

FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: IMAGINARIOS EXCLUSORES Y TRANSFORMADORES CONSTRUIDOS EN LA ACADEMIA POST MOVIMIENTO FEMINISTA EN CHILE EL 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PERSPECTIVA
DE GÉNERO: IMAGINÁRIOS EXCLUDENTES E
TRANSFORMADORES CONSTRUÍDOS NA ACADEMIA DO
MOVIMENTO PÓS-FEMINISTA NO CHILE EM 2018.

Recibido em: 9 de abril de 2023

Aprovado em: 20 de junho de 2023

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 15 | v. 2 | p. 22-50 | jul./dez. 2023

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3280>

Andrea Garrido Rivera andrea.garrido@ucsc.cl

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).

Académica del Dpto. Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9569-1956>

RESUMEN

El artículo se presenta como parte de la visibilización a nivel internacional de las desigualdades de género que se han perpetuado en los distintos espacios institucionalizados, siendo uno de ellos la educación superior y otro la escuela. El movimiento feminista del 2018 en Chile permitió acentuar esta discusión y aunque se reconoce la problemática, existe escasa evidencia que muestre la realidad de las instituciones desde un enfoque metodológico mixto. El estudio muestra el diagnóstico de la perspectiva de género a nivel de planes formativos en una facultad de educación de una universidad en Chile. A partir de la revisión de programas de estudio y discursos de la academia, se evidenció ausencia a nivel prescriptivo de criterios asociados a la formación con perspectiva de género, mientras que a nivel declarativo se reconoce la necesidad de abordar la temática como parte de la formación del profesorado desde una mirada institucionalizada. Los principales resultados señalan que, si bien el diagnóstico de los planes formativos no es auspicioso, existe consenso para la instalación de una perspectiva de género a nivel transversal. La investigación, aporta a la discusión de la configuración del currículum en la formación del profesorado como espacio transformador o excluyente, también abre la discusión respecto a la dimensión estratégica de la universidad para la consolidación de una política de género para la formación inicial docente.

Palabras clave: Formación del profesorado. Currículum. Perspectiva de género. Escuela. Universidad.

RESUMO

O artigo é apresentado como parte da visibilidade internacional das desigualdades de gênero que se têm perpetuado em diferentes espaços institucionalizados, sendo um deles o ensino superior e o outro a escola. O movimento feminista de 2018 no Chile permitiu acentuar essa discussão e, embora o problema seja reconhecido, há poucas evidências que mostrem a realidade das instituições a partir de uma abordagem metodológica mista. O estudo mostra o diagnóstico da perspectiva de gênero ao nível dos planos de formação numa faculdade de educação de uma universidade no Chile. A revisão dos planos de estudos e do discurso acadêmico revelou a ausência de critérios associados à formação numa perspectiva de gênero a nível prescriptivo, enquanto que a nível declarativo foi reconhecida a necessidade de abordar a questão como parte da formação de professores numa perspectiva institucionalizada. Os principais resultados indicam que, embora o diagnóstico dos planos de formação não seja auspicioso, existe consenso para a instalação de uma perspectiva de gênero a nível transversal. A pesquisa contribui para a discussão sobre a configuração do currículo na formação de professores como um espaço transformador ou excluyente, e também abre a discussão sobre a dimensão estratégica da universidade para a consolidação de uma política de gênero para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículum. Perspectiva de gênero. Escola. Universidade.

INTRODUCCIÓN

La evidencia indica que mucha de experiencias de trabajo en educación sigue reproduciendo estereotipos, sexismo y binarismo, desconociendo la diversidad humana en sus distintas manifestaciones, a veces incluso, justificando por razones culturales la violencia y la discriminación de género (Maceira, 2005). Las prácticas encubiertas, sexistas, o de omisión producto del currículum oculto consciente o inconsciente aún mantienen el disciplinamiento heteronormativo y patriarcal en los distintos espacios (Lovering, y Sierra, 1998; Maceira, 2005). La escuela no estaría ajena a ello, de ahí la importancia de la incorporación de una perspectiva de género en la formación inicial docente.

El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018 pone en cuestionamiento al sistema de educación superior desde una perspectiva de género¹. A partir de ello, se toma conciencia sobre los casos de acoso sexual, de abuso y violencia solapada que ocurría en los campus universitarios. Por su parte, también quedó en evidencia la falta de una institucionalidad universitaria que permita abordar situaciones de vulneración de derechos en este ámbito, así como también la evidencia de escasos espacios para desarrollar procesos formativos transformadores de prácticas culturales por años arraigadas. A esa fecha muy pocas instituciones contaban con unidades de género y/o protocolos de actuación (Undurraga et al., 2018).

Las principales demandas del movimiento feminista fueron educación no sexista a través la inclusión de perspectiva de género en el currículo, la creación de unidades de género e igualdad en todas las universidades, todas ellas medidas que buscaban hacer justicia por las prácticas de acoso, discriminación y sexismo develadas (Glavic, 2018). El diagnóstico levantado por el estudiantado en diversas universidades chilenas (Undurraga, et al. (2018) no hizo más que corroborar lo señalado por Donoso y Velasco (2013), quienes mencionaron hace una década que los centros de educación superior parecen no ser efectivos en la generación de estrategias en este ámbito.

En el plano normativo a partir del 2021 que se publica en el diario oficial Ley N° 21.369 Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior, lo que

¹ En el contexto de otros movimientos de mujeres a nivel global surge la primera toma feminista en la Universidad Austral de Chile como una forma de resistencia al modelo patriarcal instalado en el sistema universitario. La movilización feminista estudiantil chilena tenía como objetivo evidenciar los casos de acoso, abuso y sexismo en las universidades, a lo que posteriormente las académicas sumarían el desequilibrio de género en las distintas disciplinas y ámbitos de la gestión. Ambos aspectos finalmente se extenderán a las demandas instituciones de todo el territorio nacional. Como respuesta a lo anterior se crean protocolos contra el acoso y abuso sexual, promoción de una educación no sexista, unidades de género, además de la promulgación de la Ley 21. 369, que regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior.

permite anticipar la entrada en vigencia de las políticas de género al interior de los planteles educativos de educación superior como política pública. Por otra parte, a nivel de formación inicial docente, esto se ve impactado por la presencia de un indicador asociado a los estándares pedagógicos para la formación docente. Desde la constatación de esta evidencia se pone de manifiesto la necesidad de abordar desde el punto de vista investigativo la temática al interior de las universidades chilenas, haciéndonos cargo de los hallazgos que la literatura feminista hace muchas décadas viene planteando como necesidad, particularmente para la formación del profesorado (Acker, 1995).

El artículo, se enmarca como parte de los resultados del Fondo de investigación (DI FIAI 2020), titulado: Política de formación del profesorado con perspectiva de género (PFPPG). Imaginarios sociales excluyentes y transformadores construidos por el estudiantado y profesorado en distintos contextos educativos para la resignificación de una educación no sexista. Dicho estudio, se abordó desde una metodología comunicativa crítica, donde a través de un estudio documental se revisaron programas de actividades curriculares de tres carreras de pedagogía y por medio de entrevistas se recolectaron y analizaron discursos docentes de tres académicas, representativas de los tres niveles educativos del estudio. Se analizaron ambos dispositivos de información, para desprender de ellos los atributos excluyentes o transformadores (Gómez, et al, 2006) de la instalación de una perspectiva de género en la formación del profesorado, desde las dimensiones estructurales y epistémicas (Undurraga y Simburger, 2018).

A partir de lo anterior, este artículo se orientó a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se organiza el discurso prescriptivo y declarativo referido a la visualización de una perspectiva de género en la Facultad de Educación?, ¿Cuáles son los imaginarios que construyen académicas de la Facultad de Educación respecto de la incorporación de una perspectiva de género en la formación inicial docente?, ¿Cuáles son los aspectos excluyentes y transformadores que emanan del discurso de las académicas que se asocian a las dimensiones estructurales y epistémicas? Y por último ¿Cuáles son los aspectos favorecedores y obstaculizadores a nivel estructural y epistémico para la instalación de una política de formación inicial en este ámbito?

Para dar respuesta a estas interrogantes se planteó el siguiente objetivo: Analizar los imaginarios excluyentes y transformadores vinculados a una perspectiva de género asociados a las dimensiones epistémicas y estructurales emanados de los discursos prescriptivo y declarativo construidos por unidades académicas representativas de niveles y disciplinas distintas al interior de una Facultad de Educación. En términos de estructura el artículo se organiza de la siguiente manera: presentación de antecedentes teóricos, descripción de la metodología y exposición de los principales resultados. Estos

últimos agrupados en cuantitativos y cualitativo, para finalizar con el apartado de discusión, comentarios y proyecciones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El artículo se inscribe dentro de la teoría histórico cultural y el feminismo. Donde se cuestiona la manera en que el género se establece como un principio básico de organización de las sociedades, lo que a su vez implica un sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas que atribuyen y distribuyen unas características, significaciones y expectativas según el cuerpo sexuado, ubicando a las mujeres y lo femenino en forma desfavorable respecto a los hombres y lo masculino, en un espacio de articulación del poder, que justifica las desigualdades de género (Bastidas, 2008).

La teoría histórico-cultural considera el género como una construcción social, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006; Cala y De la Mata, 2006; Bastidas, 2008). Por su parte, el feminismo como cultura de transformación del orden establecido, propone la transformación de la cultura de la segregación a una cultura de la inclusión.

Para Lagarde (2008), la perspectiva de género es la voluntad política por transformar el orden de género, ya que se reconoce la existencia de este orden y se condena públicamente dicha opresión. La perspectiva de género implica una forma particular de observar el mundo a través de la experiencia cotidiana. Propone una mirada crítica de las relaciones de poder, que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Por su parte también se asumen las teorías de justicia de Fraser (2008), Connell, (1997, 2009) y de López Louro (2019) esta última en cuanto a la incorporación del género y la diversidad como parte del currículum.

ALGUNOS ANTECEDENTES

La literatura recoge que el profesorado se muestra de acuerdo en la formulación de políticas y medidas de igualdad cuando estas no declaran explícitamente los objetivos y medios para alcanzarla (Donoso y Velasco, 2013). Según esta referencia las declaraciones de transversalidad en las instituciones educativas, muchas veces, encubren la ausencia de materias concretas que aborden la perspectiva de

género, y cuando se concreta obedece a esfuerzos individuales de personas convencidas de su beneficio y necesidad.

En consecuencia, la autopercepción de profesores/as expresa que la universidad no llega a producir conocimiento simultáneo a la demanda social, dado que no incorpora los cambios que se producen en la sociedad (Benavidez, et al., 2018). Señalan que la perspectiva de género se incluye exenta de una teoría feminista, sin la cual el concepto se observa vacío de contenido y se convierte en un vocablo neutro, que mantiene un orden social que se asume jerarquizado y desigual.

En el ámbito educativo continúan detectándose numerosas muestras de sexismo y homofobia. Los resultados revelan que los estereotipos permanecen aún arraigados pese a los esfuerzos por mostrar un clima de igualdad (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

La investigación respecto a las creencias y conciencia del profesorado señala que se ha demostrado que el profesorado no es consciente de hasta qué punto influyen sus creencias con respecto al género en su práctica docente (Spender y Sarah, 1993). Al respecto, Martel (1999), Colás y Jiménez (2006) identificaron niveles de conciencia del profesorado sobre género, que afectarían la capacidad para percibir y reconocer prácticas y situaciones de desigualdad y discriminación.

Estudios posteriores señalan que además se pone mayor empeño en disimular estas representaciones mentales porque las manifestaciones explícitas de sexismo y homofobia no se toleran socialmente y se hacen mayores diferencias entre el discurso formal e informal (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). En la formación del profesorado, por ejemplo, en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte son comunes los sentimientos de rechazo e incomodidad por parte del profesorado universitario ante los temas de género (Lleixà, Soler i Prat, y Serra, 2020). Lo mismo sucede para las personas pertenecientes al colectivo LGTBTIQ+, para quienes se mantiene de manera encubierta categorías negativas (Piedra de la Cuadra, Rodríguez y Ramírez, 2013).

Los hallazgos indican la prevalencia de un discurso político sobre la igualdad y la no discriminación, sin embargo, las prácticas de discriminación, de violencia y de sexismo siguen persistiendo (Flores, Martell y Espejel, 2016). No obstante, se observa distinción entre grupos. El grupo docente, en líneas generales, no acepta la orientación no heterosexual con la misma naturalidad que se aprecia en las nuevas generaciones (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Por su parte, los profesores hombres, no manifiestan una postura tan definida hacia la igualdad como las mujeres, lo que revela la necesidad de continuar desarrollando políticas de igualdad en esta materia (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011).

Si bien es cierto, el estudiantado es sensible a reconocer las diversidades sexo genéricas, aún conciben el género, a partir de la diferenciación sexual construida por la sociedad, la cual es reforzada

por la familia y por las experiencias personales, con lo cual se elaboran ideas de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres (Mendoza, Sanhueza y Friz, 2017).

En ese mismo contexto, si bien son las mujeres, las que identifican que la maternidad y los beneficios legales son uno de los principales obstáculos para acceder y permanecer en igualdad de condiciones en el mercado laboral, persisten ciertos sesgos de género en cuanto a los campos ocupacionales, señalando que existen carreras para hombres y carreras para mujeres (Dardón et al., 2006; Graña, 2008; Navarro y Casero, 2012; Schurch, 2013). Así, por ejemplo, consideran las ingenierías para el sexo masculino, mientras que educación parvularia para el femenino. También perduran prejuicios asociados al sistema sexo-género de diferencia en cuanto a capacidad intelectual y rasgos de la personalidad que son explicados desde el sexo biológico (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

De esta forma el estudiantado con identidades de género no hegemónicas manifiesta tensiones, contradicciones y complejidades entre la necesidad de adecuarse al estereotipo y el deseo de comportarse de un modo u otro, más allá de las fronteras de género. Asimismo, quienes se adecuan al estereotipo hegemónico presentan dificultades en su desarrollo identitario. Por ejemplo, las vivencias de los niños y niñas transgénero siguen sufriendo por la no aceptación de su masculinidad/feminidad no normativa dentro de la sociedad. Las instituciones educativas aún se perciben como espacios de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad desde la heterosexualidad como único discurso deseable, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre, 2013).

En el espacio educativo, el hecho lingüístico tampoco es neutro, establece una jerarquía que refuerza la invisibilidad de las niñas y la visibilidad de los niños. Se produce una exclusión sistemática de las niñas, a través del uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón (Mañeru, 1991).

Lo paradójico de esto, es que la mayoría del profesorado universitario de las facultades de formación del profesorado, son mujeres y, es también ahí donde se genera la resistencia. Algunas de ellas se oponen a la incorporación de la perspectiva de género en el lenguaje o en sus asignaturas. Están convencidas que en el ámbito universitario todas y todos son iguales (Gómez, et al., 2016).

En cuanto al currículum y la perspectiva de género se ha constatado, que, en algunas asignaturas, el abordaje de contenidos de género responde a un posicionamiento epistemológico de la disciplina y en otros casos a demanda realizada por los/las estudiantes, como es caso de Chile, a partir de la movilización feminista que justamente surge desde las estudiantes en diversas universidades del país el año 2018.

Por su parte, las motivaciones que llevan al profesorado a incluir contenidos de género son muy variadas. Por ejemplo, en la investigación Benavidez, et al. (2018), parte de los/las entrevistados/as reconoce que su militancia pasada o actual y la emergencia de movimientos feministas han influido en sus decisiones. Al ser más conscientes, consideran que las temáticas de género son abordadas de manera aislada y reclaman la implementación en las prácticas institucionales (Benavidez, et al., 2018).

El contenido de género aparece tanto como parte del currículum formal como del oculto; se encuentra vinculado con el campo disciplinar específico y las preocupaciones teóricas comunes de los/las docentes (Benavidez, et al., 2018). La estructura pedagógica de las asignaturas estudiadas no incluye perspectiva de género, y el lenguaje invisibiliza las mujeres estudiantes y docentes (Arcos et. Al., 2006). La universidad en tanto, a través de la estructura del currículum explícito, reproduce pautas culturales de identidad tradicional de género.

Lo anterior evidencia una escasa presencia de una formación con perspectiva de género, lo que explicaría por qué el sistema escolar continua un régimen de sesgo, estereotipos o exclusión en torno a la temática (Follegati, et al., 2022). Con ello, se refuerza una estructura desigual, lo que pone en evidencia el modelo de sociedad patriarcal y heteronormada. Por otra parte, en los últimos años se observa un retroceso en la construcción de la ciudadanía a través de la escuela (Gómez, et. al., 2016), lo que dificulta su calidad democrática, a propósito de una supeditación de sus objetivos sociales al de adaptabilidad al mercado de trabajo, propio de las sociedades neoliberales, neocoloniales, como extensión del patriarcado.

Así, por ejemplo, el currículum como dispositivo de control, continúa invisibilizando a las mujeres, no sólo como cuidadoras y reproductoras sino también como productoras de arte y de ciencia. Por tanto, la incorporación de sus aportes a las ciencias, a las artes y al conocimiento es una de las tareas pendientes de un sistema que se autodefine como democrático (Gómez, et al., 2016). Estos hallazgos indican la prevalencia de un discurso político sobre la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, en las prácticas sigue existiendo discriminación, violencia y sexismo, por tanto, la sensibilización del cuerpo docente en estos temas desempeña un papel urgente para el logro de la igualdad efectiva (Flores, et al., 2016).

Pese al escenario descrito, también resulta esperanzador que la escuela pueda generar los espacios de transformación (Rebollo et al., 2011), de tal modo que influyan en el desarrollo de identidades de género flexibles y abiertas (Rodríguez y Pinar, 2007). La literatura recoge experiencias de éxito, donde se valora positivamente que el género se encuentre explicitado en el currículum, con la intención de evitar una comprensión errónea y sesgada del mundo social (Rodríguez y Peña, 2005). Así, se apela a la necesidad de revisar los temas emergentes (Martínez, 2020), como parte del principio de realidad, para evitar su obsolescencia, impertinencia e irrelevancia (Magendzo, 2021).

La evidencia también recoge casos de éxito en cuanto a la implementación de una perspectiva de género en la formación docente, así algunos de los resultados obtenidos a partir de una experiencia de formación en perspectiva de género, muestran los cambios en los procesos mentales que se dan en el alumnado. Los cambios encontrados se relacionan con una conciencia de género, además de una mayor capacidad para leer el contexto desde un análisis crítico, lo que va de la mano con una motivación para impulsar transformaciones en este ámbito (Donoso y Velasco, 2013 y Mendoza et al., 2017). Por ejemplo, se observó que las estudiantes que se confesaron ciegas en cuanto a la perspectiva de género, cuando cursan asignaturas asociadas al tema, se reconocen capaces de detectar discriminaciones, además de transmitir un mensaje analítico y reflexivo, lo que de todas formas motiva a continuar por esta vía.

METODOLOGÍA

La investigación se adscribe a una metodología comunicativa crítica (Gómez, et al. 2006). Teóricamente se plantea desde la teoría de género, bajo paradigma histórico-crítico, como investigación feminista. Como señala Lagarde (1996), su intención es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, y en este caso, desde la educación superior. La unidad de estudio estuvo compuesta por tres áreas académicas de una Facultad de Educación en Chile.

Se analizaron tres proyectos de carreras y 131 programas de actividades curriculares, además de los testimonios de tres académicas representativas de cada unidad, a quienes se entrevistó. Como criterios de selección de las entrevistadas se consideraron tres: tener diez años de servicio en la institución, adscripción a disciplinas de formación distinta y representativas de la unidad académica en estudio (Educación infantil (E.1), Pedagogía General Básica (E.3) y Pedagogía en Educación Media Matemática (E.2), y voluntariedad de participar como informante clave. Se utilizaron instrumentos y técnicas de recolección de datos cuantitativas, como cualitativas, ambas de orientación comunicativa.

Los análisis se llevaron a cabo considerando un análisis descriptivo de frecuencia para lo cuantitativo y un análisis inductivo de codificación abierta (Gibbs, 2012), lo que se complementa a partir de una clasificación por dimensiones: Estructurales y Epistémicas (Undurraga y Simburger, 2018), que a su vez se categorizan como transformadoras y excluseras. Como soporte para la codificación de entrevistas, se utilizó Atlas ti, v.9. Respecto de los criterios de calidad, se consideraron triangulación de fuentes e informantes. Estos últimos, además debieron firmar consentimiento informado. A continuación, se presentan los resultados por objetivos de investigación, técnica y procedimiento de análisis utilizado.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

1.1 Objetivo asociado:

Objetivo específico N° 1: Analizar a nivel prescriptivo en Facultad de Educación la presencia de la perspectiva de género en los programas de actividad curricular oficial.

El análisis contenido de tipo cuantitativo, se tipifica como descriptivo en tanto permite caracterizar la mayor o menor presencia de la perspectiva de género en los planes de estudio de la Facultad, considerando como unidades de análisis su separación por áreas del plan de estudios: Actividades genéricas, actividades pedagógicas, actividades prácticas (comunes a las tres carreras), así como el apartado disciplinar que da respuesta a la especificidad por carrera. Lo que se analiza finalmente corresponde a los componentes de los programas de actividad curricular tales como: Descripción, Resultados de aprendizaje, Contenido, metodologías, evaluación, recursos y evaluación considerando la siguiente nomenclatura.

Tabla 1. Nomenclatura para análisis de frecuencia

Nomenclatura de categorización	-1	0	1	2
Presencia de la perspectiva de género	Excluyente a nivel de lenguaje, contenido, enfoque o bibliografía	Neutralidad sin incluir aspecto de manera explicita	Algún aspecto de inclusión	El aspecto se presenta

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada el levantamiento de datos por área y programa de actividad curricular utilizando la nomenclatura de la tabla 1. Se calculó la frecuencia por cada componente de las actividades curriculares y su respectiva área del plan de estudio. A continuación, se presenta una tabla síntesis de este proceso.

Tabla 2. Análisis de frecuencia de los Programas de actividades curriculares

Actividades curriculares pedagógicas	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total de AC	12	12	12	12	12	12	12
Frecuencia -1	5	0	0	0	0	0	0
Frecuencia 0	6	10	9	0	7	12	4
Frecuencia 1	1	2	3	12	5	0	7

Frecuencia 2	0	0	0	0	0	0	1
<p>1 actividades curriculares con 1 solo criterio directamente observable 5 actividades curriculares cuyo criterio descripción es excluyente 12 actividades curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente.</p>							
Disciplinarias pedagogía en educación parvularia	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total de AC	24	24	24	24	24	24	24
Frecuencia -1	3	0	0	0	0	0	0
Frecuencia 0	9	12	14	5	9	23	1
Frecuencia 1	10	11	8	18	14	1	9
Frecuencia 2	2	1	2	1	1	0	14
<p>13 actividades curriculares con 1 solo criterio directamente observable, 1 actividad curricular con 6 criterios directamente observables, 1 con 2 criterios observables 3 actividades curriculares cuyo criterio descripción es excluyente 6 actividades curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente.</p>							
Disciplinarias Pedagogía en Educación General Básica	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total de AC	51	51	51	51	51	51	51
Frecuencia -1	10	0	0	0	0	0	5
Frecuencia 0	31	42	41	7	47	46	11
Frecuencia 1	6	3	4	41	1	5	16
Frecuencia 2	4	6	6	3	3	0	19
<p>24 actividades curriculares con 1 o más criterio directamente observable 12 actividades curriculares cuyo criterio de lenguaje, descripción, contenido o bibliografía es excluyente 19 actividades curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente</p>							
Disciplinarias Pedagogía Media en Matemática	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total de AC	21	21	21	21	21	21	21

Frecuencia -1	11	0	0	0	3	0	12
Frecuencia 0	8	19	20	0	1	21	4
Frecuencia 1	1	1	0	21	17	0	5
Frecuencia 2	1	1	1	0	0	0	0

1 actividades curriculares con 1 o más criterio directamente observable
 19 actividades curriculares cuyo criterio de lenguaje, descripción, contenido o bibliografía es excluyente
 1 actividad curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente.

Actividades curriculares Genéricas	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total de AC	8	8	8	8	8	8	8
Frecuencia -1	6	0	1	0	0	0	2
Frecuencia 0	2	7	6	3	7	8	1
Frecuencia 1	0	1	1	5	1	0	3
Frecuencia 2	0	0	0	0	0	0	2

2 actividades curriculares con 1 solo criterio directamente observable
 6 actividades curriculares cuyo criterio de lenguaje, descripción, contenido o bibliografía es excluyente
 8 actividades curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente.

Actividades curriculares de prácticas	Descripción	Res. Aprendizaje	Contenido	Metodología	Evaluación	Recursos	bibliografía
Total	7	7	7	7	7	7	7
Frecuencia -1	0	0	0	0	0	0	0
Frecuencia 0	1	5	1	0	0	7	0
Frecuencia 1	6	2	6	7	7	0	3
Frecuencia 2	0	0	0	0	0	0	4

3 actividades curriculares con 1 criterio directamente observable
 0 actividades curriculares cuyo criterio de lenguaje, descripción, contenido o bibliografía es excluyente
 4 actividades curriculares se mantienen a nivel de neutralidad o presentan un nivel incipiente de inclusión a nivel general, no asociado a género directamente.

Fuente: Elaboración propia

1.2 Descripción de los resultados del análisis de frecuencia a los planes de estudio por área y disciplina.

El análisis de frecuencia de la tabla N° 2 permite evidenciar que la perspectiva de género se encuentra subrepresentada en los programas de actividades curriculares en los tres planes de estudios analizados. Las categorías donde se evidencia la frecuencia más alta son en los niveles 0 y 1, que representa neutralidad o una tendencia hacia la inclusión de manera genérica, sin explicitar perspectiva de género. No obstante, casi en todas las áreas, de las tres carreras analizadas, con la excepción de las prácticas, se observa presencia del descriptor -1 que obedece a la exclusión de la perspectiva de género. Esto se evidencia en categorías tales como: Descripción, contenido, evaluación y bibliografía. Siendo evidente en las actividades curriculares genéricas, además de las disciplinares, para las carreras de Pedagogía Media en Matemática y Pedagogía General Básica, por representación de actividades curriculares analizadas. En ese mismo sentido, se perciben solo algunos espacios de inclusión en la carrera de Educación Parvularia, aunque se advierten genéricos o poco explícitos en cuanto a género.

2 ANÁLISIS CUALITATIVO

2.1 Objetivos asociados:

Objetivo específico N° 2: Caracterizar a nivel de discurso, las visiones respecto a la instalación de una PFPPG; Objetivo específico N° 3: Identificar por dimensión (estructural y epistémica) los elementos transformadores y exclusores para la conformación PFPPG y Objetivo específico N° 4: Analizar desde las dimensiones estructurales y epistémicas aquellos elementos que favorecería la incorporación de una PFPPG.

Para el análisis de las entrevistas se consideró una estructura de análisis compuesta por: Dimensiones, categorías y subcategorías tal como se presenta en la tabla 3. Para propósitos de este artículo, se realizó una selección de subcategorías como una muestra de las categorías totales. Dicha muestra se destaca en la tabla N° 3 en color negro.

Tabla N°3. Sistema de categorías de análisis

Categoría	Dimensiones	Subcategorías
C1) Favorecedores de la instalación de una formación con perspectiva de género. Aspectos reconocidos como favorecedores para la instalación de la PG en Formación inicial docente	D1) Epistémica	Perspectiva de género (PG) como necesidad
	D2) Estructural	Apertura a nivel de Facultad Apertura a nivel institucional Contexto social como favorecedor Institucionalización demandas sociales Modificación estructural en la política pública Movimientos sociales como favorecedores Temporalidad (histórica) como factor obstaculizador o favorecedor
	D3) Elemento Transformador	Apertura a nivel de Facultad Apertura a nivel institucional Contexto social como favorecedor Institucionalización demandas sociales Modificación estructural en la política pública Movimientos sociales como favorecedores PG como necesidad Temporalidad (histórica) como factor obstaculizador o favorecedor
Categoría	Dimensiones	Subcategorías
C2) Obstaculizadores de la instalación de una formación con perspectiva de género. Aspectos reconocidos como barreras o limitaciones para la instalación Formación con PG	D1) Epistémica	Barreras para la instalación de una PG Concepto de perspectiva de género Cultura académica conformada mayoritariamente por hombres Estereotipos asociados a género Estructura social reproductora de patrones culturales Experiencia personal como norma Invisibilización de la desigualdad desde lo experiencial Sexismo y patriarcado Violencia de la mujer vista como su responsabilidad
	D2) Estructural	Barreras para la instalación de una PG Cultura académica conformada mayoritariamente por hombres Estructura social reproductora de patrones culturales Temporalidad (histórica) como factor obstaculizador o favorecedor
	D4) Elemento Exclutor	Barreras para la instalación de una PG Concepto de perspectiva de género Cultura académica conformada mayoritariamente por hombres Estereotipos asociados a género Estructura social reproductora de patrones culturales Experiencia personal como norma Invisibilización de la desigualdad desde lo experiencial Sexismo y patriarcado Violencia de la mujer vista como su responsabilidad

Categoría	Dimensiones	Subcategorías
C3) Propuestas	D1) Epistémica	Diversos ámbitos de actuación Ejes de actuación Formación del profesorado Identificación de casos de éxito Primera infancia como espacio formativo determinante Propuesta de instalación
	D2) Estructural	Diversos ámbitos de actuación Formación del profesorado Primera infancia como espacio formativo determinante Propuesta de instalación
	D3) Elemento Transformador	Identificación de casos de éxito Ejes de actuación

Fuente: Elaboración propia

2.2 Resultados por categoría

El análisis se presentará en el mismo orden que se explicita en la tabla N° 3. Es importante precisar que la matriz categorial es el resultado de un análisis inductivo de la información donde a partir de una entrevista abierta con las participantes del estudio se fueron definiendo las subcategorías que luego dieron paso a unidades mayores, que finalmente conformaron las categorías de investigación y que se clasificaron dentro de las dimensiones estructurales y epistémicas, considerando desde los hallazgos su adscripción transformadora o exclusora. A modo de ejemplo, el texto presenta la descripción de las cinco categorías, con algunas de sus subcategorías más representativas.

2.2.1 Categoría: Favorecedores de la instalación de una formación con perspectiva de género

La Categoría Favorecedores para la instalación de una FPG se compone de 8 subcategorías que son: Contexto social; movimientos sociales; institucionalización de las demandas; modificación estructural en la política pública; Apertura a nivel institucional; Apertura a nivel de Facultad; Temporalidad; PG como necesidad. Todas ellas se vinculan a elementos transformadores y se relacionan mayoritariamente a la dimensión estructural.

Así el contexto social, ya sea como movimiento social o institucionalizado se visualiza como un favorecedor en tanto propicia una intención de cambio en el profesorado que asume como un deber la consideración de la diversidad en el aula. Por ejemplo, a través del uso de lenguaje inclusivo, el uso del nombre social, aun cuando, no en todos los casos, comprenda o comparta dicho cambio, tal como se

evidencia en las siguientes citas: "...el contexto social ha movilizadado y ha levantado fuertemente, tal vez lo ha posicionado, de cierta manera, de alguna manera ha obligado o ejercido cierta presión en la sociedad completa para que se empiece a conversar, tal vez, de forma más seria esto" E.1 y "pero lo he hecho, a lo mejor no tanto, porque a lo mejor, sienta esa convicción, sino porque lo siento como una moda, en principio no tan convencida, pero lo hago porque es lo que corresponde y para que se sientan incluidas..." E.3

Como se puede apreciar esto coincide con lo señalado por Glavic (2018) a partir de la influencia del movimiento feminista del 2018, donde lo que se visualiza es la modificación del escenario. Pasando de un discurso privado a uno público, que dará apertura a una mayor toma de conciencia que se manifiesta a distintos niveles de acuerdo a los sistemas de creencias (Colás y Jiménez, 2006). En ese contexto, los movimientos sociales se observan como favorecedores a la instalación de los cambios y se relacionan con la dimensión estructural catalogándose como transformadores:

"yo creo que generalmente o históricamente son los movimientos sociales en los que finalmente van forzando, presionando, a que se instalen ciertas cosas, incluso, que se vayan no solamente conversando y discutiendo, sino que se vayan instalando, tal vez a nivel de política, a nivel de reglamentación dentro de las instituciones...si no se hubiese generado tanta cosa desde el movimiento social, desde la sociedad en realidad, no pasaría nada" E.1

Como es posible advertir la institucionalización de las demandas sociales, catalogadas como estructurales y transformadoras, permiten regular la instalación de una perspectiva de género (Undurraga y Simburger, 2018; Glavic, 2018; Donoso y Velasco, 2013). Por ejemplo: "Va a depender también de lo que diga el Ministerio. Muchas veces se hace la renovación curricular, hay que seguir estos lineamientos y en este minuto, ¡eso ya está! Hay una Ley para la Universidad, que en el fondo es como que te exige que adecues esto" E.2

Se considera positivo la creación de agrupaciones que trabajen los temas de género de manera institucionalizada, ya que se percibe que ellos podrían contribuir a impulsar la instalación de los temas al interior de la Facultad: "A mí me gustó mucho cuando me enteré de que había un grupo de investigación en esta temática, porque igual van a visibilizar la temática en la facultad, también en la Universidad y eso va a impulsar a que salga más a flote la formación de nuestros profesores" E.2

De esta forma se considera que la regulación externa es necesaria para generar el cambio al interior de la Facultad. Por ejemplo:

"A lo mejor en un caso extremo, podría ser, podría llegar una normativa, así como: ustedes en esta Facultad necesitan tanto porcentaje de hombre y de mujeres por departamento, aumentar el porcentaje de académicas puede ser, o sea, si se le ocurre a alguien de por ahí arriba. Porque si están asociados con las acreditaciones, como, por ejemplo, la Ley esta que salió de acoso, eso ayudará" E.2

En ese sentido la modificación responde a un ámbito estructural, y se visualiza como exclusiva o transformadora. Por ejemplo, la promulgación de la 21.369 se visualiza como un favorecedor, sin embargo, se cuestiona su implementación solo discursiva sin desarrollo de una política.

"Sí, tiene que ser algo que no quede solamente con la buena voluntad del interés del profesor, tiene que ser algo a nivel macro, que no solamente se traduzca en un documento, sino en condiciones, recursos, un montón de cosas, para que se pueda implementar. Si no, esto es solo un bla, bla, bla,....tiene que ver con instalar algo, que tiene que ser una política una política" E.1

Con lo anterior, se evidencia la necesidad de la institucionalización de los mecanismos como una forma de prevenir un abordaje de manera aislada (Benavidez, et al., 2018).

Por un lado, las académicas señalan que hay acuerdo y voluntad para facilitar el trabajo en temas de género por parte de las autoridades, sin embargo, no todo el profesorado sería proclive a hacerlo. Se menciona como aspecto positivo que ya hay iniciativas que se están desarrollando tales como: proyectos, documentos, un grupo de investigación y que cuentan con el respaldo de la Facultad. Se reconoce que esta apertura sería condicionada por el énfasis que se le ha dado a la temática a nivel país.

A nivel institucional, el discurso docente señala que la universidad declara en su proyecto educativo el respeto por la persona humana, lo que otorga un espacio de apertura para trabajar temáticas de equidad de género. Sin embargo, también señalan que se no hace de manera explícita mención a los temas de género en el documento, lo que impediría que sean abordados, considerándose como un elemento excluyente. Esta afirmación es coincidente con lo planteado por Donoso y Velasco (2013), respecto a que el profesorado se muestra de acuerdo ante la formulación general de políticas y medidas de igualdad cuando estas no formulan explícitamente objetivos, ni medios para alcanzarlos, lo que se refuerza por lo planteado por Lleixà et al., (2020), quienes señalan que aún son comunes los sentimientos de rechazo e incomodidad por parte del profesorado universitario ante los temas de género.

Relacionado a lo anterior, se expresa la subcategoría temporalidad histórica, que permite constatar en el discurso docente, las barreras culturales que estaban presentes con mucha fuerza en las generaciones anteriores y que, por el contrario, aunque el problema se menciona no estar resuelto, se observa una mayor apertura para abordarlo desde las nuevas generaciones: "Yo creo que sí, porque

tenemos que ir como evolucionando, yo creo que ese, es como el concepto, no tengo el dato, pero es como hace muchos años la mujer no podía votar y uno actualmente dice ¡oye!, pero de verdad no podían votar y a una le impresiona” E.3, “En esa época, era más marcado la diferencia entre hombres y mujeres, entonces tú recibías comentarios de los profesores, como por ejemplo, “usted tiene una actividad que hacer: viene a buscar marido” y te lo decían así, abiertamente” E.2, “De hecho, había rumores que ciertos profesores tenían acusaciones por acoso, pero no era como ahora, se mantenía siempre como muy muy tapado, muy tapado” E.2

En el contexto descrito, la subcategoría perspectiva de género como necesidad, se reconoce como un elemento transformador. Las tres entrevistadas señalan que es necesario incluirla a nivel de formación, y se hace especial énfasis en las carreras de ciencias, de manera de visibilizar el aporte de las mujeres en dicha área. Se menciona como necesario, porque contribuye a un empoderamiento de las estudiantes principalmente. Sin embargo, también se menciona que es el contexto social y con ello, la expresión pública de las diversidades sexo-genéricas lo que impulsa la necesaria inclusión de la temática como aspecto formativo.

“yo creo que hacía falta mucho... y que se visibilizara” E.2

“ A ver yo creo que es necesario, yo creo que siempre ha sido necesario, yo creo que es algo que cuando uno se pone a pensar en un montón de situaciones, una reflexiona y dice: que es algo que siempre debería haber estado, en la conversación, en la discusión y la formación” E.1

“... trabajo más con hombres, se supone que esas carreras son estudiadas por más hombres y se visibiliza más el trabajo de ellos, entonces era urgente y necesario que esto se fuera incorporado, trabajar más intencionalmente al interior de carreras que han sido asociadas históricamente como masculinizadas” E.2

“entonces si me tengo que poner en el lugar de él... claro que me gustaría que la sociedad la incluyera, no porque sea hombre o sea mujer o porque ella no se identifica con ningún género y no por eso, la sociedad no podría incluirla” E.3

Con ello se consolida la idea de asumir como necesidad la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en la universidad.

2.2.2 Categoría: Obstaculizadores para la instalación de una PG

Los obstaculizadores de la instalación de una formación con perspectiva de género, son aspectos reconocidos como barreras o limitaciones para la instalación de una formación con perspectiva de

género. Dentro de esta categoría prácticamente todos sus componentes se observan como exclusores. A continuación, se describirán los principales hallazgos de las subcategorías Estereotipo asociados a género, Sexismo y patriarcado, y Experiencia personal como norma. Dentro de los estereotipos asociados a género, se advierte la diferenciación de roles, por ejemplo, se encuentran roles que asemejan actitudes como el orden, la atención, el cuidado y la multitarea como propias de la mujer profesora, a la que a su vez se le vincula a la figura femenina de madre, mientras que, al hombre, profesor, se le vincula a la monotarea y a una orientación a "*otras preocupaciones*". "Sí, yo creo que sí, porque una igual tiene una mirada un poco más como de mamá, entonces siempre uno va con el plan A el plan B o el plan C para que el estudiante pueda entender" E.2 y "...pero tú como que tratas que todo esté en orden, tratas de que todos los niños estén tomando atención... porque una es como que percibe distintas cosas que a lo mejor... le va a costar más a un hombre, que andará pendiente..., tendrá otras preocupaciones" E.2

Así también se visualiza una relación entre áreas de desarrollo diferenciadas por sexo, ingeniería para hombres porque tendrían más desarrollado el pensamiento lógico matemático y a la mujer en lenguaje. También se observó mayor visibilidad de estudiantes hombres en la sala de clase. La académica advierte que es consciente de su práctica y la asume como un error, lo que se lo hace transitar a lo transformador. Las siguientes citas son reflejo de esta afirmación:

"Un hombre puede trabajar en la construcción, porque tiene más fuerza física, yo como mujer no me veo trabajando en la construcción, no tengo esa fuerza. A lo mejor puede haber mujeres que tengan mucha más fuerza que un hombre. Entonces, en el caso de las carreras de ingeniería, que bueno que está la posibilidad de que puedan entrar a estudiar hombres y mujeres, pero siento que si se da más en hombres es porque tienen más desarrollado la parte lógica matemática, se me ocurre que las mujeres tienen más desarrollado otros aspectos, pero puede haber, en el caso contrario..." E.3

"en el caso de la ingeniería, claro tradicionalmente ha sido por hombres, porque no sé si biológicamente yo creo que puede haber algo allí, que la mujer tiene más desarrollado como la parte más social, más lingüista, en cambio el hombre tiene como más desarrollado precisamente el pensamiento lógico" E.3

Lo anterior, expresa como aún se conciben el género, a partir de la diferenciación sexual construida por la sociedad, donde se elaboran ideas de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres (Mendoza, et. al., 2017; Dardón et al., 2006; Graña, 2008; Navarro y Casero, 2012; Schurch, 2013; Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

En cuanto a sexismo y patriarcado las entrevistadas poseen historias de vida en su formación profesional donde las prácticas sexistas han estado presente y se manifiestan de distinta manera, por ejemplo:

“porque tú tenías un tutor y cuando te juntabas con ese tutor, porque te iba mal, no sé, típico de los cálculos que eran algo complejos cuando tú entrabas y el profe que te decía eso, pero usted viene aquí... ¿pero para qué se preocupa? usted aquí va a venir a buscar marido...De hecho, en esos años” había rumores que ciertos profesores tenían acusaciones por acoso, pero no era como ahora, se mantenía siempre como muy muy tapado, muy tapado...”E.2

Así también se observa en el discurso académico la expresión de una cultura patriarcal, de la que han sido testigo y a partir de ello, condenan o legitiman la violencia de género:

“Pero también, en esa época, todavía existía en las puertas, de estas puertas de vidrio, los brazos, ¿no sé si ubicas?, Por lo general los condominios o los edificios para que las puertas se cierren solitas tienen esos brazos. Bueno, en las oficinas de profesores, algunas tenían brazos mecánicos, entonces eso igual era como... uno como que miraba y decía a ver a dónde me voy a meter...era complicado...” E.2

“...pero tú dices una persona súper normal, yo creo que fue el arrebató del momento algo que, por algo debió ser, yo creo que la esposa y la suegra lo molestaban, lo molestaban, por un tema económico, es que tú llegas a esta hora, llegas borracho... como que era tanto, tanto, que el gallo llegó y las mató no más” E.3

Lo anterior, pone en evidencia una escasa presencia de una formación con perspectiva de género, lo que explicaría por qué el sistema escolar continua un régimen de sesgo, estereotipos o exclusión en torno a la temática (Follegati, et. al., 2022). Se refuerza una estructura desigual, y la práctica, sigue existiendo discriminación, violencia y sexismo, que pone en vigencia el modelo de sociedad patriarcal y heteronormado

En el ámbito de la experiencia de vida es posible advertir otro hallazgo interesante. Las entrevistadas que han presentado experiencias negativas en su vida asociadas a discriminación por género, y que luego han experimentado experiencias positivas, logran generar espacios transformadores. Por su parte, quien señala no haberse vinculado con una experiencia directamente, siente distancia para reconocer manifestaciones de discriminación y/o violencia de género. La experiencia familiar desde un contexto machista podría influir en la falta de empatía para reconocer en otras personas estos aspectos. Dos ejemplos ilustrativos: “Entonces como que nunca he sentido yo, que por ser mujer, me siento discriminada... mirando para atrás, yo nunca me he sentido así, entonces a lo mejor, por ahí va, un poco esto de no sé,

quizás poca empatía” E.3 y “a mí me tocó, cuando yo estaba en la enseñanza básica, hace millones de años atrás, un profesor de matemática... a mí me dijo, que yo no servía para las matemáticas, entonces cuál era el motivo, no lo sé, si no que seguramente yo le contesté algo mal y me dijo que yo no servía y... hoy soy profesora de matemática” E.2

2.2.3 Categoría: Propuestas

La Categoría Propuestas se vincula tanto a las dimensiones estructurales, como epistémicas y por su composición se le asocia a un elemento transformador. Se conforma de las subcategorías: Propuestas de instalación, ámbitos de actuación, ejes de actuación, identificación de casos de éxito, formación del profesorado, primera infancia como espacio formativo.

De la subcategoría propuesta de instalación se desprenden las siguientes unidades de significados: 1) Oficialización de una propuesta de perspectiva de género a nivel de facultad de educación, 2) Incorporación en el currículum de la PG, de manera transversal, en sus distintos componentes (contenidos, didáctica, bibliografía), como también por medio de optativos de profundización; 3) Trabajo de estereotipos vinculados a la disciplinas desde la formación inicial docente; 4) Vinculación a la dimensión género con el desarrollo personal del estudiantado (autoconcepto, autoestima); 5) Desarrollo de acciones docentes de modelamiento de actitudes positivas en cuanto a género. Las siguientes citas son reflejo de estos hallazgos:

“Entonces claro, yo creo que eso, podría ser así como un acuerdo a nivel de facultad, de que hay que tener un... no sé un lenguaje adecuado, que yo... aunque yo sea así, como medio homofóbico...bueno, en tu trabajo ya no tienes que serlo” E.2

“intencionada como exigir: “sabes que tienes que tener un porcentaje de mujeres en tu plantel, una cosa así, un porcentaje, es decir, aunque tenga, que también quede claro que están direccionados, que sea algo que podamos contabilizar, ahora está la posibilidad de que tengamos un paraguas, a nivel de facultad que de alguna manera forme, actualice y que pueda ir apoyando y sistematizando de qué manera, cierto, la perspectiva de género nosotros la estamos instalando, formalmente, digamos en los planes de estudio y la docencia” E.2

A partir de lo anterior, se visualiza como necesario que la perspectiva de género se evidencie de manera transversal en diversos planos que van desde lo cotidiano hasta lo institucionalizado (la conversación, la discusión, la formación, la distribución de ayudantías, entre otros). Por su parte, se reconoce que esto debería haber estado siempre incorporados.

En el ámbito de institucionalización, las académicas exigen condiciones de equidad de género en cuanto a remuneración ante condiciones equivalentes, así como también posibilidades equitativas para acceder.

"A ver yo creo que es necesario,es algo que siempre tal vez, que siempre debería haber estado, en la conversación, en la discusión y la formación...donde yo creo que hay oportunidades tal vez más factible de que esto se corte es por la pluralidad tal vez que se produce en la Universidad...igualdad de oportunidades en cargos, y que no sé si la palabra será igualdad, pero sí igualdad en remuneraciones, iguales condiciones, eso se me viene como para el cuerpo académico" E.1

Por su parte, la subcategoría ejes de actuación, complementa lo anterior, ya que especifica unidades de significado en el ámbito curricular para dos actores (estudiantado y profesorado). Para el estudiantado se sugiere la incorporación de temáticas tales como: Educación sexual integral, estereotipos y desigualdad, violencia, acoso sexual, diversidades, además de una formación integral, vinculada a autoestima. Para el profesorado, en tanto, se requiere una formación con un piso de contenido común para asegurar la progresión en la formación del estudiantado.

"...ese lenguaje universal permitiría, desde su docencia, por ejemplo, vamos todos hablando lo mismo, y vamos de alguna manera tratando de instalar, eso hace fuerza, hace fuerza, si todos, todos los que estamos trabajando con estudiantes manejamos una línea de conocimiento base común" E.1

"Yo me voy a encontrar con mucha gente diversa en el colegio. Ya sea de distintos ámbitos, todos van a tener distintas formas de aprender, algunos más visual, algo más concreto, pero también me voy a encontrar con gente que es heterosexual, bisexual, homosexual y que es parte" E.2

"En los documentos oficiales, yo creo que no es tan explícito, uno podría deducir a lo mejor lo que se busca, pero tan explícito no, y a lo mejor sí sería necesario ir incluyendo. Porque si está explícito uno puede ir diciendo esto tengo que mejorarlo" E.3

Para la formación del profesorado universitario se advierte la necesidad de formalizar la incorporación de una PG. Lo que se expresa de la siguiente manera. Por ejemplo:

"Ahora el tema de las diversidades sexuales, yo creo que se ha generado todo un movimiento ahora último, que es el tema de los no binarios y a mí me ha llamado la atención eso, porque a pesar de que soy joven no sé, hay cosas que en realidad yo no había vivido" E.3

"claramente tiene que partir de la escuela, entonces como la escuela finalmente es el motor que mueve la sociedad y si allí está intencionado dentro del currículum que exista esta paridad, estaría bien. Ahora siempre y cuando esa paridad no sea solo como te decía al principio de que la misma cantidad de hombre y de mujeres" E.3

También la identificación de casos de éxito se reconoce como una subcategoría de la categoría Propuestas que se asocia a la dimensión epistémica y por su significado se considera un elemento transformador. Los principales hallazgos asociados a ella están referidos la necesidad de visibilizar las situaciones positivas asociadas a género. Se reconocen que no son muchas las experiencias, pero ayudaría a construir una identidad común.

"a veces les contaba casos, historias de éxito, que lograban romper patrones, porque hay áreas en la matemática donde no hay mujeres referentes, no hay! Por ejemplo, no sé en el caso de la matemática yo les pregunto, bueno y cuántas mujeres trabajan en este ámbito, y se quedan pensando...entonces les hago buscar y lo hacen, entonces se van con esa información y es súper positivo" E.2

Otro hallazgo de la categoría Propuestas, se vincula al nivel educativo. Así se reconoce la primera infancia como espacio formativo propicio para la transformación cultural. En ello se reconocen tres aspectos: 1) La escuela brinda la posibilidad de trabajar con la infancia y la familia para derribar barreras socioculturales vinculadas a género; 2) La primera infancia recibe los primeros estímulos socioculturales que marcarán la configuración de su identidad personal, estos pueden estar vinculados a estereotipos, conceptos erróneos, o una mirada androcéntrica. 3) Un profesorado de primera infancia formado en PG podría incidir positivamente en la configuración de ambientes libres de discriminaciones: "El trabajo con esta infancia que va creciendo, con la familia y con el entorno es fundamental para que en la medida que los niños van creciendo, ya no se reproduzcan ciertos patrones que finalmente terminan siendo totalmente dañinos y perjudiciales" E.1, "Significa una mejora para la infancia, como está siendo hoy conceptualizada" E.1, "yo creo que la primera infancia es el primer espacio para trabajar una perspectiva de género" E.1

De esta manera, vemos como la categoría propuesta se relaciona con la generación de espacios transformadores (Rebollo, et al., 2011), que permitirían la convivencia inclusiva en cuanto a género (Rodríguez y Pinar, 2007), lo que, a su vez, implica la institucionalización de la perspectiva de género, por ejemplo, a través del currículum (Rodríguez, 2005; Martínez, 2020 y Magendzo, 2021) y en las prácticas de aula. Además de la formación del cuerpo docente. Se menciona como relevante la institucionalización de una política, lo que otorga obligatoriedad, donde la Ley 21.369 cobra un rol preponderante. La instalación

de esta formación con perspectiva de género se proyecta como necesaria desde la primera infancia, por lo que las carreras de este nivel infancia tienen un rol primordial (Aristizábal y Zuluaga, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

La formación del profesorado se propone la creación de una conciencia crítica para promover posiciones conscientes y comprometidas para ser agentes activos en la transformación de pautas sociales. Ello implica asumir la no neutralidad de las instituciones en cuanto a género, único camino para avanzar hacia horizontes de sentido de mayor igualdad y justicia.

A nivel prescriptivo, se observa en el currículum de las distintas carreras de la facultad analizadas, posee una presencia incipiente y en algunos casos nula en cuanto a aspectos referidos a la incorporación de una perspectiva de género en la formación del profesorado, donde si bien se reconocen tópicos asociados a inclusión, estos no hacen alusión a la categoría de género en ninguna de sus dimensiones. El análisis de frecuencia permite evidenciar que la perspectiva de género se encuentra subrepresentada en los programas de actividad curricular en las distintas áreas del plan de estudio para la formación del profesorado de los distintos niveles educativos (Educación Infantil, Pedagogía General Básica, Pedagogía Media en Matemática). Las categorías donde se evidencia la frecuencia más alta son en los niveles 0 y 1, que representa neutralidad o una tendencia hacia la inclusión de manera genérica, sin explicitar perspectiva de género. Lo anterior vuelve a poner sobre la mesa la escasa presencia de una formación con perspectiva de género, lo que explicaría por qué el sistema escolar continúa un régimen de sesgo, estereotipos o exclusión en torno a la temática (Follegati, et al., 2022).

Respecto a los imaginarios de las académicas de las distintas unidades académicas de la facultad, se reconocen visiones compartidas respecto a la idea de incorporar una formación con perspectiva de género en educación. Sin embargo, los aspectos a incluir en ella son priorizados de manera distinta. Cada académica vincula su experiencia escolar, universitaria e incluso familiar con las distintas categorías, por ende, creencias y niveles de conciencia siguen teniendo un peso relevante.

Dentro de las categorías fue posible develar elementos excluyentes y transformadores que se deben considerar al momento de definir e implementar la propuesta de formación. Dentro de los aspectos que se reconocen favorecedores de la dimensión estructural se encuentra: contexto social; movimientos sociales; institucionalización de las demandas; modificación estructural en la política pública; apertura a nivel institucional; apertura a nivel de facultad; temporalidad; y a nivel epistémico PG como necesidad.

Por último, en torno a las propuestas se evidencian sugerencias transformadoras para las dimensiones estructurales y epistémicas, como, por ejemplo, la necesidad de institucionalizar a través de decretos, formación del profesorado universitario en su totalidad, ajuste de plantas académicas poco equilibradas, incorporación explícita a nivel del currículo de una PG. En ese contexto, se hace necesario generar una normativa a nivel de educación superior que permita su institucionalización en la formación del profesorado. Esta debe incluir explicitación de los ejes al interior del currículum, además de una capacitación y compromiso del cuerpo docente por trabajar desde una visión positiva de género.

Cada año se titulan en promedio 300 profesores/as de una facultad de educación. Por ende, un cuerpo docente formado en perspectiva de género podría impactar exponencialmente en la instalación de una perspectiva positiva de género en la sociedad. Incorporar la perspectiva de género supone la responsabilidad de garantizar y promover los derechos humanos. A su vez, es un compromiso ético de propiciar condiciones institucionales y de enseñanza que estimulen espacios formadores y promotores de la dignidad de quienes circulan por ellos.

Como proyección a este estudio se desprende la necesidad de revisar las visiones del estudiantado universitario y del cuerpo docente masculino. El alcance de esta investigación podría ser la limitación del estudio al focalizarse en una sola facultad y universidad, sin embargo, representa un modelo de análisis a replicar por otras entidades de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo cuenta con el financiamiento de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del Fondo DI-FIAI 2020, Proyecto "Política de formación de profesores con perspectiva de género. Imaginarios sociales excluyentes y transformadores construidos en distintos contextos educativos para la resignificación de una educación no sexista."

REFERENCIAS

ACKER, S. **Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo** (Vol. 1). Madrid: Narcea Ediciones, 1995.

ALEGRE, C.B. **La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela**. Revista Internacional de Investigación y Ciencias Sociales, v.9, n.1, p. 145-161, 2013.

ARCOS G, E. et al. **Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004.** Estudios. Pedagógicos, Valdivia, v. 32, n. 1, p. 33-47, 2006.

ARISTIZÁBAL, F.M.; ZULUAGA, J.A. **Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: Límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva.** Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 13(2), p. 59-81, 2020.

BASTIDAS, A.J. **Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles.** Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, v.13, n.31, p.79-98, 2008.

BEJARANO, M.T; MARTÍNEZ, I; BLANCO, M. **Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum.** Tendencias Pedagógicas. v.34, p.37-50, 2019.

BENAVIDEZ, A.A; et al. **Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan.** Entorno, v.66, p.102-112, 2018.

CALA, M. J.; DE LA MATA, M. **Escenarios de actividad e identificación de género.** En M.A. Rebollo (Coord.). Género e Interculturalidad: educar para la igualdad. Madrid: La Muralla, 2006. 291 p.

COLAS B.P; JIMÉNEZ, R.C. **Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares.** Revista de educación, n.340, p.415-444, 2006.

CONNELL, R. W. **La justicia curricular.** Laboratorio de Políticas Públicas, v.6, n.27, p.1-10, 2009.

CONNELL, R. W. **La organización social de la masculinidad.** p. 31-48, 1997. Disponible en <https://masculinidad.org/wp-content/uploads/2022/05/La-organizacion-social-de-la-masculinidad.pdf>. Acceso Dic. 2021

CRAWFORD, M.; CHAFFIN, R. **The meanings of difference: cognition in social and cultural context.** En Caplan, P; Crawford, J; Hyde, S; Richardson, J(Eds.), Gender differences in human cognition. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 81-130

DARDÓN, M.S; et. al. **Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud**, Revista de estudios de género. La Ventana, v. 3, n. 24, p. 204-228, 2006.

DE GREÑU, S. D.; MARTÍNEZ, R. A. **Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual**. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, v.20, n.1, p. 219-232, 2017.

DONOSO, V. T.; VELASCO, M. A. **¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?** Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, v. 17, n. 1, p.71-88, 2013.

FLORES-HERNÁNDEZ, A.; ESPEJEL, A.; MARTELL-RUÍZ, L.M. **Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos**. Revista Ra Ximhai. v.12, n. 1, p. 49-67, 2016.

FOLLEGATI, L.; MATUS, C.; ERRÁZURIZ, V. (2022). **Tensiones en la escuela: educación para las niñas bajo la impronta neoliberal**. Revista de Humanidades de Valparaíso, v.19, p.349-375, 2022.

FRASER, N. **La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación**. Revista de trabajo, v.4, n. 6, p. 83-99, 2008.

GARCÍA-PÉREZ, R.; REBOLLO, M. Á.; VEGA, L.; BARRAGÁN-SÁNCHEZ, R.; BUZÓN, O.; PIEDRA, J. **El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad**. Cultura y educación, v. 23, n.3, p. 385-397, 2011.

GIBBS, R.G. **El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata. 2012, 206 p.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GÓMEZ, S. V.; AYUSTE, A.; MENÉNDEZ, M. D.; MERINO, E. S. V. **Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia**. Democracia y educación en la formación docente. p. 117-140, 2016.

GRAÑA, F. **El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género”, PRAXIS educativa, v. 12, n. 12, p. 77-86, 2018.**

JIMÉNEZ, M.; GALEANO, D. J. **La necesidad de educar en perspectiva de género.** Revista Educación, v. 44, n.1, p. 490-508, 2020.

LAGARDE, M. **Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres.** En retos teóricos y nuevas prácticas. Ankulegi. 2008. p. 209-240.

LAGARDE, M. (1996). **Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.** Madrid: Siglo 21: Editores, 1996.269 p.

LEY 21.369. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>

LLEIXÀ, M.T.; SOLER, S.; SERRA, P. **Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física.** Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, n. 37, p. 634-642, 2020.

LOPES, G. L. **Curriculum, gender and sexuality. "Normal", "different" and "eccentric";** Descentrada, v. 3, n.1, p. 2019. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf

LOVERING, D.A.; SIERRA, G. **El currículum oculto de género,** Educar: Revista de Educación, Nueva Época, v.7, n.1, p. 1-10, 1998.

MACEIRA, L.M. **Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela,** La Ventana, v.21, n. 1, p. 187-227, 2005.

MAGENDZO, A. **Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina.** Revista iberoamericana de educación superior, v.12, n.34, p. 215-220, 2021.

MAÑERU, A. **Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje.** Infancia y Sociedad, n.10, p.17-23, 1991.

MARTEL, A. (1999). **Intervenciones educativas en favor de niñas y mujeres brillantes.** En Ellis, J.& Willinsky, J. (Ed.). Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. Madrid: Narcea. 190.p

MARTÍNEZ, J. **Ausencias relevantes en la teoría del currículum.** Investigación en la Escuela, n.100, p.1-10, 2020.

MENDOZA, I.; SANHUEZA, S.; FRIZ, M. **Percepciones de equidad e igualdad de género en estudiantes de pedagogía.** Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, n.34, p.59-75, 2017.

NAVARRO, C.; CASERO, A. **Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. ESE.** Estudios sobre educación, n. 22, p. 115-132, 2012.

PIEDRA DE LA CUADRA, J.; RODRÍGUEZ, A. R.; RIES, F; RAMÍREZ, G. **Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado.** Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, v. 17, n.1, p. 325-338, 2013

REBOLLO, M. D; GARCÍA, R.; PIEDRA DE LA CUADRA, J.; VEGA, L. **Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad.** Revista de educación. N. 355, p.521-546, 2011.

RODRÍGUEZ, M.Y PEÑA, J. **Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos.** Revista española de investigaciones sociológicas (REIS), v.112, n.1, p.165-194, 2005.

RODRÍGUEZ, N.M.; PINAR, W.F (Eds.). **Docentes heterosexuales queering: Discurso e identidad en la educación** (Vol. 22). Pedro Lang.2007. 328 p.

SCHURCH, R. **El retorno de las carreras: un estudio de caso de los factores que inciden en las remuneraciones de universitarios recién titulados.** *Calidad en la educación*, v.38, p. 215-244, 2013.

SPENDER, D.; SARAH, E. **Aprender a perder. Sexismo y Educación.** Barcelona: Paidós, 1993. 297 p.

SPENDER, D.; GAZE, J. **Mujeres de ideas y lo que los hombres les han hecho: De Aphra Behn a Adrienne Rich.** London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

UNDURRAGA, R. et. al. **El género furtivo: La evidencia interdisciplinar del género en el Chile actual.** Chile: LOM ediciones. 2018. 274 p.

ZIMMERMAN, D.H.; WEST, C. **Haciendo género.** Género y Sociedad, v.1, n.2, p.125-151. 1987.