

PERCEPCIONES DE EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS/OS FUTURAS/OS PROFESORAS/ES

Ilsa Mendoza Mendoza* y Susan Sanhueza Henríquez**

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumen

El objetivo central de este estudio es analizar las percepciones de equidad de género en los/as estudiantes que cursan su último año de pedagogía en una universidad chilena con financiamiento del Estado. Para ello se realizó un estudio cualitativo de tipo exploratorio y se aplicó teoría fundamentada como herramienta de análisis, a través de la búsqueda de categorías teóricas a partir de los datos. Los resultados generales, si bien indican un reconocimiento de la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres con base en el sistema sexo/género, también señalan la persistencia de ciertos estereotipos de género en los/as futuros/as profesores/as que es necesario deconstruir para que puedan promover prácticas pedagógicas que fomenten una mayor equidad de género en la sala de clases.

Palabras Clave: Género, equidad de género, futuros/as educadores/as, formación docente inicial.

Resumo

Percepções de equidade de género em futuros/a professores/as

O objetivo central deste estudo é analisar as percepções de equidade de género de estudantes que cursam o último ano de pedagogia numa universidade chilena com financiamento do Estado. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo de tipo exploratório e foi aplicada a teoria fundamentada como ferramenta de análise por meio da busca de categorias teóricas a partir dos dados recolhidos. Os resultados gerais, se por um lado indicam um reconhecimento da desigualdade e falta de equidade entre homens e mulheres com base no sistema sexo/género, também assinalam a persistência de certos estereótipos de género nos futuros/a professores/as que precisam de ser desconstruídos para que estes possam promover práticas pedagógicas que fomentem uma maior equidade de género na sala de aula.

Palavras-chave: Género, equidade de género, futuros/as educadores/as, formação docente inicial.

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Avenida San Miguel 3605, Talca, Chile.

Doctora© Becaria del Programa de Doctorado en Educación en consorcio de la Universidad Católica del Maule (UCM) y del Programa Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades CONICYT n.º 1401.

Correo electrónico: ilsa.mendoza@alu.ucm.cl

** Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Católica del Maule.

Correo electrónico: ssanhueza@ucm.cl

Abstract

Perceptions of Gender Equity in Students of a Teacher Training Program

The main objective of this study was to analyze the perceptions of gender equity in students who are pursuing a degree on education in a Private University in Chile. A qualitative exploratory study was developed, using grounded theory for the analysis of the data. The results indicate that participants of this study recognize a structure of gender inequality. Also, they see themselves reproducing some gender stereotypes. This type of findings makes the need to deconstruct stereotypes based in gender issues to promote pedagogical practices that encourage greater gender equity in the classroom.

Keywords: Gender, equity, teacher training programs, pedagogy.

Introducción

En la sociedad chilena, al igual como ocurre en otras sociedades a nivel global, existe una serie de discursos sobre género que han sido legitimados históricamente, institucionalizando y naturalizando un modelo dominante que define los «roles» sociales a partir del sexo biológico con el cual se nace. De este modo, se han designado ciertas características, actitudes y comportamientos asociados y esperados para mujeres y hombres, contribuyendo en la conformación de desigualdades y jerarquías que obstaculizan la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Estas diferenciaciones se reproducen en los distintos espacios de sociabilización en los cuales transcurre la vida de las personas, siendo luego de la familia, la institución educativa en su función de reproductora del orden social, uno de los más relevantes.

En Chile, si bien el sistema educativo ha presentado avance en materia de equidad de género desde el diseño de la reforma educacional (1996) y su implementación (1997), estos progresos se han remitido principalmente a la nivelación en el acceso a la educación de mujeres y hombres, y a la utilización de un lenguaje gráfico o escrito menos sexista en los textos de estudio (Hernández y Cristoffanini 2014). De modo que la equidad ha tendido más hacia una justicia distributiva que a un proceso de socialización de género en el sentido de justicia cultural. Es decir, de cuestionar las raíces culturales que producen la desigualdad (Fraser 1997) y de los mecanismos que la reproducen tanto en la escuela como fuera de ella (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández, y Valdés Barrientos 2006).

Este aspecto del problema, si bien requiere la observación del currículo escolar y de la práctica docente, también necesita prestar especial atención a los/as futuros/as profesionales de la educación. Esto debido a que los conocimientos, valores y actitudes sobre género y equidad de género que estos construyan a partir de su experiencia personal, cultural y social serán los que orientarán y transmitirán explícita o implícitamente en su praxis pedagógica (Bernal 2007; Lizana Muñoz 2008; Camacho González 2014; Salas Guzmán y Salas Guzmán 2016). De modo que las ideas que tienen los/as futuros/as profesores/as en relación con esta materia puede posibilitar (o no) el cuestionamiento de la desigualdad de género y propender hacia la construcción, en la práctica, de relaciones en igualdad entre mujeres y

hombres. Más aún cuando diversos estudios nacionales e internacionales han evidenciado la continuidad de prácticas pedagógicas de socialización tradicional de género. Es decir, la reproducción de patrones identitarios discriminadores del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres (Guerrero Caviedes, Provooste Fernández, y Valdés Barrientos 2006; Bernal 2007; Páramo 2010; Camacho González 2013; Espinoza y Taut 2016) como si ambos sexos pertenecieran a dos clases distintas de seres humanos.

Desde este escenario, una competencia clave del profesorado consiste en comprender y reconocer la desigualdad existente, pues su naturalización afecta la capacidad para actuar e intervenir en ella (García-Pérez *et al.* 2011). Esto requiere necesariamente de un proceso de formación docente inicial con enfoque de género que, pese a los esfuerzos realizados en el país, en especial en los últimos años, aún no logra materializarse. No obstante, a partir de la implementación de la reforma curricular (1997) y la promoción por la incorporación de «temas de género» en planes, programas y textos de estudio, material de apoyo y capacitación a docentes en ejercicio, existe una primera generación de estudiantes que ha frecuentado y finalizado la educación formal obligatoria – Cuarto Año de Enseñanza Media (2008). Algunos/as de estos/as alumnos/as ingresaron a realizar estudios de pedagogía, es decir, serán los/as futuros/as profesores/as de Chile.

Sin embargo, existe escasa evidencia respecto a los aportes que los procesos de reforma educativa han tenido en el reconocimiento de las desigualdades de género, y en las causas que las originan, en particular, en los/as futuros/as profesores/as. Los estudios de género y formación docente inicial son aún incipientes y, en términos generales, se han centrado principalmente en visibilizar la ausencia de la perspectiva de género en las mallas curriculares y en las representaciones de género (Arcos *et al.* 2006; Madrid 2007; Lizana 2008, 2009; del Río y Balladares 2010; Parra *et al.* 2014). De ahí que el objetivo general de este estudio es analizar las percepciones de equidad de género en los/as estudiantes que cursan su último año de pedagogía. Sostenemos que estos estudiantes y futuros/as educadores/as, al haber desarrollado algún «tema de género» en su proceso educativo formal, deberían estar más conscientes no solo de las inequidades existentes entre mujeres y hombres en lo que respecta a derechos, beneficios, obligaciones y posibilidades sociales, sino también en el reconocimiento de sus causas de manera de poder contribuir en su práctica pedagógica a un desarrollo equitativo de niños, niñas y jóvenes del país.

El interés del presente estudio es aportar para la ampliación de evidencia empírica sobre género y formación docente inicial, proporcionando antecedentes concretos y actualizados, si bien no generalizables, si pertinentes en el contexto de reforma educativa actual (2016), de los avances (o no) en el reconocimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, la investigación es también una invitación a reflexionar, si cabe, de los nudos críticos que se requiere aún deconstruir para que los/as futuros/as profesores/as puedan promover prácticas pedagógicas que fomenten una mayor equidad de género en la sala de clases.

Metodología

El estudio aquí desarrollado es de tipo cualitativo exploratorio y utilizó como estrategia metodológica un enfoque basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 2002; Glaser y Strauss 2009). Este método intenta construir teorías explicativas de fenómenos sociales a partir del levantamiento de datos empíricos que son sistemáticamente analizados durante el proceso de exploración. «Una teoría denota un conjunto de categorías bien construidas» (Strauss y Corbin 2002, 25). La teoría fundamentada propone que la interpretación de los datos debe emerger de forma inductiva desde estos, por tanto, sugiere no comenzar la investigación con una revisión crítica de literatura porque podría condicionar al autor en su comprensión y explicación (Strauss y Corbin 2002; Glaser y Strauss 2009). Sin embargo, en el primer momento de la presente investigación se llevó a cabo una lectura general sobre el tema, para detectar la intención y el tipo de estudios realizados hasta ese entonces.

En el estudio, participaron voluntaria y concertadamente cinco estudiantes de último año de Pedagogía de una universidad pública chilena, ubicada en la región del Maule, mediante consentimiento informado. Este consistía en dar a conocer los objetivos de la investigación y los derechos de los/as participantes, entre ellos, el de confidencialidad, anonimato y solicitud para grabar la entrevista. El muestreo es de tipo intencionado, sujeto a disponibilidad (Cardona Moltó 2002) y consideró los siguientes criterios de participación: a) diferentes sexos b) distintas titulaciones: educación básica y educación media c) diferentes edades.

La recolección de los datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada, bajo un guion general y flexible de preguntas, con un marco de respuestas abiertas, sin categorías preexistentes, constituido por cuatro ítems: Ideas y representaciones sociales de género y equidad de género; Género y formación docente inicial; Equidad de género en situaciones cotidianas; Género y oportunidades laborales. Las entrevistas se realizaron en la región del Maule, en la ciudad de Talca, durante el primer semestre del año 2017, y se desarrollaron en un único encuentro privado y acordado previamente con cada uno/a de los/as participantes del estudio, teniendo una duración aproximada de una hora.

La entrevista se iniciaba del siguiente modo: quisiera que me contaras ¿qué entiendes por género? ¿Qué entiendes por equidad de género? ¿Consideras que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades?

Los códigos utilizados corresponden al entrevistado seguido del sexo y número de la pregunta correspondiente, por ejemplo, E = Estudiante, H = Hombre, M = Mujer, p = pregunta con su respectivo número. En los casos que de una misma pregunta se deriven otras preguntas, estas se acompañarán de letras = a, b, c.

Las entrevistas fueron transcritas del mismo modo como fueron respondidas por los/as estudiantes, iniciándose así el proceso de análisis de la información, que siguió los principios y procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y

Corbin 2002). De este modo, una vez transcritas las entrevistas, se realizaron lecturas minuciosas de ellas, releyéndose una y otra vez a fin de tener el sentido de lo que cada una mostraba para luego codificar los datos. Durante este proceso, se señalaron elementos repetitivos que aparecían dentro de la información, se seleccionaron las partes relevantes y se subrayaron cada una de las líneas y frases significativas referentes a género y equidad de género, para elaborar las primeras categorías o categorías abiertas. Estas categorías abiertas estaban constituidas por una agrupación de frases coincidentes de los/as diferentes estudiantes. Luego, se procedió a nombrar cada una de las categorías en función de las significaciones e interpretaciones que se hizo de las frases que contenían cada una de ellas, considerando las palabras que con más frecuencia se presentaron y la interpretación que el/la estudiante le quiso dar a su respuesta. En esta etapa emergieron cinco categorías; Sexo/género; Ausencia de género en la formación pedagógica; Sociedad normada y discriminadora; Desigualdad de oportunidades; Desigualdad e inequidad de género.

Las categorías emergentes fueron progresivamente integradas y contrastadas en el proceso de codificación axial, arrojando un total de dos categorías centrales: Sociedad normada y discriminadora; Género/Sexo. Por último, el proceso de codificación selectiva consistió en generar un modelo representativo del fenómeno central que emergió en los hallazgos de las codificaciones abierta y axial de la investigación. Se trata de una categoría central de los resultados que, al mismo tiempo, da cuenta de sus relaciones con las categorías secundarias que ya existían en el análisis y que se describen a continuación utilizando fragmentos de las entrevistas.

Resultados

Percepción de desigualdad e inequidad de género con base en el sistema sexo-género

Los/as estudiantes que cursan estudios de Pedagogía en su último año de formación, si bien están consciente que mujeres y hombres tienen por su condición humana los mismos derechos fundamentales y, por tanto, debiesen tener las mismas oportunidades – conservando las particularidades de cada uno de los sexos – de acceder en igualdad de condiciones a los beneficios de bienes y servicios presentes en la sociedad, también reconocen que en la práctica estos derechos, obligaciones y oportunidades se materializan de modos diferenciados entre los sexos en los distintos espacios de la sociedad. Las causas de estas desigualdades e inequidades se originan, a juicio de los/as estudiantes, por una sociedad normada y discriminadora que construye estereotipos e impone roles a partir del sexo biológico con el cual se nace. Sin embargo, como veremos más adelante, algunos de estos estereotipos y roles de género se encuentran internalizado por los/as estudiantes.

En el espacio doméstico, por ejemplo, a pesar de la percepción de parte de los/as estudiantes de que en la actualidad las tareas de la casa «son más compartidas» por el sexo femenino y masculino, continúa siendo la mujer la encargada principal de desarrollar las labores del hogar y el hombre el encargado de la manutención: «Las mujeres, como siempre han sido las que hacen las cositas (hogar), igual los hombres se aprovechan de eso y *nosotros* no hacemos nada. Las cosas de la casa las hace mi mamá» (EH2, p22). «En mi casa mi papá no hace nada, mi mamá hace todo el trabajo. Yo tampoco hago nada» (EH2, p12). «Dentro de la casa, o sea, la mujer limpia. Yo, por ejemplo, lo veo en el ámbito mío, yo prefiero limpiar. Porque yo sé que a mí me va a quedar más limpio [...]. Mi papá yo sé que lo va hacer de *mala gana* [...] no con tanta dedicación en vez de la mujer. Entonces prefiero hacerlo yo» (EM4, p22). «Yo he ido a casas de compañeros que viven solos y tienen todo ahí acumulado, es desordenado. Dicen: *no, mi mamá va a venir el fin de semana, y ahí me va ayudar a limpiar*. Entonces, al final no es ayudar, lo hacen 'ellas'» (EM4, p12a). «Los hombres [...] tienen como el pensamiento de que la mujer tiene que cuidar a los niños, cocinar [...]. Mi familia es súper machista, y mis tías se quedan en la casa y mis tíos trabajan, ellos son los que llevan el dinero» (EM5, p12). Esta cita refleja como veremos también más adelante, el anclaje social de determinados estereotipos y roles de género (hombre proveedor; mujer cuidadora), la mayoría de las veces rígidos, que atribuyen características específicas a mujeres y hombres originando la desigualdad e inequidad entre el sexo femenino y masculino en los distintos espacios de la sociedad.

Esta situación es explicada por los/as estudiantes como consecuencia del machismo que persiste en la sociedad chilena, donde el hombre continúa estando posicionado en una jerarquía de superioridad frente a la mujer. En términos teóricos, *el machismo*, es el conjunto de creencias, actitudes y conductas que tienen en su base la dicotomía masculino-femenino y la visión conservadora de roles que constituyen al hombre como proveedor y a la mujer como cuidadora. Al mismo tiempo, establece la superioridad de lo masculino en todas aquellas áreas consideradas importantes por los hombres (Castañeda 2007). Estas determinaciones traen como consecuencia desigualdades en el espacio laboral: «No se le recompensa de la misma manera a un hombre que a una mujer, lo que es su esfuerzo en todo ámbito, no sé cómo explicarlo realmente, pero es como algo inconsciente, algo como que se ha ido heredando, una tontera en realidad, porque yo no estoy de acuerdo» (EH3, p10b). «Yo creo que los empleadores ven más capacitados a los hombres para desempeñar una labor, la desempeñan más rápido» (EH2, p10c). «En el ámbito laboral me enterado [saber] de manera fidedigna de que el hombre gana más, y yo veo que el desempeño de ambos es el mismo, por eso me parece injusto» (EH3, p11). Esta percepción de los/as estudiantes es coherente con los datos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional¹ – CASEN 2015 (Observatorio Social 2016) –,

¹ La Encuesta Casen tiene por objetivo conocer periódicamente la situación socioeconómica de los hogares y de la población que reside en viviendas particulares, en aspectos tales como

que indican la diferencia de un 26,6% entre el salario de hombre y de mujer. Es decir, de cada \$100 que ingresan al hogar, \$62 lo recibió un hombre y \$38 la mujer.

Las citas anteriores –también las siguientes– nos remiten a la segregación generada por la división sexual del trabajo y su consecuencia en la separación de la esfera pública/privada (Rubín 1986). Es decir, como las diferencias sexuales continúan estando inmersas en el conjunto de oposiciones que organizan la división de tareas y los papeles sociales entre mujeres y hombres. En donde el hombre continúa siendo percibido como el encargado de la manutención del hogar y la mujer de la crianza de los/las hijos/as. Esta distancia cultural que separa las labores «propias de cada género», esto es, el espacio femenino: domestico-familiar-mujer y el masculino: público-laboral-hombre, tiene en su origen la división sexual más primitiva, es decir, la maternidad: las mujeres paren a los/as hijos/as, por tanto, ellas los/las cuidan (Lamas 2013).

Esta idea de maternidad como responsabilidad de la madre, como la encargada de la crianza del/la hijo/a es uno de los obstáculos percibidos por *los estudiantes* para la equidad de género en el espacio laboral. Esto, debido a que implica un derecho a pre y posnatal² dado por la legislación chilena «a la mujer». Además, de las «posibles» ausencias laborales que esto significa para el empleador en caso de enfermedad del hijo/a: «La sociedad que ve más capaz al hombre [...], en desplante físico, resistencia, rendimiento. Todas esas cosas, más lo del embarazo de la mujer, son varios factores los que influyen» (EH2, p8b). «Tengo una compañera que fue mamá hace poco, a ella le dieron un beneficio de postnatal, [...] y como que no la llamaron, y le ha pasado en varios trabajos [...]. Ella piensa que es por él bebe, y yo también pienso que sí» (EH3, p27). «La mujer cuando queda embarazada tiene que ‘perder’ seis meses de prenatal y postnatal. Entonces, eso a las empresas o a los lugares donde pueda ir a trabajar ya es un punto en contra, entonces, la mujer si se va a ver disminuida» (EH1, p8).

Sin embargo, no es la maternidad biológica la fuente de las desigualdades, sino la «maternidad social» y en esto el sexo no es determinante. De manera que, si bien son las diferencias sexuales la base de las inequidades entre hombres y mujeres, estas diferencias no se desprenden naturalmente del cuerpo biológico, son producto de la distribución de funciones que se hace de dichas diferencias: el género. Es decir, la construcción social con base en estas diferencias. En este sentido, no es la anatomía la que marca y limita a la mujer laboralmente, es la valoración social que se tiene de la maternidad como responsabilidad personal, lo cual es fortalecido por el sentido dado al derecho a pre y postnatal que contempla la Legislación chilena. Esto, en la medida que es privativo e irrenunciable para la mujer y no así para el hombre. Es ella la encargada de otorgarle los primeros cuidados a su hijo/a (amamantamiento), a pesar que desde el año 2011 la ley incor-

composición de hogares y familias, educación, salud, vivienda, trabajo, e ingresos, siendo la principal fuente de datos utilizada para la medición de la pobreza y desigualdad.

² Ver Ley laboral chilena Núm. 20.545

pora que el permiso postnatal parental puede ser extensible al padre, no obstante, solo puede iniciarse una vez que haya finalizado el postnatal estipulado para la mujer y si ella así lo decide. De este modo, la legislación consolida el rol de la mujer como «cuidadora», al no agregar un concepto igualitario de responsabilidades familiares en cuotas partes para hombres y mujeres, conservando la idea de que es la madre la principal responsable del cuidado del hijo/a.

El espacio educativo por su parte, es percibido por los/as estudiantes como el escenario en el cual más se materializa de un modo más concreto la equidad de género. Asimismo, la educación es considerada como un medio significativo para la equidad de oportunidades laborales y económicas, sin embargo, la realidad difiere de este ideal percibido al indicar que la brecha salarial es mayor, mientras más alto es el nivel educacional de la mujer en Chile (Figueroa y Urrutia 2016). Ahora bien, la percepción de equidad de las/os estudiantes se inscribe principalmente en el acceso a la educación entre hombres y mujeres, es decir, en el sentido de justicia distributiva y no de una socialización en género: «Sí, siento que tenemos las mismas oportunidades los hombres y las mujeres. En el caso de mi carrera se nos da a todos lo mismo» (EM5, p8). «En el acceso a los estudios, sí» (EH2, p8). «Yo creo que ahora, hace muy poco, en el acceso a estudios, sí, por el tema de las becas, los créditos, porque eso no diferencia género» (EH3, p8). Sin embargo, esta equidad según *los estudiantes* desaparece luego en la sala de clases, en donde manifiestan diferenciación en el trato y en las oportunidades educativas de parte de los docentes académicos: «Los profesores [hombres], como ellos igual inconscientemente vienen de una generación antigua, donde el machismo estaba un poco más recalado, siento que son más exigentes con los hombres» (EH3, p20). «Siempre he sentido, como que nos tratan mal a los hombres [...], por ejemplo, una prueba contestamos casi lo mismo con una compañera y a mí me ponen menos puntaje [...]. Los hombres 'somos' más pisoteados dentro de mi carrera, más que las mujeres» (EH2, p20). «Como entran más mujeres [...], los profesores dicen: 'ya chicas'. Entonces, yo por lo menos, me encargo de hacerlo notar y decir: ¿chicos? Hay un hombre» (EH1, p8b).

Las citas anteriores no hacen más que confirmar lo evidenciado por distintos estudios nacionales e internacionales respecto a la persistencia de prácticas pedagógicas con base en estereotipos de género. En este sentido, la creencia de que ciertas características, atributos, habilidades, tareas, espacios y actividades son apropiados diferenciadamente para hombres y mujeres (Lamas 2013) explica, por ejemplo, la utilización de un lenguaje sexista del profesorado en carreras con una matrícula tradicionalmente asociada al sexo femenino, como es el caso de Pedagogía en Educación Diferencial en Chile. También la diferenciación en el trato y en las expectativas ¿Por qué los estudiantes sienten que se les exige más? ¿Por qué la rudeza en el trato? Ahondando en las afirmaciones expresadas, en particular por *los estudiantes*, está la creencia de parte del profesorado que los hombres son más capaces, por tanto, se les exige más. Las niñas son más esforzadas, entonces, se les reconoce más.

Sociedad normada y discriminadora

Los/as estudiantes perciben que la sociedad construye roles, pautas de comportamiento y atribuye características diferentes para hombres y mujeres, es decir, estereotipos y roles de género: «Socialmente se les impone que la mujer sea la que cuide a los hijos y el hombre salga a trabajar, esas son las obligaciones que les da la sociedad a las personas [...], la mujer debe cumplir en la casa» (EH1, p12b). En la base de estas designaciones sociales se encuentran las creencias de ciertas características esenciales por hecho de ser hombre y ser mujer respectivamente. De este modo, el hombre es visibilizado socialmente como *más fuerte, más capaz, y más independiente*: «El hombre como socialmente se ve más fuerte [...] se le dan más oportunidades» (EH1, p15b). «Los hombres son como más independientes» (EM4, p15b). Mientras que la mujer continúa siendo vista socialmente como *el sexo débil, más tranquila, más ordenada, pasiva* y designada socialmente al cuidado de los hijos: «El sexo débil, siempre la tildan del sexo débil» (EH3, p23b). «Generalmente a la mujer la ven como más débil» (EM4, p8). «En la sociedad se le ve como el sexo débil» (EH2, p29c). «A la mujer por ende le dicen que es más tranquila, que es la voz más pasiva, que no tiene la voz de mando» (EM4, p19). «Los hombres tienen como el pensamiento de que la mujer tiene que cuidar a los niños» (EM5, p12).

Si bien los/as estudiantes manifiestan que estas características diferentes atribuidas por el hecho de ser hombre o ser mujer son establecidas socialmente y que ellos dicen «no compartir», en sus distintas declaraciones, sin embargo, se observa la aceptación y reproducción de diversos estereotipos y prejuicios, a modo de ejemplo los siguientes: «La mujer es como más ordenada, entonces se preocupa de otras cosas por un bien familiar» (EM4, p15b). «Las mujeres son más ordenaditas. Yo entro en una sala y diferencio el escritorio de un 'Profe' hombre y de una profesora. Porque el del hombre, por lo general, siempre está desordenado y las mujeres siempre tienen como ordenadito» (EH2, p14b). Estos estereotipos de género también han sido experimentados por *las estudiantes* al momento de realizar su práctica profesional en los donde indican que se les asignan solo cursos de enseñanza básica, esto porque creen que no tendrán dominio de los cursos de alumnos y alumnas más grandes: «En la práctica ahí se ve la desigualdad, ahí se nota bastante, porque independiente que tengan los mismos conocimientos, los hombres [...] se quedan con los cursos más grandes: toda la media, y las mujeres lo más básico: los niños más chicos» (EM4, p9b). Esta cita además de visibilizar la asociación directa que se establece entre la mujer y el cuidado de los niños/as, también evidencia como la institución educativa reproduce estereotipos y roles de género.

Estos roles y estereotipos de género también se manifiestan en la asociación entre sexo y carreras profesionales u oficios. Si bien las mujeres manifiestan que no existen profesiones y oficios determinados para hombres y mujeres, encontrándose en la actualidad el acceso abierto indistintamente, sí reconocen la existencia de prejuicios sociales en determinadas carreras. No obstante, la relación de ciertas carreras con áreas tradicionalmente femeninas o masculinas respectivamente

develan estereotipos de género en las/los estudiantes: «Yo creo que hoy en día no está una carrera establecida para hombre, para mujer. Pero sí, como muchos prejuicios, por ejemplo, en educación diferencial o en párvulos ‘tienen’ que estudiar puras mujeres y no los hombres. En construcción que hay mayoría de hombres y menos mujeres» (EM5, p13). Estas percepciones de distribución de carreras por sexo, se condice con los datos disponibles del Consejo Nacional de Educación (CNEDE)³ que indican una matrícula mayoritaria de mujeres tanto en Educación Parvularia (99,2%), como en Educación diferencial (95,9%), mientras que las ingenierías son mayoritariamente de hombres (93,5%) (CNEDE 2016, 60-61).

Los estudiantes, por su parte, reconocen explícitamente la existencia de carreras establecidas según sexo: «No debiese, pero sí existen. Por ejemplo, Párvulo, la mayoría son mujeres y el hombre que entra ahí es como muy mal visto y, la mayoría de las veces, yo he visto que son *niños gay*» (EH2, p13). Esta afirmación contiene la asignación estereotipada de los roles preestablecidos y construidos socialmente de lo que significa ser hombre y ser mujer, por tanto, la asociación de Educación Parvularia al sexo femenino y a las características asociadas a lo femenino como el cuidado y educación de los/as niños/as, excluye a lo masculino. En este sentido, que un hombre estudie una carrera tradicionalmente femenina se asocia a «no-masculinidad» y la no-masculinidad a la homosexualidad. Estas naturalizaciones en la reproducción de «roles de género» en los/as estudiantes, imposibilita el tomar conciencia de la relación de dominación que está en la base de estas conductas (Bourdieu 2000), y es precisamente en la diferenciación de las características y roles atribuidas a hombres y mujeres a partir del sexo biológico donde descansa también la comprensión que los/as estudiantes tienen de género, visibilizando así las limitaciones que subyacen en la incorporación de los temas de género en el sistema educativo chileno.

Género/Sexo

La comprensión que tienen de género los/as estudiantes es como sinónimo del sexo biológico: «el sexo, relación de hombre y mujer» (EM4, p1); «hombre y mujer eso entiendo por género» (EH2, p1); «se podría decir, como catalogar hombre-mujer [...], como el sexo para diferenciar una persona, su género masculino o femenino». (EH3, p1). Es decir, no existe una independencia entre sexo y género,

³ El Consejo Nacional de Educación (CNEDE) es un organismo autónomo del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Su misión es cautelar y promover la calidad de la educación parvularia, básica, media y terciaria en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior, a través de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación y la entrega oportuna de información a estudiantes y sus familias, tomadores de decisiones, académicos y la comunidad en general.

sino más bien una correlación, donde el sexo biológico refleja el género. Estas conceptualizaciones que tienen sobre género los/as estudiantes han sido adquiridas con los amigos, familia y en las interacciones de su vida cotidiana: «Uno se va formando (ideas) mientras que va creciendo, pero no me lo han explicado acá [Universidad]» (EH2, p17). En ningún caso ha sido reconocido como un tema trabajado desde el sistema educativo formal a partir de la incorporación de una perspectiva de género en el contexto de reforma educativa.

En su formación docente inicial no existe un curso de género: «hemos tratado el tema [...] sobre todo en los ramos que son de psicología, el desarrollo de la niña, el desarrollo del niño, yo creo que ahí hemos tratado el tema de género, por ese lado» (EH3, p16); «como que hubo un debate en sala fueron como dos sesiones [...], en eso lo hemos visto, pero en si, como carrera, no» (EH1, p16c). Esta ausencia de una perspectiva de género en su proceso formativo se refleja en su confusión de conceptos básicos sobre género y en la imposibilidad manifiesta de los/as futuros/as profesores/as de poder desarrollar conceptualizaciones elaboradas del tema: «¿Qué es Género? ¿Qué es equidad? y no lo sabemos explicar bien» (EH2, p18b). Esta ausencia de una perspectiva de género en su proceso educativo contribuye en que continúen reproduciendo concepciones culturales tradicionales y binarias del término.

Conclusiones

Los resultados de este estudio –en este contexto específico– muestran que, si bien existe un reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones de género hacia las mujeres, en lo que respecta a derechos, beneficios, obligaciones y posibilidades en las distintas esferas de la sociedad, este reconocimiento no viene acompañado de una disminución en la reproducción de estereotipos de género y roles de género de parte de los/as estudiantes. Esto puede ser observado a través de la naturalización de su rol en el trabajo doméstico, en las ideas de maternidad y en la evidente reproducción de estereotipos y roles de género en sus discursos. En este sentido, la repercusión que ha tenido la perspectiva de género desde la promoción por su incorporación en los procesos de reforma educativa realizados en Chile hace ya más de una década son bastante limitados en este contexto específico.

En términos específicos, se observa la continuidad de un lenguaje sexista en la formación docente inicial y la internalización de distintos estereotipos de género en los/as estudiantes. Asimismo, la información recogida pone en evidencia que los/as futuros/as docentes carecen de los elementos teóricos necesarios para explicar con un mínimo de coherencia los fenómenos relacionados con el género. Por tanto, se hace urgente una educación en la socialización de género que contribuya en la eliminación de las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género desde el profesorado. Esto requiere prestar especial atención a los/a docentes formadores de profesores/as, al continuar desarrollando

prácticas pedagógicas estereotipadas, situación que no hace más que perpetuar las diferencias de género en los/as futuros/as profesores/as e impactar las actitudes y comportamientos que estos/as adopten en su ejercicio profesional.

Junto a lo anterior, es fundamental que el concepto de equidad de género en la educación chilena no se circunscriba solo a equidad en el acceso, en el sentido de justicia distributiva, sino que se oriente a una socialización de género que contribuya en la eliminación de las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. En este sentido, creemos necesario re-significar el rol de las universidades como espacios públicos donde se construyen conocimientos, se genera reflexión, se investiga en torno a problemáticas de la realidad y se desarrollan estrategias democráticas de acción social para la transformación de los espacios públicos y privados. Finalmente, consideramos de suma importancia continuar realizando estudios dentro de esta misma línea con futuros(as) docentes de distintas universidades del país para aportar resultados más contundentes que permitan corroborar y profundizar en los hallazgos encontrados.

Referencias bibliográficas

- Arcos, Estela, Irma Molina V., Rosa Eugenia Trumper, Liliana Larrañaga C., María Isabel del Río, Patricia Tomic, Debbie Guerra M., Myrna Uarac U., y Pablo Szmulewicz. 2006. «Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile». *Estudios pedagógicos* 32 (2): 27-45. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131009>
- Bernal, Raquel. 2007. «Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas». *Revista iberoamericana de educación* 43: 103-118.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Camacho González, Johanna. 2013. «Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos». *Ciência & Educação* 19 (2): 323-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200007>
- Camacho González, Johanna. 2014. «Educación Científica desde la perspectiva de género. Creencias del profesorado de Ciencias». *TED: Tecnó, Episteme y Didaxis* 227-233. Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3212>
- Cardona Moltó, María Cristina. 2002. *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Castañeda, Marina. 2007. *El machismo invisible regresa*. México: Taurus historia.
- CNED – Consejo Nacional de Educación. 2016. *Índices 2016. Tendencias Matrícula Educación Superior*. Santiago de Chile: CNED. Disponible en https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacion_indices_junio_2016.pdf
- del Río, María Francisca, y Jaime Balladares. 2010. «Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación». *Psykhé* 19 (2): 81-90. Disponible en <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/08>
- Espinoza, Ana María, y Sandy Taut. 2016. «El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas». *Psykhé* 25 (2): 1-18. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>

- Figueroa, Andrés, y Verónica Urrutia. 2016. «Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género». *Diversitas* 1 (2): 289-302.
- Fraser, Nancy. 1997. *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- García-Pérez, Rafael, María-Ángeles Rebollo, Luisa Vega, Raquel Barragán-Sánchez, Olga Buzón, y Joaquín Piedra. 2011. «El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad». *Cultura y Educación* 23 (3): 385-397. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Glaser, Barney, y Anselm Strauss. 2009. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick y Londres: Aldine Transaction.
- Guerrero Caviedes, Elizabeth, Patricia Provoste Fernández, y Alejandra Valdés Barrientos. 2006. «La desigualdad olvidada: género y educación en Chile». In *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*, editado por Patricia Provoste Fernández, 99-148. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.
- Hernández, Paola, y Macarena Cristoffanini. 2014. «Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 9: 29-49.
- Lamas, Marta. 2013. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lizana Muñoz, Verónica. 2008. «Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6 (1): 134-153.
- Lizana Muñoz, Verónica. 2009. «Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(3): 69-81.
- Madrid, Sebastián. 2007. «Profesorado, política educativa y género en Chile. Balance y propuestas». Documento preparado para la Mesa Agenda Pro Género organizada por la Fundación Chile 21 con el apoyo de la Fundación Friedrich Ebert Stiftung. *Colección Ideas* 8 (76): 1-25.
- Observatorio Social. 2016. «Resultados CASEN 2015». Encuesta CASEN. Disponible en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php
- Páramo, Pablo. 2010. «Las representaciones de género en profesores universitarios». *Estudios pedagógicos* 36 (2): 177-193. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>
- Parra, Joel, Cristian Cerda, Omar López-Vargas, y José L. Saiz. 2014. «Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía». *Educación y Educadores* 17 (1): 91-107. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3200/3480>
- Rubin, Gayle. 1986. «El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo». *Nueva antropología* 8 (30): 95-145.
- Salas Guzmán, Natalia, y Margarita Salas Guzmán. 2016. «Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente». *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10 (2): 73-91. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Ilsa Mendoza Mendoza. Doctora Becaria del Programa de Doctorado en Educación en consorcio de la Universidad Católica del Maule y del Programa Anillo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades CONICYT n.º 1401. Investigadora del Centro de Estudios Migratorios e Interculturales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Su principal línea de investigación es Educación, Migración e Interculturalidad.

Correo electrónico: ilsa.mendoza@alu.ucm.cl

Susan Sanhueza Henríquez. Doctora en investigación educativa, Directora del Centro de Estudios Migratorios e Interculturales y del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Su principal línea de investigación es Migración y Educación Intercultural, Comunicación Intercultural. Publicaciones: «The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools». *Journal of New Approaches in Educational Research* 6 (1): 71-77. 2017 (ISI).

Correo electrónico: ssanhueza@ucm.cl

Artículo recibido en 20 de setiembre de 2017 y aprobado para publicación en 10 de febrero de 2018.