



GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN CHILE

Desafíos en clave de justicia social

Gender and Initial Teacher Training: Challengers in terms of social justice

ROSSE MARIE VALLEJOS, MARCELA PALMA, ANGÉLICA CORRALES
Universidad de Concepción, Chile

KEYWORDS

*Gender perspective
Initial teacher training
Hidden Gender Curriculum
Feminism
Social justice
Chilean context
Pedagogical practices*

ABSTRACT

Under a qualitative-interpretative framework, this study carried out a discourse analysis of future teachers in Chile regarding their training and the integration of the gender variable in terms of inclusion. Based on the previously defined dimensions, categories emerged from the discourse applied to conversation and speech acts. Main conclusions show the awareness of the importance of this perspective in the acknowledgement of diverse classrooms, for which there is intuitive or self-taught knowledge but lack thereof from what was acquired in the initial teacher training.

PALABRAS CLAVE

*Perspectiva de género
Formación inicial del profesorado
Currículo oculto de género
Feminismo
Justicia social
Contexto chileno
Prácticas pedagógicas*

RESUMEN

Bajo un paradigma cualitativo-interpretativo este estudio realizó un análisis a partir del discurso de futuros profesores en Chile en torno a su formación y la incorporación de la variable género en clave de inclusión. A partir de las dimensiones definidas previamente, se levantaron categorías que emergieron del discurso, aplicadas a la conversación y a los actos de habla. Las principales conclusiones dan cuenta del reconocimiento de la importancia de esta perspectiva, en el reconocimiento de aulas diversas para las cuales se tienen intuitivas, o desde lo aprendido autónomamente, pero no desde lo adquirido en la formación inicial como profesores.

Recibido: 17/ 08 / 2022

Aceptado: 30/ 10 / 2022

1. Introducción

La formación del profesorado ha estado atravesada por una serie de demandas sociales, en particular, en torno a las herramientas y competencias necesarias para la mejora de la convivencia, la prevención de la violencia y del sexismo, siendo la incorporación de la perspectiva de género una deuda en sus planes de estudio y en el ideario del profesorado, surgiendo la necesidad de actualizar dicha formación desde perspectivas críticas y reflexivas que permitan asumir las demandas emergentes de la sociedad. En línea con lo anterior, Shon (1992) en "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones" (1992) plantea la necesidad de una perspectiva práctico-crítica en la formación, reconociendo ésta como aquella que entiende al profesor como el profesional que debe aprender a resolver problemas en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflictos.

Las demandas sociales, además, han tensionado los constructos teóricos y los enfoques que subyacen en las concepciones educacionales. Al respecto cabe mencionar las contribuciones del feminismo y los movimientos asociados en los últimos años en Chile. El feminismo y las perspectivas de género a lo largo de la historia han sido clave para el reconocimiento de derechos sociales, políticos, educativos, entre otros, reposicionando a la mujer como sujeto de derecho (Femenías, 2009).

Ahora bien, la perspectiva de género será entendida como la metodología que permite identificar, cuestionar y prevenir la discriminación, la desigualdad y la exclusión por motivos de género u orientación sexual. A partir de lo anterior, es posible visualizar algunas acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores que influyen en esta desigualdad y exclusión, con el fin de crear condiciones de cambio y avanzar en la construcción de la igualdad de género. La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado permitiría prepararlos para afrontar los estereotipos con que somos educados y abriría la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos a partir de nuevas prácticas docentes, relevando la consciencia sobre estos prejuicios y cómo son traspasados a través, por ejemplo, de un currículo oculto de género.

Pero la raíz del problema repercute en la formación del profesorado, la cual no cuenta con un currículum que contribuya a una educación no sexista para poner en práctica. Los docentes actualmente hacen su mayor esfuerzo para involucrar a sus estudiantes en una educación no sexista e igualitaria, donde los roles de género se disuelvan, pero es una lucha constante, sin reformas evidentes o significativas hasta el momento.

2. Objetivos

El estudio que se presenta plantea como objetivo general analizar las experiencias del futuro profesorado, sobre la incorporación de la perspectiva de género en su formación inicial docente y en sus experiencias de práctica final.

Para ello se examinaron las experiencias de estudiantes de quinto año de pedagogía (último año de formación), en torno al género. Además, se busca conocer las limitaciones que identifican en el abordaje de esta perspectiva en su formación y analizar las propuestas de su incorporación en la formación inicial, a partir de las necesidades surgidas en sus prácticas áulicas en el sistema escolar, en el marco de la práctica final.

3. Marco teórico

Ahora bien, ¿cómo abordaremos el concepto de género y sus términos asociados? Pues bien, el concepto de género tiene múltiples dimensiones, desde estudios contemporáneos como el de Casado *et al.* (2011) se expone que "el género se construye culturalmente y lo aprehendemos las personas a través de la socialización, por un lado, a través de lo emocional, de los afectos, a través del cuerpo; y por otro a través de los discursos y las estructuras" (p. 278). Por otro lado, Calvo menciona que la organización de la sociedad se sustenta en la división de los seres humanos entre hombres y mujeres, y que estas son:

Categorías en las que a priori son ubicados en función de sus órganos sexuales y reproductores, a partir de los cuales también se les atribuyen unos determinados roles sociales o género, femenino o masculino, y una determinada orientación sexual, dirigida hacia el "género opuesto". (Calvo, 2011, p. 201)

Continuando, el género "se construye culturalmente y lo aprehendemos las personas a través de la socialización, por un lado, a través de lo emocional, de los afectos, a través del cuerpo; y por otro a través de los discursos y las estructuras" (Casado *et al.*, 2011, p. 278). Flores (2016) También señala que lo biológico "no es el factor determinante del origen y razón de las diferencias entre los sexos. Tener vagina no es lo que determina la discriminación, es más bien la manera en que ese hecho biológico es valorado social y culturalmente" (p.54).

En esta misma línea, Cabrera (2007) señala, sin lugar a duda que la primera asunción común es la idea que el desarrollo de la identidad de género es un proceso de adquisición de los comportamientos correctos y adecuados para cada género, de modo que produce una conformidad de las disposiciones básicas establecidas por el orden social (Cabrera, 2007, p.3).

En materias de género, es importante señalar también, el concepto de identidad, que en palabras de Gauché & Lavera (2018):

la identidad es un concepto dinámico, que tiene que ver con el ser mismo de cada uno, como cada quien se ve y espera ser visto y reconocido por la sociedad, incluyendo todos los aspectos que forman la personalidad individual, sean estos estáticos o cambiantes, y teniendo presente las interacciones sociales en que a cada individuo le toca participar. (Gauché y Lavera, 2018, p.364)

Respecto a la identidad, es importante señalarla con el complemento de género, que tiene que ver con cómo las personas se ven así mismas y cómo se desenvuelven en su entorno y si en esta cotidianidad integran o rechazan los estereotipos impuestos culturalmente. Los mismos autores plantean que la identidad de género corresponde a una:

Identidad adquirida, aprendida durante el tiempo y que reposa sobre una serie de variables que, dependiendo de específicos contextos culturales, cambian. De allí que suela definírsela partir de la vivencia interna e individual que las personas experimentan, vivencia que puede corresponder o no con la del sexo (asignado). (Gauché y Lavera, 2018, p.368)

En Chile con la Ley 20.609, se establece medidas contra la discriminación la que se especifica en el artículo 2° que señala el ejercicio del derecho a la identidad de género, ninguna persona sea afectada por distinciones, exclusiones o restricciones que carezcan de justificación razonable.

La discusión sobre esta ley en Chile puso en evidencia la dificultad que tiene para muchos comprender el sentido y los alcances del concepto de género, su vínculo con la identidad de las personas y los problemas de lo que se ha denominado “ideología de género” (De la Maza, 2010, p.2).

Así como el Estado Chileno y su legislación se encuentran carente de las políticas que garanticen el bienestar de todos y todas, el sistema educativo se encuentra endeble también en materias de identidad de género, en la preparación de su cuerpo docente como también en la enseñanza impartida, en la cual se hace sumamente necesario educar en diversidad sexual y de género. Lo anterior, con el fin de prevenir la patologización, discriminación, cuestionamiento de su identidad y acoso, hacia las personas transgénero o de género no conforme.

Una encuesta realizada en Chile en el año 2017 a personas trans y de género no conforme, arrojó que el 41,3 % reconocen que no se adecuaban al género impuesto, entre los 0 y 5 años, y un 39,4 % lo sitúa entre los 6 y 11 años” (Linker, Marambio & Rosales, 2017). Otro aspecto importante para promover estos avances es el alto porcentaje de deserción escolar y de suicidio o intento de este, más aún si un gran número de estos suceden por primera vez de los 14 a 15 años, como también, se encuentra en este mismo rango etario la mayor tasa de discriminación, sin estar esta etapa contemplada en la ley de identidad de género vigente.

Bajo este sentido, se hace imprescindible que tanto establecimientos educacionales como el profesorado, se encuentren capacitados para recibir y generar un ambiente grato y seguro a las personas transgénero o disidentes sexuales. Los y las docentes deben estar capacitados para ejecutar un trato correcto con sus estudiantes, tanto para quienes estén pasando por una transición de género o experimentando cambios en su sexualidad.

La escuela no puede ni debe ser bajo ningún motivo un ente discriminatorio, al contrario, debe ser el lugar y el espacio donde el estudiantado tenga confianza, sienta la seguridad de expresar sus sentimientos, identidad, opiniones y creencias sin miedo o temor a ser juzgado.

Es necesario que el Estado garantice la educación sexual integral con perspectiva de género, tanto para cada uno de los y las estudiantes como también para sus funcionarios. En estas circunstancias, es imprescindible que cada persona conozca sus derechos como ser humano y sea tratada con el respeto que merece, sin importar la orientación sexual que esta tenga o su identidad de género.

En la etapa escolar, mediante los contenidos de asignaturas y textos y las expectativas que se tienen respecto de su futuro, las desigualdades se van consolidando entre los jóvenes. Se observa en la selección de carreras universitarias, en la feminización de algunas profesiones y finalmente en las diferencias de salarios y pensiones.

Si bien estos roles se dan sin importar la edad, es importante tomar en cuenta que se presentan desde la niñez mediante la distinción de actitudes y habilidades, los que directamente afectan su futura educación y desarrollo en el aula, esto reduce la escuela a un entorno reproductor de estereotipos.

Al ser socializados de esta forma por generaciones, es difícil romper los hábitos de una sociedad acostumbrada a percibir a las mujeres como personas inferiores, hábitos que son replicados dentro de las aulas. Por lo tanto, el sexismo en la educación es un factor clave en la reproducción de desigualdades y en la persistencia de distintas manifestaciones de violencia que impactan en el vivir de las mujeres (Palestro *et al.*, 2016).

Es en este contexto donde surge el concepto de educación no sexista, volviéndose un pilar fundamental en las demandas del movimiento feminista. Entenderemos como educación no sexista aquella “donde no existe una división entre lo que se espera de hombres y mujeres de acuerdo con los estereotipos de género que hoy existen en la sociedad, y donde se promueve el respeto y la valoración de la diversidad” (Jara, 2018).

Para comprender más concretamente el porqué de las demandas, vale la pena destacar algunos aspectos del currículum escolar y los materiales utilizados. En el recopilatorio *“Educación no sexista: Hacia una real transformación”* Palestro *et al.* (2016) se dedica a analizar textos escolares de Lenguaje, Historia y Biología, entregados desde el Ministerio de Educación. Sus resultados indican que las apariciones de mujeres en los contenidos son relegadas a contenidos extra y menciones complementarias, alejadas del contexto social e histórico de la materia. En el caso de los textos de Biología, no hay mención de autoras o científicas, a no ser en el caso de excepciones o acompañadas por hombres. En todos los casos son mencionadas en los costados de la página, y nunca como contenido principal. Con tal invisibilización en el currículum, es esperado que los y las estudiantes no adquieran el conocimiento necesario sobre el aporte de las mujeres a la historia. Y, por extensión, adquieran una mirada androcentrista que les enseñe que la sociedad progresa gracias a los hombres.

Se conoce que históricamente el sexismo en la educación es un factor determinante en la reproducción de las desigualdades entre géneros, un problema social que arrastra a los y las docentes, quienes solo están sumergidos bajo un reglamento impartido por un sistema débil y obsoleto. El sistema educacional hoy en día exhibe una alta feminización de la profesión docente, lo que no significa igualdad, ya que aún se encuentran prácticas con tendencia a reproducir el sistema patriarcal y situar a la mujer en roles secundarios. El profesorado de Chile se ve en la obligación de seguir un currículum educacional que no permite la libre expresión de la docencia.

Pero la raíz del problema repercute en la formación docente, la cual no cuenta con un currículum que contribuya a una educación no sexista para poner en práctica, los y las profesores actualmente hacen su mayor esfuerzo para involucrar al estudiantado en una educación no sexista e igualitaria, donde los roles de género se disuelvan, pero es una lucha constante, sin reformas hasta el momento.

En la educación superior se siguen viendo las consecuencias del androcentrismo educativo. Pero este, ya no se limita al currículum, sino que es trasladado a conductas. Esto queda en evidencia hoy más que nunca, ahora que las mujeres alzan la voz ante los comportamientos sexistas de compañeros y profesores, generando una red de apoyo entre personas que comparten las mismas vivencias.

Los profesores tienen el deber de guardar el respeto y la integridad de todos sus estudiantes. Sin embargo, siguen siendo víctimas y perpetradores de la educación machista. La explicación de esto yace en los programas universitarios de las pedagogías, los que obedecen el sistema educativo utilitario. “Si revisamos las mallas curriculares de las diferentes instituciones de formación en pedagogía, no debe sorprendernos entonces que las categorías de análisis de género, indispensable para una educación no-sexista, no estén presentes en las mallas curriculares de las escuelas” (Ortega, E, 2018). Con un sistema que crea profesores desinteresados e ignorantes en materias actuales como lo es la lucha feminista ¿Cómo se puede esperar crear un cambio explícito en los estudiantes dentro y fuera del aula?

El 2014, el gobierno creó la Unidad de Equidad de Género (UEG), con el objetivo de impulsar reformas que promovieran el enfoque de género en el sistema educativo, “esto significa la incorporación en todos los elementos del sistema (currículo, formación docente, prácticas pedagógicas, gestión, etc.) de principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de condiciones, oportunidades y derechos entre mujeres y hombres” (Ortega, E, 2018). En el año 2017, la misma UEG desarrolló orientaciones conceptuales para visibilizar el rol de la mujer en la sociedad mediante el uso de un lenguaje inclusivo en términos de morfología y sintaxis.

Por su parte, el colegio de profesores de Chile ha puesto a disposición del público un documento con consideraciones para construir una educación no sexista, gracias a las demandas del movimiento feminista. En estas consideraciones, tres aspectos son fundamentales para avanzar hacia este modelo:

La modificación de los planes y programas del sistema educativo son la primera medida necesaria, debido a que es incuestionable el androcentrismo en los contenidos a enseñar, un claro ejemplo es la desigualdad de género en la bibliografía sugerida para los docentes en las diferentes áreas de conocimiento, como en la asignatura de filosofía, donde un alto porcentaje de los autores a leer son hombres.

Como segunda medida a considerar se encuentra la gestión de las escuelas y los cargos directivos, en este apartado se reconoce el aumento de mujeres en cargos directivos, pero a la vez se sugiere a extender el acceso a estos espacios de decisión.

Como tercera y última consideración, se sugiere una modificación en las prácticas que dan lugar a fomentar estereotipos, algunos puntos a trabajar son: reconocimiento de las distintas formas de violencia, eliminar el androcentrismo en las ciencias, visibilización de las mujeres a lo largo de la historia, entre otros.

Todas estas consideraciones van dirigidas a la educación básica y media, pero las instituciones de educación superior aún no cuentan con este tipo de directrices. Sumado a esto, la falta de investigación en cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en estas instituciones, hacen relevante el estudio de lo que sucede en ellas, y en especial en la formación del profesorado, desde la visión de los propios estudiantes.

4. Metodología

Esta investigación asumió un enfoque cualitativo, interpretativo sobre el análisis de entrevistas en profundidad aplicadas a estudiantes de quinto año de formación de carreras de Pedagogía, quienes cursan su última actividad académica, la práctica final o profesional, que implica la realización de prácticas áulicas en el sistema escolar.

Se busca indagar en las experiencias de estos futuros profesores tanto en su formación inicial, como en sus prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos, con el fin de comprender, desde su subjetividad, la inclusión o no de la perspectiva de género en estos contextos, y cómo entiende la educación desde este enfoque.

En relación con la entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de datos en esta investigación, puede entenderse, como espacios de diálogo con propósitos: "Es una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación" (Ruiz, 2012, p. 165). Por tanto, implica un proceso comunicativo en el cual los participantes pueden influirse entre sí. Las investigadoras, en el proceso, causan un efecto en los entrevistados que participan del estudio, al interactuar con ellos de un modo natural, tal efecto, no se puede eliminar, pero sí controlar y reducir al mínimo (Malbrán & Palacios, 2007).

La muestra es de tipo intencionada, pues se contactó a estudiantes que cursaron, el segundo semestre de 2021 su práctica final, de diversas carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción de Chile. De ellos 15 accedieron a participar de las entrevistas, conformando una muestra de sujetos voluntarios, los que pertenecen a carreras de Pedagogía en enseñanza media o secundaria, de las especialidades de lenguaje, matemática, filosofía, inglés, ciencias, historia y ciencias sociales y artes visuales.

Con tal fin se procedió a elaborar una pauta con algunas preguntas orientadoras de la conversación, en dimensiones establecidas a partir de la revisión teórica y empírica según el objetivo del estudio.

Estas dimensiones son:

1. **Dimensión: Concepciones en torno al tema de género.** Con el fin de indagar en los conocimientos que los estudiantes en práctica tienen acerca del tema de género se incluyen las preguntas *¿qué entiende por género?* y *¿qué significa para usted incluir la perspectiva de género en educación?*
2. **Dimensión: Formación en relación con el tema de género.** Se busca recoger información sobre conocimientos recibidos en su formación como docentes, y su percepción sobre la incorporación del género en su trayectoria educativa. Contempla las preguntas: *¿Han tenido formación a través de cursos, seminarios u otros en el Tema de Género?*
3. Si la respuesta a la anterior es sí: *¿qué aspectos relacionados con el tema de Género han considerado en su formación?* *¿La formación inicial docente debería considerar estos temas como parte del plan de formación general?, ¿cómo?*
4. **Dimensión: Prácticas de inclusión del tema de género.** Orientada a identificar en las prácticas áulicas del profesorado en formación, la incorporación de la perspectiva o el tema de género y la recepción por parte del establecimiento educacional de ellas, buscando identificar algunos obstáculos por parte de los centros educativos, y sus culturas escolares. Para ello se consideraron las siguientes preguntas: *¿Usted incorporó o incorpora la temática género o las perspectivas de Género en sus prácticas? ¿Cómo? Ejemplifique la forma de trabajarlo (determinar, recursos, estrategias, etc.) ¿El establecimiento o el mentor se pronunció respecto a este abordaje?*
5. **Dimensión: Obstáculos presentados en el tratamiento del tema género.** En esta dimensión se indaga sobre las dificultades que los estudiantes en práctica evidenciaron en sus contextos escolares, consideradas como obstaculizadores de una práctica inclusiva en materia de género. Las preguntas que conforman esta dimensión son: *¿Qué tipo de obstáculos se le presentan para tratar el tema de género con sus estudiantes? (Indagar si éstos son a nivel Institucional o de las familias), ¿qué dificultades u obstáculos cree que existen o existieron en su formación inicial para abordar/enfrentar estos temas?*

4.1. Análisis

A partir de una primera revisión de los datos, y en consideración a la información aportada en las respuestas de los estudiantes en práctica, las cuales, producto de la dinámica de cada entrevista, se profundizó en aspectos diversos según las experiencias de cada uno. Se consideró un tipo de análisis inductivo, que recogiera y valorará la riqueza de la información proporcionada, por medio de categorías que en algunos casos responden a las dimensiones con las cuales se construyó la pauta de entrevista, explicadas anteriormente, incorporando además algunas categorías emergentes.

Luego de realizada la categorización se identificaron elementos sustanciales de problematización, explicitados en los apartados siguientes, para el posterior análisis, el cual se nutrió de contribuciones metodológicas de los estudios del discurso, aplicados a la conversación y los actos de habla en el relato de las respuestas.

En consideración de la entrevista como técnica de investigación cualitativa que se sustenta en un enfoque dialógico, el cual reconoce a las actividades humanas relacionadas el uso del lenguaje, que es siempre flexible y

dinámico. En palabras de Batjtin (2008) “toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado)” (Bajtín, 2008, p. 254).

Por todo lo anterior, se consideró para el análisis, como unidad de análisis las respuestas y frases entregadas como respuestas de cada uno de los entrevistados, identificando en ellos, puntos de coincidencias, como de discrepancia, brindando una descripción de los hallazgos en cada una de las dimensiones.

5. Resultados

A continuación, se expondrán los hallazgos más significativos del estudio. La presentación se ordena de acuerdo con las categorías emanadas del análisis.

5.1. Concepto de género ligado a aspectos biológicos y sociales

En cuanto a cómo entienden el género, los entrevistados evidencian en sus respuestas una concepción de este constructo, vinculado a dos grandes aspectos. El primero, es la permanencia de la relación género con sexo biológico, lo que supone la vinculación con lo socialmente esperado para hombre y mujeres. Sin embargo, se reconoce la dimensión social del género, y por ende un aspecto de la identidad socialmente construida.

“como conductual, ósea que también se asocia a las conductas que van adquiriendo las personas, ya sea las conductas esperadas por la sociedad, correspondientes con el sexo que se le otorga a la persona, y también eh ya un poco saliendo de la perspectiva biológica, y las conductas que uno asocia a sí mismo; como uno quiere comportarse. En cuanto en un ámbito social, eso” (estudiante 6).

“yo asocio a género más que algo biológico, ¿cierto? A algo a una identidad, a una identificación propia” (estudiante 3).

Esto supone un gran avance en términos de la identificación del género como un aspecto de los seres humanos, que define su identidad, pero que no está restringido a cánones o estereotipos, sino que implica la libertad de sentirse hombre, mujer, o fuera de este binarismo.

5.2. La perspectiva de género como tarea pendiente en la formación inicial del profesorado.

El análisis del discurso de los entrevistados evidencia, en primer lugar, el reconocimiento de la importancia de la inclusión de la perspectiva de género como parte de su formación, pues su enseñanza o abordaje no se desarrolla ni de manera transversal ni como asignatura en particular. Dicha necesidad queda de manifiesto en los futuros profesores durante su prácticum, instancias en donde deben enfrentarse al aula escolar y poner en tensión sus conocimientos disciplinarios, pedagógicos con las necesidades y demandas de los distintos contextos, que implica un trabajo con padres y apoderados.

“lo que se requiere es más que prácticas de aula , como enseñarnos a enseñar lo que es la identidad de género eh y no solamente aplicarlo en el aula, sino que –en el aula me refiero en la universidad– sino que... que se haga parte de, y que sea parte como de nuestro aprendizaje, de nuestra formación y que el día de mañana cuando nos enfrentemos a esta situación, nosotros podamos a partir de fundamentos empíricos enseñarle a este apoderado” (estudiante 3).

“yo también encuentro que es súper necesario el enseñar y el educar sobre el género dentro de todos los ámbitos que le corresponden: la biología, lo político, lo social porque hablando también dentro de mi experiencia y que fue la última de mi práctica profesional en me pasó también que en los cursos que yo tuve que manejar había mucha diversidad, y también identidad diferente” (estudiante 10).

Por otra parte, se devela un esfuerzo del futuro profesorado en la realización autónoma de talleres y actividades en colaboración con sus procesos de formación en los establecimientos que implican la incorporación de la perspectiva de género y las diversidades, lo cual reafirma la necesidad expresada por ellos de incorporar en sus planes esta línea:

“me toca hacer talleres de habilidades sociales donde eh trato de abordar textos que aborden a su vez, temas contingentes como el de género porque hay realidades diversas en el colegio. Y entre ellos les hice leer algo de eso a un primero medio que es un curso bastante difícil, en el sentido de que todavía no son ni tan grandes, ni tan niños y están en esa en esa transición, entonces hay ciertas cosas que todavía no no son mucho de su no, no les llama la atención, entonces me complicó mucho cómo, con qué herramientas específicas hacerlo” (estudiante 7).

Finalmente, una categoría emergente reconoce en la introducción de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado como una oportunidad para el reconocimiento y la no reproducción de conductas sexistas

que configuran prácticas humanas, en tanto han sido interiorizadas como parte de los códigos culturales de una sociedad:

“Entonces, esas son conductas que uno tiene tan interiorizadas que no se da cuenta, es algo habitual para uno. Y hay un montón de ese tipo de conductas que siguen persistiendo hasta el día de hoy, quizás si en nuestra formación inicial se incorporara más la perspectiva de género, y nos enseñaran se educara más al respecto sobre estos temas, podríamos nosotros después al llegar al aula –estas conductas que identificamos, nocivas respecto al género– no reproducirlas en nuestros estudiantes, porque al fin y al cabo nosotros enseñamos diferentes contenidos, pero lo que más marca a los estudiantes son las conductas y las actitudes que tenemos nosotros para con ellos, y también podríamos aprender a desarrollarlas en los distintos talleres y espacios que nos piden” (estudiante 11)

5.3. Género como condición permanente en la formación del profesorado en disciplinas ligadas a la formación pedagógica y general

Uno de los aspectos que aparece de forma constante en el discurso de varios de los entrevistados dice relación con la asociación del tema de género, dentro de la formación inicial, con disciplinas como la orientación, o de formación pedagógica general. Se reconoce la necesidad de incorporarlo en la preparación del profesorado, por medio de asignaturas que entreguen conocimientos que permitan trabajar y resolver las problemáticas que en torno a este tema surgen y que ellos han evidenciado en sus prácticas.

“Por lo tanto, nosotros como profesores debemos formarnos al respecto y no encuentro ninguno... o sea, la opción sería hacer un ramo, un taller o un electivo eh específico sobre este tema, o incluirlo dentro de la asignatura de orientación o de la práctica de jefatura” (estudiante 8).

“Y a eso sumar que desde el ámbito de la orientación “que es cuando ya a nosotros nos toca ser profesor jefe y hacer clases de orientación” lo que a mí me faltó a lo mejor en la universidad fue eh que en mi clase de orientación, es decir, cuando nos enseñaban de qué era la orientación, no tenía una perspectiva de género de ningún sentido, ósea ahí el género no “ (estudiante 11).

En los casos en que se identifica el abordaje desde esta perspectiva, en cuanto a la entrega de conocimientos, se evalúa como insuficiente, ya sea por los temas abordados o las metodologías utilizadas.

“de “inclusión y exclusión en el aula”, y yo recuerdo que el primer texto que leímos era sobre la pedagogía queer. Entonces, algo hubo... algo hubo, pero la forma en que se trabajó dejó bastante que desear, porque en realidad solo un grupo de personas debía leer este texto y exponerlo delante de sus compañeros”. (estudiante 6).

“ tampoco lo vimos en psicología, en psicología educativa lo vimos desde una perspectiva más bien biológica, vimos los diferentes em autores, pero tampoco se abordó concretamente el tema de género” (estudiante 5).

En la mayor parte de los casos, los conocimientos sobre el tema se han adquirido por interés, cursando asignaturas denominadas “electivas” o “complementarias”, que no están incluidas de manera formal en los planes de estudio de sus carreras.

“nunca tuvimos eh como una enseñanza más profunda o un acercamiento a lo que es género, más que talleres que se hacían dentro de la propia carrera, de feminismo o de diversidad, pero nada legalmente como formación “para docentes”” (estudiante 14).

Por otro lado, en los discursos de los profesores en formación aparece una relación del tema de género, con los aspectos valóricos y éticos de la profesión, y no necesariamente en su preparación en la enseñanza de su área disciplinar.

“Nosotros siempre a pesar de la asignatura, tenemos que desarrollar el lado humano de nuestros alumnos, de nuestras personas” (estudiante 2).

“didáctica ha sido el mejor ramo en cuanto a eso, siento que en eso estamos muy preparados, pero como malla considero que eh claro, se debería incluir y sería mucho más nutritiva la asignatura si se incluye la didáctica desde una perspectiva de género” (estudiante 3).

Esto tiene una relevancia por cuanto, para ellos la perspectiva de género en la educación tiene que ver con elementos externos a los procesos de aprendizaje en sus áreas disciplinares, lo que se evidencia en la dificultad para identificar prácticas de aula que incluyan el género.

5.4. Prácticas de inclusión de la perspectiva de género como reconocimiento de la diversidad

Existe una actitud positiva de la perspectiva de género de parte del estudiantado entrevistado, quienes en sus declaraciones establecen un reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual cuando en las prácticas emergen situaciones concretas. Sin embargo se observa que carecen de una formación con base teórica que sustenten sus conocimientos en esta área.

“Me pasó también que en los cursos que yo tuve que manejar había mucha diversidad, y también identidad diferente, entonces el preguntar, el hacer esa pregunta causa mucho efecto en los estudiantes, decir “¿cómo prefieres tú que yo te llame? ¿Cómo te gustaría?” Se abre un camino donde ellos se sienten más cómodos también” (estudiante 5).

Por otro lado manifiestan de manera crítica que los recursos didácticos utilizados en el aula como son los textos de estudios que corresponden a los programas de clases no ofrecen contenidos que apoyen el trabajo docente para tratar la diversidad de género pues señalan que en las lecturas de dichos textos las mujeres se encuentran excluidas, por lo que incluyen en sus prácticas este tipo de contenidos.

“pero siempre la inclusión de mujeres y de corporalidades que escapen a estas categorizaciones tan rígidas, eh creo que es relevante, y ni siquiera, porque la gente cree que como que uno tiene que entrar a buscar demasiado, pero hay autoras latinoamericanas narrativas digamos que son muy relevantes en la conformación digamos de un corpus, que están dentro del canon, ósea ni siquiera hay que ir a buscar demasiado. Entonces, nosotros hemos leído en ese sentido a no sé a la Silvina Ocampo, a la Bombal, eh a la Helena Poniatowska, ósea hemos tratado de incluir digamos la presencia de mujeres porque también son otro tipo de narrativas, eh es otra forma de lectura, no solamente en el nivel de contenido, pero también digamos no en el nivel solo temático, sino también en el nivel de disposiciones gráficas, de disposiciones eh lectoras, de cómo se cuentan, de cómo se cuentan historias” (estudiante 6).

5.5. La familia como obstáculo para la inclusión y reconocimiento de diversidades de género

También en las prácticas docentes pudieron evidenciar la dificultad del trabajo con padres y apoderados para la inclusión. En este sentido se revela una cultura sexista imperante de las familias la que se reproduce en las actitudes de sus hijos en los ambientes educativos generando disonancias con los discursos del profesorado.

“lo veo más por una situación que me pasó justamente hoy en un colegio, estoy trabajando. Eh en donde, yo me referí a mis estudiantes como “todes” y un apoderado “que bueno, este colegio tiene calidad de inclusivo entonces hay estudiantes con... trans, eh... hay estudiantes bisexuales, hay mucha identidad de género, una gran variedad de identidad de género en este establecimiento, entonces eh y un apoderado se expresó en forma negativa a que yo me haya referido a sus estudiantes como “todes”; que “cómo era posible que la profesora se haya referido a mi pupila con un todes” (estudiante 6).

De acuerdo con los relatos, las estudiantes en práctica señalan que han observado una actitud estereotipada de parte de los padres y madres con respecto al género que además ha provocado resistencia de aceptar el lenguaje inclusivo.

“entonces les hice leer una columna de opinión sobre eh el uso del “todes” y percibí mucho que las opiniones que mis estudiantes tenían eran una reproducción de las opiniones de los papás. Entonces eh ellos solo toman estas opiniones y las reproducen en estos contextos en el contexto del aula, pero no hay una generación propia de de opinión” (estudiante 6).

“... Y algo que también siento que es súper necesario de cambiar, es también, cómo dialogamos sobre estos temas con los apoderados, porque la constante aquí como lo que percibí es que hay muchos papás y mamás que están eh muy en contra del uso de por ejemplo del “todes”, eh de hecho yo tuve que preguntar antes a mi profesora guía si es que podía usarlo en la sala” (estudiante 6).

6. Discusión

Los resultados de este estudio reafirman lo señalado por Valdivielso *et al.* (2016) relativo a que “la formación de los futuros profesionales de la educación en igualdad es una de las tareas pendientes del sistema educativo” (p. 132)

Los entrevistados reconocen la ausencia no sólo de la perspectiva de género en su formación, sino también de instancias en las que se entreguen los conocimientos y herramientas necesarias para el abordaje de su práctica docente en los contextos educativos.

Esta invisibilización en los currículos de la formación inicial, a juicio de Lizana (2009), en sus reflexiones sobre su propia preparación como docente son producto de “una alianza estratégica con el imperativo heterosexual y una complicidad con la norma del sexo, cuyas inequidades de clase, género y etnia segmentan los resultados académicos y las expectativas profesionales en el Sistema Nacional de Educación” (p.70). Lo anterior, se reproduce por los escasos espacios de reflexión dentro de la formación del profesorado de estas temáticas, tal como evidenciaron los entrevistados de esta investigación. Se mantiene una racionalidad técnica en la formación docente, centrada en los conocimientos disciplinares y en el aprendizaje de metodologías, en desmedro de una formación crítica, que ponga en discusión los supuestos, creencias y valores con los cuales se enfrenta la labor docente.

Este último aspecto se advierte también en los hallazgos de este estudio, en cuanto a la separación que los entrevistados hacen del trabajo con el tema de género, entre los procesos de enseñanza aprendizaje, las didácticas disciplinares, y el trabajo pedagógico en formación general o valórica con sus estudiantes. En las palabras de los entrevistados, el género como conocimientos está asociado a la labor de educador, más que a la enseñanza de una determinada disciplina. De ahí la dificultad de identificar en sus propias prácticas cómo incluyen la perspectiva de género, salvo la excepción que lo vincula a la incorporación de lo femenino como sujeto de exclusión.

Por otro lado, en cuanto a los obstáculos, aparece la familia, las cuales, en varios de los casos relatados por los profesores en formación, se oponen a algunas prácticas, como el uso de lenguaje inclusivo. Además de lo anterior, aparece, en el marco de los procesos de socialización, en los que el contexto familiar en los cuales se educan los jóvenes, la reproducción de actitudes sexistas o discriminación. En este sentido, según plantea Herrera, es importante tener presente que, en muchos casos desde las familias se producen y reproducen estereotipos,

la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo. La familia, por tanto, es el principal eslabón del proceso de tipificación sexual dado que es formadora por excelencia y de difícil sustitución. (Herrera, 2000, p. 569)

7. Conclusión

El estudio nos revela que existe una carencia de sustento teórico de parte del estudiantado en formación inicial para abordar desde la perspectiva de género la diversidad en el aula. Si bien tienen una percepción positiva de la inclusión, esta es entendida como una forma de convivencia más que como un valor fundamental que promueve el respeto igualitario concibiendo a las y los habitantes de un espacio como sujetos de derecho en términos de justicia social, con un aterrizaje educativo en el campo de lo curricular (Torres, 2011).

Destacamos la importancia que los entrevistados otorgan a la educación no sexista en el ámbito de la inclusión. A partir de esto, se lograría minimizar no solo el sexismo, sino también el racismo y el clasismo, ambos muy presentes en el Chile actual, sin embargo, se requiere de una formación sólida a los y las docentes, en conocimientos y herramientas para enfrentar los desafíos de los contextos escolares, tan disímiles, pero según lo señalado por los entrevistados, similares en cuanto a las experiencias relativas al tema de género.

Evidentemente es apremiante una reforma o un cambio radical en nuestro sistema educacional, no solo en escuelas, sino también en instituciones de educación superior, ya que es aquí donde se da la formación a las y los docentes que educarán a las futuras generaciones de niñas y niños. Es urgente el cambio desde la base del problema para que las siguientes generaciones de niños y niñas crezcan aprendiendo en un sistema inclusivo, indistintamente de lo que se espera de una mujer y de un hombre, donde se promueva el respeto y la valoración de la diversidad.

No es fácil reformar un sistema educacional históricamente heteropatriarcal, donde los cambios han sido notorios exclusivamente gracias a los movimientos feministas nacionales, pero aún queda camino por recorrer, ya que la lucha feminista y sus demandas no son universales, tiene una gran cantidad de detractores y gente que se niega a escuchar sus propuestas. Sin las cuales, un cambio real no es posible.

Es difícil sugerir medidas nuevas, ya que todas han sido analizadas y propuestas por los movimientos feministas, sin embargo, esperamos como reforma a corto plazo mayor firmeza en las medidas sancionadoras con efecto inmediato, en caso de existir actitudes discriminatorias y sexistas. También es necesario que las y

los profesionales de la educación promuevan la participación igualitaria entre niños y niñas en distintas áreas de conocimiento. Adicionalmente, es primordial evitar la reproducción de estereotipos de género, a modo de favorecer una incorporación igualitaria entre mujeres y hombres en los distintos campos del saber.

8. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto VRID - MULTIDISCIPLINARIA de la Universidad de Concepción, "Políticas, Currículum Y Formación Docente En Perspectiva De Género: Prácticas Pedagógicas En Establecimientos Educativos De Las Comunas De Concepción Y Los Ángeles" (220.162.055-M).

Referencias

- Bajtín, M. (2008). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- S.A.Cabrera, E. (2007). Identidad de Género en el Discurso de los Universitarios. https://www.academia.edu/54677520/Identidad_de_g%C3%A9nero_en_el_discurso_de_los_universitarios
- Casado, R., Capado, M., Caro, C., García-Carpintero, M., Lerma, A., Marcías-Seda, J., & Ruiz, E. (2011) Nuevas Metodologías para abordar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en género. En I. Vázquez (coord.). *III Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Calvo, G. (2011). La construcción de las identidades sexuales heteronormativas en las escuelas infantiles. En I. Vázquez (coord.). *III Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- De la Maza, L. M. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, (23), 67-94.
- Femenías, M. (2009, octubre 1). Género y feminismo en América Latina. *Debate Feminista*, 40. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2009.40.1438>
- Flores, A. (2016). Políticas públicas de igualdad de género en Chile y Costa Rica. Un estudio comparado [Tesis para optar al grado doctoral en Gobierno y Administración Pública]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
- Gauché, X., & Lovera, D. (2018). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Revista Ius et Praxis*, 25(2), 359-402
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600008
- Jara, L. (2018). *Qué es la educación no sexista y por qué las mujeres luchan por ella*. Educación 2020.
- Ley N°20609. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012.
- Linker, D., Marambio, C., & Rosales, F. (2017). Informe sobre encuesta T. 1° Encuesta para personas trans y de género no conforme en Chile. https://otdchile.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf
- Lizana, V. (2009) Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(3), pp. 69-81.
- Malbrán & Palacios, A. (2007) La entrevista en profundidad: una forma de diálogo. III Coloquio Argentino de la IADA, 28 al 30 de mayo de 2007, La Plata, Argentina. Diálogo y contexto. EN: L. Granato y M.L. Móccero (Comps.). *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y contexto*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14409/ev.14409.pdf
- Ortega, E. (2018). *Señas para una educación feminista*. Nomadías.
- Palestro, S., Águila, E., Lillo, D. (2016). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Ruiz, J (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Shön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata S.L.
- Valdivieso, S. M., Ayuste, A., Rodríguez, M. D., & Vila-Merino, E. S. (2016). *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. En Carrillo, I. (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente*, pp. 117- 140. Universidad de Vic.