tal como lo señalan Penna-Tosso y Mateos Casado (2014), una limitación real de América Latina es la insuficiente capacitación en temas del reconocimiento de la diversidad sexual y de género, por lo que se hace complejo que las y los profesores sean un motor de cambio en la educación, si no cuentan con las herramientas para hacerlo.

Por otro lado, el centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), entregó durante el 2021 los nuevos estándares de la profesión docente, en el cual señalan claramente que respecto al dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, las y los profesores: “Ayuda a sus estudiantes a identificar expectativas y comportamientos basados en creencias sobre género que generan desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (CPEIP, 2021, p. 48).

A esto se suma que en la evaluación docente, y en particular la clase que es grabada, hay un criterio de la inclusión de género, por lo tanto, los y las profesores que se evaluarán deben tener algún conocimiento al respecto, sin embargo, cabe preguntarse ¿Cómo responderán a algo que se les exige si no se han preparado para ello?.

Por lo tanto, podemos ir concluyendo que incorporar la perspectiva de género en la práctica educativa, no solo es una necesidad de nuestro tiempo y una demanda desde el estudiantado, sino que también lo establecen las instituciones del Estado.

A partir de lo expuesto anteriormente, es que se hace necesario abordar a un actor relevante en el sistema educativo que puede marcar definitivamente la diferencia entre incluir o no la perspectiva de género en el currículum, y hablamos de los y las profesores en ejercicio que -día a día- trabajan con instrumentos educativos elaborados desde el ministerio y lo adecuan al contexto en donde enseñan.

La importancia de llevar a cabo esta investigación es que estamos viviendo un contexto socio-cultural de cambio, en donde la demanda por una educación no sexista ya está



insertada en nuestro sistema, y poder llevarla a cabo se hace cada vez más necesario. Un ejemplo de lo anterior es que, durante el mes de abril del 2022, se llevó a cabo la primera jornada nacional hacia una educación no sexista, en donde, el Ministerio de Educación elaboró diversos materiales para que los colegios lo utilizaran durante esos días. Es por ello, que es importante y necesario conocer como está respondiendo el profesorado.

La relevancia social que tiene esta investigación es que busca poner en la palestra la importancia de incorporar el género en la educación, ya que, de esta manera se estaría contribuyendo a disminuir las brechas y desigualdades por temas de género presente en nuestra sociedad, y que la escuela, de alguna manera ha contribuido a su reproducción.

Respecto a la relevancia práctica, se puede señalar que esta investigación pretender ser un aporte en las comunidades educativas, en la medida en que los resultados sirvan para mirar las prácticas dentro de las escuelas y sean motivadores para una transformación real de estas. Además, se busca promover la reflexión docente respecto a hacer visible aquello que opera de manera oculta en la praxis educativa.

Finalmente, sobre la relevancia teórica del presente trabajo es que permitiría construir conocimiento sobre un área poco desarrollada -debido a que es relativamente nueva-en Chile, ya que, si bien se han elaborado orientaciones desde el Ministerio respecto a incluir la perspectiva de género, no se ha recogido que es lo que hacen finalmente las y los profesores para incluirla.

Por lo tanto, y a raíz de lo señalado previamente, la pregunta que guiará la siguiente investigación será: **¿De qué manera incorporan la perspectiva de género en su práctica educativa docentes de 1º medio de un colegio de la comuna de El Bosque?**



2. Marco Teórico

2.1 Género

Una de las precursoras del concepto género es Margaret Mead, antropóloga norteamericana; quién en su trabajo “*Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*” (1935), llegó a la conclusión que las conductas de hombres y mujeres no vienen predeterminadas según su sexo biológico, si no que dependen del contexto socio-cultural en que estas personas se desarrollan; por ende, son moldeables y transformables.

En segundo lugar, Simone de Beauvoir filósofa francesa, en su libro “*El segundo sexo*” (1949) señala que ser mujer, no es algo dado por la naturaleza, sino que se va construyendo con relación a lo que la sociedad espera de estas. Además, dicha construcción deja a la mujer en una posición de desigualdad frente al hombre, ya que, históricamente este ha tenido una mayor participación política, social, económica, etc.

En la década del 60’ el psicólogo John Money utilizó el concepto de género en sus estudios sobre el hermafroditismo; este concepto permitió comprender que, en la identidad de las personas, no solo estaba involucrado el sexo biológico, sino que también la influencia del contexto, así como la crianza de los adultos sobre los niños y niñas.

Sin embargo, no fue hasta la década siguiente que el concepto se incorporó a los estudios de la mujer ayudando a resolver problemáticas que el feminismo no podría explicar fácilmente, esto desembocó en los estudios de género (Hernández, 2006).

Uno de los principales hitos de los estudios de género es la distinción sexo/género. El primero implica lo biológico: hormonas, cromosomas y genitales externos; es decir, con lo que se nace. Mientras que lo segundo, está vinculado al ámbito cultural de cada sociedad (Mejía, 2015).

En ese sentido, el término género hace referencia al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2000), en ese sentido se construye y válida socialmente lo que es “propio” de las mujeres y lo que “propio” de los hombres. Esa construcción es individual y social, y tiene como consecuencia la producción de un imaginario social con una carga simbólica fuerte respecto a lo que se espera que sea un hombre y una mujer.



De lo anterior, se desprende el concepto de “estereotipos de género”, estos los vamos a entender como ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y la cultura, que se aplican en forma general a todas las personas pertenecientes a la categoría a la que hacen referencia, que puede ser nacionalidad, etnia, edad, sexo. Los estereotipos de género, por tanto, son estas ideas o “formas de ser” que culturalmente se asocian a la mujer y al hombre, mientras que los estereotipos sexistas tienen la función social de justificar la situación de inferioridad y discriminación que viven las mujeres en desmedro de los hombres (Merchán y Fink, 2018).

Sin embargo, cuando se habla únicamente de mujeres y hombres, se hace referencia a un sistema binario de género, es decir, el reconocimiento de la existencia de solo dos géneros, invisibilizando una gama de diversidades como lo son: trans, no binario, género fluido, bigénero, agénero. Esto es importante a considerar, cuando cada vez es más visible la existencia de estudiantes queer en el espacio escolar, y como respuesta a ello, el Ministerio de Educación durante el 2021 actualizó la circular 812, en donde permite a estudiantes mayores de 14 años solicitar en sus escuelas que se respete su nombre social, así como utilizar uniforme y baño acorde su género.

2.2 Perspectiva de género.

La perspectiva de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad, es además una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres con relación a la de los varones (Lagarde, 1996; UNICEF, 2017).

De este modo, la perspectiva de género es entendida como un término que cuestiona críticamente los estereotipos culturales asignados a los seres humanos, por ello es necesaria para la deconstrucción de la visión androcéntrica (Rosas, 2021). El concepto hace alusión a una herramienta conceptual que plantea la necesidad de solucionar los desequilibrios social e históricamente construidos (Rosas, 2021).

Ante la discusión sobre desigualdades en temáticas de género y reproducción de estereotipos, la irrupción del feminismo en el ámbito académico ha demandado la construcción de una educación no sexista, entendida esta como un enfoque que cuestiona el orden social que se ha establecido y reproducido en las distintas



instituciones educativas (Martini y Bornand, 2018). Las demandas por instalar una educación no sexista en Chile, emergen desde el marco del movimiento estudiantil del año 2011, tomando mayor fuerza en las movilizaciones feminista del 2018 (Follegati, 2018) ante el cuestionamiento e inquietud de desigualdades provocadas por el carácter estructural y segregador del sexismo en el modelo educativo chileno.

El modelo de educación sexista se manifiesta mediante los dispositivos curriculares explícito y oculto, puesto que la escuela es un espacio que tiende a reproducir las formas de subordinación y relaciones desiguales de género (Gálvez, 2021), es por ello que algunas definiciones sobre educación no sexista, sostienen una opinión más inclusiva, donde dicho enfoque debiera suprimir la desigualdad y anclarse hacia una convivencia más equitativa, sin sesgos ni estereotipos de género y con un acercamiento más comprensivo a las distintas identidades sexuales (Nash, 2018). Siguiendo estos lineamientos, desde una perspectiva histórica Gálvez señala que la educación no sexista apunta a visibilizar el trabajo y participación de mujeres, disidencias y comunidades que han sido relegadas, pero no como una anécdota que complementa a la historia oficial, sino que más bien como protagonistas activas, con agencia y que participan de espacios que han sido considerados como no históricos (Gálvez, 2021).

Pensar en avanzar hacia una educación con un eje no sexista, significa un cambio cultural paradigmático que obliga a reflexionar a las distintas comunidades educativas para que orienten su transformación cultural hacia un proyecto que promueva la multiplicidad de subjetividades presentes en las políticas de género y disidencias sexuales marginadas históricamente (Martini y Bornand, 2018).

2.3 Currículum

El término currículum ha estado presente en toda la historia del sistema educacional chileno. Pero antes de señalar algunas definiciones, se debe dejar en claro que la educación está fuertemente ligada a dos cosas, la primera a la ideología dominante y la segunda al poder. Ambas encuentran un lugar especial para ponerlas en práctica, y nos referimos a la escuela, este lugar fue creado como un aparato ideológico del Estado moderno, en esta, y a través del currículum, la sociedad dominante impone su cultura e ideología, y las realiza a través de mecanismos que la hagan parecer como natural y sin violencia (Da Silva, 1999).

Gimeno (2010) se refiere al currículum como la construcción de la carrera del estudiante, que contenidos debe aprender y en qué orden. En ese sentido, “el currículum como



instrumento, es en primera instancia el que determina que, porque, quien y como se enseña” (Pagés, 1994, p.20); por lo que entenderemos el currículum como una “selección regulada y ordenada de los contenidos a enseñar y aprender, que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrollara durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 22). Por lo tanto, estamos frente a una herramienta que no tan solo regula la enseñanza, sino también limita la autonomía del profesorado.

En ese sentido, estamos frente a un instrumento construido y lo que es más significativo, allí aparece una selección de lo que los y las estudiantes deben aprender, y los profesores enseñar, por lo tanto, no es neutral ni abstracto, sino, una construcción socio-cultural en el que se organiza un conjunto de prácticas educativas humanas, en donde además aparecen posturas epistemológicas, políticas e ideológicas de las personas que toman las decisiones respecto a lo que las futuras generaciones deben aprender (Magenzo 2014, Grundy 1987, Pagés 2002).

En esta investigación, nos centraremos en dos tipos de currículum. El primero de ellos es el denominado “currículum prescripto u oficial”, este hace referencia al diseño curricular que se elabora desde el Ministerio de Educación, el cual estipula lo que se debe enseñar -y en qué tiempo- y es el instrumento que más usan las y los profesores para realizar sus planificaciones. Gimeno (1995) define el currículum oficial de la siguiente manera:

“En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace en relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.” (p. 123).

En particular, se trabajará con las siguientes asignaturas: lenguaje, matemáticas, historia, música y educación física.

El segundo tipo de currículum es el “oculto”. Santos (1996) lo define como el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones. Funciona de manera implícita a través de los contenidos, rutinas, interacciones y tareas escolares



(Torres, 1992, en Santos 1996), es síntesis, es lo que se aprende en el colegio sin que esté explícitamente declarado.

Por su parte, el currículum oculto de género se refiere a todas aquellas normas y valores que habitualmente profesoras y profesores transmiten de manera implícita, y que refuerzan relaciones sociales desiguales que sobrevaloran a los hombres e inferiorizan a las mujeres (Red chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2015). En ese sentido, Azúa, Saavedra y Lillo (2019) señalan que “la acción docente dentro del aula es clave en la reproducción o no de sesgos de género” (p.73).

2.4 Currículum como texto de género

Si el currículum es una construcción social que responde a un momento y lugar específico, es un texto, por lo tanto, es interpretable. En ese sentido, Girarlo (2014) señala que se debe analizar los mensajes que -explícito o no- reciben los y las estudiantes y que pueden moldear sus comportamientos, pensamientos e incluso, su visión de mundo. Por lo tanto, si analizamos el currículum desde una perspectiva feminista, se puede identificar de qué manera el género influye en el tipo de conocimiento que se desea que las nuevas generaciones manejen, pero además, en cómo es enseñado (Blazquez, 2012).

Abordar el currículum desde esta perspectiva, permitiría, por lo tanto, comprender como la educación ha sido (y es) un medio para mantener y continuar con las desigualdades de género, evidenciando como son enseñados y transmitidos los estereotipos, para cuestionar porque la mujer ha tenido un rol secundario y muchas veces ha sido invisibilizada en la historia y en la producción de conocimiento. Sin embargo, para que esto ocurra, el género debe estar explicitado en el currículum, para sí evitar una comprensión sesgada, errónea y estereotipada del mundo (Valenzuela y Cortés, 2020). En ese sentido “entender el currículo como un texto de género, significa analizar las conexiones y relaciones entre currículo y género y someter los discursos curriculares a un análisis feminista que revele los significados de género no-dichos y dados por sentido que circulan en la vida diaria de la escuela” (Giraldo, 2014, p.214).

En una investigación llevada a cabo por López (2019) en una universidad en España, demostró que los textos que usan los formadores de profesores, si bien presentan ejemplos de ambos sexos, solo el 16,7% de ellos, se utiliza para romper con los estereotipos de género, así mismo, un porcentaje menor presenta materiales que dan visibilidad a temas de desigualdad o brechas de género. No obstante, hay un avance en



mostrar imágenes no estereotipadas, ya que las profesiones mostradas son variadas para hombres y mujeres.

La formación docente en Argentina también presenta los mismos antecedentes. Se investigó a profesores formadores de profesores y se llegó a la conclusión que la inclusión del género es mínima, por una parte, se usan pocos ejemplos femeninos en la bibliografía; en el lenguaje usado predomina el genérico masculino, y los pocos profesores se usan lenguaje inclusivo, lo realizan mediante el binarismo hombre/mujer. Sin embargo, en ambas investigaciones concuerdan que incluir la perspectiva de género es necesaria durante la formación inicial, pues es una necesidad de la sociedad actual (Páez, 2021).

Por otra parte, Valenzuela y Cartes (2020), señalan que profesores en ejercicio no incluyen dicha perspectiva ya que como no está institucionalizada en las universidades, no tienen las herramientas para ponerla en práctica. Además, hablar de género aún es tabú para muchas familias y para los sectores más conservadores de la sociedad, por lo que, frente al desconocimiento, operan los prejuicios y la demonización en torno a este concepto.

Finalmente, profesores en ejercicios no asisten a cursos ni participan en congresos de esta temática, ya que creen que sus prácticas serán cuestionadas o sienten que aprender de estos temas podrían presentar un grado de dificultad alto (Romero y Abril, 2008).



3. Objetivos

Objetivo general:

- Comprender cómo incorporan la perspectiva de género en su práctica educativa docentes de 1º medio de un colegio de la comuna de El Bosque.

Objetivos específicos:

- Describir las concepciones de currículum de las y los profesores que enseñan en el nivel 1º medio.
- Caracterizar las concepciones sobre género en educación de las y los profesores que enseñan en el nivel 1º medio.
- Identificar sesgos de género en las prácticas de las y los profesores que enseñan en el nivel 1º medio.



4. Marco Metodológico

4.1 Diseño de investigación

Dada la naturaleza de sus objetivos, es que la presente investigación se llevó a cabo desde un diseño cualitativo y exploratorio, puesto que los trabajos que se guían desde este tipo de enfoque “permiten comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral” (Balderas, 2013, p. 2).

Sumado a lo anterior, el objetivo del estudio es relativamente nuevo en nuestro contexto, por lo que las investigaciones son muy recientes y en ese sentido, es un tema que es necesario seguir explorando.

Por su parte, Hernández, Fernández & Baptista (2014) señalan que la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Algunas de las ventajas de trabajar desde este tipo de investigación es que permiten la comprensión profunda de la problemática del estudio, ese sentido “la investigación cualitativa es la que mejor capta los matices de la vida individual” (Stassen, 2007, p.33).

Por otro lado, entrega datos de manera individual y específica que son expresadas por los mismos protagonistas que han experimentado o vivido los hechos, lo que no sucede con otro tipo de investigaciones (Pérez, Galán & Quintanal, 2012).

En términos del diseño, se utilizó el estudio de caso ya que se abordará un fenómeno en un contexto en particular, de esta manera se podrá comprender en mayor profundidad y con más detalle el objeto de estudio. Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994).

La investigación fue orientada bajo una secuencia temporal de carácter transversal. Vieytes (2004) señala que este tipo de secuencia temporal recoge la información en un momento único de tiempo, la información es estática y, por lo tanto, sólo responde a un tiempo limitado durante la investigación.

En ese sentido, se buscó principalmente conocer como están incorporando la perspectiva de género en sus prácticas docentes que enseñan el 1º medio. Además, los



datos fueron recopilados en un único periodo, por ende, no habrá un seguimiento a los profesores en ejercicio posterior a la investigación.

4.2 Técnicas de producción de datos

En esta investigación se usaron las siguientes técnicas para producir información:

- Revisión de materiales elaborados por las y los profesores.

La revisión de materiales elaborados por las y los profesores contempló: presentaciones (PowerPoint, Canva, Gennially, etc) que usen para sus clases; planificaciones o redes de contenidos y/o evaluaciones, el objetivo fue identificar la presencia o ausencia del género en estos documentos. Para lograr esto, se elaboró una pauta de análisis con los siguientes criterios (ver anexo 1): uso del lenguaje, aparición de hombres y mujeres, profesiones y/u ocupaciones, cuestionamiento de roles, estereotipos, etc.

- Entrevista semi-estructurada

El otro instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada en profundidad. Flores (2009) establece que “la entrevista es vista como un relato de un suceso o acontecimiento, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista” (p. 147).

Además, Denzin y Lincoln (2005) indican que es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643). De este modo, como técnica de recogida de datos, se encuentra fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

Es por esto que se escogió la entrevista semi-estructurada para efectos de la investigación, puesto que nos permitió construir preguntas abiertas y dar validez a las desviaciones orales presentadas por el entrevistador a partir de un guion temático. Lo anterior, permite que el entrevistador sea capaz de profundizar en los temas emergentes que sean precisos explorar (Vargas, 2012).

Por lo tanto, este instrumento nos permitió indagar de manera más profunda en las concepciones de género y currículum de las y los participantes.

La entrevista se orientó en torno a las siguientes áreas: formación inicial docente, experiencia laboral, currículum y género (ver anexo 2).



○ Observación de clases

El propósito de observar clases de los y las participantes, tuvo como objetivo identificar si sus prácticas presentan sesgos de género. Para lograr lo anterior, se elaboró una pauta de observación a partir de la taxonomía construida por Azúa y Farías (ver anexo 3); respecto a los criterios se consideró:

- Uso del lenguaje por parte de la o el profesor/a para interactuar con los y las estudiantes.
- Uso de los contenidos y ejemplos para enseñar.
- Interacciones entre la o el profesor/a hacia los y las estudiantes.

4.3 Muestra

Para efectos de esta investigación, la población fueron profesores de enseñanza media de diversas disciplinas de un colegio de Santiago.

Por su parte, la muestra fueron profesores de enseñanza media de diversas disciplinas que hagan clases en el nivel de 1º medio en un colegio de la comuna de El Bosque.

En cuanto a tipo de selección muestral, la investigación se desarrolló con base en un muestreo intencional. Vieytes (2004) señala que en el muestreo intencional “es el investigador quien selecciona a los informantes siguiendo criterios estratégicos personales en función de los objetivos de estudio y su conocimiento de la situación” (p. 645).

Respecto a los criterios de inclusión de la muestra se consideró lo siguiente:

- Profesores de diversas disciplinas que enseñen en 1º medio.
- Hombres y Mujeres.
- Diversas edades.
- Mínimo un año de experiencia laboral.

Tabla 1 *Caracterización de los y las participantes*

Disciplina	S	Edad	Años ejerciendo	FID	Curso de currículum durante la FID	Curso de género durante la FID	Calidad	Curso de género formación continúa
Lenguaje	M	36	11	UMCE	3	0	-	0
Matemáticas	H	32	2	UMCE	4	1	Electivo	0
Historia	M	26	4	USACH	2	2	Electivo	0
Música	M	25	3	INACAP	2	0	-	0
Educación Física	H	34	7	UMCE	2	0	-	0

Fuente: elaboración propia, 2022.



4.4 Caracterización del centro educativo

El centro educativo donde se llevó a cabo la investigación queda ubicado en la comuna de El Bosque en la región Metropolitana y cuenta con más de 30 años de historia. Es un establecimiento católico de enseñanza media (1º a 4º medio), tiene una matrícula de 1.400 estudiantes y entrega educación técnico profesional y humanista-científico.

En su proyecto educativo institucional se destaca la formación de estudiantes críticos e integrales, que sepan responder a los desafíos que impone la sociedad actual y con una alta capacidad de adaptación a las diversas realidades.

Por su parte, la misión es entregar las herramientas necesarias para que los y las estudiantes tomen decisiones asertivas y así contribuir de manera positiva a la sociedad actual. Lo anterior basado en el trabajo colaborativo, en la formación valórica, en un clima de sana convivencia y libre de discriminación.

El establecimiento cuenta además con un protocolo sobre los derechos de estudiantes trans, en su interior hay un glosario de los siguientes conceptos: género, identidad y expresión de género y trans; luego se detallan los principios fundamentales y los derechos de los niños y las niñas y finalmente se explica cuál es el protocolo de acción con los pasos a seguir.

Por otro lado, los y las estudiantes del establecimiento provienen de las comunas de El Bosque, La Cisterna, San Bernardo y La Pintana. Presentan un índice del 90% de vulnerabilidad, además, el establecimiento tiene estudiantes que han iniciado su proceso de transición de género, por ende, no usan su nombre legal sino uno social.

Cuenta con una planta docente de aproximadamente 50 docentes, en donde la mayoría son profesoras mujeres; respecto a los años ejerciendo, se observa una gran gama de realidades, ya que hay profesores que llevan más de 20 años de experiencia, así como hay quienes recién egresaron de la universidad.

Durante el año 2022, el establecimiento ha realizado las jornadas de educación no sexista, dentro de lo establecido desde el ministerios; en esas charlas han participado tanto el estudiantado como los y las trabajadores (docentes, auxiliares, inspectoras, utp, equipo de convivencia y equipo de orientación, incluyendo al psicólogo y asistente social). Los contenidos abordados durante esas jornadas se han caracterizado por dar a conocer los conceptos de género, estereotipos de género, orientación sexual, identidad de género, disforia, transgénero y educación no sexista; además se ha hecho



un trabajo con los y las estudiantes en donde estos reflexionan sobre cómo han vivido una educación sexista, ya sea de manera formal (dentro del establecimiento) como no formal (dentro de sus familias), para ello, se realizaron preguntas sobre los juguetes que han recibido, tratos diferenciados, contenidos que les han enseñado, prejuicios de los que han sido víctimas, etc. En la última jornada se realizó un análisis de caso sobre un estudiante trans, el propósito, además de sensibilizar y empatizar, era que los y las estudiantes dieran propuestas al colegio respecto a cómo se deberían abordar estos casos.

4.5 Credibilidad

Para dotar de rigurosidad científica a la investigación, es que se usó la triangulación, entendida como el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, para reducir la probabilidad de malas interpretaciones o ambigüedades y, a su vez, tener una visión más amplia y profunda del fenómeno estudiado (Benavidez y Restrepo, 2005).

En particular, se trabajó con la triangulación teórica, esta hace referencia a la utilización de diversas teorías para analizar el conjunto de los datos recolectados (Benavides y Restrepo, 2005). En este sentido, la presente investigación se sustentó en los enfoques teóricos: de género, feminista y curricular.

4.6 Análisis de datos

En concordancia con lo planteado, para el análisis de datos se usó un análisis de contenido cualitativo. Según Flores (2009) el análisis de contenido es “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido de una comunicación clasificando sus diferentes partes de acuerdo con categorías realizadas con anterioridad por el investigador” (p. 272).

Para efectos de la investigación, el análisis basado en contenidos nos permitió describir las percepciones de las y los participantes en relación al fenómeno estudiado.

A continuación, se describirá como se llevó a cabo cada análisis:

- Respecto a la técnica *revisión de materiales*, una vez recopilados los documentos que fueron entregados por las y los participantes, se comenzó su lectura, y lo identificado fue registrándose en la tabla construida para su finalidad (ver anexo 1).
- En relación con la técnica *observación de clases*, con la pauta construida se comenzó a registrar con lo que se observó en las dos clases por asignatura. Para



el análisis de la información se usó la taxonomía de Azúa y Farías (2019) que contempla los siguientes criterios:

Ilustración 1 *Modelo Azúa y Farías. Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas.*



Fuente: Modelo Azúa y Farías, propiedad intelectual N°A-283074

A continuación se detallaran brevemente lo que se entiende por cada una de las categorías:

I. Invisibilizar

La invisibilización es “no ver”, no reconocer la discriminación de género, es decir, ni siquiera percibir que hay diferencias que se traducen en discriminación y violencia, ya sea física, psicológica o simbólica. Discursivamente se asegura que se trata a todos y todas por igual, pero se ignora o anula a aquello que se considera distinto.

II. Rechazar

El rechazo opera en un segundo nivel, se identifica la diferencia, pero se violenta y rechaza. Esta posición hace imposible siquiera la oportunidad para reconocer el problema y menos aún para avanzar hacia estrategias que propendan a su desarticulación.

III. Naturalizar

Corresponde a la naturalización de los estereotipos de género y su esencialización, es decir, estos constructos culturales entran en el orden de lo obvio, lo familiar y cotidiano. De esta forma no se cuestionan, muy por el contrario, se legitiman haciendo irrealizable la posibilidad de cambio y la transformación.



IV. **Modificar**

Se encuentra en los niveles superiores, porque considera, primero, no solo identificación de la existencia de sesgo y discriminación de género, sino que avanza hacia su desarticulación a partir de su identificación y cuestionamiento explícito. Se puede definir como un nivel de transición entre un orden actual que se discute y un nuevo orden civilizatorio cultural.

V. **Transformar**

Se ubica en la cima de la pirámide, se establece como una ruptura del orden actual, para avanzar hacia un cambio civilizatorio-cultural que establecería nuevas formas de relación e interrelación entre los miembros de una comunidad en las que la discriminación y el sesgo de género no serían posibles.

- Respecto a la tercera técnica usada *entrevista en profundidad*, esta fue grabada y posteriormente transcrita en Microsoft Word.

5. **Resultados de la Investigación**

5.1 Observación de clases

Los resultados de la observación se detallarán a partir de los criterios de observación señalados previamente:

Uso del lenguaje:

Este criterio hace referencia al lenguaje que usa la o el profesor/a durante las clases para la asignación de responsabilidades o instrucciones y respecto a cómo se dirige hacia el estudiantado:

- Asignación de responsabilidades o instrucciones

En las clases observadas, se destaca que en general las y los profesores se encuentran en el nivel de modificar el lenguaje que usan al momento de asignar responsabilidades o instrucciones. Esto se puede señalar, ya que usan la mayor parte del tiempo tanto el masculino como el femenino, en ese sentido, rara vez o nunca usan el genérico masculino en el espacio mixto.

Además, no se evidencia que exista una diferencia en las responsabilidades asignadas, ya que cuando se trata de actividades vinculadas al contenido, todos y todas deben



realizarlo y tienen las mismas exigencias para todo el curso sin hacer una distinción evidente.

Cuando las tareas corresponden al orden y/o limpieza de la sala ocurre algo similar, es decir, no se solicita que las mujeres ordenen y limpien, sino que también asignan ese rol a hombres, por ende, las tareas son equitativas, salvo cuando de manera voluntaria algún estudiante se ofrece.

Por ejemplo, en la clase de educación física estaban realizando ejercicios en el patio con implementos (pelotas), al finalizar la clase, el profesor solicitó que 3 hombres y 3 mujeres ayudaran a guardar el material usado.

En la clase de matemáticas, el profesor señaló que había que ir a buscar calculadoras a la biblioteca y dos mujeres se ofrecieron de manera voluntaria, el profesor solo les dijo que eran 40 las calculadoras y que debían tener cuidado de no dejarlas caer, las estudiantes preguntaron si podían ir entonces con otra compañera a lo que el profesor accedió sin ningún otro comentario, solo recordando de tener cuidado.

- Como se nombra al estudiantado

Al igual que ocurrió en el apartado anterior, las y los profesores en general no hablan con el genérico masculino para referirse al curso, en ese sentido, se repite con bastante frecuencia los conceptos de “chiquillos y chiquillas”, haciendo alusión a ambos géneros.

Sin embargo, cabe destacar que hubo tres clases, en las asignaturas de lenguaje, historia y música en donde las profesoras utilizaron al menos dos veces el concepto “chiquilles” mientras hablaban con todo el curso, a partir de esto se puede mencionar que existe un avance en la transformación del lenguaje que se usa al interior de los espacios educativos, no realizando una división binaria entre hombres y mujeres, sino que reconociendo una diversidad de género presente en el aula.

No es un dato menor señalar que son profesoras mujeres las que usaron dicha palabra, ya que en el caso de los profesores hombres, no se observó esa situación.

De manera particular, cuando la o el profesor habla con algún estudiante, la mayor parte del tiempo este es llamado por su nombre; en el caso de estudiantes trans, se respeta el nombre social que ha elegido. También se observa el caso de un profesor que nombra al estudiantado por su apellido.



A pesar de esto, aún se observa en menor medida otras maneras de llamar o nombrar al estudiantado, por ejemplo, un profesor ocasionalmente cuando un estudiante hombre se le acercaba para preguntar algo, el profesor le decía: “dígame caballero”, o bien, cuando era una estudiante mujer, recibía el apodo de “señorita”. En este caso, se puede señalar que se normaliza ciertos estereotipos de género, en donde las mujeres quedan en un nivel más bajo.

Contenidos y ejemplos para enseñar:

Este criterio hace referencia al uso de los contenidos de su disciplina, las actividades y/o los ejemplos para promover o no la perspectiva de género en su práctica:

- Ejemplos de clase

A partir de lo observado se puede señalar las y los profesores usan ocasionalmente ejemplos tanto femeninos como masculinos para el desarrollo de sus clases, por ejemplo, en la clase de historia se estaba estudiando sobre la 1º guerra mundial, y se habló de la participación de las mujeres en el conflicto; se mencionó a las mujeres enlistadas en la fuerza área de Estados Unidos, las trabajadoras de fábrica de municiones, el ejército femenino de la tierra (mujeres que se iban a trabajar al campo), las enfermeras que trabajaron en los hospitales improvisados y se hizo una mención especial a Marie Curie cuando se movilizó en una ambulancia móvil con rayos X para salvar la vida de los soldados heridos, evitando las amputaciones innecesarias.

Lo anterior, se puede situar en la acción de modificar, ya que se evidencia que existe un trabajo de por medio de buscar a estas mujeres y visibilizarlas en las clases. Además, cuando la profesora iba explicando las diversas labores que realizaron las mujeres, preguntaba al estudiantado si sabían estos hechos, una estudiante respondió y se desarrolló el siguiente diálogo:

- Estudiante: “La verdad es que no mucho, ósea, yo he visto películas de guerras y siempre muestran a los soldados en la pelea y las mujeres en las casas llorando, o si, la verdad es que he visto algunas enfermeras”.
- Profesora: “¿y usted sabe porque se muestra de esa manera?”.
- Estudiante: “mmm yo pienso que se cree que las guerras es cosa de hombres po, y claro, las mujeres después tienen que cuidarlos y curarlos”.
- Profesora: “Lo que menciona su compañera es súper interesante, ¿Cuántos de ustedes piensan que la guerra es cosas de hombres?”



La mitad del curso levantó la mano.

- Profesora: “¿Y cuántos piensan que la mujer tiene que cuidarlos o curarlos?”

Nuevamente la mitad del curso levantó la mano (Clase nº2, pauta de observación, 2022).

Luego de eso, la profesora explica que culturalmente se piensa que la guerra es cosa de hombres porque esos conflictos sirven para mostrar fuerza, valentía y poder, y no se puede negar que en números son mucho más elevados los soldados hombres que las mujeres, y continúa con la siguiente pregunta: “¿por qué no vemos soldados mujeres en las películas o si hay, son poquitas?”

La misma estudiante anterior le responde: “porque se piensa que las mujeres somos débiles y que no nos da para estar en una guerra”.

La docente asiente con la cabeza y explica que eso corresponde a un estereotipo de género y lo explica, luego señala que con el tiempo esa noción ha ido cambiando, ya que actualmente las fuerzas armadas de muchos países enlistan a mujeres que después van a la guerra.

A partir de lo mencionado, se puede establecer que la docente se encuentra en la categoría de la transformación, ya que, no solo habló de las labores de las mujeres en la guerra, sino que utilizó la respuesta de una estudiante para cuestionar lo que culturalmente se piensa -en este caso- de la guerra, respecto a que los hombres van a la pelea y las mujeres se quedan en casa o son enfermeras. Por ende, la profesora identificó la existencia de un estereotipo y en ese mismo instante desarrollo la instancia para la reflexión y el cuestionamiento.

En la asignatura de lenguaje, estaban trabajando con la identificación de elementos en obras literarias, para el momento de la ejercitación, los y las estudiantes trabajaron con un extracto de texto, en donde el autor era hombre; sin embargo, no se realizó una reflexión o una crítica del porque se usó a un autor hombre y no una mujer o ambos. En ese sentido, no solo quedo ausente la mujer como autora, sino que además el hecho no significó la instancia para cuestionarlo.

En el resto de las clases observadas, no hubo una mayor presencia de usar incorporar ningún género para los ejemplos. En el caso de matemáticas trabajaron con ejercicios y no se incorporó a ninguna persona en los análisis de casos, en música estaban practicando las notas musicales y en educación física realizaron ejercicios que venían trabajando de antes.



Interacciones entre la o el profesor/a hacia los y las estudiantes y entre estos:

Este criterio hace referencia a las relaciones interpersonales que ocurren dentro de la sala de clases, ya sea entre profesor/a con estudiantes y entre estos:

- Relación entre profesor/a y estudiantes

La relación entre profesor/a con sus estudiantes se encuentran en su mayoría en modificar y transformar, ya que 8 de las 10 clases observadas, profesores se relacionan de la misma manera con todo el estudiantado, es decir, no se observa que predomine más un género que otro. Esto se sustenta en que las y los profesores promueven una participación equitativa, por ejemplo, si un estudiante hombre da una respuesta u opinión, luego se solicita que una mujer responda o viceversa, una situación similar ocurre cuando se realizan preguntas direccionadas.

Pero en la asignatura de matemáticas no ocurre esto, ya que, en las 2 clases observadas, se evidenció que se les da más oportunidades de responder o salir a la pizarra a los hombres, dejando incluso con la mano levantada a algunas mujeres, provocando en estas una molestia evidente, ya que cuando sabían que no iban a salir a la pizarra hacían sus reclamos correspondientes al profesor: “aaah profe, nunca me pesca, y estos (apuntando a uno compañeros), ni le gusta la materia”.

Sin embargo, cuando el profesor escucho el reclamo, respondió levantando los hombros y continuó con la clase, haciendo caso omiso a la molestia de la estudiante; esto nos demuestra que, en este caso en particular, la relación se encuentra en invisibilizar/rechazar, ya que, no solo ignoró a la estudiante que quería participar, sino que cuando esta reclamó, también lo hizo.

- Relación entre estudiantes

Uno de los propósitos de este subcriterio era identificar si la o el profesor intervenía en el estudiantado cuando ocurrieran situaciones particulares, como por ejemplo peleas, discusiones, conversaciones, etc.

En ninguna de las clases observadas ocurrieron peleas físicas, solo en dos asignaturas las profesoras intervinieron:



Una de ellas, ocurrió en la asignatura de música cuando se estaba enseñando las notas musicales con la flauta. En esa situación un estudiante hombre molestó a otro compañero cuando este tocaba el instrumento, diciendo el siguiente comentario: “Vo soi experto en colocarte cosas así en la boca”; a lo que el compañero responde: “Sipo, lo aprendí de tu mamá”. Inmediatamente la profesora se acercó al lugar y les llamó la atención a ambos señalando que en la sala de clases no está permitido faltarse el respeto ni mucho hacer comentarios de la madre de alguien, luego de esa situación la profesora habló con todo curso recordando las normas sanas de convivencia y que comentarios que puedan significar *bullying* no serán aceptados.

Esta situación puede situarse en modificar/transformar las relaciones entre pares, ya que, la profesora se percató del hecho y actuó sobre él, aludiendo en primer lugar que las relaciones entre estudiantes deben basarse en el respeto mutuo; en segundo lugar, no solo lo hizo con los involucrados, sino que también aprovechó la instancia para hablar con todo el curso sobre la sana convivencia y que no hay cabida para el *bullying*.

El segundo caso ocurrió en la asignatura de lenguaje cuando un grupo de estudiantes compuestos por hombres y mujeres, mientras desarrollaban la actividad de la clase, estaban hablando de la apariencia física de un grupo de estudiantes mujeres, los comentarios aludían a la ropa que habían usado para un *jeans day* y que se veían “feas”, “gordas” y “pareciera que no tuvieran espejos en sus casas”, la profesora al escuchar la conversación se dirigió hacia el grupo, tomo una silla, se sentó y les dijo: “me parece insólito que estén hablando de esa manera de otras compañeras, si nunca les han dicho esto, lo haré yo: no se habla del cuerpo ajeno y cada uno se viste como le plazca. ¿Acaso les gustaría saber que hablan así de ustedes?”.

Los y las estudiantes guardaron silencio, y la profesora continuó: “Espero que esta sea la primera y última vez que sepa o que escuche que hablan así, reflexionen sobre sus palabras, porque no son conscientes del impacto que estas pueden tener en otras personas”. La profesora les preguntó si tenían que decir algo en su defensa y nadie habló. Luego se paró y volvió a su mesa.

El grupo en silencio continuo con su trabajo.

Este caso, al igual que el anterior, se puede situar en modificar/transformar, ya que la profesora identificó una situación de discriminación de género, puesto que el grupo en cuestión habló de las mujeres y que su “apariencia” no era la esperada; además buscó



concientizar y sensibilizar al estudiantado sobre el impacto que sus palabras podrían generar.

Sumado a lo anterior, se infiere que esperaba romper con un estereotipo establecido respecto a que las personas y en especial las mujeres, deben vestirse de una determinada manera y “acorde” a su cuerpo.

5.2 Análisis de documentos

Tabla 2 Operacionalización de criterios para el análisis

Asignatura	Documento	USO DEL LENGUAJE				APARICIÓN				PROFESIONES Y OCUPACIONES		CUESTIONAMIENTO	
		MASCULINO	FEMENINO	AMBOS	OTROS	HOMBRES	MUJERES	AMBOS	OTROS	HOMBRES	MUJERES	SI	NO
Lenguaje	Plan lector	-	-	-	-	5	-	-	-	Escritores	-	-	-
Lenguaje	Guía de trabajo (poesía)				Neutro	9	4	X		Poetas	Poetas	-	-
Matemáticas	Guía de trabajo	1	-	-	Neutro	-	-	-	-	Investigadores	-	-	-
Matemáticas	Evaluación	1	-	-	-	-	-	-	-	Investigadores	-	-	-
Música	Guía de trabajo	-	-	-	Neutro	-	-	-	-	-	-	-	-
Música	PPT clase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Historia	PPT clase	-	-	-	Neutro	2	1	X	-	*Obreros. *Dueño de la salitrea	*Atención pulperías. *Educación niños/as. *Trabajo doméstico. *Prostitución. *Obreras.	-	-
Ed. Física	Cuademillo actividades	-	-	-	Neutro	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia, 2022.

De la tabla anterior es posible observar lo siguiente:

Uso del lenguaje:

En los documentos analizados el lenguaje usado generalmente es neutro, es decir, no predomina ningún pronombre, por ejemplo, cuando se termina de explicar el contenido para dar paso a la actividad está redactado de la siguiente manera: “Lee los siguientes versos e identifica la figura literaria” (Documento n°2, Lenguaje, 2022), o también aparece de la siguiente manera: “Realiza la siguiente secuencia de ejercicios siguiendo como ejemplo la figura que allí aparece” (Documento n°8, ed. Física, 2022)

Sin embargo, en los dos documentos de la asignatura de matemáticas se puede observar que usan una vez lenguaje masculino, en ambos documentos está redactado de la siguiente manera: “Un grupo de investigadores estudia un tipo de bacteria...” (Documento n°3 y n°4, Matemáticas, 2022). En el resto del documento está redactado de manera neutral.



Por lo tanto, al usar el genérico masculino en la palabra investigadores, está contribuyendo a mantener la idea de que lo masculino es lo general y que son hombres los que desarrollan esa actividad.

A pesar de lo mencionado anteriormente, se puede establecer que el uso del lenguaje se encuentra ubicado en la categoría de modificar, ya que, habría un intento de no escribir con el genérico masculino, sino que de una manera que evite la predominancia de uno por sobre el otro.

Aparición de hombres y mujeres:

Según lo observado, es posible establecer que hay un avance en incorporar a las mujeres en los contenidos abordados, sin embargo, la predominancia de los hombres es mayor.

Por ejemplo, en el caso del plan lector, son en total seis libros que debe leer el estudiantado de 1º medio, cinco de ellos son establecidos por el departamento y uno es de elección libre.

De los cinco establecidos, sus cinco autores son hombres y si bien son de diversas temáticas como poesía, ciencia ficción, literatura, etc., comparten el hecho de ser todos hombres cisgénero. Por lo tanto, en lo que corresponde a la lectura obligatoria, los y las estudiantes leen únicamente a hombres.

En el caso de la guía de poesía ocurre algo un poco diferente, ya que en dicho documento se observa la presencia de hombres como de mujeres, pero esta última es menos frecuente, de los 13 poetas que estudian, solo 4 son mujeres y el resto hombres, mostrando una vez más el desequilibrio de apariciones.

En el PowerPoint de la clase de historia, también se observa la aparición de ambos géneros, y si bien se mencionan dos veces a los hombres y una vez a las mujeres, estas son mostradas desarrollando una variedad de ocupaciones.

A pesar de que en algunos documentos si hay presencia femenina, esta sigue siendo menor, y no existe presencia de personas de la disidencia sexual y de género, por lo tanto, se observa un avance que podría situarse en la acción de modificar, pero es muy leve.



Profesiones y/u ocupaciones:

Vinculado al criterio anterior, este hace alusión a la manera en que hombres, mujeres u otros están siendo presentados a los y las estudiantes.

Ya se mencionó que, en el plan lector, todos los escritores son hombres, invisibilizando que existen mujeres escritoras. Por ende, lo que se está enseñando al estudiantado de manera consciente o no, es que no hay escritoras mujeres.

Continuando con la misma asignatura, la presencia de mujeres apunta a su profesión de poetas lo mismo que los hombres, y si bien, hay mayor presencia masculina, ambos están ejerciendo lo mismo.

En el caso de la asignatura de historia, las ocupaciones de los hombres corresponden a obreros de las minas y como dueño de las oficinas salitreras. Por su parte, la visibilización de las mujeres es mucho más diversa, ya que se menciona sus labores como obreras, educadoras, prostitución, vendedoras en las pulperías, trabajadoras domésticas. Por lo tanto, se observa que existe un trabajo detrás de buscar las profesiones y ocupaciones que las mujeres realizaron en dicho contexto, lo que demuestra un interés por parte de la profesora de que sus estudiantes conozcan que en las oficinas salitreras no solo hubo obreros hombres, sino que también mujeres trabajaron en eso y además en otras labores igual de importantes para el funcionamiento del sector.

En el resto de los documentos no se identifica alguna profesión en particular, salvo en el caso de la guía de matemáticas que usan la palabra investigadores, para que los y las estudiantes analicen un caso y lo resuelvan.

Cuestionamiento de estereotipos de género:

En este criterio se buscaba identificar si en los documentos -en este caso las guías o PowerPoint de las clases- se da el espacio para el cuestionamiento de roles, estereotipos, presencia o ausencia de hombres, mujeres u otros.

Según lo analizado, ninguno de los documentos de manera evidente, concreta y consciente permite esos espacios de reflexión y/o crítica, ya que, en el caso de la guía de poesía, el propósito es conocer elementos de la obra lírica y todas las actividades apuntaban a ello y no cuestionar porque aparecen más hombres que mujeres.



En el caso de historia, se analizó el material, pero no se observó la clase, por ende, se desconoce si al momento de explicar el contenido, la profesora realizó preguntas que apuntaban a dicha reflexión. Si bien el material lo permitía, considerando la diversidad de ocupaciones que las mujeres realizaron, solo con analizar el ppt y su contenido, no es suficiente para llegar a una conclusión en particular.

5.3 Entrevista

Para exponer los resultados, se dividirá en tres apartados: Currículum, Género, Rol Docente.

Currículum:

- Cursos de currículum durante la formación inicial docente

Todos los y las participantes de la investigación cursaron cursos de currículum durante su formación inicial docente, la principal diferente radica en la cantidad de cursos: tres participantes tuvieron 2 ramos, uno 3 y el último 4; los cursos tenían la condición de obligatoriedad y algunos era pre-requisitos de otros.

Respecto a los contenidos que se abordaron en esas cátedras, encontramos grandes similitudes. Por ejemplo, los cinco participantes señalaron que en esos cursos se enseñó a como redactar un objetivo, a planificar en función de dicho objetivo y lo que se solicita desde el ministerio, a como evaluar y una participante señaló que esos cursos estuvieron enfocados en el Marco para la Buena Enseñanza.

Por lo tanto, se puede observar que en esos cursos se estudió una diversidad de temáticas que precisamente todas ellas tributan al currículum; sin embargo, solo una participante señaló que estudió sobre el currículum oculto: “En unos de esos ramos abordaron mucho el tema del currículum oculto, que hay cosas que uno enseña sin ser consciente de que lo está enseñando, por ejemplo cuando uno reta a un niño (hombre) por cómo vino al colegio o no lo dejai venir con aros o las uñas pintadas ponte tú, que está muy de moda entre adolescentes, le estai diciendo que eso no son cosas de niños” (Participante nº4).

A partir de lo anterior, se puede inferir que el resto de las y los participantes no estudió sobre currículum oculto, o si lo vio no tuvo un impacto significativo durante su formación, ya que, como se mencionó, solo una participante lo recordó con exactitud.



- Concepción de currículum

Para abordar esta dimensión centraremos los resultados en los tipos de currículum abordados en la investigación: currículum pre-escrito y currículum oculto.

Respecto al primero, las y los participantes señalan que entienden por currículum los contenidos y objetivos que se tienen que enseñar a los y las estudiantes, además todos concuerdan que el currículum guía la práctica docente en cuanto al tiempo que tiene para enseñar y la cantidad de notas según las horas: “(el currículum) lo puedo definir como la maquinita que nos dice hacia donde ir y como lograrlo, siguiendo los paso a paso para poder llegar al objetivo final” (Participante nº3); “para mi currículum es la materia que uno debe enseñar (...) me va diciendo qué hacer y guiando por dónde tengo que ir entregando los contenidos” (Participante nº5).

Aun cuando comparten algunas nociones, dos participantes agregaron la flexibilidad y la contextualización tanto del currículum como de la práctica docente: “El currículum a pesar de ser un margen que te dice que hacer, no es 100% restrictivo, porque uno tiene ciertos espacios para tomar decisiones (...) si sigues el currículum al pie de la letra será algo súper aburrido” (Participante nº4).

Lo anterior demuestra que, si bien existe un currículum que plantea los objetivos y hace sugerencia de actividades, las y los profesores pueden interpretar esa información y tomar sus propias decisiones.

Sumado a lo recién mencionado otra participante señala: “El currículum se tiene que ir adaptando con todo, al país, a la sociedad, a la actualidad. Si bien plantea las materias que tienen que saber los estudiantes, no todos necesitan lo mismo, porque, así como hay estudiantes hay diversas realidades” (Participantes nº1).

En ese sentido, se puede observar que si bien existe una noción general de currículum como un conjunto de objetivos planteados y que deben ser enseñados y que además guían la práctica docente, es posible identificar que algunos participantes son conscientes de la importancia de tomar sus propias decisiones respecto a lo que solicita y lo que las y los estudiantes necesitan según sus realidades.

A diferencia del punto anterior, con relación a las concepciones de currículum oculto se identificaron dos tendencias opuestas: quienes no creen que el currículum impacte en la construcción de identidades y subjetividades, y quien si lo creen.



Respecto al primero, algunos participantes señalan que no impacta ya que ello englobaría muchas cosas: “yo pienso que no, porque de ser así el objetivo tendría que ser muy grande para alcanzar a recoger todo y no sería abordable” (Participante n°2), es decir, tiene la creencia que lo único que se enseña es lo que se declara en el objetivo, y por ende no podría abordarlo en clases por la magnitud de este. En ese sentido, no es consciente que sus prácticas también impactan en el estudiantado; y si bien reconocen que los y las estudiantes cumplen un rol importante dentro del currículum ya que “son la piedra fundamental, todo lo que se hace en la sala es por y para ellos” (Participante n°3), no identifican que, a su vez, el currículum impacta también en estos y no solo en lo que el contenido se refiere.

En cambio, otras participantes tienen una noción muy diferente respecto al currículum oculto: “La representatividad es la palabra más importante (...), cuando le muestras a un niño moreno que todos los escritores son rubios, va a asumir que él nunca va a poder ser escritor” (Participante n°1), en este caso, la participante es consciente que en el aula se enseña no solo lo declarado (contenido), sino algo que tiene que ver con el material usado para enseñar.

Sumado a lo anterior, la misma participante declara: “Si bien en lenguaje tiene que ver con textos, también tiene que ver con presentar una realidad, hay mujeres en la ciencia, hay personas de la diversidad sexual y de género que han hecho grandes aportes a la sociedad (...) siento que la forma en que el contenido es presentado al estudiantado influye en como ellos se van identificando” (Participante n°1). Es decir, mientras más diversificado sea el contenido, materiales y autores que se usan en clases, las y los estudiantes normalizan la diversidad.

Complementando la idea anterior, también se atribuye el punto de vista o la perspectiva en que son tratados los contenidos para la construcción de identidades, en ese sentido, si un tema se aborda solo desde una mirada, los y las estudiantes creerán que solo existe esa visión o si se abordan temas sociales que solo afectan a un sector en particular: “En historia siempre tenemos este conflicto, enseñar la historia oficial en contraste con otras historias, por eso, este ramo no le gusta a los chiquillos, porque no les interesa saber que hizo un presidente del 1850, además siempre se muestran a los políticos, que por cierto todos son hombres blancos con plata, pero cuando tenemos estos espacios de hablar del pueblo bajo, de obreros, de los niños y niñas que trabajaban desde los 8 años, de las mujeres, hay una disposición distinta y eso es bueno y ahí uno tiene que aprovechar esas oportunidades” (Participante n°4).



Aquí una vez más aparece la idea de los espacios que entrega el currículum, en donde las y los profesores tienen la oportunidad de tomar decisiones respecto a los contenidos, a como se aborda este y los materiales a usar, y refuerza la idea de que mientras más diversificada sea la enseñanza, esta impacta de manera más significativa en el estudiantado.

Género:

- Cursos de género durante la formación inicial docente y formación continua

Ninguno de los y las participantes tuvo cursos de género de manera obligatoria durante su formación inicial, de hecho, una participante señala que no se hablaba de eso ya que primaba la idea de una “educación para todos”, invisibilizando que podría haber alguna desigualdad, puesto que en su carrera había tanto mujeres como hombres; sin embargo, planteó que si hubieron algunos conversatorios sobre igualdad de género, pero desde el punto de vista de los derechos de las mujeres, nunca desde la diversidad sexual y de género. No obstante, la misma participante realizó una autocrítica respecto a su formación: “Yo personalmente nunca participé de esas charlas, sentí que no lo necesitaba, porque según yo no era necesario y claro, ahí falle como profesora; ahora lo veo ya que me he ido formando en esa perspectiva, y siento que es 100% necesario que se aborde durante tu formación” (Participante n°1).

No obstante, dos participantes tomaron cursos, pero eran electivos. El primero tomó uno de sexualidad, señala que lo hizo porque consideró que era interesante ya que en ningún curso de pedagogía se trataban estos temas: yo sentía que ese tema era necesario para mi formación inicial y esos temas nunca eran tratados en clases (Participante n°3); lo relevante, es que el participante señala que dicho curso era solamente para una facultad (de la que él no era parte) y dado el gran interés por parte de otros estudiantes se tomó la decisión de ampliar la oportunidad para otras facultades.

Dentro de las temáticas estudiadas se habló de sexualidad, roles e identidad de género, y se realizaron diversas actividades para que el tema no fuera tabú.

Aquí podemos observar que, si bien la universidad impartió este curso, este era bastante restrictivo, en el sentido que solo era para una facultad y además era un electivo, es decir, la cantidad de estudiantes que tendría acceso a él sería muy limitada.



En segundo lugar, otra participante señaló que tomó dos cursos, también electivos, durante su formación. Dentro de sus motivaciones para tomar los cursos, la participante señaló que lo hizo ya que no sabía nada de lo trataba el género: “En la U uno se va interesando más en su identidad, en entender ciertas cosas, en saber cómo se construye, etc., y eso me llevó a la idea de tomar los cursos” (Participante nº4). Dentro de las temáticas abordadas, señaló que el primer curso fue de mucha teoría, conceptos, perspectivas y problematización de estos; en el segundo curso se destaca lo más práctico: “En las actividades que se realizaron fue desarrollar un proyecto donde teníamos que planificar y realizar una clase con perspectiva de género (...) lo que más me gustó fue que lo aprendido no queda en palabras vacías, sino que al aplicarlo interiorizas esta perspectiva y ya todo lo ves así, no te vuelves a sacar los lentes” (Participante nº4).

A partir de lo anterior, se destaca la idea de que no solo es importante tener cursos de esta temática durante la formación inicial docente, sino que tener la oportunidad de implementar lo aprendido, ya que de esa manera es posible desarrollar una práctica con perspectiva de género.

Con relación a la formación continua ningún participante ha tomado algún curso de esta temática, dentro de sus motivos se destaca principalmente la falta de tiempo, sin embargo, todos señalan que estarían interesados en hacerlo ya que consideran que es sumamente necesario para abordar las problemáticas y temas actuales de la sociedad. En ese sentido, destacan y valoran las jornadas de educación no sexistas llevadas a cabo en el establecimiento durante el año 2022: “de hecho al principio decía están puro lesiando (...) ahora con todo lo que yo he visto en el colegio, me ha tocado trabajar con estudiantes trans y uno los ve y sabes que seguramente lo están pasando mal porque si ya es compleja la adolescencia súmalo que en sus casas no lo entiendan por lo que pasan, entonces uno busca la manera de apoyarlos, porque son personas po, entonces cuando uno aprende de esto, yo pienso que empatizas aún más” (Participante nº5).

Sumado a lo anterior, otra participante señala que es importante aprender sobre educación no sexista y sobre el género porque los niños y las niñas van cambiando, y necesita entenderlos para apoyar en lo que más pueda.

Finalmente señalan que, si bien las jornadas están más enfocadas en el estudiantado, agradecen tener la instancia de aprender y participar, ya que todos mencionaron que es un tema que les interesa, ya que, “se ha puesto de moda” y como profesores nunca



deben dejar de aprender, sobre todo para responder a las necesidades de estas nuevas generaciones.

- Concepción de género

En general, las y los participantes definen género como la forma que tienen las personas para expresarse, también a como se identifican e incluso como se relacionan con otras personas. Además, reconocen la complejidad del concepto ya que en él se entrecruzan muchas variables, como la sociedad, familia, amigos, etc.: “La naturaleza de una persona es lo que la conduce a tener una cierta identidad de género (...), pero también influyen las condiciones sociales, sobre todo en la infancia que hay uno se descubre y la adolescencia es fundamental para descubrir la personalidad propia” (Participante nº3).

En ese sentido, se identifica que son conscientes que el género no es algo “natural”, sino algo social y que además no es estático: “Yo creo que es algo que también cambia con el tiempo, quizás ocurrieron sucesos en tu vida que puedan cambiar algunas cosas de ti” (Participante nº2).

Complementando lo anterior, todos los participantes señalan que ese conocimiento se debe en parte a lo aprendido durante las jornadas ya mencionadas, sin embargo, reconocen que existen otros profesores de mayor edad que les cuesta aprender de estos temas y eso puede ser complejo para enfrentar la realidad de los y las estudiantes. Además, también concuerdan que para el estudiantado los temas relacionados al género son más fáciles, por ejemplo, cuando saben que tienen un compañero trans, no es un tema para ellos o alguien que se declare homosexual, lo toman como algo natural, pero esto no ocurre con algunos profesores e incluso con familias que no reconocen la existencia de la diversidad.

Por lo tanto, los y las participantes comparten la idea de la existencia de una brecha generacional para entender estos temas, en primer lugar, entre estudiantes y profesores; en segundo lugar, entre estudiantes y sus familias y finalmente entre los mismos profesores.



Rol docente:

En este apartado se abordará de qué manera los y las participantes abordan la diversidad sexual y de género presente en la sala de la clases y como incluyen la perspectiva de género en su práctica diaria.

En primer lugar, todos los y las participantes concuerdan que el profesorado jamás debe juzgar o cuestionar lo que un estudiante le pueda decir sobre sí mismo, en ese sentido, debe respetar la decisión del estudiante. Por ejemplo, si un estudiante declara que es trans o no binario y no quiere ser llamado con su nombre legal, el deber del profesor es respetarlo y no hacer preguntas al respecto.

También reconocen que en el caso de equivocarse, deben asumirlo y pedir las disculpas pertinentes: “Una vez yo me equivoqué al llamar a un estudiante, no lo hice con su nombre social sino el legal, ahí mismo le dije que me disculpara, que me confundí y fue sin querer; el niño me dijo que estaba bien, que no había problema (...) pero sé de colegas que han dicho que se han equivocado, pero no les importa; pero el nombre social para ese estudiante es super importante, es parte de su identidad, y sí, todos nos podemos equivocar porque somos personas, pero hay que reconocer el error” (Participante nº4).

Complementando lo anterior, todos los y las participantes señalaron que cuando saben de un estudiante trans o no binario, siguen lo que el reglamento (protocolo) establece, demostrando no solo el conocimiento del documento, sino que cumpliéndolo; además, evidencia que el establecimiento tiene un conducto regular y este es manejado por los diversos estamentos.

En relación con la incorporación de la perspectiva de género, algunos participantes señalan que es un tema complejo, pero lo intentan, principalmente lo implementan en el lenguaje que usan en clases, en ese sentido, destacan que siempre respetan el nombre social de los y las estudiantes y evitan hablar con el genérico masculino, pero reconocen que a veces si lo hacen.

Por otro lado, algunos participantes señalan que también se debe estar atento a los comentarios que se producen dentro de la sala de clases: “Si en un curso tienes un estudiante trans, no puedes aceptar que alguien salga con la broma de “yo mañana seré tetera”, porque entre broma y broma se está ridiculizando y debemos parar esas



conversaciones porque se pueden transformar en discursos de odio y con eso hay que tener mucho cuidado” (Participante nº1).

Siguiendo en esa misma línea, otra participante señala que el contenido visto en clases también es una buena oportunidad para incorporar dicha perspectiva: “Cuando abordamos el rol de las mujeres, muchos no creían que ellas también trabajaron en las minas, por lo tanto, si yo no lo hubiera visto, se mantendría la idea de que las mujeres están ausentes de la historia” (Participante nº4).

A modo de síntesis, los y las participantes reconocen que hay un intento de incorporar el género en sus prácticas desde diversas aristas, pero al mismo tiempo son conscientes que es un desafío constante, ya que, desde sus miradas, es algo relativamente nuevo y no se sienten 100% preparados.



6. *Discusión*

En este apartado se contrastan y discuten los resultados obtenidos en el curso de la investigación, a partir de estudios anteriores desarrollados por otros autores que también han trabajado la temática de incorporar la perspectiva de género en educación. A su vez, se revisan los principales alcances y limitaciones del estudio, así como sus implicaciones y/o proyecciones tanto teóricas como prácticas.

Diversos autores (Sánchez, 2018; Millares, Cardona y Chiner, 2020; Castillo, Matus y Cornejo, 2021), han planteado que la formación inicial docente tanto en Chile como en el extranjero, no forma en perspectiva de género pues en sus mallas curriculares no se evidencia de manera transversal ni obligatoria asignaturas sobre esta temática. Esto está en concordancia con lo señalado por los y las participantes, quienes durante sus años de formación académica no contaron con cátedras ni cursos sobre género, y quienes cursaron alguno, fueron en calidad de electivo, por ende, quedó al criterio de los intereses del profesorado en formación haberse inscrito.

Lo anterior repercute directamente en su ejercicio profesional, ya que si las y los profesores no tienen espacios formales de formación orientados a incluir la perspectiva de género en su práctica, se hace complejo desarrollar las competencias necesarias para -precisamente- llevarlo a cabo. Esto fue lo que se identificó durante las observaciones de clases, que si bien las y los participantes observados intentan incorporar la perspectiva de género en sus prácticas, son conscientes que es un desafío complejo ya que aborda muchas aristas.

Por otro lado, la formación continua tampoco pareciera ser una oportunidad aprovechada por las y los participantes, ya que todos declararon que -pese a estar interesados en esta temática- no han realizado algún curso o participado de instancias formadoras como charlas, congresos, etc., principalmente por temas de tiempo. Esto se vincula directamente con lo señalado por Michel (2011), que si bien se reconoce a nivel latinoamericano la importancia y relevancia de la formación continua para mejorar la educación, la calidad de los cursos no son lo esperado, y es por ello, que tiene un bajo impacto en las prácticas docentes, además, la cantidad de profesores que participan de esas instancias son muy bajos, por ende, no se ve muy alentador que efectivamente se evidencie un cambio positivo dentro de las escuelas.

Sin embargo, si podemos encontrar una instancia valorada por las y los participantes, y son las jornadas de educación no sexista llevadas a cabo desde el Ministerio de



Educación durante el año 2022. En ellas, se abordaron conceptos claves como género, estereotipos, identidad y expresión de género y educación no sexista, además se dieron instancias de reflexión y trabajo colaborativo entre diversos actores de la comunidad educativa, por lo tanto, este fue un espacio de formación continua importante para profesores, ya que además tenía la calidad de ser obligatorio.

No obstante, estas jornadas se enfocaron principalmente en lo conceptual, que si bien es importante manejarlo, queda al debe en cómo llevarlo a la práctica, siendo esto lo que señala uno de los participantes, que agradece esta formación, pero siente que es muy “poco” lo que se hace para una tarea tan grande.

En ese sentido, se retoma con fuerza la idea de Barrientos, Andrade y Montenegro (2018) quienes plantean que para incluir la perspectiva de género, no solo basta con saber conceptos, sino también abordarlo desde una mirada crítica, en donde se cuestione y problematice, y a su vez tener la oportunidad de llevarlo a cabo, pues solo en la práctica concreta es posible interiorizar esta perspectiva, y eso es lo que más está al debe en cuanto la formación continua en dicha temática.

Respecto a la investigación de Azúa, Saavedra y Lillo (2019), quienes identificaron sesgos de género en el lenguaje, diseño pedagógico e interacciones, se puede señalar que existen algunas semejanzas con lo encontrado en esta investigación.

En relación al lenguaje, las autoras mencionan que el uso del genérico masculino es el predominante al momento de referirse al estudiantado, incluso cuando dentro de las aulas las mujeres son mayores en número que los hombres. Sin embargo, en la investigación en curso se identificó un avance en esta área, ya que, en su mayoría las y los profesores usan ambos pronombres para referirse al curso e incluso hubo tres momentos en donde las profesoras usaron el término “chiquilles”, avanzando en abandonar la división binaria del lenguaje.

No obstante, sí existe una similitud entre las investigaciones, ya que en ambas se evidencia que son las profesoras mujeres en estar más cerca de modificar/transformar el lenguaje usado en la sala.

Siguiendo en la temática del diseño pedagógico, ya sea en ejemplos o contenidos abordados en clases, en ambas investigaciones predomina el naturalizar, es decir, las y los profesores no planifican con perspectiva de género y por ende, el tratamiento que se les da a los contenidos no permite educar en género, ya sea mediante



cuestionamiento, identificación de estereotipos, etc. Esto se comprueba con el plan lector y los documentos analizados, que si bien en algunos se muestran ejemplos femeninos y masculinos, estos últimos son los que predominan.

Solamente en una clase observada, se evidenció que la profesora aprovechó la respuesta de una estudiante para identificar estereotipos de género, esto se debe a que la pregunta realizada tenía como propósito identificar si los y las estudiantes eran capaces -precisamente- de identificar estereotipos. En ese sentido, Valenzuela y Cartes (2020), señalan que el género debe estar explícitamente en el currículum y los profesores deben estar consciente de ello, esto porque en el caso que se identifiquen circunstancias en la que se fomente un estereotipo, las y los profesores deben ser capaces de transformarlo.

Finalmente y respecto a las interacciones que se dan dentro de la sala de clases, hay concordancia en que en su mayoría no se observa un sesgo en la relación profesor/a - estudiante, ya que además, fomentan una participación equitativa. Además, cuando se realizaron instancias de comentarios entre estudiantes de carácter sexista, las profesoras actuaron de manera inmediata, utilizando dichas situaciones para intentar corregir patrones que pudieran perpetuar los estereotipos de género. Lo anterior, se vincula con lo señalado cuando una de las participantes mencionó en la entrevista que es deber del profesor estar atento cuando en la sala de clases se hagan comentarios de ese tipo.

En la investigación realizada es posible encontrar tres alcances concretos. En primer lugar, el reconocimiento de la importancia de realizar investigaciones en esta temática, lo que incluso es señalado por los mismos participantes, dado que al momento de finalizar la entrevista señalaron que son conscientes que actualmente el género en educación es un hecho y una necesidad, y en ese sentido, consideran importante saber de qué manera lo están abordando otros profesores.

En segundo lugar, y a partir de los resultados obtenidos es posible evidenciar la importancia que tiene la formación inicial docente en esta área, en ese sentido, cada vez se hace más necesario abordar la perspectiva de género de manera transversal, ya que si bien, algunos participantes tomaron algunos cursos, no siempre estos tienen el impacto esperado, pues al ser electivos, son muy pocos los que optan por asistir. Es por ello, que una de las proyecciones de la investigación debe ser su posibilidad de difundirse para orientar la formación docente integral con este enfoque para así avanzar



hacia una justicia social sin sesgos. Por ende, el llamado es a las universidades formadoras de profesores/as.

Por último, un tercer alcance tiene relación con la triangulación de datos, ya que al realizar entrevistas, observación de clases y análisis de materiales elaborados por profesores, permite tener una mirada más global respecto a lo que están haciendo en su día a día.

En relación a las limitaciones de la investigación, la primera de ellas la podemos encontrar en la cantidad de participantes. Si bien el diseño de la investigación correspondía a un estudio de caso, este se centró principalmente en un solo nivel, por ende, era muy acotado (lo que también responde al tiempo que se tenía para llevarla a cabo), en ese sentido, ampliar la muestra contribuiría a conocer con mayor amplitud lo que están haciendo otros profesores.

Complementando lo anterior, una segunda limitación tiene que ver con una técnica de producción de datos, que es la observación de clases. Aun cuando se hayan observado dos clases por asignatura con el propósito de tener una mayor visión de las prácticas docentes, los resultados podrían variar si hubiera un seguimiento más continuo. Lo anterior, tiene que ver con que quizás en esas clases no pasaron cosas tan relevantes para esta investigación, en cambio, si se observaran más clases, podríamos conocer con mayor profundidad cómo abordan las temáticas de género las y los profesores.

Respecto a las proyecciones de esta investigación destaca investigar el impacto que las jornadas de educación no sexista tiene en las practicas docentes, ya que ello, es un espacio de formación continuo, seguro y obligatorio, por ende tiene un alcance mayor que si profesores por su cuenta tomaran algún curso o participaran de alguna instancia de aprendizaje similar. Si bien estas instancias están recién incorporándose en los calendarios escolares, es relevante conocer cómo están impactando y cuál es el alcance de estas; así se podrían realizar las modificaciones necesarias para que profesores incorporen de manera consciente y continua la perspectiva de género y no se convierta en algo que tienen que cumplir porque desde el ministerio lo exijan.

Finalmente, y en relación a lo que se comentó en unos párrafos previos, se espera que esta investigación sea un llamado de atención a las instituciones formadoras de profesores, en el sentido que deben tensionar la formación en género desde el inicio, y no como un curso electivo al finalizar la carrera.



7. Conclusiones

A lo largo de la presente investigación, se buscó posicionar la importancia de incluir la perspectiva de género en la práctica de las y los profesores. Esto puede contribuir no solo a mejorar la calidad de la educación, sino que también a efectuar un motor de cambio, en pos de no solo reconocer que las mujeres y la diversidad sexual y de género han estado excluidas de los espacios formales como la escuela, sino que con el objetivo de reducir o eliminar las brechas que mantienen -precisamente- a estos actores en un peldaño más bajo.

En ese sentido, se buscó comprender cómo las y los profesores incluyen la perspectiva de género en sus prácticas, para ello, se realizó un estudio de caso en una escuela ubicada en el sector sur de Santiago, y se investigó a cinco docentes de diversas asignaturas: Lenguaje, Matemáticas, Historia, Música y Educación Física.

Respecto a las técnicas de producción de datos, se llevó a cabo una entrevista en profundidad para recoger sus concepciones sobre el tema y conocer si habían sido formados en género durante su formación inicial; además se analizaron documentos elaborados por las y los profesores para reconocer la presencia o ausencia del género en estos y finalmente se llevó a cabo dos observaciones de clases por asignatura, con el objetivo de identificar sesgos de género ya sea en el lenguaje utilizado, las interacciones que ocurren dentro de la sala y si el contenido enseñando permite espacios para la reflexión y el cuestionamiento de roles o estereotipos de género.

A continuación, se señala las principales conclusiones respecto a cómo incluyen la perspectiva de género las y los profesores:

En primer lugar, el uso del lenguaje es el ámbito en donde más se identifica un avance. Esto lo podemos señalar porque, en comparación a investigaciones anteriores, donde se señala que aún predomina el genérico masculino, en esta investigación se mostró que utilizan ambos pronombres al momento de hablar con todo el curso, por ejemplo, se usa bastante el *chiquillos* y *chiquillas* al mismo tiempo, reconociendo que la sala de clases es un espacio mixto, sin embargo, se identifica que se mantiene la idea de solo dos géneros. A pesar de ello, se observó que las profesoras mujeres usaron al menos una vez el concepto *chiquilles*, por lo que se infiere que están avanzando aún más en la identificación y reconocimiento de la diversidad de género.



Respecto a las interacciones, también se observa un gran avance, ya que en general, las y los profesores se relacionan de la misma manera con hombres y mujeres. A su vez, cuando se presentaron situaciones sexistas entre estudiantes, las profesoras intervinieron para intentar romper con ese patrón conductual, esto además fue señalado por dos entrevistadas respecto a que las y los profesores debían estar atentos siempre a los comentarios que ocurren en la sala, pues si estas acciones son omitidas, se está enseñando que está permitido hablar de esa manera de otras personas.

Complementando lo anterior, también se identificó que las y los profesores buscan fomentar una participación equitativa entre hombres y mujeres, en ese sentido, también se estaría avanzado en que deje de predominar un género por sobre otro.

Sin embargo, donde más queda al debe la incorporación de la perspectiva de género es en el contenido, siendo este uno de los principales desafíos de esta temática. Lo anterior, lo podemos afirmar, ya que, tanto en los documentos como en los ejemplos y contenidos abordados en clase de clases es poca la predominancia de mujeres, y cuando están presentes, nunca supera a la de los hombres; en ese sentido, aún está muy presente el androcentrismo en el conocimiento enseñado.

Por lo tanto, el principal sesgo de género está en los contenidos, ya que, incluso cuando se abordan ejemplos femeninos, en general, no se dan los espacios para la reflexión ni crítica de estereotipos, por ejemplo, si se estudian más escritores hombres que mujeres, no se observa un trabajo de preguntarse por qué ocurre esto.

El único caso en donde se evidenció que hubo una reflexión de estereotipos, ocurrió en clases de la profesora que sí tomó cursos de género durante su formación inicial, en ese sentido, se puede concluir que existe una relación directa entre la formación en esta área y lo que la o el profesor hace en su sala de clases para incorporarlo.

Lo anterior, lo podemos explicar debido a la nula preparación que en general, las y los profesores tuvieron durante su formación inicial en temáticas vinculadas al género, y esto es relevante a destacar, ya que solo dos participantes cursaron algún ramo en donde se abordara estos contenidos, pero solo una participante lo incorpora en su quehacer. Lo que más se destaca de lo mencionado, es que es consciente que lo hace, y esto la motiva a continuar realizándolo, por ende, en sus clases es posible observar que se dan estos espacios necesarios para el cuestionamiento y la reflexión.



La poca preparación en esta temática repercute en sus concepciones sobre género. En su mayoría, las y los participantes relacionan esto con las diferencias existentes entre hombres y mujeres y las orientaciones sexo-afectivas de las personas, y si bien, manejan los conceptos de identidad y expresión de género, solo una participante señaló que existe una diversidad de género. En ese sentido, si existe una concepción de que género es únicamente hombre/mujer, es natural pensar que, si se solicita incluir esta perspectiva en sus prácticas, lo hagan incorporando ejemplos de mujeres, que, si bien es un avance, no se estaría abordando su componente político, por lo que esto no impactaría en eliminar los estereotipos de género ni avanzar hacia una sociedad más equitativa.

Complementando la idea anterior, lo que las y los profesores realizan en sus salas de clases, se vincula directamente con sus concepciones sobre currículum. En ese sentido, si señalan que currículum es una serie de objetivos y contenidos a enseñar y que además les dicen como hacerlo, están obviando el hecho que el profesorado tiene injerencia en él. Lo que está a la base de esa concepción, es que ven al currículum no como un instrumento que puede ser interpretado, sino prácticamente como un manual, por ende, si en él no aparece como incluir la perspectiva de género, es complejo que lo puedan llevar a cabo. Y si bien, en general son conscientes que el currículum impacta en la construcción de subjetividades e identidades, no son capaces de reconocer que se está hablando del currículum oculto, por ende, también le están quitando el componente político.

Ahora bien, no solo basta con que existan cursos que preparen a los futuros profesores en esta área, sino que toda la formación inicial debe esté permeada con la perspectiva de género, es decir, que sea transversal en sus mallas: que los profesores que enseñen didáctica estén formados en género, así como curriculistas, evaluadores, etc. Esto se hace relevante ya que incluir dicha perspectiva no se limita a colocar más ejemplos de mujeres, ya que alguien lo podría hacer, sin la necesidad de cuestionar algo; trabajar en esta área implica reconocer cuando se estaría replicando estereotipos, identificar las interacciones entre estudiantes, mirarse a uno mismo y deconstruir lo que uno sabe. Esto es precisamente la tensión principal que se observó, que muy pocos participantes fueron capaces de realizar una autocrítica respecto a cómo fue formado y cómo está enseñando en la actualidad, aun cuando reconocen la importancia actual del género.

Otro aspecto importante por destacar es que quienes más intentan incluir la perspectiva de género son profesoras mujeres a diferencia de profesores hombres. En ese sentido,



se infiere que las primeras estarían siendo más inclusivas y reconociendo la otredad, apuntando a una transformación dentro del aula y abandonado de manera paulatina el androcentrismo en la educación.

A su vez, la brecha generacional que mencionan los y las participantes es un aspecto por destacar, ya que reconocen que la edad puede ser un factor importante para comprender y reconocer que la diversidad sexual y de género es la norma; en ese sentido, asumen que a los jóvenes les cuesta menos hablar de este tema y que para estos es muy natural que existan personas que se reconozcan como parte de la disidencia, así mismo, señalan que a los profesores de mayor edad les podría ser más complejo aprender de estos temas ya que fueron educados en otra “época”. Lo que está a la base, es que identifican que las creencias van cambiando en el tiempo, y qué para estas nuevas generaciones, los temas vinculados al género no presentan una mayor dificultad.

En síntesis, se puede concluir que falta mucha preparación en esta temática, que es una necesidad actual, ya que, como se menciona al inicio de la investigación es una demanda del movimiento estudiantil desde hace algunos años. Además, desde el Ministerio de Educación se comenzó a establecer en el Marco para la Buena Enseñanza y en la evaluación docente la perspectiva de género, por ende, se hace completamente necesario que las universidades sean conscientes de aquello y lo incorporen como una política pública, y a su vez, las escuelas también tomen cartas en el asunto y brinden los espacios necesarios para que las y los profesores puedan formarse, discutir, reflexionar y proponer cambios. En ese sentido, las jornadas de educación no sexistas podrían brindar el mejor espacio para ello, y si bien, es importante conocer los conceptos claves, es más importante aún saber cómo llevarlo a cabo, solo así se podría apuntar a una verdadera transformación de la educación.



8. Referencias Bibliográficas

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 0.
- Azúa, X., Saavedra, P., y 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 Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97.
- Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa: Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Barrientos, P., Andrade, D., y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81. Universidad Alberto Hurtado.
- Benavides, M. y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Blázquez, N. (2012). "Epistemología feminista: Temas centrales". En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Ed.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (21-39). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Cardona, M., Chiner, E., y Millares, C. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257.
- Castillo, C., Cornejo, M., y Matus, C. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Colegio de Profesores de Chile. (2018). *Consideraciones para una educación no sexista*.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- De Alba, M. (2016). Teorías en diálogo: Representaciones sociales y memoria colectiva. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 80(37), 131-151.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Universidad Católica de Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Perspectiva de género, ¿De qué hablamos cuando hablamos de perspectivas de género?*. UNICEF.
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista en Chile (2000-2017). *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 261-292.



- Hernández, Y., (2006). Acerca del género como categoría analítica. Nómadas. *Critical Journal of Social and Legal Sciences*, 13(1).
- Gálvez, A. (27 de Agosto del 2021). *El sexismo en la escuela y el sexismo en los textos escolares*. [Primera sesión]. Seminario Permanente de Investigación y extensión en Educación no sexista e interseccional de la historia, las humanidades y las ciencias sociales. UMCE
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). “¿Qué significa el currículum?”. Morata.
- Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Grundy, SH. (1987). *Producto o Praxis del currículum*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, M. Y Galeano, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(19). 1-34.
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, 13-38.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18).
- López, J. (2019). La importancia de la formación docente con perspectiva de género. En García, S., Romero, J., Rodríguez, C. y Sola, J. (Eds), *Investigación, Innovación docente y TIC* (pp. 1598 - 1610). Dykinson.
- Magendzo, A., Abraham, M., y Lavín, S. (2014). *El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile*.
- Martini, G., y Bornand, M. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, (26), 45–67.
- Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. En Taguenca, Juan (Ed). *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Merchán, C. y Fink, N. (2018). *Infancias Libres: Talleres y actividades para educación en géneros*. Chirimbote.
- Michel, J. (2011). *La formación docente continua realizada por docentes de la red maestros de maestros: su valoración e incidencia en las prácticas pedagógicas*. [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional UMCE.



- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual – Movilh–. (2012). *Encuesta sobre Educación sexual y Discriminación*.
- Nash, C. (2018). Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, (25), 123-134.
- Todo Mejora (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales*. Santiago de Chile.
- Todo Mejora (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Plan de Acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2008-2013)*. París.
- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1),1-35.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 123-142.
- Pérez, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.
- Red chilena contra la violencia hacia las mujeres (2015). *Sexismo en la educación*, Santiago de Chile.
- Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza*, 11(3), 40-50.
- Sánchez, J. (2018). *Enfoque de género y formación inicial docente en Chile: Marcos interpretativos en la elaboración de estándares para la acreditación de pedagogías*. [Tesis de magister, Universidad de Chile]. Repositorio institucional Universidad de Chile.
- Santos, M. (1996) Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Morata
- Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Editorial de las Ciencias.



Valenzuela, A. y Cartes, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, (25).

Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.



9. Anexos

Anexo 1: Operacionalización de criterios para el análisis

Asignatura	Documento	USO DEL LENGUAJE				APARICIÓN				PROFESIONES Y OCUPACIONES		CUESTIONAMIENTO	
		MASCULINO	FEMENINO	AMBOS	OTROS	HOMBRES	MUJERES	AMBOS	OTROS	HOMBRES	MUJERES	SI	NO

Fuente: elaboración propia, 2022.

Anexo 2: Pauta entrevista

Introducción:

La presente entrevista tiene como objetivo proveer de información acerca de tu experiencia como profesor/a en ejercicio, respecto a cómo fue tu formación inicial y tus concepciones sobre género y currículum. Con este fin te plantearé una serie de preguntas para reflexionar sobre esta temática. Recuerda que la información que nos entregues será tratada de manera confidencial.

1. Con relación a tu tiempo como profesor/a en ejercicio:

- 1.1 Me gustaría que pudieras comentar cuanto tiempo llevas ejerciendo y en los tipos de colegios en los que has trabajado.
- 1.2 Quisieras que caracterizaras a los y las estudiantes con los que has trabajado, es decir que intereses tienen, como se relacionan entre ellos, que problemáticas has observado, etc.

2. Respecto a tu Formación inicial docente:

- 2.1 ¿En qué universidad te formaste y en qué período?
- 2.2 ¿Cómo fue la formación práctica?, es decir, en qué nivel fue tu primer acercamiento a la escuela, que características tenía esa práctica, etc.
- 2.3 Respecto a los cursos que tuviste, ¿me gustaría que pudieras comentar cuantos cursos de currículum tuviste y que contenidos se abordaron en ellos?
- 2.4 En algún momento de tu formación, ¿tuviste ramos vinculados al género o participaste de algún espacio de formación como charlas, seminarios, conversatorios sobre este tema?

3. En esta tercera parte, nos centramos más en específico sobre tus concepciones de dos conceptos centrales en esta entrevista:

- 3.1 Con tus palabras, ¿Cómo podrías definir currículum?
- 3.2 Desde tu visión, ¿Consideras que los y las estudiantes juegan un rol en el currículum?, de ser así, ¿Cuál y cómo sería?
- 3.3 Según tus concepciones ¿Crees que el currículum influye en la construcción de identidades y subjetividades?, de ser así, ¿De qué manera sería?
- 3.4 Con tus palabras, ¿Cómo podrías definir género?
- 3.5 Desde que estás ejerciendo, ¿has participado de algún curso o instancia formadora que aborde temáticas relacionadas con el género?, ¿A qué se debe?



3.6 ¿Consideras que incorporas la perspectiva de género en tu práctica?, ¿de qué manera?

3.7 De un tiempo hasta acá, cada vez hay más visibilización de estudiantes que se consideran de la diversidad sexual y de género, en ese sentido, ¿Cuál debería ser el rol del profesor/a en este tema?

Anexo 3: Pauta observación de clases

Clase n°:					Asignatura:			
<ul style="list-style-type: none"> Observación: Uso del lenguaje por parte de la o el profesor/a para interactuar con los y las estudiantes. 								
SUBDIMENSIÓN :	Asignación de responsabilidades o instrucciones				Como nombra al estudiantado			
	Usa genérico masculino	Usa genérico femenino	Usa femenino y masculino	Usa otros pronombres	Usa genérico masculino	Usa genérico femenino	Usa femenino y masculino	Usa otros pronombres
Siempre / La mayor parte de las veces								
Frecuentemente								
Ocasionalmente								
Nunca / Rara Vez								
Nunca								

Fuente: elaboración propia, 2022.

Clase n°:					Asignatura:	
<ul style="list-style-type: none"> Observación: Uso de los contenidos y ejemplos para enseñar. 						
SUBDIMENSIÓN :	Ejemplos de clase				Reflexión/Cuestionamiento de roles	
	Usa ejemplos masculinos	Usa ejemplos femenino	Usa ejemplos femenino y masculino	Usa diversidades de ejemplos	SI	NO
Siempre / La mayor parte de las veces						
Frecuentemente						
Ocasionalmente						
Nunca / Rara Vez						
Nunca						

Fuente: elaboración propia, 2022.

Clase n°:					Asignatura:			
<ul style="list-style-type: none"> Observación: Interacciones entre la o el profesor/a hacia los y las estudiantes. 								
SUBDIMENSIÓN :	Relación entre profesor/a y estudiantes				Interviene en relación entre estudiantes			
	Relaciona con hombres	Relaciona con mujeres	Relaciona entre ambos		Hombres	Mujeres	Mixtos	
Siempre / La mayor parte de las veces								
Frecuentemente								
Ocasionalmente								
Nunca / Rara Vez								
Nunca								

Fuente: elaboración propia, 2022.