

Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica

Gender Perspective in Pre-service Teacher Education Practicums: An Ethnographic Approach

Pablo Barrientos-Saavedra ^{1,*}, Catalina Montenegro-González ² y Danitza Andrade-Benavides ¹

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Los Lagos, Chile

DESCRIPTORES:

Formación
Profesorado
Prácticas
Género
Justicia social

RESUMEN:

El presente artículo da cuenta de un estudio, posicionado desde el feminismo y la etnografía escolar, sobre los eventos que perciben docentes en formación durante sus prácticas en instituciones escolares respecto de la transmisión de normas de género, sexismo y discriminación hacia diversidades sexuales y de género. El estudio se llevó a cabo con una muestra de nueve docentes en formación de diversas disciplinas, quienes realizaron registros etnográficos en los contextos escolares en los que se encontraban insertos/as. Los datos fueron analizados desde el feminismo post-estructural mediante el análisis temático reflexivo. Los resultados dan cuenta de la naturalización de mandatos para construir una feminidad tradicional y una masculinidad hegemónica en la escuela, junto con una incuestionada heteronormatividad en las instituciones escolares. Así mismo, se presentan algunas iniciativas transformadoras para la escuela desde una perspectiva de género, como el uso del lenguaje inclusivo y la incorporación de referentes feministas en clases, sin embargo, estos no representan avances articulados por parte de los establecimientos para reflexionar o dialogar sobre temáticas de género. Las y los docentes en formación plantan la necesidad de avanzar hacia la transformación social a partir de la perspectiva de género en la escuela.

KEYWORDS:

Education
Teacher
Practicums
Gender
Social justice

ABSTRACT:

This article reports a study, positioned from feminism and school ethnography, on the events perceived by preservice teachers during their internships in schools regarding the transmission of gender norms, sexism, and discrimination towards sexual and gender diversity. The study was carried out with a sample of nine preservice teachers from different disciplines, who registered ethnographic records in the school settings in which they were inserted. The data were analyzed from the perspective of post-estructural feminism through the reflexive thematic analysis. The results show the naturalization of mandates to construct a traditional femininity and a hegemonic masculinity at school, together with an unquestioned heteronormativity in school institutions. Likewise, some transformative initiatives are presented for the school from a gender perspective, such as the use of inclusive language and the incorporation of feminist references in classes, however, they do not represent articulated advances on the part of the establishments to reflect or dialogue on gender issues. The preservice teachers have raised the need to advance towards social transformation based on the gender perspective in schools.

CÓMO CITAR:

Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>

1. Introducción

Desde los estudios de género se plantea que la sociedad y sus organizaciones están atravesadas por un régimen normativo que regula el comportamiento de los cuerpos a partir de su sexo biológico; esto ocurre fundamentalmente mediante la división sexual del trabajo y la asignación de creencias, roles y valores propios para cada género (Scott, 1996). La perspectiva de género ha permitido analizar la desigual distribución del poder en la sociedad y desarticular fenómenos como la opresión, la violencia sexual, física y simbólica que ocurren en función del género. Esta perspectiva apunta al reconocimiento de la diversidad de géneros y a una defensa de los derechos de las personas para la justicia y la cohesión social (Márquez et al., 2017; Segato, 2018). La escuela es una de las instituciones centrales donde ocurre la transmisión y construcción de estas ideas, creencias, valoraciones y comportamientos vinculados al género y a la sexualidad (Moreno, 2007; Subirats y Tomé, 2013). Por esta razón, desde los feminismos, se plantea la necesidad de analizar la socialización escolar y el curriculum desde una perspectiva de género y que considere a los derechos de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ+).

Precisamente, en esta última década, las demandas de transformación en materia de género han venido fundamentalmente desde los movimientos feministas y LGBTIQ+ en diversas regiones del mundo. Ejemplo de ello es lo ocurrido en el denominado "mayo feminista" de 2018 en Chile, en el que se denunció el sexismo, la heteronormatividad y la violencia de género presentes en la sociedad, especialmente en la educación escolar y universitaria (Cabello, 2018; Palma, 2018; Troncoso et al., 2019). Por su parte, los activismos LGBTIQ+ han tenido un impacto positivo en la generación de políticas públicas para proteger a la infancia y juventud trans y no heterosexual en algunas regiones de Latinoamérica, pero aún existen desafíos en esta línea (Panziera, 2019).

Desde el feminismo postestructural (Butler, 2016; Lather, 1999; Orner, 1999), para que ocurran transformaciones en materia de género es necesario un posicionamiento contra-hegemónico a los procesos educativos y a la producción misma del conocimiento que ocurre en instituciones escolares y universitarias. Para ello, las feministas han propuesto herramientas orientadas a la crítica hermenéutica y epistemológica (Code, 2014) de fenómenos vinculados con los géneros, los cuerpos, las sexualidades, los deseos y las identidades (Butler, 2016). Entre estas herramientas podríamos ubicar al análisis del curriculum oculto de género, el que puede entenderse como el conjunto de normas, valores, prácticas y saberes no manifiestos que enseñan la disciplina y la autodisciplina de los cuerpos, la identidad, el género y la sexualidad, delimitando qué significa ser hombres o mujeres socialmente aceptados (Lopes, 2000; Torres, 1998).

Por las razones enunciadas anteriormente, es relevante analizar los procesos de socialización del género en la escuela y reconocer el rol que juega el profesorado en esta transmisión de normas y valoraciones, sobre todo cuando la perspectiva de género y los temas diversidad sexual suelen estar ausentes de la formación inicial docente (Rausell y Talavera, 2017). En esta línea, es relevante considerar que la formación inicial del profesorado es "un momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; y para poner de manifiesto la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo" (Martínez Martín y Ramírez Arriaga, 2017, p. 87).

Este artículo expone los resultados de una investigación¹ sobre la transmisión de normas de género en contextos escolares, desarrollada desde una perspectiva feminista y mediante una aproximación etnográfica, a partir de los registros de un grupo de docentes en formación de una universidad privada católica de espiritualidad jesuita en Santiago de Chile. La pregunta de investigación fue: ¿Qué eventos perciben las y los docentes en formación, durante sus prácticas en contextos escolares, respecto del sexismo, la transmisión de normas de género y la discriminación de la diversidad sexual?

El estudio buscó analizar los eventos que percibe el profesorado en formación, durante sus prácticas educativas, respecto de la transmisión de normas de género en contextos escolares. El propósito más amplio fue discutir sobre las posibilidades de transformar las escuelas mediante el trabajo pedagógico y educativo con perspectiva de género, lo que requiere abordar estos temas en la formación inicial docente.

2. Revisión de literatura

2.1. *Desigualdad de género y el rol del profesorado*

Las mediciones internacionales señalan que existe una brecha de género en el estudiantado escolar en cuanto a la participación, las tasas de retención, los logros de aprendizaje y las trayectorias académicas (OECD, 2015; UNESCO, 2015). En áreas como ciencias o matemáticas, las niñas y adolescentes internalizan estereotipos de género que se pueden rastrear incluso en el nivel de kínder (Del Río et al., 2016). Además, el profesorado en formación suele tener menores expectativas académicas sobre las niñas en el área de matemáticas (Mizala et al., 2015).

En Chile, diversas investigaciones han dado cuenta de la desigualdad que se produce en los aprendizajes del estudiantado de nivel escolar debido al género (Azúa, 2016; Cabello, 2018; Montenegro y Corvalán, 2020). Existe evidencia de que en los colegios se reproducen estereotipos y visiones rígidas sobre el género (Flores, 2005; Montenegro et al., 2021; Servicio Nacional De La Mujer, 2009) y la diversidad sexual (Todo Mejora Chile, 2016; UNESCO, 2015), los cuales generan exclusión y violencia hacia el estudiantado. Además, las microagresiones cotidianas hacia estudiantes LGBTIQ+ suelen ser invisibles para el personal de la escuela, el que las califica como comportamientos normales de la infancia y la juventud (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2018).

Por otra parte, a nivel internacional y local existe evidencia de los problemas que tiene el profesorado para reconocer y actuar frente a situaciones de sexismo, desigualdad de género y discriminación por motivo de orientación sexual y/o identidad de género. García y otros (2011), en un estudio con una muestra representativa del profesorado escolar de Andalucía, encontraron que los y las docentes tienen dificultad para reconocer indicadores de desigualdad de género en el ámbito de relaciones en el aula y en la práctica docente. En este punto específico, se destaca que el lenguaje sexista no parece ser un problema para un grupo importante de docentes. Así mismo, el profesorado tiene dificultades para valorar las políticas educativas tendientes a la igualdad de género y el profesorado masculino presenta una mayor “ceguera de

¹ Parte de los resultados de esta investigación también se expusieron en el capítulo del libro Montenegro y otros (2021).

género” que sus pares mujeres. Este estudio es concordante con lo planteado en el contexto chileno por Azúa y otros (2019), quienes sostienen que, de modo basal, las comunidades educativas y sus docentes tienden a invisibilizar o a rechazar las diferencias y los problemas de género que ocurren en la escuela. Una gran parte del profesorado en ejercicio naturaliza las diferencias de género y no las cuestiona mediante sus prácticas pedagógicas.

Respecto a temas de diversidad sexual, Blair y Deckman (2019), en un estudio con docentes en formación en Estados Unidos, encontraron que en general los y las participantes manifiestan una falta de familiaridad con las personas trans y de género creativo, además manifiestan una confusión entre los conceptos de género, sexualidad e identidad, así como una naturalización de la relación entre identidad de género y sexo. Las investigadoras sostienen que en el profesorado en formación predomina una visión de las personas trans como “otros”. En un estudio reciente en Chile sobre actitudes docentes hacia la diversidad sexual (Todo Mejora Chile, 2016), se encontró que, si bien la violencia física es condenada por el profesorado, persisten formas de violencia simbólica hacia el estudiantado LGBTI y aquellos/as heterosexuales y cisgénero que no se ajustan a las normas de género dominante. Según esta investigación, el profesorado suele ubicar fuera de su ejercicio profesional y de su propia comunidad educativa los hechos de violencia simbólica y discriminación hacia estudiantes LGBTI. Los hallazgos de este estudio coinciden con los de Blair y Deckman (2019) respecto de la menor familiaridad con el tema trans por parte del profesorado y un desconocimiento casi total de la realidad intersex. Asimismo, se observan confusiones entre los conceptos de orientación sexual e identidad y expresión de género.

2.2. Heteronormatividad y mandatos de género

Desde el feminismo postestructural, se reconoce que las sociedades están organizadas en una matriz heteronormativa (Butler, 2016). Este concepto refiere a un sistema sexual binario y jerárquico que define lo humano en dos categorías genéricas (hombres y mujeres) y que disciplina el deseo sexual para la preservación de la familia tradicional heterosexual. Este disciplinamiento ocurre fundamentalmente a nivel corporal (Scharagrodsky, 2007). En contextos escolares, se ha evidencia que cuando la heteronormatividad no es cuestionada, se genera exclusión y violencia sistemática hacia personas LGBTQ+ (Ferfolja, 2007; Gelpi y Montes de Oca, 2020).

En línea con la heteronormatividad, cobra sentido hablar de masculinidad hegemónica (Bonino, 2002) como el modelo tradicional de socialización de los hombres, el cual busca posicionar al sujeto masculino separado de la femineidad y de la homosexualidad. Este proceso identitario implica que los hombres suprimen una amplia gama de emociones y posibilidades de desarrollo, principalmente vinculadas al cuidado, a la ternura, a la colaboración, a la receptividad y a la empatía, las cuales son percibidas como contrarias a la virilidad (Kaufman, 1995). De esta forma, la masculinidad hegemónica se construye como exclusivamente heterosexual y se asocia al control del poder por parte de los hombres.

Este modelo hegemónico de masculinidad, junto con la heteronorma, se instala fundamentalmente durante la adolescencia (Uribe, 2020) coincidiendo con el periodo de escolaridad. Sin embargo, sería impreciso afirmar que la masculinidad hegemónica se adquiere sólo durante la adolescencia, dado que es posible rastrear su influencia en el proceso de identificación de género que ocurre en etapas vitales anteriores. Tomasini (2010), en un estudio en Argentina con niños y niñas de cuatro años insertos en jardines de distinto nivel socioeconómico, encontró que en las interacciones cotidianas de los

varones emergen de manera característica los juegos corporales, las agresiones físicas y las amenazas de violencia física cuando ocurren disputas entre ellos. Cuando ocurren disputas entre niños y niñas, no es tan notable que los niños agredieran físicamente a las niñas ni viceversa.

Tomasini (2010) sostuvo que en los juegos corporales entre niños pueden ocurrir escaladas de violencia por distintos motivos, tales como no seguir las reglas o agredir a otro sin motivo aparente. Además, en jardines en sectores de pobreza, se registraron casos de hostigamiento y agresiones físicas protagonizadas por varones y focalizadas en niños o niñas que solían mostrar signos de retraimiento social. También fue notorio para su estudio que los niños solían intervenir en disputas entre niñas y buscaban solucionarlas mediante agresiones físicas, con lo cual ciertos varones adquirirían un doble estatus de protectores y amenazadores. Por último, su estudio también mostró que las docentes construían discursivamente la idea de que las niñas se portan bien y que los niños constituyen un grupo problemático en cuanto a su comportamiento. Ramírez y Contreras (2012), en un estudio chileno en escuelas rurales con varones entre 8 y 13 años, encontraron que entre ellos prevalece una visión naturalizada de la superioridad del género masculino sobre el femenino, la que se expresa en aspectos de fuerza física, capacidades y el acceso al mundo del trabajo remunerado. Además, los niños manifiestan que existen limitaciones del contacto físico como muestra de afecto entre los hombres, para no ser confundidos con homosexuales, con lo que demuestran la “castración emocional” que implica la masculinidad hegemónica.

Estos antecedentes (Ramírez y Contreras, 2012; Tomasini, 2010; Uribe, 2020) respecto de la construcción de la masculinidad hegemónica durante la etapa escolar dan cuenta de la idea de socialización diferencial de género (Ferrer y Bosch, 2013; Ruiz Pinto et al., 2013). Ferrer y Bosch (2013) sostienen que existe una fuerte congruencia en los mensajes sobre los comportamientos, actitudes y formas de ser adecuadas para cada género que entregan constantemente los diferentes agentes socializadores (como la familia, la escuela y los medios de comunicación), de ahí la fuerza que tienen estos mensajes en el proceso de construcción de las identidades de género. Para Ferrer y Bosch (2013), los mandatos para la feminidad “adecuada” reafirman el rol de las mujeres como cuidadoras y responsables del bienestar de otros/as, la renuncia a sus propias necesidades y deseos, y una supuesta predisposición al amor (romántico).

A partir de estas nociones sobre los mandatos de género, es relevante pensar la educación como un espacio de transformación (y no sólo de reproducción) de estos mensajes, mediante el empoderamiento femenino, la construcción de masculinidades más igualitarias y formas de relación más equitativas (Ferrer y Bosch, 2013). Para que ocurra este cuestionamiento de los mandatos imperantes, es relevante que el profesorado sea un actor de cambio, lo que implica que, durante su formación, adquiera competencias para reconocer y actuar frente a la desigualdad de género (García et al., 2011).

2.3. La incorporación de temas de género y diversidad sexual en la formación docente

El profesorado es clave en la transmisión de normas y valores asociados al género, en esta línea, hay evidencia de su papel tanto en la perpetuación de estereotipos como en la transformación hacia una escuela coeducativa (Bonal, 1997; Servicio Nacional De La Mujer, 2009). Bonal (1997) ha sostenido que el profesorado es sexista por omisión más que por acción, lo cual hace pensar en la importancia de la formación inicial y continua de los equipos docentes para abordar estas problemáticas.

La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente es un desafío urgente para la posterior transformación de la escuela en un espacio seguro y propicio para el desarrollo integral de todo el estudiantado. Sin embargo, a nivel internacional, sólo en algunas universidades formadoras de docentes se imparten cursos con/sobre perspectiva de género y diversidad sexual (Barrientos et al., 2018; Rausell y Talavera, 2017). Se ha sostenido también que la construcción de la identidad profesional docente está marcada por las lógicas de la división sexual del trabajo y el imperativo heterosexual.

Las iniciativas en las que se han incorporado temas de género y diversidad sexual en la formación docente generan una implicación personal (afectiva y cognitiva) por parte del profesorado en formación en los problemas de género en la educación mediante la incorporación de prácticas para revertir el sexismo en sus proyectos pedagógicos (Bolaños y Jiménez, 2007). Existe evidencia de que en la Formación Docente es posible desarrollar competencias para que el profesorado en formación incorpore la perspectiva de género y temas de diversidad sexual a la enseñanza (Banegas et al., 2020), y pueda actuar en situaciones de homofobia y transfobia en la escuela (Clark, 2010).

Por último, una oportunidad relevante para las comunidades escolares surge de la transversalización del enfoque de género (García et al., 2020). Se trata de una propuesta que busca transformar las dimensiones curriculares (explícitas y ocultas) en tanto organizan los elementos que componen el campo escolar y el conjunto de creencias y valores de la cultura escolar. Esta transversalización implica revisar y desarrollar material didáctico, adquirir enfoques de enseñanza que propicien la equidad en el proceso de aprendizaje, el uso de lenguaje no sexista, y la atención a la disposición y uso del espacio y una preocupación por la equitativa división del trabajo y participación plena del estudiantado (Ramos, 2001).

3. Método

El presente estudio posee un diseño cualitativo y se ubica en el paradigma sociocrítico, en particular, dentro de los estudios feministas (Mertens, 2010). Se tomaron herramientas de los estudios etnográficos para documentar lo *no documentado* del día a día de la escuela (Rockwell, 2009), lo que en este caso coincidirá con el llamado *currículum oculto de género* (Lopes, 2000; Torres, 1998) y con lo que Matus y Rojas (2018) denominan *etnografía de la normalidad*, la que se orienta a entender cómo ciertas identidades, valores y atributos de los y las estudiantes son pensadas como normales en la escuela.

Contexto del estudio

Durante el año 2016, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad del estudio, se implementó un módulo obligatorio de formación para el futuro profesorado llamado *Vulnerabilidad y género en educación*. Este módulo fue elaborado y dictado en sus primeras versiones por el equipo que escribe este artículo. El curso constaba de seis horas cronológicas, divididas en cuatro sesiones y con una metodología teórico-práctica. En dichas sesiones, se trabajan contenidos relacionados con la perspectiva de género y la diversidad sexual en educación escolar, la exclusión y vulnerabilidad social en la escuela y la coeducación como proyecto transformador. El profesorado en formación que cursaba dicho módulo se encontraba en su séptimo semestre de formación (de un total de diez semestres) y provenía de las especialidades de Música, Filosofía, Artes Visuales, Historia y Ciencias Sociales, y Lengua Castellana

y Comunicación. Estas especialidades son ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad y están destinadas a formar docentes especialistas para la enseñanza media (desde 7mo básico a 4to medio, según el sistema chileno). Se estima² que anualmente participan alrededor de 230 estudiantes en dicho módulo, aproximadamente 100 provienen de Música (68% hombres), cerca de 10 de Filosofía (50% mujeres), alrededor de 20 de Artes Visuales (68% mujeres), 50 de Historia (57% hombres) y otros 50 de Lengua Castellana y Comunicación (79% mujeres).

Para muchos/as estudiantes de pedagogía, estas clases fueron sus primeras aproximaciones a los temas de género y diversidad sexual. Así mismo, hubo quienes manifestaron la necesidad de ahondar en ciertas problemáticas a partir de sus experiencias de vida y también a partir de sus primeras experiencias de docencia en el marco de sus prácticas.

En julio de 2017, se hizo una convocatoria a estudiantes de carreras de educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades que cumplieran con estos requisitos: que hayan cursado el módulo descrito y que estuvieran insertos en una institución escolar para sus prácticas educativas. La convocatoria se hizo mediante el correo electrónico institucional.

Decisiones éticas

Luego de una primera reunión informativa, se realizó una segunda reunión con el equipo de participantes, en la que se presentó el documento del consentimiento informado. En dicho documento, se destaca que la participación es voluntaria, que se resguardará la privacidad de la información y que se utilizarán pseudónimos para sus nombres y el de las personas de los centros educativos.

Participantes

El grupo estuvo conformado por nueve estudiantes (seis mujeres y tres hombres, cisgénero³) de carreras de educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad. En el Cuadro 1 se presentan sus pseudónimos, sus especialidades y algunas características de sus centros de práctica⁴.

Respecto de los colegios de práctica, se encuentran ubicados en diversas comunas de la Región Metropolitana de Santiago (a saber, Estación Central, Providencia, Santiago centro, Maipú, La Granja, Peñalolén e Independencia) y la mayoría de ellos posee un proyecto educativo católico (siete de nueve colegios). Se tomó contacto con los equipos directivos, a quienes se les presentó el proyecto de investigación para solicitar su autorización.

² La estimación fue realizada a partir de datos internos de 2017 y 2018.

³ Personas cuya identidad y expresión de género coincide con el sexo biológico que se les asignó cuando nacieron.

⁴ En Chile, los establecimientos educacionales se dividen en tres grandes grupos según el tipo de financiamiento que reciben. Los establecimientos particulares pagados (PP) sólo reciben aportes de las familias. Los colegios particulares subvencionados (PS) reciben aportes de las familias y también del Estado, mediante una subvención a la asistencia promedio del estudiantado. Y los establecimientos municipales, ausentes en este estudio, son completamente gratuitos y sólo reciben financiamiento del Estado a través de los municipios.

Cuadro 1**Información sobre el profesorado en formación (pseudónimos), horas de práctica, especialidades y centros de práctica**

Nombre ^a	Especialidad	Horas semanales de práctica	N° de relatos ^b	Centro de práctica		
				Dependencia ^c	Proyecto educativo	Matrícula
María Jesús	Artes Visuales	8	7	PS	Religioso católico	Mixta
Javier	Artes Visuales	8	5	PS	Religioso católico	Mixta
Miguel	Artes Visuales	8	5	PS	Laico	Mixta
Víctor	Historia y Ciencias Sociales	18	11	PS	Religioso católico	Mixta
Pedro	Historia y Ciencias Sociales	18	24	PS	Religioso católico	Mixta
Carolina	Música	18	14	PS	Religioso católico	Sólo mujeres
Javiera	Artes Visuales	8	9	PP	Religioso católico	Mixta
Pamela	Filosofía	8	5	PP	Religioso católico	Mixta
Andrea	Lengua Castellana y Comunicación	18	21	PS	Laico con valores cristianos	Mixta

Nota. ^a Pseudónimo. ^b Corresponde a un conteo de las diferentes situaciones relatadas por cada estudiante. En la sección de Recolección de datos se describe esta información. ^cPS: Particular Subvencionado; PP: Particular Pagado.

Recolección de datos

Antes de la recolección de datos propiamente tal y para asegurar la calidad de los registros, se realizó un taller intensivo de etnografía con una antropóloga de la Universidad de Chile, quien se ha desempeñado en el campo de la etnografía escolar. En dicho taller, se capacitó a los/as estudiantes de pedagogía en la metodología de la observación participante, en técnicas para las notas de campo, y en auto-reflexividad y subjetividad en la investigación etnográfica.

Durante el segundo semestre (julio a diciembre) de 2017, este grupo de nueve docentes en formación, quienes se encontraban realizando sus prácticas educativas en diversos establecimientos educativos, registró situaciones relacionadas con la transmisión de normas de género, los estereotipos y el sexismo, y casos de discriminación basada en el género, en la identidad, expresión de género o en la orientación sexual. El grupo de participantes se insertó entre 8 y 18 horas semanales en las escuelas (Cuadro 1), lo que dependía de la práctica en la que se encontraban⁵.

La recolección de datos consistió en la descripción profunda de las prácticas sociales ocurridas en la escuela mediante registros de campo. Durante su estadía en las escuelas,

⁵ Las prácticas de 8 horas semanales corresponden a las Prácticas I y II (en el séptimo y octavo semestre de formación), en las que se trabajan aspectos como la observación de la cultura escolar y las dinámicas de aula. Mientras que las prácticas de 18 horas semanales corresponden a las Prácticas III y IV (noveno y décimo semestre), en las que se busca que el profesorado en formación planifique y realice clases con algunos cursos. Este número de horas constituye el piso mínimo, en algunos casos se realizan más horas a la semana.

las/los docentes en formación observaban clases, recorrían el patio durante los recreos, participaban de reuniones con docentes del colegio y también realizaban clases de sus disciplinas. En dichas instancias, produjeron registros etnográficos *in situ* o bien *a posteriori*. Además, se instó a los/las participantes a que acompañaran sus notas con cuestionamientos, análisis y planteamientos teóricos (Ciavaglia, 2015), los cuales eran discutidos en reuniones moderadas por el equipo de investigación.

La cantidad total de situaciones relatadas por el profesorado en formación ascendió a 101. En el Cuadro 1 se puede ver la cantidad de relatos producidos por cada estudiante y en cada centro. Es notorio que aquellos que realizaban prácticas de 18 horas relataron una mayor cantidad de eventos respecto de quienes realizaban una práctica de 8 horas. Esta cantidad de relatos debe servir sólo como una estimación, dado que hubo relatos de situaciones específicas (como referirse a un rayado con contenido homofóbico en una pizarra) a sucesos que involucraron interacciones más amplias (como aquellas ocurridas en la sala de clases en contexto de una clase realizada por el propio profesorado en formación).

Durante el semestre, se realizaron tres reuniones con el equipo de participantes para leer y comentar sus registros etnográficos y, a su vez, discutir sobre las interpretaciones que hacen de los eventos registrados en sus prácticas. Las reuniones eran acompañadas y moderadas por al menos uno/a de los/as investigadores/as responsables, con la intención de conformar un *grupo de discusión* (Canales, 2006). Las reuniones fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. El corpus de los datos quedó conformado por los registros etnográficos tomados por las/os docentes en formación y los registros en audio y texto de las tres sesiones de discusión.

Análisis de datos

El trabajo analítico siguió el modelo del *análisis temático reflexivo* (Braun y Clarke, 2006). En primer lugar, el equipo de investigación leyó el corpus completo y realizó anotaciones libres y una codificación inductiva. Posteriormente, se compararon los códigos inductivos y se identificaron las temáticas recurrentes. El Cuadro 2 muestra un ejemplo de la codificación inductiva y la posterior organización en temáticas. Para la definición y organización de estas temáticas, se tomaron en cuenta los planteamientos del feminismo postestructural sobre la regulación del cuerpo, las normas de género y la heteronormatividad (Butler, 2016; Lather, 1999; Orner, 1999) así como las manifestaciones del curriculum oculto de género (Lopes, 2000; Torres, 1998). Las temáticas principales fueron las siguientes: 1) la naturalización de las normas de género para la construcción de una feminidad adecuada en la escuela, 2) la construcción de la masculinidad hegemónica en la escuela y 3) los cuestionamientos a la norma de género.

Por último, se seleccionaron los extractos que ilustraban mejor los temas y subtemas para incluir en el reporte de los resultados.

Cuadro 2

Ejemplo del análisis cualitativo de las notas de campo

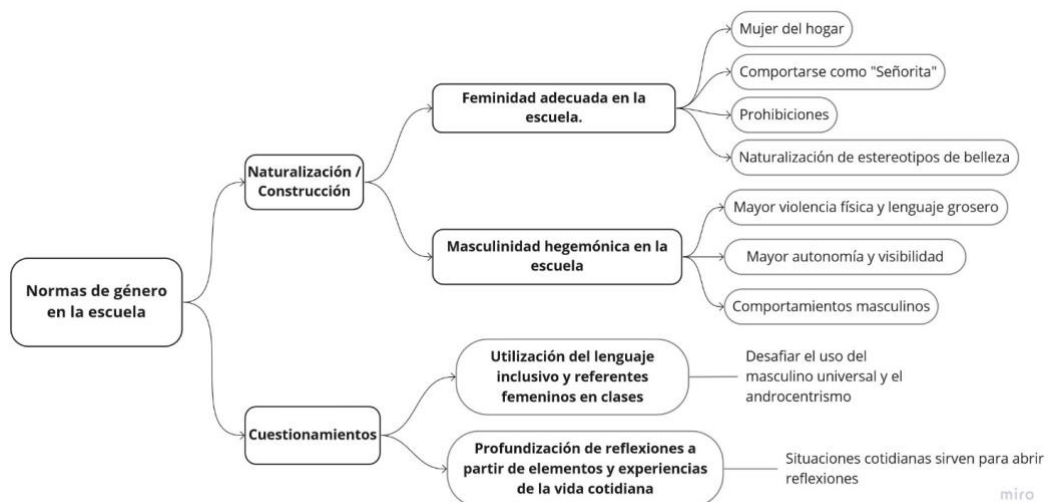
Extracto de notas de campo	Codificación (inductiva)	Tema	Categoría
(...) se realiza un acto en el gimnasio del colegio a las 11:30 a.m. donde asiste todo el colegio. Las estudiantes se encuentran sentadas en las graderías que hay dispuestas dentro del recinto conversando, mientras inicia el acto. En el micrófono se encuentra hablando una profesora, que trata de mantener el orden y da indicaciones a las estudiantes. En un momento dice: “Siéntense como señoritas, ¿cómo se sientan las señoritas? Con las piernas cerradas y el jumper bien puesto”. Yo miré para todos lados en el gimnasio, y las niñas estaban mirándose, si estaban con el jumper bien puesto o las piernas bien cerradas. Observo a mi alrededor y veo como las niñas se acomodan el jumper y se sientan con las piernas más juntas. Después unas niñas suben una pierna sobre otra, y la profesora, por micrófono: “No, así no, no ve que se le puede ver algo”. [Carolina, Colegio PS, Religioso católico, sólo mujeres]	Evento escolar Regulación del cuerpo femenino Restricción de los movimientos y posturas corporales de las niñas y adolescentes. Restricción del uso de la ropa que muestre el cuerpo. “Ser señorita”	Ser una señorita	Construcción de una feminidad adecuada en la escuela

4. Resultados

Los resultados de la investigación se organizaron en torno a la idea de construcción de las normas de género en la escuela y también a su cuestionamiento por parte de algunos actores. En un sentido binario y heteronormativo, los relatos dan cuenta de la construcción de una feminidad adecuada y de una masculinidad hegemónica en la escuela. Pero también, hay iniciativas de transformación y resistencia. En la Figura 1, se observan los principales temas y subtemas que surgieron a partir del análisis de los relatos. La presente sección desarrollará los hallazgos.

Figura 1

Esquema de los temas y subtemas del análisis



4.1. Construcción de una feminidad heteronormativa en la escuela

Se evidencia que algunos agentes relevantes de la escuela buscan regular el adecuado comportamiento de las niñas y adolescentes en al menos trece relatos. En ese sentido, es posible interpretar que dichas personas esperan formar una buena mujer, y expresan el rechazo o la aprobación de ciertas conductas de las niñas y adolescentes que se desvían de la norma. Pero no sólo docentes y equipos directivos expresan estas regulaciones, sino también el mismo estudiantado escolar ha internalizado mandatos de género y estereotipos sobre las mujeres (en al menos diez relatos). Dentro de esta categoría, se encuentran los siguientes subtemas:

4.1.1. Mujer del hogar

De diversas formas, algunos actores escolares sostuvieron mensajes implícitos sobre la condición de las mujeres y su preparación para permanecer en el ámbito privado y el hogar. María Jesús observó, en clases de Artes Visuales de 6to básico, que los regalos para el día de la madre y el día del padre se diferenciaban por los roles históricos de género. Así, a las madres se les regalaba un colgador de paños de cocina y a los padres se les entrega un portarretrato para la oficina.

En otro colegio, Javiera, también de Artes visuales, observó que las niñas suelen utilizar la sala de clases para jugar a la casa y a la maternidad:

Las niñas reorganizan sus estantes de las salas, porque sobran, las partes de abajo, donde una es la cocina, otra es el baño, otra el dormitorio. Llevan a sus peluches y muñecas, los van poniendo, interactúan, les llevan la colación, porque cuando ellas van al recreo, los tienen que alimentar. Son como las mamás. (Javiera, observación de un 3ero básico)

Por último, se destaca que, en un espacio extraescolar, el mismo estudiantado escolar describe una dinámica de roles tradicionales de género:

Me encuentro en una salida (...) donde iban a hacer un asado, cuando llegamos, los hombres se pusieron a jugar a la pelota en una cancha y uno de ellos empezó a hacer el asado. Las mujeres prepararon las ensaladas, conversaban y jugaban cartas, después del asado, ellas lavaron la loza. Esta dinámica fue transversal durante toda la salida. (Pedro, observación en curso de 4to medio)

4.1.2. Ser una señorita

Una de las formas de construir el orden de lo femenino en las instituciones escolares observadas corresponde a la expresión ser señorita. El grupo de participantes escuchó diversos llamados de atención hacia las niñas y las adolescentes en los que se utilizaba esta expresión. La mayoría de las veces, esta interpelación buscaba que las niñas y adolescentes fueran conscientes de su propio cuerpo como un territorio de deseo que debe ser regulado. Por tanto, se han de señalar constantes prohibiciones dentro de las instituciones escolares, ligadas al cuerpo femenino, a la sensualidad y a la sexualidad como espacios peligrosos en los que una buena mujer no debe posicionarse sino, al contrario, debe protegerse a sí misma y a quienes la rodean. La siguiente cita es ilustrativa de este fenómeno:

Se realiza un acto (...) donde asiste todo el colegio. Las estudiantes se encuentran sentadas en las graderías (...) En el micrófono se encuentra hablando una profesora, que trata de mantener el orden y da indicaciones a las estudiantes. En un momento dice: "Siéntense como señoritas, ¿cómo se sientan las señoritas? Con las piernas cerradas y el jumper bien puesto". (...) Observo a mi alrededor y veo cómo las niñas se acomodan el jumper y se sientan con las piernas más juntas. (Carolina, observación de un acto escolar)

Es relevante destacar que Carolina realizó su práctica en una institución católica de mujeres, pero llamados de atención similares fueron escuchados en otros contextos. El siguiente relato vuelve a hacer hincapié en las regulaciones sobre el cuerpo femenino y la vestimenta, las que no se reportan para el caso de los varones:

Algunas estudiantes (...) se vestían con falda y panty para el jeans day, y una inspectora le dijo a una de ellas: "Vístete como señorita". La niña se enojó, pero la falda era efectivamente corta. (Andrea, observación en un curso de 8vo básico)

4.1.3. Naturalización de estereotipos de belleza femeninos

Andrea, estudiante para profesorado de Lenguaje, expresa su inquietud porque veía a las niñas de 8vo básico muy preocupadas de verse mayores y encontrar *pololo* (novio). En este panorama, la docente en formación manifiesta su preocupación frente a la extrema internalización de los códigos estéticos y la necesidad de aprobación de otros (masculinos) a través de la apariencia:

Pero en los otros 8vos (B y D), sí existe un grupo de niñas que como que quieren verse más grandes, como que andan preocupada del pololo. Coincide que ese grupo son las más desordenadas, no pescan la clase, se maquillan en clases. Harto rouge, harto delineador. La ropa, usan mucho escote, creo que es preocuparse demasiado por la relación que van a tener con un compañero, de verse bonitas. (Andrea, observación sobre 8vos básicos)

4.1.4. Lo que no debe hacer una buena mujer

También se reportó la internalización de normas asociadas con lo correcto e incorrecto para una buena mujer por parte de niñas de educación básica. En este caso, se trata de una prohibición de índole sexual:

Hay una dinámica en el 3ero básico (...) poner música en YouTube (...) Las niñas me dicen que hay ciertos videos prohibidos (de reggaetón) y ellas mismas me dicen "Este video no lo podemos ver". (Javiera, observación en un curso de 3ero básico)

Javiera realizaba su práctica en una institución católica mixta y particular pagada, por ello, no queda claro si esta prohibición proviene del mismo colegio o desde las familias de las estudiantes. De todas formas, lo permitido y lo prohibido se define en función de las expectativas de llegar a ser una buena mujer. La docente en formación relataba que las niñas expusieron esta prohibición, pero aun así le pidieron que ella decidiera si era correcto o no ver determinados videos musicales de reggaetón, como una forma de buscar otros referentes.

Por último, en otra institución, se observa una *caricaturización* de orientaciones sexuales que estén fuera de la norma social, como es el caso de la siguiente conversación:

La profesora [de educación física] dice que es necesario hacer algo entretenido para las niñas porque "las chiquillas están aburridas, y por eso empiezan a hacer 'puras weas'⁶, se empiezan a agarrar a besos entre ellas". Como que no tienen otra diversión, en ese tono. (Carolina, registro en la sala de profesores)

En el caso de las instituciones escolares investigadas, la construcción de lo femenino responde a una matriz heterosexual del ser mujer, y se promueven actitudes que orientan a las niñas y adolescentes a regular su forma de vestir y a cuidar su forma de moverse dentro de la escuela. Se sanciona y caricaturiza el lesbianismo. A la vez, se

⁶ Chilenismo que significa vulgarmente "cosa".

permite a las niñas que realicen acciones que responde a roles tradicionales de género, como el cuidado del espacio doméstico, la cocina y la maternidad.

4.2. Construcción de la masculinidad hegemónica en la escuela

A partir de los relatos, se evidencia que en las escuelas también se establecen límites respecto de lo que significa ser hombre, a partir de los comportamientos que se permiten y de los que se consideran adecuados e inadecuados para el ámbito escolar. Esta norma es ejercida, principalmente, por parte de personas adultas formadoras hacia estudiantes (al menos cinco relatos dan cuenta de aquello), pero también por parte de sus mismos pares (cinco relatos hablan de esto), quienes replican los estímulos que reciben de adultos/as. Los subtemas más relevantes de esta categoría son:

4.2.1. Mayor violencia física y lenguaje grosero

Dentro de la construcción de la masculinidad en las escuelas observadas, es recurrente que se naturalice que los niños y adolescentes ejercen una mayor violencia física y utilicen más groserías que las niñas. Así mismo, se espera de ellos una mayor autonomía y espontaneidad respecto de las niñas. Es posible que el profesorado posea la representación de que los varones son naturalmente más inquietos y enérgicos que las niñas, como se presenta en los siguientes extractos:

Los profesores comentan que el curso de hombres es mucho más desordenado, tienen esta tendencia a no hacerles caso, son un poco más autónomos “por el hecho de ser hombres”, integran más la violencia por el hecho de ser hombres. (Javiera, observación sobre su centro de práctica)

En otro relato, Andrea, profesora en formación de Lenguaje, debió dedicar gran parte de su energía a controlar el desorden que hacen los niños de 8vo básico mientras veían una obra de teatro, sin embargo, no se presentaron interacciones pedagógicas con ellos, a diferencia de sus pares mujeres, quienes estuvieron atentas a la obra y respondieron adecuadamente a las preguntas. Al ser consultada por el tipo de desorden que hacían los estudiantes de 8vo básico en la sala de clases, Andrea comentó que algunas niñas “no pescan la clase, se están todo el rato maquillando, en el teléfono, cantando canciones.” En el caso de los niños, “se tratan a golpes, dicen garabatos, cantan reggaetón.”

Se interpreta que hay una mayor aceptación y naturalización de la violencia física y el uso de garabatos por parte de los niños en ambientes escolares. Esta aceptación también permite que los hombres sean más visibles que las mujeres, lo cual tiene consecuencias en los aprendizajes académicos, pero también en la conformación de la identidad:

La profesora G. cuando pide la palabra para participar... sólo les pidió la palabra a los estudiantes. Me acuerdo más de los hombres que de las niñas. Como que tiene más a la mano los nombres de los hombres que de las niñas. Las niñas no buscan tanto participar en clases. (Andrea, reflexión sobre su práctica)

4.2.2. Comportarse como hombre

Algunos/as docentes en formación escucharon repetidas veces en sus escuelas un llamado de atención hacia los niños para que se comporten como hombres, de manera similar al ser señoritas para el caso de las niñas. En cursos de enseñanza media como básica, reportaron casos en que los y las docentes les decían a sus estudiantes varones que gritaran o que saludaran como hombre, o que no hicieran cosas de niñas como

cahuinear⁷. En el siguiente relato, se aprecia que la docente busca educar a los hombres en el rito de saludar con la mano firme que se asocia con la masculinidad hegemónica:

La docente al hacer el ingreso al aula saluda con la mano a todos sus estudiantes en fila, y la docente al percatarse que un estudiante no la saluda con la “mano firme”, le indica que tenía que “apretar como hombre, saludar como hombre”. (María Jesús, observación en un curso de 6to básico)

Asimismo, un docente en formación de la asignatura de Historia provocó algunas discusiones con sus estudiantes sobre la masculinidad hegemónica a partir del uso de lápices y de prendas de vestir de colores tradicionalmente femeninos:

Yo tiendo a usar lápices de colores que la heteronorma dice que son de mujeres (rosado, morado, fosforescentes). Entonces, lo que me pasó es que reiteradamente, los estudiantes me han dicho que utilizo lápices de colores “maricones” o de mujer. Yo reviso con esos colores, les escribo comentarios. (Pedro, observación de cursos de enseñanza media)

La relación de los niños con las niñas en el colegio aparece tensionada, sobre todo en cursos de enseñanza media, por el deseo de ser reconocidos como *hombres* por sus compañeras y compañeros. Pamela, la docente en formación de Filosofía, quien realizaba su práctica en un colegio de mujeres que recién comenzaba la integración de hombres, comentó que se formaban *ghettos* de niños en los cursos. Dado que los niños aún son minoría en todos los cursos, tendían a agruparse entre varones, a ser más ruidosos (por ejemplo, escuchando música fuerte) y a adoptar ciertas actitudes corporales distintivas (como erguirse y arreglarse el pelo).

4.3. Cuestionamientos a la norma de género

Esta última categoría visibiliza iniciativas que problematizan los roles tradicionales de género y que protagonizaron docentes en los establecimientos (en tres relatos) o bien el propio estudiantado escolar (en nueve relatos). También, el grupo de participantes realizó cuestionamientos sobre las normas de género en algunas interacciones con estudiantado escolar (en ocho relatos). El profesorado en formación manifestó que esta motivación surge de sus propias biografías, su formación académica y su vinculación con movilizaciones sociales. Es importante señalar que, si bien a través del estudio se detectaron algunas iniciativas significativas de transformación, en ningún caso representan avances articulados por parte de los establecimientos para reflexionar o dialogar sobre temáticas de género. Los elementos más relevantes de esta categoría son entonces:

4.3.1. La utilización del lenguaje inclusivo y referentes femeninos en clases

Existe una necesidad por parte del grupo de docentes en formación de avanzar más allá de la utilización del lenguaje inclusivo como una excentricidad y valoraron instancias en que se utilizaba de manera regular en las aulas. Una de las profesoras de un colegio laico y mixto buscaba desafiar la utilización del masculino universal:

La profesora G. siempre incluye “queridos y queridas”, o “estudiantes”. Me acuerdo una vez que con un 8vo tenían que analizar un poema de Pablo Neruda, el típico “Me gustas cuando callas porque estás como ausente...”, y G. dijo que le cargaba el poema, por eso de “Me gustas cuando callas”, pero igual lo trabajó. Ella potenció el año pasado un evento de “#Niunameno” en el colegio con un grupo de estudiantes. Los 3ero medios empezaron a armar el

⁷ Chilenismo que significa chismear o chismosear.

evento, y escogieron un poema de Gabriela Mistral. (Andrea, reflexión sobre su práctica)

Esta cita también hace referencia a otro elemento visibilizado por el profesorado en formación respecto de la inclusión de referentes femeninos en los contenidos de clases y a la organización de eventos feministas en el colegio. Sin embargo, estas situaciones son poco habituales y, de acuerdo con los relatos del equipo de participantes, existe una ausencia de iniciativas transversales para visibilizar a los distintos géneros dentro del aula. Esto repercute especialmente en la identificación de mujeres y de personas LGBTIQ+, quienes habitan dentro de un masculinizado discurso escolar.

4.3.2. La profundización de las reflexiones a partir de los elementos y las experiencias de la vida cotidiana

Los las docentes en formación manifiestan la necesidad de que las iniciativas vayan más allá de una declaración de principios y eviten una visión superficial de las reflexiones sobre temas de género, puesto que esto impide una transformación real de la escuela y convierte los cuestionamientos de las normas de género en anécdotas. Por ejemplo, Carolina, docente en formación de Música, utilizó las letras de canciones de reggaetón como pretexto para dialogar sobre la violencia de género en clases. Por otra parte, Javiera de Artes Visuales relató haber visto juegos de fútbol femenino protagonizados por niñas de 3ro básico, quienes también manifestaron su descontento al no poder ver partidos de fútbol de la sección chilena, en el contexto del Mundial, cuando a los cursos donde había mayoría de niños sí los dejaron. Es relevante considerar que Javiera realizaba su práctica en un colegio de nivel socioeconómico alto, y fue la única que relató juegos de futbol femenino en su centro de práctica. No obstante, tanto la experiencia de Carolina como de Javiera son iniciativas puntuales. Ante situaciones como bromas sexistas o comentarios homofóbicos en la sala de profesores, el profesorado en formación manifestó sentirse limitado por su rol de practicantes y no poder intervenir como quisieran.

5. Discusión y conclusiones

Desde una perspectiva postestructural, los mandatos de una masculinidad hegemónica y de una feminidad tradicional se van reforzando en la escuela puesto que la mayor parte del tiempo no son cuestionados. El estudio reafirma, con pocas excepciones, que el rol del profesorado tiende a ser pasivo frente a las problemáticas de género y contribuye a su reproducción (Bonal, 1997). No obstante, ocurre también que los mandatos de género son explícitamente sostenidos por el cuerpo docente o directivo de algunos establecimientos. Esto es coincidente con lo planteado por Ferrer y Bosch (2013) respecto de la congruencia de los mandatos de género entre los distintos agentes socializadores.

En estos espacios escolares, se manifestaba una sólida contraposición entre lo femenino y lo masculino, desde la separación en filas de niñas y niños, el uso de colores en la vestimenta y en los útiles escolares, hasta la elaboración de regalos diferenciados por roles de género tradicionales para el día de la madre y el padre. En estas prácticas cotidianas, se evidencia la transmisión del currículum oculto de género (Lopes, 2000), el que opera desde una matriz heterosexual (Butler, 2016). Existe una sanción implícita a la homosexualidad, frente a la cual se producen silencios o caricaturización.

Al pensar en los cuerpos escolarizados, a las niñas se las restringe en su movilidad y se las carga con mensajes de censura y responsabilidad frente al deseo sexual masculino.

El cuerpo de los niños puede habitar con mayor libertad la escuela, sin embargo, debe responder a los ritos de la masculinidad hegemónica y manifestar su distancia de lo femenino y de lo homosexual (Kaufmann, 1995). Si se toman los relatos en su conjunto, estos narran la producción de una figura recatada, ordenada, suave y maternal en las niñas, y de un sujeto más autónomo, protagonista, firme, e incluso más violento, en los niños.

Las escuelas contribuyen a establecer jerarquías donde hay un género (masculino) por sobre los demás (Ramírez y Contreras, 2012; Subirats y Tomé, 2013), el cual ejerce su poder y configura un modelo social hegemónico. En los relatos, no se observan construcciones alternativas a la masculinidad hegemónica dentro de la escuela (Bonino, 2002), sin embargo, algunas interacciones de los estudiantes para profesorado varones dieron cuenta de otras formas de ser hombre y de ejercer un rol crítico frente a las normas de género imperantes (como fue el caso de Víctor y Pedro, ambos docentes en formación de la disciplina escolar de Historia). En el caso de las docentes en formación, se observó un compromiso personal con el empoderamiento de las niñas, la desnaturalización de estereotipos de género y la incorporación de referentes femeninos en sus prácticas pedagógicas. Esto es coincidente con lo encontrado por Bolaños y Jiménez (2007) luego de implementar módulos de género durante la formación docente. Sin manifestarlo expresamente, las docentes en formación se posicionaron desde el feminismo y desde las demandas por una educación anti-sexista (Martínez Martín y Ramírez Arriaga, 2017; Troncoso et al., 2019). Ahora bien, no podemos atribuir al módulo realizado estos hallazgos, ya que como se dijo previamente, también intervienen sus propias biografías y compromisos con movimientos sociales, como el movimiento feminista chileno.

Las y los participantes también expresaron una necesidad formativa, tanto a nivel conceptual como práctico, es decir, de herramientas y estrategias para el abordaje pedagógico de temáticas de género y diversidad sexual en el contexto escolar. Aun cuando existe un dominio de ciertas temáticas de género o empatía hacia estas problemáticas, las y los participantes manifiestan la necesidad de hacer explícita la perspectiva de género en la formación inicial docente, poniendo el énfasis en el conocimiento conceptual sobre temáticas de género y diversidad sexual. Al cierre de la investigación, las y los participantes plantearon la importancia de transversalizar el enfoque de género en la escuela (García et al., 2020).

Para la formación inicial docente, se plantea la importancia de desarrollar espacios para la reflexión pedagógica sobre los propios estereotipos y creencias, así como proporcionar herramientas para crear e implementar clases con perspectiva de género. En esta línea, el ejercicio de una etnografía de la normalidad (Matus y Rojas, 2018) implicó un constante cuestionamiento de las propias nociones que tenemos sobre los géneros, los cuerpos y las sexualidades en la escuela.

Por último, se podría pensar que también existe una necesidad formativa en temas de género por parte del profesorado en ejercicio (Barrientos et al., 2018), sin embargo, tal afirmación excede a los alcances de esta investigación. No obstante, mientras no exista una preocupación sistemática de trabajar en estos asuntos por parte de las comunidades escolares, no será posible un cambio real, puesto que las problemáticas de género requieren de un tratamiento situado y pertinente a cada establecimiento educativo.

Este grupo de docentes en formación, con un cierto marco conceptual de género y diversidad sexual, vinculado al análisis de situaciones personales y profesionales,

además de las instancias de discusión en el proceso formativo, fue consciente de un amplio espectro de eventos relacionados con el género en la escuela, como el sexismo lingüístico, las prácticas pedagógicas sexistas y los mensajes normativos sobre masculinidad y feminidad.

Es importante destacar que ciertos eventos críticos que tienen lugar en las comunidades escolares (o en la sociedad en general) despiertan el interés por las temáticas de género. Algunos ejemplos podrían ser las movilizaciones feministas, el ingreso de estudiantes trans a las escuelas, la conversión de establecimiento monogénicos a escuelas mixtas, o situaciones de violencia explícita de género y homo-transfóbica. Sin embargo, aun cuando estas situaciones abren espacios de reflexión, estos serán anecdóticos si no se asume que vivimos dentro una matriz heteronormada (Butler, 2016) que nos empuja a la reproducción de normas hegemónicas de género.

Al respecto, se plantean algunas preguntas finales, ¿cómo desarrollamos en términos profesionales, una problematización de las normas de género, que tenemos naturalizadas, para la formación del profesorado? ¿Cómo se promueve la discusión de temas de género en espacios escolares? ¿es sistemática o anecdótica? Y, por último, ¿qué sucede cuando no hay formación en temas de género para quienes trabajan en educación? Son solo algunas interrogantes que surgen a partir de esta experiencia y que requieren de espacios de análisis en torno a estos temas, habilitadas desde un enfoque académico-formativo, y consciente de las problemáticas que estos significan a nivel escolar y social.

Agradecimientos

Agradecemos a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado por el financiamiento para la realización de este proyecto. Además, agradecemos a las y los docentes en formación que aceptaron participar de esta investigación. Por último, un agradecimiento especial a las comunidades escolares que fueron parte del estudio.

Referencias

- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En VVAA., *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-44). Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.916>
- Banegas, D., Jacovkis, L. y Romiti, A. (2020). A gender perspective in initial english language teacher education: An argentinian experience. *Sexuality & Culture*, 24(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuadernos de Educación*, 81, 1-13.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007) La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó.

- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-35.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismo de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21-34). Ediciones LOM.
- Ciavaglia, C. (2015). Etnografía educativa: Una herramienta para la investigación en educación. *Perspectivas Metodológicas*, 1(2). 1-13. <https://doi.org/10.18294/pm.2002.597>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Ediciones LOM.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final*. UNESCO-OREALC.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.006>
- Code, L. (2014). Feminist epistemology and the politics of knowledge: Questions of marginality. En M. Evans y C. Hemmings (Eds.), *The SAGE of handbook of feminist theory* (pp. 9-25). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473909502.n1>
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Ferfolja, T. (2007). Schooling cultures: Institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13603110500296596>
- Ferrer, V. A. y Bosch, E. (2013). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja. De la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76.
- Flores R. (2005). Violencia de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 27-46. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora Chile.
- García, J., Díaz, D. y Hernández, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Gelpi, G. y Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en enseñanza media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>
- Kaufmann, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En L. G. Arango, M. León y M. Viveros (Comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 34-68). Tercer Mundo.
- Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? Residencia estudiantil al currículum liberador. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Género prófugos. Feminismos y educación* (pp. 89-116). Paidós.

- Lopes, G. (2000) Pedagogías da sexualidade. En G. Lopes (Org.), *O corpo educado, pedagogias da sexualidade* (pp. 4-24). Autêntica. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100012>
- Márquez, Y., Gutiérrez, J. y Gómez, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Martínez Martín, I. y Ramírez Arriaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Matus, C. y Rojas, C. (2018) Etnografía de la normalidad. En J. Assaél y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. (pp. 255-274). Universitaria.
- Mertens, D. (2010) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mizala, A., Martínez, S. y Martínez, F. (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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Montenegro, C., Andrade, D. y Barrientos, P. (2021). Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: Ideas para la transformación desde una epistemología feminista. En I. Silva Peña (Eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp.76-96). UTEM.
- Montenegro, C. y Corvalán, A. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: Reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris. Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(1), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Moreno, M. (2007). *Coeducamos. Analizar el sexismo es un paso hacia una sociedad más justa*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- OECD. (2015), *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la "educación liberadora". Una perspectiva posestructuralista feminista. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Comps.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 117-134). UNAM.
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 89-107. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51140>
- Panziera, A. (2019). Políticas públicas de acompañamiento a las infancias transgénero y no-binarias: Propuestas, avances y desafíos para una democracia participativa. *Revista de Educación*, (18), 331-338.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-163>
- Ramos, Y. (2001). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia* (pp. 329-345). Feminismo/s. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>

- Ruiz Pinto, E., García, R. y Rebollo, M. A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Rockwell, E. (2009). *La relevancia de la etnografía*. Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Scott, J. W. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2009). Análisis de género en el aula. Gobierno de Chile.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2013). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: Una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), 9-34. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17096>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: Varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115>

Breve cv de los/as autores/as

Pablo Barrientos-Saavedra

Magíster en Política Educativa, Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente, cursando el Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con un proyecto sobre formación docente, género y diversidad sexual. Docente en la Universidad Alberto Hurtado en cursos de filosofía, educación, género y diversidad sexual. Email: pabarrient@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0829-3605>

Catalina Montenegro-González

Doctora en Arte y Educación, máster en Estudios de la Diferencia sexual y en Arte y Educación: un enfoque constructorista, Universidad de Barcelona. Profesora de Artes Visuales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Humanidades y Arte e investigadora asociada Instituto interuniversitario de investigación educativa IESSED, Universidad de Los Lagos. Email: catalina.montenegro@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4432-5582>

Danitza Andrade-Benavides

Magister en Ciencias Sociales, profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, cursando el Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata. En la actualidad trabaja en la Universidad Alberto Hurtado como Coordinadora de Experiencias Laborales de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, se ha desarrollado en formación docente inicial y continua, tanto en el área de las prácticas, como también en educación e inclusión, justicia educativa, enfocado principalmente desde una perspectiva de género. Sus áreas de interés se encuentran en estos temas, con un enfoque en género, además de educación y derechos humanos. Email: dandrade@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2768-7554>