



Acompañamiento profesional para mitigar prácticas con sesgo de género en el aula: Un caso aplicado al colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile)

Professional accompaniment to mitigate practices with gender bias in the classroom: A case applied to the Polivalente Alejandro Flores school (Chile)

Marisol Álvarez Cisternas, Oscar Escobar Vargas y Sandra Macarena Oyarzún Gatica

Álvarez Cisternas, M., Escobar Vargas, O. y Oyarzún Gatica, S. M. (2020). Acompañamiento profesional para mitigar prácticas con sesgo de género en el aula: Un caso aplicado al colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 153-163.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito determinar la percepción sobre sesgo de género de un grupo de docentes del Colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile), a partir de su experiencia escolar, familiar y sociocultural. El estudio se abordó desde un enfoque interpretativo cualitativo con un estudio de caso de tipo descriptivo. Los principales hallazgos dan cuenta que se aprecia mayor sesgo por género en la asignatura de matemática que en las áreas humanistas. De igual manera, se aprecia mayor sensibilidad por temas de género en docentes que han realizado sus estudios de enseñanza media en colegios municipales que de otras procedencias. Se aprecia mayor implementación de temas de género en las educadoras de párvulo respecto de los otros profesionales que formaron parte del estudio, donde más bien existe un reconocimiento respecto de la importancia de abordar la temática, pero a la hora de implementar estrategias metodológicas o seleccionar material didáctico más bien prima la tradición. Se reconoce que el factor simbólico y el lenguaje son desafíos pendientes en temas de género.

Palabras clave: Sesgo- género- discriminación.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the perception of gender bias of a group of teachers of the Alejandro Flores Polyvalent School (Chile), based on their school, family and sociocultural experience. The study was approached from a qualitative interpretative approach with a descriptive case study. The main findings show that there is a greater gender bias in the subject of mathematics than in humanistic areas. Similarly, there is a greater sensitivity for gender issues in teachers who have completed their studies in secondary schools in municipal schools than in other sources. There is greater implementation in gender issues in nursery educators with respect to the other professionals who were part of the study, where there is rather recognition regarding the importance of addressing the issue, but when implementing methodological strategies or selecting material didactic rather premium tradition. It is recognized that the symbolic factor and language are pending challenges in gender issues.

Keywords: Bias- gender- discrimination.



Introducción

Las recientes movilizaciones feministas suscitadas en Chile se han agudizado con la crisis social desde el 18 de octubre del año 2019, visibilizando las diversas situaciones de violencia y discriminación que viven las mujeres en las instituciones de nuestro país, esto desde edad temprana, lo que se evidencia también en la adultez. La mayoría de estas situaciones se deben a un trato que no ha sido igualitario para las mujeres, lo que se ha manifestado en una cultura preferentemente patriarcal.

En Chile, existe una serie de instrumentos que constituyen el marco de orientación y compromisos para una educación con perspectiva de género. Por un lado, el Marco Normativo Nacional Ley General de Educación n° 20.370 (LGE) (Mineduc, 2010), que incluye explícitamente entre sus principios la no discriminación y resguarda el derecho a la educación en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales. Del mismo modo, la Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación busca asegurar la equidad, en el entendido que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas oportunidades de recibir educación de calidad. La Ley de Inclusión Escolar 20.845, por su parte, no explicita un enfoque de género, sin embargo, busca la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social. Además, considera la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano. Finalmente, la Ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar, esta tiene por objetivo prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas, sin embargo, no considera otros aspectos y ámbitos en los que ocurre la violencia de género.

Marco de Antecedentes

En marzo de 2015, Chile estableció la Unidad de Equidad de Género (UEG) del Ministerio de Educación (MINEDUC), con el objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del sector educativo, para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos. A través de la UEG, se formuló para el periodo 2015-2018 el Plan “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres”, que tuvo como objetivos promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional, establecer mecanismos y competencias del Ministerio de Educación, y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional.

El sistema educativo es un espacio donde se reproducen las relaciones sociales, influyendo y afectando la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones a futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema. Si bien las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados indican que siguen operando en esta área patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género y, de esa forma, se sigue perpetuando la desigualdad e inequidad. En el espacio educativo, niños, niñas, jóvenes y personas adultas reciben tratos diferenciados y son sancionados/as si no cumplen con los roles y estereotipos que la sociedad les asigna según su sexo biológico. De este modo, los desempeños desiguales en las distintas áreas del conocimiento influyen en la construcción de orientaciones vocacionales de acuerdo a lo que se cree que debe ser “propio de hombres” y “propio de mujeres”, incidiendo luego en las condiciones de empleabilidad y remuneración laboral a las que puedan optar. Este es el carácter prescriptivo de la socialización de género.

La desigualdad de género se expresa en toda la sociedad y la educación no es una excepción. En efecto, sesgos de género, prejuicios, estereotipos e inequidades pueden encontrarse y también transformarse en ámbitos educativos como los siguientes: currículum textos escolares y recursos educativos, prácticas y discursos pedagógicos, promoción de la participación, educación en ciudadanía, en la orientación vocacional, convivencia escolar, distribución y uso de los espacios físicos, educación en sexualidad y afectividad, formación de habilidades para la vida, entre otros aspectos.



De esta manera, hablar de género es reconocer que las relaciones entre las personas están mediadas por las construcciones sociales y culturales que se hacen en base al sexo biológico, definiéndonos como hombres y mujeres con identidades, expresiones y orientaciones diversas. El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.). En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Por tales razones, las relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. De esta manera, junto a la familia, el sistema educativo es uno de los principales espacios de socialización de las personas desde sus primeros años, encargándose de desarrollar conocimientos y aprendizajes sobre los más variados ámbitos de la vida. Sin embargo, la educación también reproduce lógicas de la sociedad que no siempre aportan en el sentido de potenciar las habilidades de todos y todas. Los espacios educativos cumplen un rol en la construcción de identidades y atributos diferenciados para hombres y mujeres, la construcción cultural de la diferencia sexual. Esto opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que promueven desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación y convivencia. Todo ello influye y afecta la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones del futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema, incidiendo en el desarrollo integral de las personas durante su trayectoria educativa. Los estereotipos de género están presentes en la cotidianidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de las y los sujetos, generando desventajas para las mujeres, por ejemplo, en matemáticas y educación física, y en comprensión lectora, en el caso de los varones, quienes además ven limitadas sus posibilidades de expresión de las emociones, con las consecuencias que ello puede tener en su vida personal. Este conjunto de factores, junto a otros, conlleva finalmente segregación y desigualdad en el futuro de hombres y mujeres, influyendo en sus decisiones y configurando sus opciones, entre otros ámbitos, en el mercado laboral, es decir, en las ocupaciones a las que acceden, sus salarios, acceso a cargos de toma de decisiones y pensiones, lo que finalmente determinará condiciones diferenciadas de acceso a recursos y calidad de vida. El enfoque de género es, por tanto, una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado.

Tal como señalan Guerrero, E.; Provoste, P.; Valdés, A. (2006), hablar de equidad de género en la educación básica y secundaria exige precisar en qué sentido se utilizan estos términos, ya que este enunciado –que es a la vez un objetivo social y político– puede ser interpretado de maneras muy diversas. Hay que atender especialmente al término equidad, el que es utilizado profusamente en la actualidad, por lo general sin hacer explícito el marco de referencia teórico en el que se inscribe, adquiriendo significados diferentes en distintos contextos y para diferentes actores. Muchas veces se emplea/utiliza/usa como sinónimo de igualdad o de justicia social. En tal situación, las y los autores se preguntan, ¿cuándo puede considerarse que mujeres y hombres están participando en condiciones de equidad en el sistema educativo?; ¿puede entenderse que la equidad de género consiste en la nivelación de condiciones de acceso y logros semejantes para ambos sexos? Para los efectos de análisis, los autores se aproximan, revisando algunos significados políticos y conceptuales de las nociones de equidad y equidad de género. Desde las concepciones y los discursos presentes en las políticas sociales de los años noventa, predomina una noción de equidad –a menudo implícita– centrada en la mayor o menor capacidad de las personas y grupos sociales de adquirir bienes y servicios definidos como básicos. Las políticas y programas de equidad reconocen las enormes diferencias existentes en este ámbito y se proponen superarlas por medio de mecanismos redistributivos que, directa o indirectamente, apuntan a elevar la capacidad de acceso a esos bienes por parte de los más desposeídos. Se desprende un concepto operativo de equidad –que es el que usualmente se hace explícito– expresado en cifras e indicadores que miden ingresos y/o acceso a ciertos bienes básicos, lo que más bien enfatizan en variables socio económicas dejando de lado aspectos tan sustantivos como lo son aspectos socio-culturales. En el campo específico de la educación se problematizan dos grandes aspectos de la inequidad: uno es la desigualdad en el acceso a la educación escolar, término bajo el cual se incorpora una gran cantidad de variables afines, consideradas usualmente en las estadísticas, tales como la cobertura y matrícula, la



permanencia/deserción, la repitencia, el egreso, los años de escolaridad y el analfabetismo. El segundo aspecto, destacado de manera creciente por las políticas, es la desigual calidad de la educación, observada a través de pruebas nacionales e internacionales que miden diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas en la escuela. Ambos aspectos –el acceso y la calidad– muestran una correlación muy alta con las desigualdades socioeconómicas: los niños y niñas ubicados en los estratos sociales desfavorecidos acceden menos a la educación y aprenden de manera insatisfactoria respecto de los niños y niñas de los sectores más acomodados. Llevados al ámbito de la educación, estos conceptos remiten a dos aspectos claves de la equidad de género. Uno es el ya mencionado de la equidad de género en relación al acceso igualitario de mujeres y hombres a la educación y sus beneficios, ubicado en el campo de la justicia distributiva. El segundo se refiere a la socialización de género en el proceso educativo, problemática que puede situarse en el marco de la justicia cultural o simbólica y apunta al papel de la educación escolar en la construcción de esa justicia. Los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. Cabría postular que no puede haber plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar. La equidad de género requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género que tiene lugar en la escuela, así como también en el contexto de la justicia distributiva, en cuanto a distribución de bienes e igualdad de oportunidades. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al currículum escolar y a las prácticas del aula, y a las condiciones en que éstos se desenvuelven, en el marco de los procesos de reforma y de la aplicación de políticas de género que caracterizan la década de los noventa en la región. (Guerrero, E.; Provoste; P.; Valdés, A. 2006)

Las actuales investigaciones sobre educación, docentes y sesgo de género se centran en cuatro ejes: 1) interacciones dentro del aula, 2) textos Ministeriales como reproductores del sesgo de género, 3) recomendaciones para evitar prácticas no sexistas, 4) prácticas docentes y el currículum oculto (CPEIP, 2016).

De esta manera, existen diversas investigaciones sobre el sesgo de género en la asignatura de matemáticas, en el cual las conclusiones apuntan que el 47% de las y los docentes tienen peores expectativas sobre los futuros resultados académicos de las estudiantes en el subsector (Arias, 2016). Sin embargo, no existen suficientes antecedentes sobre la variable experiencial de los docentes de matemáticas y otros subsectores, y a la vez, como influyen en el sesgo de género que cada docente puede tener, resuelto o no. Desde el MINEDUC, el 1º de marzo del año 2019, se lanzó la campaña “Educación Libre de Sexismos”, la que tiene como foco 11 mil establecimientos del país. Esta campaña está acompañada de un plan de trabajo que tiene 3 áreas: 1) en el aula: Equidad y Calidad 2) más vocación y oportunidad, 3) tolerancia cero a la violencia de género en espacios escolares (MINEDUC, 2019). Sin embargo, esta campaña no considera las siguientes variables: a) rango etario docente, b) formación continua, c) trayectoria educacional de cada docente, d) subsector, y, e) percepción del docente sobre su propia formación pedagógica vinculado a temas de género. Considerando este contexto, es que resulta del todo relevante analizar la gestión de los docentes de una manera estructural, sin desconocer la influencia de factores culturales y socioeconómicos en su percepción, y cómo estos se transforman en reproductores de lo social dentro del aula.

Tal como señalan Azúa R., Saavedra Castro X., & Lillo Muñoz, D. (2019), es posible concluir que el “naturalizar” es una conducta transversal en las prácticas docentes y, en el lenguaje, se encarna principalmente en el uso del genérico masculino. Los/las docentes no diferencian por género a sus estudiantes al referirse a ellos/ellas y, en reiteradas ocasiones, en cursos mixtos existe el tratamiento de “alumnos”, “niños” al estudiantado, incluso en extremos cuando solamente existe un estudiante hombre en aula y varias mujeres. Esto se considera relevante, pues es fundamental para entender cómo la reproducción y la cristalización del androcentrismo permea el uso del lenguaje y se comprende como la formalidad o naturalidad del trato, normalizando la invisibilización del universo de mujeres y diversidades sexuales presentes en el aula, como ya lo indicó Valdés (2013). Junto a esto, Azúa R., Saavedra Castro X., & Lillo Muñoz, D. (2019) confirman la idea de que la desigualdad reproducida en la escuela se traduce en una injusticia social y cultural para aquellos sujetos que la padecen, puesto que reproduce y reafirma relaciones jerárquicas. La invisibilización de sus formas no hegemónicas de identidad, la violencia contra estas, en prácticas y discursos institucionales, y la naturalización forzosa de estereotipos binarios y genéricos que se legitiman desde las prácticas y los discursos, impidiendo los y las estudiantes puedan tener una



experiencia escolar formativa donde sus identidades y diferencias tengan un reconocimiento y legitimación social. Es necesario que la Escuela se transforme y posicione paradigmáticamente desde la valoración de las diversidades, solo así podrá haber educación igualitaria, solo así podrá situarse como un aparato social para la justicia.

Existe coincidencia entre diversos investigadores, que tienen como objeto de estudio la formación docente, que los estereotipos implícitos pueden operar sin conciencia o intención de dañar al grupo estigmatizado, en este caso está representado por los estudiantes, aunque los maestros no apoyen explícitamente los estereotipos de género, sus prejuicios implícitos pueden afectar su interacción con los alumnos (Carlana, 2018). Los estereotipos de los docentes inducen a las niñas a tener un rendimiento inferior en matemáticas y auto-seleccionarse en escuelas secundarias menos exigentes, siguiendo la recomendación de sus maestros. Estos efectos son impulsados, al menos en parte, por una menor autoconfianza en la capacidad matemática propia de las niñas expuestas a maestros con prejuicios de género. Los hallazgos son consistentes con la hipótesis de que los estereotipos perjudican el rendimiento de la prueba de los grupos estigmatizados por habilidades, que terminan fallando en alcanzar su máximo potencial (Carlana, 2018)

En otro contexto, y a mayor abundamiento: ¿La discriminación contribuye al bajo porcentaje de mujeres en carreras de matemáticas y ciencias?, para ello Reuben, E; Sapienza, P.; Zingales. (2014), diseñaron un experimento para aislar el efecto potencial de la discriminación. Sin la provisión de información sobre los candidatos además de su apariencia, los hombres tienen el doble de probabilidades de ser contratados para una tarea matemática que las mujeres. Si la capacidad es autoinformada, las mujeres siguen siendo discriminadas, porque los empleadores no tienen en cuenta la tendencia de los hombres al referirse al rendimiento. Proporcionar una completa información sobre el desempeño de las mujeres reduce la discriminación, pero no la elimina. Se da cuenta que los estereotipos implícitos (medidos por la Prueba de asociación implícita) predicen no solo el sesgo inicial en las creencias sino también las expectativas relacionadas con el género, cuando la información relacionada con el rendimiento proviene de los propios hombres.

Del mismo modo, las mujeres superan en número a los hombres en las inscripciones de pregrado, pero son mucho menos propensas que los hombres a especializarse en matemáticas o ciencias o elegir una profesión en estos campos. Este resultado a menudo se atribuye a los efectos de los estereotipos negativos basados en el sexo. Se estudió el efecto de tales estereotipos en un mercado experimental, donde los sujetos fueron contratados para realizar una tarea aritmética en la que, en promedio, ambos sexos se desempeñan igualmente bien. Se encontró, que sin otra información que no sea la apariencia de un candidato (lo que deja en claro el sexo), los sujetos masculinos y femeninos tienen el doble de probabilidades de contratar a un hombre que a una mujer. Al usar la Prueba de asociación implícita, se da cuenta que los estereotipos implícitos son responsables del sesgo promedio inicial en las creencias relacionadas con el sexo y de un sesgo en la actualización de las expectativas cuando la información de rendimiento se informa por sí misma. Es decir, los empleadores predispuestos contra las mujeres tienen menos probabilidades de tener en cuenta el hecho de que los hombres, en promedio, se jactan más que las mujeres sobre su desempeño futuro, lo que lleva a opciones de contratación sub-óptimas que siguen siendo sesgadas a favor de los hombres.

Por su parte, Araya, K. (2016), se refiere a la discriminación simbólica -promovida en los textos escolares, en sus diferentes dimensiones que otorga lugares de poder y pautas de socialización, sobre los cuales se construirán asignaciones de género estereotipadas, que visualizarán a la identidad femenina desde el modelo de la madre, esposa, amorosa y dolorosa: lo que implica la continuidad de la responsabilidad moral de las mujeres. De igual manera, el autor afirma que la identidad masculina, presentada en textos escolares, promueve modelos de hombres racionales, proveedores, habilidosos, fuertes, violentos, procreadores y competitivos, con un alto sentido de valoración por el trabajo.

De igual manera, Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016), enfatizan a partir de su estudio que en Chile existen importantes diferencias de género, a favor de los hombres, en los resultados de pruebas nacionales e internacionales en matemática. En efecto, determinaron la existencia de diferencias de género en las interacciones en el aula y se indagó en la relación entre creencias docentes y prácticas pedagógicas. Se encontró que los/as docentes formulan más preguntas que requieren procesos cognitivos complejos para ser respondidas



y dan más retroalimentación a hombres que a mujeres, y que los alumnos participan más que las alumnas. No existen diferencias en estas prácticas entre docentes hombres y mujeres. Además, se encontró evidencia inicial de una concordancia entre creencias y prácticas en los/as docentes que reportaron estereotipos explícitos de género respecto del aprendizaje en matemática.

Metodología

El presente estudio, se sustenta desde un paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo descriptivo con un diseño no experimental basado en un caso único. El objetivo del estudio fue determinar de qué manera se configura el sesgo de género en un grupo de docentes del Colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile) a partir de su vivencia escolar, familiar y sociocultural, para ello se respondió a la siguiente pregunta investigativa: A partir del plan de acompañamiento implementado, ¿de qué manera los docentes configura el sesgo de género?

El estudio se sitúa dentro de los lineamientos del MINEDUC. De esta manera, atiende a la meta 3, indicador 3 y medios de verificación 1, formalmente establecidos por el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile, tal como se detalla a continuación:

- **Meta 3:** Entre los meses de julio y noviembre del año 2019, el equipo directivo y técnico pedagógico del colegio implementa y monitorea el plan de acompañamiento profesional para identificar prácticas con sesgo de género en el aula, realizando al menos dos visitas de acompañamiento a cada docente y generando instancias de retroalimentación individual y de reflexión e inducción colectiva.
- **Indicador 3:** Realización de, al menos, una sesión (reunión, taller, jornada) de reflexión e inducción colectiva con el equipo docente sobre el resultado de la implementación y monitoreo del plan de acompañamiento profesional para identificar y mitigar las prácticas con sesgo de género en el aula.
- **Medio de verificación 1:** Informe ejecutivo de sesión de reflexión e inducción colectiva con el equipo docente. En esta sesión se recomienda reflexionar sobre la experiencia de cada docente en la implementación del plan de acompañamiento, revelando las dificultades y los avances vivenciados al identificar prácticas con sesgo de género e incorporar acciones para mitigarlas. El contenido de este informe debe especificar las acciones de modificación o mitigación de las prácticas con sesgo de género identificadas, propuestas por los y las docentes.

Conforme a las necesidades institucionales, el estudio se inició con el diseño de un taller para trabajar con las y los docentes, lo que posteriormente se implementó en cinco secciones. Este taller tenía como objetivo identificar los sesgos del cuerpo docente a través de su trayectoria experiencial por sobre las obligaciones profesionales vinculadas a fortalecer una noción de género. Complementario a lo anterior, el taller incluyó la aplicación de estudios de casos, en los cuáles los docentes debían identificar categorías de género y la diferenciación entre sexo/género/orientación sexual.

Respecto a los procedimientos para la implementación del taller se consideró un plan de acompañamiento docente para identificar prácticas de sesgo de género, de esta manera, se realizaron dos acciones para lograr generar los insumos, a saber:

- Aplicación de encuesta a docentes, recogiendo datos personales y profesionales a partir de una muestra no probabilística por conveniencia. En esta encuesta participaron 19 docentes, pertenecientes a los 5 departamentos existentes en el colegio, y que, a su vez, se desempeñan en todos los ciclos (desde niveles de transición hasta enseñanza media).
- Realización de Workshop “Sesgo de Género”: En esta modalidad participaron 33 docentes. Las facilitadores y coordinadoras de la actividad corresponden al equipo de gestión académica (jefas de departamento, coordinadoras académicas y encargadas de convivencia escolar).
- Recolección de datos: Se construyeron bases de datos con los resultados de las encuestas aplicadas a docentes y las respuestas que entregaron cada uno en los análisis de casos presentados en el workshop. Las preguntas empleadas eran de respuesta cerrada, por lo tanto, se pudo contabilizar el número de preferencias por alternativa en cada pregunta (casos) presentada.



Junto a lo anterior, y con el propósito de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio, se diseñó un segundo taller, en él se expusieron los resultados del plan de acompañamiento docente implementado y también se buscó recoger las impresiones de los docentes para mejorar la implementación del plan de acompañamiento. Dentro de los objetivos de este segundo taller se deben señalar:

- Socializar hallazgos de la implementación del Plan de acompañamiento de sesgo de género.
- Visibilizar la importancia del currículum nulo y oculto en la construcción de los conceptos de sexualidad y género en el contexto escolar.
- Identificar y mitigar prácticas de sesgo de género en el aula.
- Reflexionar sobre la experiencia de cada docente en la implementación del Plan de acompañamiento de sesgo de género.

Los docentes asistentes al taller se dividieron en tres grupos. A cada grupo se le asignaron dos casos. Las preguntas del taller se enfocan en describir a través de grupos focales el procedimiento que debieran adoptar los docentes en relación a distintas situaciones. Luego de realizados los talleres, se levantaron los datos cuantitativos, que fueron recopilados a través de una encuesta de percepción. De igual manera, luego de realizados los grupos focales, se generaron categorías de análisis a partir de la Teoría Fundamentada.

Resultados y discusión

En función de la pregunta investigativa y el objetivo propuesto, se debe señalar:

Taller 1: Conocer categorías de género y su aplicación a casos

El primer caso presentado, al inicio del taller, consistió en proyectar una definición y los docentes debían levantar una tarjeta con la alternativa elegida. La definición del caso es: “Modo en que cada cultura define los roles, las funciones y las identidades asociadas a lo femenino y lo masculino, a través de símbolos, normas e instituciones, de manera tal que parecen naturales e inmutables”.

De los 36 docentes que participaron en el taller 1, el 47% eligió como respuesta la alternativa “C” Género. Algunos docentes, del departamento de lenguaje y del departamento de ciencias mostraron amplios conocimientos respecto a la diferenciación entre sexo y género. Otro grupo de docentes del departamento de asignaturas instrumentales, afirmaron que “... la definición hace referencia a sexo”. Posteriormente, el equipo de convivencia escolar expone “... la importancia de diferenciar el factor biológico del factor cultural que es la alusión que se hace entre género/sexo”

El segundo caso presentado del taller 1 consistió en un testimonio ficticio, los docentes debían identificar a que concepto corresponde la inquietud presentada en el relato: “Mi nombre es Emilia, tengo 11 años y desde un tiempo siento que no me veo bien con la ropa que uso. Mis caderas se están ensanchando, me gustaría que mis pechos se mantuviesen planos, ojalá tuviera más vello en la cara...”.

Al igual que en el caso 1 presentado, el 46% de los docentes asoció el relato a “Identidad de género”. En la reflexión realizada, surgieron diversos interrogantes. A modo de ejemplo, presentamos el de una docente de enseñanza básica “¿A partir de qué momento se denomina “transición de género” al proceso iniciado por los niños y niñas? Con todo, las mayores discordancias se generaron sobre el concepto “Transgénero” e “Identidad de género”, es decir, a partir de qué factores se diferencian ambas etapas.

El tercer caso presentado “Una profesora pregunta a sus estudiantes: ‘¿Por qué son las madres las que siempre asisten a las reuniones de curso y a las entrevistas?’ Inmediatamente un niño responde: “Mi papá dijo que él se preocupaba de trabajar y mi mamá del colegio”.



El 41,6% de los docentes respondieron la alternativa B “Roles de Género”. Es interesante destacar que esta fue la pregunta que tuvo la mayor cantidad de omisiones por parte de los docentes (9 en total). Reflexionar sobre las omisiones y respuestas a esta pregunta permitió medir el nivel de normalización que poseen los profesores jefes respecto a los roles de género. Durante el año 2019, el 72% de los asistentes a las reuniones de apoderados fueron mujeres. De esta manera, espacios fundamentales como las reuniones de apoderados pueden ser reproductores de sesgo de género.

El caso 4 “Persona cuya identidad de género coincide con el sexo y género asignado al nacer”. Los docentes vincularon el concepto con la definición proyectada. El 51% de los docentes respondió de manera asertiva Cisgénero, sólo un docente de la muestra se identificó como Cisgénero. Esta fue la segunda pregunta que generó la mayor cantidad de omisiones por parte de los docentes, correspondiente el 13,8% de los participantes. De los 4 casos presentados, este tuvo la mayor cantidad de respuestas asertivas.

A modo de síntesis:

1. A partir del análisis de datos cuantitativos, desde lo descriptivo el promedio de edad de los docentes que participaron en la muestra es de 36,3 años, existiendo una concentración de docentes que tienen entre 30 y 38 años. Lo anterior permite inferir que el factor etario podría incidir en la percepción de los docentes respecto de incorporar nuevas herramientas para educar sin sesgo de género.
2. Durante el desarrollo del taller 1, algunos docentes del departamento de matemática, manifestaron su malestar al momento de exponer los resultados de brecha de género en matemáticas, lo que se constata en los resultados de la prueba PISA 2015, donde el mayor porcentaje de logro lo obtienen los hombres. En efecto, las pruebas internacionales PISA (OCDE) y TERCE (Unesco) confirman las tendencias de las pruebas Simce en Chile, mostrando una ventaja considerable en lenguaje para las niñas. PISA y TIMSS, por su parte, confirman una importante ventaja en matemáticas para los varones, brecha de género entre las más altas del mundo. Del mismo modo, las pruebas PISA y TERCE muestran que, al igual que en Simce, las brechas se van profundizando a medida que se avanza en la trayectoria escolar. La brecha de puntajes en la prueba ICILS, sobre alfabetización computacional, es favorable a las mujeres en todos los países del estudio.
3. Respecto a la pregunta de identidad de género, la mayor parte de los docentes respondió masculino/femenino, sin considerar otras posibilidades.
4. En la elaboración del Taller 1 de Sesgo de Género, los docentes egresados de la educación municipal, expresaron la necesidad y relevancia de enseñar sin sesgo de género.
5. - El 36% de los profesores de la muestra imparten clases de lenguaje; el 21% imparte clases en matemáticas, el 21% en educación parvularia y el 15% en historia. La asignatura de matemática es la que presenta más sesgo de género, lo que coincide con los resultados obtenidos en mediciones nacionales. Mientras que los docentes del departamento de lenguaje, que componen la mayoría de la muestra, mostraron mayor dominio sobre las categorías de género, sexo en relación a docentes del resto de las especialidades.
6. El equipo de Educación Parvularia expuso en el taller mayor cantidad de estrategias empleadas para abordar temas de género. A pesar de este avance, y acorde a los hallazgos de Azúa R., Saavedra Castro X., & Lillo Muñoz, D. (2019), permiten evidenciar que es justamente en el nivel de Educación Parvularia donde más se presenta un perfil docente que opera de forma reiterativa con prácticas sesgadas por género, principalmente aquellas que se vinculan a la invisibilización y rechazo. En contrapartida, el nivel que presenta una mayor conciencia en sus prácticas es Educación Diferencial. Por otra parte, el nivel de segundo ciclo básico es el que presenta mayores prácticas de aspecto academicista. Lo anterior confirma lo planteado por Mizala et al. (2015), donde se señala la necesidad de incorporarse con mayor énfasis y prioridad la formación docente con enfoque de género, sobre todo en los niveles señalados. En la formación inicial del profesorado los estudios de género no ocupan un espacio significativo y se encuentran más bien ausentes; del mismo modo, en la formación continua, si bien se ha trabajado desde las políticas públicas para ofrecer una oferta de cursos que abordan las temáticas de género y diversidades, al no estar el tema propuesto desde la formación inicial, el interés por ellos obedece principalmente a motivaciones personales de los docentes y no a una formación transversal de la profesión en enfoque de género.



Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, es posible confirmar que se aprecia mayor sesgo por género en la asignatura de matemática que en las áreas humanistas. De igual manera, se aprecia mayor sensibilidad por temas de género en docentes que han realizado sus estudios de enseñanza media en colegios municipales que de otras procedencias. Se aprecia mayor implementación en temas de género en las educadoras de párvulo respecto de los otros profesionales que formaron parte del estudio, donde más bien existe un reconocimiento respecto de la importancia de abordar la temática, pero a la hora de implementar estrategias metodológicas o seleccionar material didáctico más bien prima la tradición, lo que se condice con hallazgos de otros estudios. Se reconoce que el factor simbólico y el lenguaje son desafíos pendientes, como por ejemplo el uso del uniforme según un enfoque biológico por sobre género, o bien formar a los estudiantes en filas distintas si son hombres o mujeres.

Referencias bibliográficas

- Araya, K. (2016). *Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (tesis de grado). Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145898>
- Arias, O. (2016). *Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas evidencia para Chile* (tesis de grado). Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139157/Brecha-de-genero-en-matematicas-el-sesgo-de-las-pruebas-competitivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En S. Del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 25-35). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa R., Saavedra Castro X., & Lillo Muñoz, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 69-97.
- Bertrand, M. & Mullainathan, S. (2005). Implicit Discrimination. *The American Economic Review*, 95(2), 94-98.
- Carlana, M. (2018). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers Gender Bias. *Harvard Kennedy School, Working Paper No. RWP, 18-034*. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3274717
- CPEIP (2016). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Obtenido de <http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2013/11/curriculo-de-genero-oculto-para-profesoras-es.pdf>
- UNESCO (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para todos*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psyche*, 25(2), 1-18.
- Fries, L. (2010). *Los derechos humanos y su aporte a la igualdad de género* (ponencia en el Seminario Procesos Políticos e Igualdad de Género, Santiago de Chile). Obtenido de <https://www.indh.cl/wp-content/uploads/2012/01/Seminario-Igualdad.pdf>
- Guerrero, E.; Provoste, P. & Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de Bogotá.



Glover, D.; Pallais, A., Pariente, W. (2017). Discrimination as a Self-Fulfilling Prophecy: Evidence from French Grocery Stores. *The Quarterly Journal of Economics*, 132.

Guzmán, L. (1992). *Guía breve para el uso no sexista del lenguaje inclusivo. Cómo usar el lenguaje no discriminatorio en textos varios, presentaciones e ilustraciones*. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer CIEM–UCR, Universidad de Costa Rica.

Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En S. Del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 25-35). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

MINEDUC (2015). *Educación para la igualdad de género: plan 2015-2018*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70- 78.

Reuben, E; Sapienza, P. & Zingales. (2014). *How stereotypes impair women's careers in science*. Edited by Anthony G. Greenwald, University of Washington, Seattle, WA, and accepted by the Editorial Board.

Root, D. (2010). *Implicit Discrimination in Hiring: Real World Evidence*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor.

Scott, J. en Lamas, M. (2003). *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Editorial Porrúa.

SAC (2013a). *Brecha de género. Apuntes sobre la calidad de la educación. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/apuntes-sobre-lacalidad-de-la-educacion/>

SAC (2013b). *Brecha de género: Chile en la comparación internacional. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/apuntes-sobre-lacalidad-de-la-educacion/>

Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46-61. Obtenido de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20130626215807.pdf>

Zafar, B. (2013). College major choice and the gender gap. *J Hum Resour*, 48(3), 545–595.

Datos de autoría

Marisol Álvarez Cisternas

Docente programa postgrado Magister en educación. Universidad Arturo Prat. Sede Santiago. Chile

maralvarez@unap.cl

Oscar Escobar Vargas

Docente programa de postgrado Magister en educación. Universidad Arturo Prat. Sede Santiago, Chile. Director del Colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile)

director@colegioalejandروفlores.cl



Sandra Macarena Oyarzún Gatica

Subdirectora del Colegio Polivalente Alejandro Flores (Chile)

Macafelu@gmail.com

Fecha de recepción: 26/2/2020

Fecha de aceptación: 17/11/2020

