



**UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO MAGÍSTER
EN EDUCACIÓN**

La Perspectiva de Género en Educación: Significados que tienen los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, sobre género desde un enfoque inclusivo.

Alumno: Manuel Ernesto Urrutia Torres

Profesora Guía: Daniela Sepúlveda

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Didáctica e Innovación
Pedagógica

Santiago, 2024

Agradecimientos

A Ester, mi madre, que siempre ha estado guiando y apoyando mi desarrollo como persona y como profesional. A Virginia, mi esposa, por impulsarme y darme la posibilidad de llevar adelante este proyecto asumiendo tiempos y tareas compartidas como propias. A Martina y Ernesto, mis hijos amados, que son el motor de todo.

A Elizabeth y Daniela, mis hermanas, que cada día luchan por salir adelante en un mundo hecho para hombres.

A todas mis amigas mujeres, por enseñarme el valor de la lealtad.

A todas las educadoras y educadores que cada día intentan cambiar las condiciones hegemónicas, luchando por transformar la sociedad con una pizarra y un plumón.

Introducción.....	4
1. Antecedentes relevantes para la investigación.....	7
1.1 El contexto institucional del Instituto Politécnico María Auxiliadora.....	7
1.2 Revisión de literatura relacionada a la temática de género en educación.	14
2. Delimitación del problema.....	24
3. Justificación del problema.....	26
4. Objetivo General	29
4.1 Objetivos específicos.....	29
5. Marco teórico.....	29
5.1 Conceptos y aproximaciones teóricas sobre la categoría género desde un enfoque inclusivo	29
5.2 La perspectiva de género en la política pública vinculada al ámbito educacional.....	36
5.3 La presencia de la problemática de género en el currículum escolar	42
5.4 La perspectiva de género en los procesos de formación continua del profesorado	45
6. Marco Metodológico	49
6.1 Tipo de Investigación.	49
6.2 Tipo de estudio	50
6.3 Informantes de la investigación.....	50
6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de Información	53
7. Presentación y análisis de resultados.....	54
7.1 Formación inicial docente y género	54
7.2 Análisis de la perspectiva de género en el ejercicio profesional.....	61
7.3 Desarrollo profesional docente en temáticas de género e inclusión.....	70
Conclusiones.....	77
Referencias bibliográficas	81
Anexo: Tabulación de resultados: preguntas, categorías y citas.....	84

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal indagar cuáles son los significados que tienen los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, sobre género desde un enfoque de inclusión.

La construcción de significados sobre la temática de género por parte de las y los docentes, se articula a partir de diferentes fuentes, entre ellas su experiencia personal, su contexto sociocultural, su trayectoria educacional, y la vinculación en los espacios laborales en los que se han desempeñado. Si bien es cierto, que muchas de las creencias o interpretaciones de la realidad que tienen los educadores, se forman en la infancia y la adolescencia, es en la vida adulta donde se consolidan a partir del diálogo que se genera entre la trayectoria personal, la formación profesional y los contextos laborales. En este trabajo, profundizaremos cuál fue la incidencia que tuvo la formación inicial docente, la experiencia laboral y el desarrollo profesional continuo en el sistema de creencias de los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora respecto a la temática de género.

La formación inicial docente marca en muchos sentidos el enfoque profesional de los educadores. Las asignaturas, las lecturas, los seminarios y en general, los discursos que se desarrollan en las universidades tienen un enfoque que es valórico y es político. Por lo tanto, la existencia o la ausencia de la profundización sobre género en la formación inicial docente, responde a una decisión institucional, que a su vez da cuenta del posicionamiento ideológico de cada casa de estudios. En este sentido, una situación probable, es esperar que en algunas universidades la temática de género esté incorporada en los programas de estudio de las carreras de pedagogía, y en otras no, debido a la diferencia de enfoques. Sin embargo, una situación que podría ser menos obvia y anacrónica, es que la temática de género no esté integrada a los

programas de estudio de ninguna universidad en las carreras de pedagogía. Eso daría cuenta de la profundidad del peso del machismo en el contexto político y cultural, ya que demostraría que la lucha por la igualdad de género no ha logrado permear formalmente las instituciones de educación superior, aún cuando algunas universidades se posicionen desde enfoques más progresistas y críticos. En esta investigación conoceremos la trayectoria de docentes que se han formado en épocas e instituciones diferentes y, podremos analizar si en alguno de los casos se consideró la temática de géneros como un elemento formal en su formación inicial.

La experiencia profesional es otra instancia en la que las creencias y significados de la realidad que tiene cada persona dialogan con la comunidad en la que se inserta. Los colegios, tienden a ser comunidades complejas y cerradas. En estos espacios las ideas e interpretaciones del mundo que cada persona tiene, entran en diálogo y tensión con otros significados instalados de manera vertical y transversal por la legislación vigente, por el ideario institucional declarado en cada Proyecto Educativo Institucional (PEI), y por los discursos hegemónicos que pueden surgir desde personas que detentan mayor poder o control sobre el grupo de pares. Esta dinámica de vinculación de los sujetos educadores con el poder, el marco normativo, los lineamientos institucionales y los discursos generados en el grupo de pares, tienen un impacto en sus interpretaciones y conceptualizaciones referidas a cualquier tema. La presión por integrarse a la comunidad, asumiendo los códigos de conducta y de comportamiento exigidos, debilita las posturas críticas, lo que incentiva la aceptación de los discursos hegemónicos. En este sentido, los significados de categorías como género e inclusión, que los docentes han construido a partir de su experiencia vital, entran en tensión y muy probablemente, se acomodan o se modifican cuando se integran en un nuevo grupo o comunidad de pares. Sin embargo, esta influencia opera en un espacio de dualidad ontológica o de campo dialéctico, ya que el sujeto que se ve afectado por los discursos hegemónicos que existen en su entorno laboral, también puede incidir en su

modificación a partir de la incorporación de sus propias creencias e interpretaciones de la realidad. Por ello, es muy importante desarrollar entornos educativos dialógicos y democráticos, que permitan que los significados sobre temas como género, inclusión y diversidad, entren en tensión y puedan integrarse a un debate permanente sobre el contexto cultural generado por el patriarcado, con el objetivo de transformar la rígida estructura conceptual sobre la que se siguen sosteniendo las diferencias de género.

El Instituto Politécnico María Auxiliadora es un colegio confesional católico, cuyas definiciones valóricas provienen de la tradición judeo-cristiana, que tiene raíces históricas ancladas en una época dominada por una interpretación masculinizada del mundo y de los roles que deben asumir las mujeres en la vida comunitaria y privada. Si bien es cierto que la Iglesia Católica ha ajustado sus interpretaciones sobre el rol de la mujer en la sociedad, en sus fundamentos iniciales, así como en su estructura organizacional, se mantienen claros rasgos patriarcales, marcados por ejemplo, por la segregación de las mujeres de los cargos eclesiales. En este sentido, los educadores que trabajan en colegios confesionales, tienen una presión adicional, que es asumir las interpretaciones que la iglesia va creando en torno a la diversidad, la inclusión y el género, ya que su estabilidad laboral depende de su adhesión al ideario institucional.

En la presente investigación, profundizaremos en los significados que los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, dan a la categoría de género desde un enfoque inclusivo, indagando en aspectos de su trayectoria personal, formativa y profesional, para descubrir cómo han ido construyendo estos significados.

La investigación se posiciona desde un enfoque teórico-metodológico comprensivo interpretativo en ciencias sociales, utilizando como técnica de recolección e interpretación de la información, la entrevista semiestructurada. De esta forma, a partir del diálogo con las y los docentes que participaron del estudio, podremos generar una interpretación sobre el impacto de

los procesos formativos y de la experiencia laboral en la construcción de significados sobre género desde un enfoque inclusivo.

1. Antecedentes relevantes para la investigación

1.1 El contexto institucional del Instituto Politécnico María Auxiliadora

El siguiente trabajo, se inscribe dentro del proceso de investigación para optar al grado de Magíster en Educación, mención Didáctica e Innovación Pedagógica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Esta investigación se sitúa en la experiencia de las y los profesores tutores de los primeros y segundos medios del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, que corresponde a un total de ocho docentes, más la experiencia de las cuatro educadoras diferenciales que trabajan en el programa de integración escolar (PIE) en esos niveles. El estudio estará focalizado en este grupo de docentes, porque son quienes realizan un acompañamiento más personalizado a las y los estudiantes, a través de procesos de tutoría, que en otros contextos educativos se conocen como “jefaturas de curso”. Esto, con la intención de descubrir qué atributos le otorgan a la categoría género, y si los significados que han construido tienen un enfoque inclusivo.

Para contextualizar el contexto laboral que habitan las y los docentes entrevistados, es importante hacer una breve descripción de la historia y la cultura institucional del Instituto Politécnico María Auxiliadora. Esta es una institución educativa perteneciente a la congregación católica Hijas de María Auxiliadora, que fue fundada el 05 de agosto de 1872 en Mornese, Italia, por Juan Bosco y María Mazzarello. Juan Bosco tuvo un rol protector y de co-fundador de la orden, pero fue María Mazzarello quien dirigió y organizó la congregación en sus orígenes. Ella, en conjunto con un grupo de jóvenes mujeres que se consagraron como religiosas, decidieron

abrir un centro educativo en el que enseñaban oficios a las niñas y jóvenes de Mornese, además de formarlas en la fe católica, que era uno de sus objetivos primordiales.

Desde sus inicios, la congregación liderada por María Mazzarello se organizó de manera autónoma, definiendo dos acciones principales en su misión: la educación de niñas y jóvenes, y la expansión de la fe católica a partir de un activo rol misionero. Este rol misionero impulsó a las religiosas a explorar zonas alejadas no conquistadas por el catolicismo como la Patagonia chileno-argentina, donde llegaron en 1878. Las primeras misioneras que llegaron a América, eran mujeres jóvenes, que tenían entre 19 y 34 años de edad. La mayoría de ellas provenían de familias pobres y vivían en zonas rurales de Italia, y casi ninguna había salido de su pueblo anteriormente, por lo que embarcarse a América, en las difíciles condiciones de viaje de aquella época, fue sin duda, una muestra de ímpetu y valentía. Cuando llegaron a la patagonia, las religiosas se vincularon con las comunidades indígenas de la zona, y abrieron talleres educativos en los que enseñaban oficios como el tejido en telares o la orfebrería, y en los que participaban, principalmente, mujeres tehuelches y onas. En el año 1899 Sor Angela Vallese, que era directora de la comunidad que se había creado en la patagonia, junto a otras cuatro religiosas italianas, fundaron el Liceo María Auxiliadora de Puente Arenas, que se transformó en la primera obra de la congregación en Chile. Posterior a esa primera fundación, llegaron nuevas religiosas desde Europa y comenzaron a incorporarse jóvenes del territorio que optaron por la vida consagrada. En una época donde el Estado y la Iglesia Católica no estaban separados constitucionalmente¹, y en la que existía la necesidad de consolidar el dominio territorial de la zona austral, la congregación logró obtener terrenos y autorizaciones para la apertura de más colegios. Fue así, como en el año 1928, llegaron a Puerto Montt, desde Punta Arenas, dos religiosas en el vapor “Tarapacá”, quienes con la autorización del Obispo de la época fundaron el Instituto Politécnico

¹ Recordemos que eso ocurrió en el año 1925, en la Constitución promulgada por el Presidente Arturo Alessandri Palma.

María Auxiliadora (IPMA), que en sus inicios fue un centro de animación religiosa para niños y niñas, luego una escuela de educación básica para niñas, y actualmente, se ha transformado en un Liceo Técnico Profesional para niñas y jóvenes.

El IPMA se ubica en una zona popular de la ciudad de Puerto Montt, cerca de la costanera, del barrio Angelmó y del terminal de buses. Esta ubicación estratégica, permite que un porcentaje importante de la matrícula, esté conformado por estudiantes que provienen de zonas rurales o de islas cercanas.

Desde su fundación, el IPMA fue un colegio pensado para formar mujeres, y podríamos señalar que esa definición se realizó con la carga propia del machismo de la época. Las especialidades de vestuario y confección, secretariado y atención de párvulos, conformaron la oferta educativa a la que pudieron optar las estudiantes durante el siglo XX. Este sesgo de género, que fue extensivo a casi toda la enseñanza técnico profesional en Chile, tuvo consecuencias importantes en la formación de muchas generaciones de jóvenes, que vieron limitadas sus posibilidades de desarrollo. Sólo en los últimos años se amplió la oferta académica del IPMA, integrando las especialidades de gastronomía y de dibujo técnico, que permiten a las estudiantes tituladas disputar espacios laborales ocupados, principalmente, por hombres. Otras especialidades como telecomunicaciones, metalurgia, construcción o mecánica automotriz, que tienen mejores proyecciones laborales y salariales, nunca han sido vistas como una posibilidad formativa en el colegio, debido al mismo sesgo de género que ha guiado el currículum escolar y la oferta educativa en la educación técnico profesional. Actualmente, el colegio tiene una matrícula de 687 estudiantes, de los cuáles 12 se definen como transgénero, y utilizan su nombre social. Sin embargo, no han iniciado el proceso de cambio de nombre en el registro civil. La cantidad de docentes es de 42 en total, de los cuales 9 son hombres y 33 son mujeres.

La construcción de los significados que los docentes dan a diferentes categorías como ciudadanía, valores, religiosidad, diversidad, inclusión, género, entre otros, se construye en términos pedagógicos en la vinculación entre el currículum oficial y el currículum oculto. Este último concepto, según Henry Giroux, se refiere a aquellos aspectos organizativos de la vida del aula que generalmente no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores, y que no están considerados en la estructura del currículum oficial (Giroux, 1990, p.11). En la cotidianeidad de la relación entre docentes y estudiantes, es donde se entrelazan las visiones personales, el discurso hegemónico y el peso de la cultura escolar, para la comprensión de los conceptos y para su aplicación práctica en el ámbito relacional.

En el Instituto Politécnico María Auxiliadora, existe una serie de dispositivos oficiales que tienen como objetivo alinear a los equipos en la misión, visión y valores institucionales. Entre ellos, el sistema de evaluación de desempeño considera pautas en las que se mide la adhesión de los profesores a los valores salesianos, y a otros aspectos asociados al perfil institucional, que están descritos en las Líneas Orientadoras de las Hijas de María Auxiliadora (LOME). Además, se realizan actividades rutinarias para fortalecer el ideario institucional, como inducción del PEI a docentes que se integran a la comunidad, retiros espirituales para profesores, consejos formativos, oraciones diarias, participación en actividades religiosas, entre otras actividades orientadas a garantizar el compromiso de los trabajadores con la propuesta formativa de la congregación. Todas estas acciones tienen un impacto en los docentes, ya que afectan sus concepciones, creencias e incluso sus formas de relacionarse, todo con la finalidad de encajar en la cultura escolar y mantener su puesto de trabajo. Comprender esta relación instrumental entre los profesores y el ideario institucional, es importante para analizar cómo la cultura organizacional puede influir en los significados que los docentes dan a la categoría de género desde un enfoque inclusivo.

Conceptos como diversidad, inclusión, educación sexual o identidad de género, se incorporaron al proyecto educativo del IPMA en su última actualización, realizada el año 2018. Desde ese año a la fecha, se han incorporado acciones tendientes a profundizar la atención a la diversidad educativa, como la ampliación del Programa de Integración Escolar (PIE), el plan de afectividad, sexualidad y género, y el plan de inclusión. Sin embargo, el nivel de profundización de un enfoque inclusivo, siempre entra en tensión con los principios tradicionales de la cultura organizacional del IPMA que se consolidó a partir de la defensa de los valores tradicionales promovidos por la Iglesia Católica, el adultocentrismo y el patriarcado. En este último punto es donde se presenta una paradoja interesante entre la acción misionera, valiente y determinada de las primeras misioneras que vinieron a Chile, y el modelo educativo implementado en los colegios de la congregación, que promueve una visión de la mujer como buenas cristianas y honestas ciudadanas -como señala su lema-, pero desde un enfoque racio-técnico, carente de una propuesta crítico-reflexiva.

El análisis de la misión y visión que se declaran en el proyecto educativo institucional del IPMA, es un insumo importante para conocer los énfasis que se establecen en la propuesta formativa del colegio, y comprender cuáles son las orientaciones que guían el quehacer de los docentes en este centro educativo.

Misión

“Educamos y evangelizamos con excelencia, acogiendo sin distinción a las jóvenes de la ciudad de Puerto Montt y sus alrededores que han optado por una educación técnico profesional a través de una gestión educativa con estilo salesiano, en un ambiente de familia y de animación circular, para hacer de ellas buenas cristianas y ciudadanas honestas, capaces de desarrollarse e insertarse con responsabilidad y compromiso social en el mundo global actual.”

Visión

“Distinguirnos como el principal referente de los colegios técnicos profesionales de la región, buscando a través de una educación inclusiva y emprendedora - a ejemplo de Don Bosco y Madre Mazzarello - que las jóvenes educadas en nuestras aulas se destaquen por sus competencias profesionales y valores salesianos para hacer de ellas buenas cristianas y honestas ciudadanas, capaces de insertarse en la sociedad con responsabilidad y compromiso social en este mundo diverso y global.”

Un primer análisis de la misión y visión del IPMA, permite comprender que los docentes que adscriben a este proyecto educativo, deben educar y evangelizar desde un estilo salesiano. Es decir, para aportar en la consolidación del ideario institucional, los profesores deben asumir en parte, un rol pastoral o evangélico activo, lo que implica transar creencias y asumir acciones que superan la lógica profesional, y apelan a una disposición personal y consciente hacia el carisma declarado .

Un segundo aspecto que se desprende del análisis de la misión y visión del colegio, es que en su redacción se denota un estilo jerárquico, adultocéntrico y homogeneizante, que queda de manifiesto en la frase “para hacer de ellas buenas cristianas y ciudadanas honestas”. Esta idea supone dos prejuicios, el primero es pensar que antes de llegar al IPMA, las jóvenes no tenían valores que pudiesen destacarlas como buenas cristianas y honestas ciudadanas, y el segundo prejuicio, es creer que los docentes comparten la misma mirada de la congregación sobre lo que implica ser buen ciudadano y buen cristiano, y que además estos serán capaces de formar a las estudiantes en esos principios sin distinciones.

El contenido de la misión y la visión institucional del IPMA, fue determinado desde la congregación religiosa, por lo que no es el resultado de un proceso reflexivo colectivo, que considere la mirada de todos los actores de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante

señalar, que esta es la forma común de construir los proyectos educativos de los colegios en Chile, ya que la política educativa garantiza la libertad de enseñanza, que permite a cada sostenedor definir su oferta formativa, y a los estudiantes y sus familias les otorga la posibilidad de elegir un colegio, asumiendo las condiciones preestablecidas en su PEI. Esta forma vertical de generar los idearios institucionales en los centros educativos, deja poco espacio a las opiniones divergentes e incide en los significados que los profesores van creando y recreando, sobre temas valóricos, posicionamientos políticos y enfoques pedagógicos, ya que como se ha señalado anteriormente, la presión por ser parte de una comunidad tiende a homogeneizar las miradas. Estas dinámicas internas, son las que en muchos casos determinan la interpretación de temas como género e inclusión.

En Chile, la política educativa no ha demostrado tener como foco la promoción de la igualdad de género o el desarrollo de una educación no sexista. Si bien es cierto, este tema se incorporó en todos los colegios del país en el año 2022, cuando se realizaron dos jornadas nacionales para promover una educación no sexista, estas fueron experiencias aisladas y no tuvieron continuidad, por lo que su impacto fue más bien anecdótico, ya que no lograron transformar las bases de la cultura escolar, que siguen manteniendo fuertes resabios patriarcales. En este sentido, hablar sobre género e inclusión no es una situación recurrente en el entorno escolar, mucho menos desde el punto de vista preventivo y formativo.

Si consideramos la escasa atención que la política educativa da a la problemática de género, y las dificultades que se presentan en las comunidades educativas para generar procesos reflexivos y críticos que cuestionen los supuestos institucionales, tenemos como consecuencia escenarios formativos rígidos y poco reflexivos, en los que se tienden a mantener visiones concertadas sobre temas como género e inclusión, con la intención de inhibir cualquier foco de conflicto. Los docentes del IPMA no escapan a esta lógica de debilitamiento de los espacios

reflexivos, críticos y divergentes, por lo que en su práctica pedagógica han ido fortaleciendo mecanismos de modelamiento, que son instrumentales a los lineamientos formativos de la congregación, desde donde se ha definido lo que significa ser mujer, ser cristiana y ser una honesta ciudadana.

1.2 Revisión de literatura relacionada a la temática de género en educación.

Para conocer el estado de la literatura sobre género en educación, se han establecido algunos criterios que permitirán sistematizar la información más relevante. El primero es limitar temporalmente el análisis de las investigaciones, papers o documentos normativos, considerando aquellos posteriores a la publicación de la Ley N° 20.370 del 2009 o Ley General de Educación (LGE). Este criterio responde al hecho que la LGE modificó la institucionalidad y creó organismos como la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC), que desde entonces cumple la función de supervisar la aplicación de los reglamentos y protocolos de cada unidad educativa, promoviendo un enfoque de derechos, lo que tuvo un impacto en las dinámicas de segregación que tenían las escuelas, puesto que categorías como diversidad e inclusión, dejaron de ser opciones en los proyectos educativos al transformarse en exigencias legales reguladas por la SUPEREDUC. Otro criterio utilizado para analizar el estado de la literatura fue la búsqueda de investigaciones relacionadas a la formación docente en cuestiones de género o a los discursos que las y los profesores tienen sobre el tema, con la finalidad de conocer estudios que puedan aportar a una reflexión más amplia respecto al caso de estudio. El tercer criterio de selección fue la escala espacial de búsqueda, para ello se seleccionaron artículos tanto a nivel local en Chile, como a nivel global, que nos permitieran evidenciar enfoques y perspectivas sobre el foco de esta investigación.

Como reflexión inicial, se debe señalar que la investigación sobre género y formación pedagógica se encuentra en un estado inicial en Chile, y que aunque ha aumentado la producción de papers y artículos en los últimos años, muchos de estos estudios se mantienen en un plano inicial de denuncia o develación de las condiciones de desigualdad existentes, más que en propuestas estratégicas que permitan vislumbrar alguna salida al problema. En términos más específicos, las investigaciones sobre la influencia de los discursos de género en la enseñanza o sobre su impacto en las prácticas docentes, son casi inexistentes.

Esta dificultad para encontrar estudios sobre perspectiva de género y formación inicial docente, y/o sobre género y prácticas pedagógicas, impulsó con más fuerza la necesidad de ahondar en este campo investigativo.

A continuación se presenta una tabla de sistematización con los artículos seleccionados para la revisión de la literatura. Posteriormente, se realiza un breve análisis sobre la importancia de estos documentos para la investigación de los significados que dan los docentes a la categoría de género desde un enfoque inclusivo.

Tabla N° 1: Artículos seleccionados para la revisión de la literatura

Autor/es	Título	Revista	País
Cristóbal Villalobos, Ignacio Wiman, Berenice Schiele, Felipe Godoy	Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar?	Revista Estudios Pedagógicos XLII, N° 2: 379-394, 2016	Chile

Pablo Barrientos Danitza Andrade Catalina Montenegro	La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes	Cuaderno de Educación N° 81, 2018. Desarrollo Profesional, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado	Chile
Catherine Reyes-Housholder Beatriz Roque	Chile 2018: desafíos al poder de género desde la Calle hasta la Moneda	Revista de ciencia política / volumen 39/ N° 2 / 2019 / 191-215	Chile
Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023).	Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica.	Psicoperspectivas, volumen 22, número 1, marzo de 2023. pp 1-14.	Chile
Claudio Duarte Quapper	Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción.	Última década N°36, CIDPA Valparaíso, Julio 2012 , pp 99-125	Chile
Inmaculada Gómez-Jarabo Primitivo Sánchez Delgado	Formación del profesorado en cuestiones de género	Revista de comunicación de la SEECI, número 43, Madrid, 2017, pp. 55-68	España

María Belén Vásquez Santibáñez Ana María Carrasco Gutiérrez	Género, cuerpo, y heteronormatividad. Reflexiones desde la antropología	Revista Interciencia , vol. 42 , núm. 9 , págs. 616-622 , 2017	Chile
Cinthya Aída Jara Riquelme	Discursos docentes acerca de la desigualdad de género y el sexismo en el instituto profesional Arcos	Tesis para optar al grado de Magíster en Trabajo Social, Universidad de Chile, 2020	Chile
Unesco	Glosario: Comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, 2022	Francia
Unidad de Equidad y Género (UEG), Ministerio de Educación, Chile.	Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018	Santiago, 2015 https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf	Chile

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Uno de los artículos que ha permitido obtener datos sobre el avance de la investigación en género y educación en Chile, se titula “Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar?” (Villalobos y otros, 2016). En este documento se analiza la composición de la matrícula de los colegios a nivel nacional, para comparar algunas variables como rendimiento académico, convivencia escolar y autoestima académica entre colegios mixtos y colegios de un sólo género. Los investigadores exponen datos de estudios similares realizados a nivel internacional (principalmente en países anglosajones), en los que se concluye que los espacios educativos mixtos no dan cuenta de un mayor logro académico respecto a los colegios segregados por género, pero sí se evidencia una mejor convivencia escolar, relacionada a una mayor valoración entre géneros y la disminución de discursos prejuiciosos y pensamientos irracionales o violentos. Respecto a la autoestima académica, los estudios internacionales señalan que “para las mujeres, la asistencia a colegios no mixtos se asociaría a una mayor confianza en sí mismas y mayor autoestima, toda vez que, según se argumenta, se elimina una serie de presiones sociales impuestas por la presencia del otro género” (Guglielmi, 2011, citado por Villalobos y otros, 2016). Este dato es interesante ya que, al parecer, en los colegios mixtos se replica el modelo de sociedad, en el que las diferencias de género reafirman el protagonismo de los hombres y minimizan el de las mujeres, por lo que, en los espacios no mixtos, las mujeres se reafirman en términos autoestima. Según el estudio en cuestión, en Chile, los colegios mixtos representan el 96% de la matrícula total, y sólo un 4% corresponde a colegios de un sólo género los que, por razones históricas o religiosas, han mantenido esta estructura. Las principales conclusiones a las que llegaron los investigadores son que, “la composición de género en Chile no es un factor central en la generación de mayores resultados académicos, niveles de convivencia o autoestima escolar”. También se señala que los establecimientos que realizan procesos de segregación de su matrícula por género

(establecimientos no mixtos) tienen mayores niveles de selección, niveles socioeconómicos más altos, mayor tamaño y corresponden a los denominadas colegios emblemáticos o proyectos educativos con énfasis religiosos. Este estudio permite levantar algunas hipótesis interesantes, como el comprender que, a mayor cantidad de colegios mixtos, no existe, necesariamente, una mejor relación en términos de equidad de género. Esto refuerza la idea, de que las condiciones de cambio hacia un modelo educativo no sexista se deben generar a partir de la política pública, que no ha tenido cambios relevantes en las últimas décadas, y que debe propiciar modificaciones en la estructura de las organizaciones escolares para eliminar todo sesgo de género. Del mismo modo, es necesario incorporar a nivel curricular un enfoque explícito que promueva la igualdad de género, con instancias de reflexión sistemáticas y permanentes que permitan a niños, niñas y jóvenes en edad escolar valorar un modelo de sociedad libre de sesgos y segregación por género.

Uno de los pocos documentos que se refiere a la necesidad de incluir la perspectiva de género en la formación docente, es el artículo “La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes” (Barrientos y otros, 2018). En este trabajo los autores sostienen que es necesario incorporar la perspectiva de género en la formación inicial docente, para transformar la escuela en un espacio coeducativo en el que se dejen de reproducir las desigualdades y la violencia, a partir del reconocimiento y la valoración de las diferencias. El artículo referido, recopila algunas experiencias formativas relacionadas a género, que ha tenido el equipo liderado por el profesor Barrientos, y a partir de esas experiencias plantea algunas posibilidades de profundización y desarrollo del tema. Entre las conclusiones se plantean tres estrategias para mejorar el trabajo sobre género tanto en los procesos de formación inicial docente, como en el ejercicio profesional de los profesores en la escuela. En términos generales, las propuestas son las siguientes: a) Establecer espacios curriculares sistemáticos para conocer y discutir sobre conceptos provenientes de los estudios de género, b) Generar un proceso de reflexión

auto-etnográfica, que permita vincular el conocimiento teórico adquirido con el análisis de nuestras prácticas cotidianas y de las experiencias de los estudiantes, tensionando la teoría y la práctica como estrategia de cambio del estado actual de la situación y, c) Adquisición de herramientas pedagógicas para el diseño e implementación de clases con enfoque coeducativo, en las que se reflexione de manera permanente sobre los estereotipos presentes en los contenidos curriculares.

Tanto el estudio sobre la composición de género en los establecimientos escolares chilenos (Villalobos y otros, 2016), como el referido a la formación docente en cuestiones de género (Barrientos y otros, 2018), refuerzan la idea de la importancia que tiene visibilizar e incorporar la perspectiva de género en la política educativa, para avanzar hacia una educación no sexista.

Para entender la irrupción del feminismo en los últimos años en Chile, es interesante analizar el artículo Chile 2018: desafíos al poder de género desde la Calle hasta la Moneda, de Catherine Reyes-Housholder y Beatriz Roque. Las autoras, describen cómo en ese año se cuestionó la forma de distribuir el poder entre hombres y mujeres, y la forma en que el movimiento feminista fue emplazando a la sociedad chilena y particularmente a los poderes legislativo y ejecutivo a tomar medidas para mejorar las condiciones de desigualdad existentes. Esa tensión en la estructura social provocada por diversos colectivos feministas, fue la antesala del estallido social de octubre de 2019 y marcó una de las líneas de acción de la revuelta popular. Este artículo permite reafirmar las deudas que tiene el sistema democrático chileno, que ha estado dirigido históricamente por una mayoría masculina, que ha promovido un trato desigual hacia las mujeres y las diversidades sexuales. Este documento escrito en el año 2019 presentaba una esperanza respecto a cómo el impacto del movimiento feminista había logrado desafiar el poder del patriarcado. Sin embargo, cuando ha pasado más de un quinquenio del llamado año del

feminismo, y del estallido social, vemos con desilusión como la clase política ha mantenido su hegemonía, ralentizando los avances del feminismo, con el objetivo de perpetuarse en el poder.

Uno de los artículos más interesantes para comprobar la ausencia de la perspectiva de género en la formación inicial docente se denomina “Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica”(Millán La Rivera et al., 2023). En este estudio, los investigadores analizaron 298 programas de estudio de las asignaturas de la carrera de pedagogía básica de seis universidades chilenas, con el objetivo de conocer en cuántos de ellos se hacía mención a temas que afectan a grupos considerados diversos, entre ellos: mujeres, pueblos originarios, disidencias sexuales, condición de pobreza, migrantes, entre otros. Entre las conclusiones más interesantes se señala que la referencia a los grupos diversos sólo ocurre en 46 de los 298 programas de curso, y que el tema central de interés son las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Finalmente, se indica que temas asociados a la diversidad de género, pueblos originarios, clase social, migrantes y diversidad sexual, tienen una valoración positiva en las universidades, pero que en general no están presentes en los programas de estudio. De hecho, respecto a la categoría género, el estudio señala que, solamente en un curso se menciona el concepto “perspectiva de género” como categoría analítica de un fenómeno histórico, pero que al revisar el programa no se logra visualizar cómo se desarrollará el tema (Millán La Rivera et al., 2023, p.9). La proximidad temporal de esta publicación nos da luces de cómo, a pesar de todas las luchas que ha dado el feminismo en Chile, y de la instalación de las demandas por igualdad de género surgida el año 2018 en el interior de las universidades, aún no se ha considerado que la perspectiva de género debe estar presente en los programas de estudio de las carreras de pedagogía, privilegiando el abordaje de la diversidad desde enfoques más instrumentales que crítico-reflexivos.

A nivel internacional, resulta interesante el estudio “Formación del profesorado en cuestiones de género”, de Inmaculada Gómez-Jarabo y Primitivo Sánchez Delgado (2017), quienes indagaron en la formación del profesorado en el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. Entre los antecedentes que aporta la investigación, se señala que, “todas las pruebas muestran que la formación para la convivencia entre sexos ha estado ausente en la preparación de la mayoría de participantes (únicamente un 27,1% afirma haber recibido algo de formación en ese sentido). Gran parte de los comentarios realizados en los cuestionarios hacen pensar que el tratamiento de ese tema depende mucho de la iniciativa o el interés personal de cada profesor o profesora” (Gómez Jarabo, I. y Sánchez Delgado, 2017,p.59). Entre las razones del poco desarrollo de la enseñanza con enfoque de género en España, los investigadores indican la ausencia de la problemática en la formación inicial docente, la falta de capacitación en procesos de desarrollo profesional continuo y la poca incidencia que tiene la perspectiva de género en el currículum escolar.

Una problemática casi inexistente en las investigaciones sobre género y educación es la interpretación que tienen los docentes sobre la temática. Cynthia Jara presentó una tesis de Magíster en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Chile, titulada “Discursos docentes acerca de la desigualdad de género y el sexismo en el Instituto Profesional Arcos” (Jara, 2020), que es uno de los escasos trabajos que profundizan en la percepción de los docentes sobre el abordaje de la temática de género en una institución de educación superior. La investigación se enmarca en el impacto que tuvieron las protestas feministas del año 2018 en las y los profesores de esa casa de estudios, aportando varias reflexiones interesantes. Una de ellas, es que los docentes refieren que la percepción sobre la desigualdad de género y el sexismo existente en su entorno laboral, surgió a partir de las demandas del movimiento estudiantil. Este dato es muy interesante porque da cuenta de una situación generalizada en los centros de

educación superior antes del año 2018, que es la sensación de que la sociedad ya había avanzado en la noción de igualdad de género, por lo que no era necesario profundizar en un tema que estaba resuelto. En términos generales, el estudio concluye que tanto las prácticas pedagógicas de los docentes del Instituto Profesional Arcos, como la estructura organizacional de la institución, tenían componentes sexistas y machistas que se expresaban en los diferentes ámbitos de la vida estudiantil. Según los docentes que participaron como informantes en el estudio, la desigualdad de género existente en su institución tenía como causa las condiciones históricas que han dado forma a la sociedad patriarcal. En este sentido, los entrevistados ven el origen del problema en un factor externo, que es muy difícil de modificar, y aun cuando señalan que es necesario cambiar esas condiciones, no lograron reflexionar sobre sus propias prácticas y sesgos, dando cuenta de la carencia de un enfoque crítico y reflexivo que permitiera problematizar la desigualdad de género a nivel personal, colectivo y organizacional. Esa carencia de un enfoque crítico-reflexivo es un rasgo generalizado en muchas instituciones educativas que no logran generar espacios participativos, democratizantes y transformativos para mejorar las condiciones de los grupos segregados o históricamente minimizados.

La revisión de la literatura sobre género, educación y formación del profesorado es muy escasa, por lo que se abre un campo inexplorado, que es muy interesante para nuevas investigaciones.

Los documentos analizados para el presente trabajo permiten concluir que la perspectiva de género no es una problemática que se haya incorporado en la formación inicial docente en Chile. Si bien es cierto, que después de la explosión feminista del año 2018 las instituciones de educación superior han intentado dar respuesta a las demandas internas por igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a través de diferentes acciones como la creación de protocolos para prevenir el abuso sexual, la instalación de unidades de género en los campus, la

realización de seminarios y otros eventos para visibilizar la desigualdad de género, entre otras actividades relevantes, estas respuestas parecen ser más reactivas que propositivas, y no han tenido impacto en la modificación de los programas de estudio de las carreras de pedagogía, que mantienen enfoques academicistas e instrumentales, incluso en temas asociados a la diversidad, las minorías y la inclusión educativa.

2. Delimitación del problema

La lucha por la igualdad de género en Chile se inició en el siglo XX y, desde entonces, ha tenido que enfrentar la resistencia de los grupos hegemónicos que han dado forma a un modelo de sociedad profundamente patriarcal. Este modelo se ha consolidado a lo largo de nuestra historia, apropiándose de los espacios públicos y privados.

El machismo y el sexismo también se reproducen en el espacio escolar, afectando la formación de miles de niños, niñas y jóvenes que terminan naturalizando conductas y modos de relacionarse altamente violentos, exitistas e individualistas.

En cualquier escuela, las y los docentes se transforman en referentes y, por esta razón, es tan importante reflexionar sobre el rol que juegan en la creación de significados o valoraciones de la realidad social y cultural en los niños, niñas y jóvenes. Como señala Claudio Duarte (2012), el adultocentrismo es parte del patriarcado y, como tal, se transforma en una vía para controlar y dar estructura a la infancia y la juventud, haciendo de la escuela un territorio en disputa en el que, desde el mundo adulto, se instalan dispositivos de dominación y un imaginario propio de las sociedades capitalistas y patriarcales.

En este contexto de disputa, donde la lucha por derrocar las estructuras patriarcales avanza y retrocede, los docentes desempeñan un papel crucial, ya que pueden convertirse en agentes de cambio o en perpetuadores de la cultura dominante.

El foco de esta investigación es indagar en los significados que los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora tienen sobre el género desde un enfoque inclusivo, con la finalidad de conocer el nivel de profundización que la educación con perspectiva de género tiene en el entorno escolar y evaluar el tipo de racionalidad imperante en las prácticas pedagógicas. Asimismo, se busca reflexionar sobre cómo se han construido los saberes docentes respecto a la temática de género, considerando sus trayectorias formativas y su ejercicio profesional.

La lucha de las mujeres y las minorías por la igualdad de género ha tenido repercusiones importantes en la sociedad chilena, sobre todo en la promulgación de leyes que castigan la violencia de género y el sexismo, y que promueven la igualdad de oportunidades en el campo laboral. Sin embargo, en el ámbito educacional, no se han provocado cambios relevantes en el camino hacia una educación no sexista.

La evidencia indica que la formación inicial docente no tiene una perspectiva de género, y que aspectos como la diversidad y la inclusión se abordan desde un enfoque racionalista instrumental más que crítico-reflexivo o axiológico (Bazán, 2017). En este escenario más pragmático que transformativo, es muy difícil que el profesorado acceda al conocimiento conceptual sobre género e inclusión, que les permita transitar desde la empatía o el posicionamiento personal en lucha personal por la igualdad de género, hacia la construcción consciente de una propuesta de educación no sexista.

Algunas investigaciones plantean que para que la formación docente en género y diversidades sexuales tenga un impacto transformador en la escuela, se requiere que los profesores sean capaces de relacionar el ámbito conceptual de género, sexualidad y poder con su plano afectivo y su historia personal, para situar el conocimiento en su propia experiencia (Barrientos y otros, 2018, p. 5). En este estudio, el análisis de los factores que inciden en el significado que los docentes otorgan a la educación con perspectiva de género se centra en

indagar en aspectos que permitan analizar algunas trayectorias comunes o contextos similares que afectaron a los educadores del IPMA.

En términos teóricos, se busca explicar la relación entre género y política educativa, género y formación inicial docente, así como género y currículum escolar, con el objetivo de comprender el contexto en el cual los docentes han construido sus significados sobre género.

Finalmente, para conocer de manera específica cuáles son los significados que las y los profesores del Instituto Politécnico María Auxiliadora tienen sobre género desde un enfoque inclusivo, la investigación se delimitó al análisis de tres ámbitos asociados a su trayectoria profesional, que son: la formación inicial, el ejercicio profesional y las instancias de capacitación sobre género.

Los resultados de la investigación permitirán determinar si los docentes del IPMA cuentan con elementos suficientes para construir significados sobre el género desde un enfoque inclusivo y si existe consistencia en su discurso para impactar en la formación de las y los estudiantes.

3. Justificación del problema

Avanzar hacia una sociedad libre de sesgos de género requiere compromisos transversales que impacten en las leyes, la cultura y las formas en que nos relacionamos.

En el ámbito de la educación, es importante señalar que las reformas implementadas desde la década del noventa en adelante han incorporado las categorías de inclusión y equidad a la política educativa de manera progresiva, pero desde un enfoque racionalista-instrumental más que crítico-reflexivo. Por ejemplo, en la reforma educativa posterior a la dictadura se estableció el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación. Para ello, se implementaron

iniciativas de mejoramiento educativo que consistieron en aumentar el aporte del Estado a través de la subvención escolar para el sector público y privado, implementar la jornada escolar completa y generar programas de intervención para mejorar los resultados de aprendizaje, especialmente en contextos de pobreza. En esta línea se crearon programas como el de las Escuelas P-900, MECE Básica, MECE Rural, PME, Enlaces, entre otros (Arellano, 2001, pp. 89-90). Todos estos programas buscaron promover la equidad educativa, entendida como la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes provenientes de familias pobres tuvieran acceso a una educación gratuita y de calidad, con estándares de aprendizaje más o menos comunes según los resultados de cada escuela en el SIMCE. De este modo, quedaron fuera del concepto de calidad educativa otros aspectos menos relevantes para las autoridades de la época, como por ejemplo, la promoción de una educación libre de sesgos de género.

La inclusión como fenómeno educativo se ha incorporado al sistema escolar chileno desde un enfoque pragmático que tiene como objetivo eliminar las barreras de acceso a la educación pública y subvencionada para garantizar la matrícula universal. En términos del currículo, se centra en proporcionar apoyos a los estudiantes con necesidades educativas especiales para que puedan integrarse en escuelas regulares, evitando su concentración en escuelas especiales. Sin embargo, esta forma de inclusión, consolidada en la política pública, no ha logrado avances significativos en otros ámbitos asociados a la inclusión, como la formación de las y los docentes en género e inclusión. Esto es crucial para que los docentes puedan convertirse en agentes de cambio que contribuyan a modificar los patrones educativos de la sociedad patriarcal.

Las investigaciones sobre género y formación docente son muy escasas y los pocos trabajos que existen están relacionados con la educación superior, por lo que no tienen vinculación con el contexto escolar ni con los significados que las y los docentes de las escuelas

y liceos le atribuyen a esta temática. En este sentido, la presente investigación se presenta como una oportunidad para escuchar la voz del profesorado y conocer sus opiniones sobre la incorporación del enfoque de género en sus prácticas pedagógicas. Además, se busca analizar el impacto de la presencia o ausencia de la temática de género en su formación inicial, en el proyecto educativo de la comunidad escolar en la que se desempeñan y en los procesos de capacitación en los que han participado.

Esta investigación abre un nuevo campo relacionado con la comprensión de cómo se articulan los modelos de contexto (Van Dijk, 2011), que dan forma a los significados de las y los docentes sobre la categoría de género y a la configuración de discursos con enfoque inclusivo que permitan transformar la hegemonía del patriarcado en los procesos de enseñanza.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se podrán hacer aproximaciones sobre la presencia de la perspectiva de género en las carreras de pedagogía, en los proyectos educativos y en los planes de desarrollo profesional, tomando como referencia a los docentes que participan en el estudio. Esto permitirá seguir indagando para determinar si el contexto de los docentes del IPMA responde a una realidad particular o a la situación general de los docentes respecto a la educación con perspectiva de género.

Avanzar hacia un modelo de sociedad libre de sesgos de género requiere compromisos transversales que incluyan cambios en el modelo educativo, dada su importancia en la perpetuación o transformación de la cultura dominante. Por ello, es necesario aumentar la densidad de investigaciones en áreas vinculadas a la diversidad, el género y la inclusión, para obtener antecedentes que puedan contribuir al mejoramiento de las políticas públicas, los programas de estudio de las carreras de pedagogía, el currículum escolar y los proyectos educativos de cada comunidad.

4. Objetivo General

Conocer los significados que los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt atribuyen a la categoría género desde un enfoque inclusivo.

4.1 Objetivos específicos

1. Conocer las orientaciones formativas y de sentido que los docentes entrevistados atribuyen a la categoría género en su formación inicial docente.
2. Identificar los discursos que los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora tienen sobre género.
3. Identificar el significado que los docentes del IPMA atribuyen a la categoría género en el ejercicio profesional y en sus prácticas de aula.
4. Evaluar la incidencia de la temática de género en los procesos de desarrollo profesional docente de los profesores entrevistados.

5. Marco teórico

5.1 Conceptos y aproximaciones teóricas sobre la categoría género desde un enfoque inclusivo

El concepto de género comenzó a utilizarse en las ciencias sociales en el último cuarto del siglo XX, y en América Latina recién surgió en el entorno feminista y en los círculos más progresistas a inicios de la década de 1990, permeando los circuitos académicos y la política pública con las primeras nociones sobre la perspectiva de género. (Vásquez y Carrasco, 2017).

En la actualidad, la comprensión y el análisis del concepto de género se han vuelto fundamentales para abordar las desigualdades sociales y promover la equidad. Según la Unesco

(2022), el género se refiere a los roles y relaciones socialmente construidos, así como a los rasgos de personalidad, actitudes, comportamientos, valores, poder relativo e influencia que la sociedad atribuye a ambos sexos de manera diferencial. Este concepto es relacional y no se limita a mujeres y hombres, sino que abarca la interacción entre ellos (Unesco, 2022, p. 8). Esta primera definición permite comprender que el concepto género es una construcción social, por lo tanto su significado puede variar dependiendo del marco sociocultural desde el que se interprete.

Una definición con una mayor carga crítico-reflexiva es la que hace Marta Lamas (2000), quien plantea que "el género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia)" (Lamas, 2000, p. 4). Esta definición integra elementos relevantes para develar el peso de la cultura hegemónica patriarcal en la construcción social del significado de género, así como las consecuencias nefastas que se producen por esta diferenciación simbólica, como son el sexismo y la homofobia.

Además, resulta pertinente revisar la definición que hace la antropóloga y feminista mexicana Marcela Lagarde, quien describe el concepto género "como el conjunto de atributos, de atribuciones y de características asignadas al sexo" (Lagarde, 1998, p. 48). La investigadora plantea que desde la biología, existen características que diferencian a hombres y mujeres respecto de su sexo, como sus cromosomas, su carga hormonal, la apariencia exterior del cuerpo (fenotipo) y las diferencias gonádicas, es decir, si el cuerpo es capaz de producir óvulos o espermatozoides (Lagarde, 1998, p. 48). Estas diferencias biológicas existen, pero en ningún caso constituyen una especie de determinismo genético sobre las capacidades que tienen hombres y mujeres para desarrollarse en cualquier ámbito.

Sin embargo, las diferencias biológicas han sido utilizadas por las ideologías dominantes

para instalar un mito según el cual las características de hombres y mujeres responden a condiciones naturales que tienen un origen sexual, y que provocan diferencias en sus capacidades. Este mito, transformado en paradigma, ha cruzado el sistema educativo nacional desde sus orígenes, y ha tenido consecuencias negativas en la trayectoria educativa de las mujeres, por ejemplo, en la posibilidad de acceder a la educación superior, sobre todo en áreas del conocimiento vinculadas a lo que se conoce como STEM, que es el acrónimo en inglés de Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

El Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile en su informe anual del año 2023, evidenció que de cinco personas tituladas en carreras de pregrado el año 2021, sólo una fue mujer. Al analizar las matrículas de mujeres en la educación superior para el año 2022 en las áreas STEM, el estudio concluyó que, “existe una brecha de género significativa, ya que los hombres concentran el mayor porcentaje de matrícula en cada uno de los grados académicos; a saber: 79% en pregrado, 70% en magíster y 64% en doctorado. Esta situación no se observa en las carreras no STEM, debido a que las mujeres concentran la mayoría de las matrículas en el pregrado (66%) y llegan a un 50% a nivel de doctorado.” (Ministerio de CTCI, 2023,p.7). Estos datos demuestran que a nivel de la educación superior, los accesos no son iguales para hombres y para mujeres, ya que la apertura a carreras o posgrados asociados a áreas STEM tienen una alta carga de discriminación por género.

El género como categoría, carga con la historicidad del patriarcado. Por lo tanto, no basta con conocer cuáles son sus orígenes para transformar la condición de desigualdad en la que se encuentran las mujeres respecto de los hombres en nuestra sociedad. Para que el significado de género tenga una connotación reivindicativa y movilizadora, es necesario que pueda ser problematizado en un contexto de realidad, para que desde esa problematización se avance hacia

proyectos de transformación que tensionen la rígida estructura institucional sobre la que se sostienen la discriminación, las diferencias y la violencia de género. Para llegar a un nivel de conciencia que transforme el ideario colectivo, y que ponga el tema de género al centro del debate educativo, se requieren cambios trascendentales en la política pública, en la institucionalidad y en el currículum, tanto en los programas de estudio de las carreras de pedagogía, como en el currículum escolar.

En el caso de las carreras de pedagogía, mientras los estudiantes no tengan una formación inicial en la que temas como diversidad, inclusión o género sean parte de las mallas curriculares, no de manera aleatoria o referencial, sino como elementos centrales que permitan a los futuros profesores conocer las raíces históricas de estas categorías, problematizarlas en el contexto educativo, generar propuestas didácticas para el trabajo en aula, y en fin, hacerlas parte central de sus preocupaciones como docentes, es muy difícil que los profesores se transformen en agentes de cambio.

El patriarcado, a diferencia de la categoría de género, no es una abstracción, sino un sistema de dominación que ha promovido la subordinación de la mujer y la supremacía del hombre. Para ello, ha construido un sistema de creencias que se sustenta en explicaciones místicas y pseudo científicas. Según la historiadora Gerda Lerner (1986), las sociedades patriarcales modernas han sostenido la idea de superioridad de lo masculino en base a tres argumentos tradicionales: el religioso, que señala que Dios creó al hombre y luego a la mujer, quien es parte de él ya que fue creada desde una de sus costillas. Esta narración mitológica de Adán y Eva, además, posiciona a la mujer como la responsable de perder el paraíso. Luego, existe un segundo argumento en la instalación histórica del patriarcado, que es la asimetría sexual que existe entre hombres y mujeres, ya que la mujer es quien procrea y en esa función de dar vida, también queda relegada al cuidado y la crianza. Esta característica de la mujer permitió

explicar la división del trabajo entre hombres y mujeres desde una narración machista. Y un tercer argumento, y quizá el más aceptado para explicar la diferencia de roles entre hombres y mujeres, se sustenta en el hecho biológico de que el hombre tiene más fuerza física, rapidez y agresividad que la mujer, por lo tanto, desde los orígenes de la especie dominó las sociedades tribales y luego las sociedades modernas (Lerner, 1986, pp. 39-45). Estas y otras argumentaciones que se han construido a través de la historia en el seno de las sociedades patriarcales, han creado el escenario propicio para la exclusión de las mujeres de los espacios de poder y para la perpetuación de un sistema de creencias en el que los hombres gozan de más derechos y libertades.

Ahora bien, para comprender la categoría de género desde un enfoque inclusivo, es necesario entender qué implica la exclusión por cuestiones de género. En términos generales, la exclusión es "una relación social que impide u obstaculiza el logro de una mejor posición social, superar una situación o un derecho a que se debiera tener acceso" (Chuaqui y otros, 2016, p. 163). De este modo, la exclusión no implica el aislamiento de un grupo, sino la falta de acceso a los beneficios que son de uso exclusivo de un grupo privilegiado o una élite. Como explica Camilloni (2008), " la población marginal (o excluida) no está, realmente, fuera del sistema sino que es producto del sistema y, desde esta peculiaridad específica, lo integra. Siguiendo esta línea de pensamiento, marginalidad e integración son fenómenos que ya no se conciben como solamente complementarios sino que se piensa en la marginalidad como una clase particular de integración en la sociedad" (Camilloni, 2008, p. 3). Analizada desde este punto de vista, la exclusión por género no implica que las mujeres sean aisladas de la sociedad ni que se conviertan en parias. Más bien, la condición de exclusión opera mediante el levantamiento de barreras de acceso a condiciones o espacios de poder resguardados por y para los hombres. En este sentido, la construcción histórica de los significados sobre género incorpora los sesgos del patriarcado,

por lo que solo pueden entenderse desde la discriminación y la exclusión. Por lo tanto, la modificación de este tipo de interpretaciones requiere un cambio cultural que debe realizarse de manera coordinada y sistemática desde el sistema educativo en su conjunto.

La exclusión de las mujeres en la sociedad opera como un fenómeno multidimensional e interseccional, ya que no solo responde a las desigualdades de acceso por género, sino que, como señala Cubillos (2017, p. 357), "los discursos de poder en torno al género se articulan y co-constituyen en relación a otros ejes de exclusión". En este sentido, no todas las mujeres sufren las mismas formas de exclusión, ya que las mujeres pobres, inmigrantes y afrodescendientes, además de la misoginia, sufren la aporofobia, la xenofobia y el racismo. Por otra parte, en sociedades capitalistas como Chile, una mujer con rasgos físicos anglosajones o que sea representante de una familia adinerada podría sentirse mucho más incluida.

Es importante señalar que para la comprensión de la categoría género desde un enfoque inclusivo, esta investigación se posiciona desde el enfoque feminista multicultural y global propuesto por Chimamanda Ngozi Adichie, quien defiende la idea de que todos debemos ser feministas y que en las escuelas se debe educar con un lenguaje accesible, pero claro, sobre la importancia del feminismo para la democracia, sin atenuar el impacto de la palabra feminismo como vía de liberación de las mujeres. La construcción de significados tiene una relación directa con el lenguaje; por lo tanto, no da lo mismo hablar o no hablar de machismo y feminismo en la escuela.

Lamentablemente, en la educación chilena se ha instalado una lógica instrumental que limita la reflexión crítica sobre los conflictos sociales, los cuales tienden a ser explicados desde los bordes o desde la lejanía del tiempo histórico, evitando conflictuar al sujeto que aprende con el espacio que habita. Esto genera la sensación de que todo pasa en un tiempo histórico diferente o en un territorio diferente, inmovilizando cualquier acción y dejando al feminismo y la lucha por

la igualdad de género como un contenido curricular inerte, marcado como una categoría negativa que puede provocar daño o rupturas en la sociedad, más que beneficios y justicia social.

Esta situación es más universal de lo que pensamos. Por ello, Adichie (2015) señala: “Hay gente que pregunta: ¿Por qué usar la palabra 'feminista'? ¿Por qué no decir simplemente que crees en los derechos humanos o algo parecido? Pues porque no sería honesto. Está claro que el feminismo forma parte de los derechos humanos en general, pero elegir usar la expresión genérica 'derechos humanos' supone negar el problema específico y particular del género. Es una forma de fingir que no han sido las mujeres quienes se han visto excluidas durante siglos” (Adichie, 2015, pp.47-48).

Actualmente, se han realizado avances importantes para incluir la perspectiva de género en la educación superior y en las escuelas y liceos. Sin embargo, si la propuesta no es radical respecto a develar la desigualdad, discriminación y violencia de género actuales, y no considera espacios de reflexión y acción sobre la realidad, no podemos hablar de un modelo educativo no sexista.

En general, la política educativa de nuestro país ha reconocido la importancia de educar con un enfoque de género, pero no ha definido dispositivos curriculares específicos para ello, ni ha instaurado procesos de formación del profesorado en esta línea. En este sentido, se debe considerar la advertencia de Cubillos (2017) sobre que las políticas pueden contribuir tanto a reproducir como a transformar las dinámicas de exclusión. En el caso del sistema educativo chileno, queda mucho por avanzar en la integración de la perspectiva de género, tanto en la formación inicial docente como a nivel escolar. Es importante implementar estrategias que permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, para que cuestionen de manera regular sus propios contextos de inclusión. Como señala Camilloni (2008), la inclusión educativa requiere flexibilidad y amplitud de mirada, así como un análisis continuo sobre las exclusiones

subyacentes, con el objetivo de no caer en la trampa de la falsa inclusión.

En definitiva, si consideramos que los significados sobre género desde un enfoque inclusivo son interpretados desde el discurso feminista, es poco probable que el profesorado actual tenga formación suficiente para desarrollar la perspectiva de género en sus prácticas pedagógicas.

5.2 La perspectiva de género en la política pública vinculada al ámbito educacional

Como señalamos anteriormente, los estudios sobre género y educación, evidencian que la problemática de género no ha sido una prioridad en la política educacional en Chile, lo que explica que tampoco se haya instalado como tema central en los espacios escolares. En marzo de 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se creó 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” (UEG,2015). Sin embargo, desde su incorporación al Mineduc, la UEG no ha logrado impactar en la política pública ni en las actividades que realizan los colegios en temas de género, por lo que los avances en esta área se han reducido a algunas actividades específicas como la campaña “Eduquemos con igualdad”, impulsada en 2016, y las “Jornadas hacia una educación no sexista”, de 2022. Ambas sin continuidad o proyecciones en las escuelas y liceos.

Desde la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (Ley N°20370, 2009)², la normativa educacional ha incorporado la no discriminación y la inclusión entre los conceptos recurrentes. Sin embargo, la categoría género no siempre se explicita en la normativa, y cuando

² Todas las leyes aludidas en este documento pueden ser consultadas en el sitio de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (<https://www.bcn.cl/portal/>)

aparece, se presenta como un concepto complementario. Por ejemplo, en la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20536, 2011) , que se transformó en uno de los primeros textos que buscaba tratar los tipos de violencia que se dan entre estudiantes y fijar las pautas para que la comunidad escolar aborde este tipo de hechos, no se hace referencia al concepto de violencia de género, aún cuándo se comprende que no se debe ejercer esto u otro tipo de agresiones.

Al analizar la normativa asociada de manera más directa a la promoción de la equidad de género en el ámbito educativo, encontramos las siguientes leyes como referencia :

- Ley N° 20.370 del 2009: conocida como Ley General de Educación, 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.
- Ley N° 20.418 del 2010: que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual.
- Ley 20.529 del 2011: que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación a través del cual se busca garantizar la equidad, en el entendido de que todas las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad, sin distinción de género.
- Ley N° 20.609 del 2012: que establece medidas contra la discriminación arbitraria, señalando la discriminación por género como una de las materias que se encuentran reguladas por la ley y que podrían ser sancionadas por los tribunales de justicia.
- Ley N°20.845 del 2015: conocida como Ley de Inclusión Escolar, que busca eliminar cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar el espacio escolar en un espacio diverso de libre acceso para niñas, niños y jóvenes. Además, enuncia la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano y nombra la discriminación por género como uno de los aspectos que se deben evitar las comunidades educativas.

- Ley N° 21.120 del 2018: que reconoce y da protección al derecho de identidad y expresión de género. Esta ley ha tenido implicancias importantes en el entorno escolar, ya que abrió la posibilidad para que estudiantes transgénero puedan ser reconocidos y nombrados con su nombre social en escuelas y liceos.

- Ley N° 21.153 del 2019: que tipifica el acoso sexual como delito y que, aunque no es una norma específica para el entorno escolar, sí tiene una connotación de género, en el entendido que el acoso sexual ocurre, generalmente, de hombres hacia mujeres.

- Ley N° 21.369 del 2021: que tiene como objetivo erradicar el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en la educación superior, además de sancionar este tipo de conductas y dar protección a las víctimas. Esta ley fue una de las consecuencias de la presión del movimiento feminista que desde el año 2018 denunció una serie de abusos asociados a violencia de género en la educación superior. Actualmente, es la ley más robusta asociada a género en el ámbito educativo, ya que obliga a las instituciones de educación superior a crear protocolos para prevenir y sancionar el acoso sexual, la discriminación y la violencia por género; establece la obligación de capacitar al personal para evitar este tipo de faltas y delitos y también, obliga a generar procesos de acompañamiento y reparación para las víctimas. Las instituciones de educación superior que no garanticen ambientes libres de acoso, discriminación y violencia de género, pueden perder la acreditación institucional.

- Circular N° 812 del 2021 emitida por la Superintendencia de Educación: que garantiza el derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educacional. Esta circular beneficia especialmente a las y los estudiantes transgénero para que puedan utilizar su nombre social en el colegio y para garantizar el respeto a sus derechos.

- Circular N° 707 del 2022 emitida por la Superintendencia de Educación: que trata sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad en el trato en el ámbito educativo.

Esta circular imparte instrucciones generales para evitar que se produzcan acciones de discriminación asociadas a: pertenencia a pueblos originarios; sexo; orientación sexual, identidad y expresión de género; estado civil y situación familiar; idioma; religión; opinión política o de otra índole; nacimiento o filiación; discapacidad; edad; nacionalidad y estatus migratorio; estado de salud; lugar de residencia; situación económica y social; embarazo, maternidad o paternidad; necesidades educativas especiales; estética o apariencia personal.

- Ley N° 21.675 del 2024: que establece medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. Esta ley es muy reciente y sus efectos se notarán en los próximos años, pero es un gran avance para avanzar hacia una sociedad con estándares más altos de equidad respecto al género.

El análisis de la normativa asociada a género permite concluir que temas como la prevención del acoso sexual, la discriminación y la violencia de género tienen más presencia en la agenda legislativa en Chile en el último quinquenio, lo que evidentemente instala la perspectiva de género en el ordenamiento jurídico de nuestro país. Estos avances son muy alentadores, ya que anteriormente los temas de género eran más bien subyacentes por lo que no tenían impacto en la legislación ni en el ordenamiento cívico. Sin embargo, el problema de la desigualdad, la discriminación y la violencia por razones de género, no se resuelve con la sola existencia de leyes, sino que requiere de cambios culturales que son más lentos, pero a la vez más resistentes a los embates del patriarcado. En este sentido, la educación es la vía más sólida para la eliminación de los sesgos de género en la sociedad.

Muchas de las leyes y decretos asociados a temas de género, pierden relevancia en el ámbito escolar, principalmente debido a dos razones, una porque son demasiado generales, lo que las hace poco operativas; o porque presentan la dificultad de estar sometidas al principio de la libertad de enseñanza, que supedita su aplicación a las definiciones de los proyectos

educativos. Situaciones como estas impiden el desarrollo de una política pública que afecte por igual a todas las escuelas y liceos. Un caso que permite ejemplificar esta situación es lo que ocurre con la ley N° 20.418, que obliga a los colegios a tener un programa de educación sexual. En el artículo 1, la ley señala lo siguiente: “Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados” (Ley N° 20.418, 2010). Es decir, por una parte la ley obliga a los colegios a tener un programa de educación sexual, pero el contenido de esos programas no está regulado por la misma norma, sino por las indicaciones de cada proyecto educativo en concordancia con el centro de padres y apoderados. Esta situación denota ausencia de política pública sobre educación sexual, y expone a los estudiantes a recibir información parcelada y sesgada sobre temas relevantes como embarazo adolescente, diversidad sexual, prevención de enfermedades de transmisión sexual entre otras informaciones relevantes. En el fondo la ley genera un marco demasiado amplio, que además, se somete al contenido de los proyectos educativos. Este tipo de situaciones podría llevar al absurdo de que en algún colegio que tenga un PEI conservador indique en su programa de educación sexual que el único método adecuado para prevenir las ETS y evitar el embarazo sea la abstinencia, o que se niegue la existencia de las diversidades sexuales y de las personas transgénero.

Para graficar la generalidad con que se ha abordado la temática de género en la legislación educacional, basta señalar que en el texto de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), que en teoría marcó la ruptura con la normativa educacional de la dictadura, las

palabras género e inclusión, se nombran sólo una vez, y de manera secundaria, con el objetivo de reforzar la idea de una educación para todos. En la misma ley, conceptos como identidad de género, igualdad de género, orientación sexual, estereotipos de género, u otras similares, no se nombran ni una sola vez. La LGE fue la respuesta de la elite política de la época frente al avance de las movilizaciones surgidas al alero de la revolución pingüina, que desde el año 2006 había desarrollado un movimiento político y social que generó simpatías, adhesión de muchos sectores y crisis en la estructura política tradicional. Los y las estudiantes que lucharon por terminar con la institucionalidad heredada de la dictadura, pusieron al centro de la discusión la lucha por una educación gratuita y de calidad, iniciando una época de avances y retrocesos en las luchas sociales, que llegó a su apogeo con el estallido social del año 2019. Sin embargo, en el ideario político del movimiento estudiantil de aquella época, la igualdad de género no fue un elemento central, como tampoco lo fue para la cúpula política que redactó la ley.

La legislación chilena referida a género e inclusión en el ámbito educativo se encuentra en un estado de profundización. Aún existen muchas generalidades y vacíos normativos, además de una total ausencia de una propuesta formativa o preventiva que obligue a las escuelas y liceos a tener programas de educación sexual, género e inclusión que respondan a un modelo educativo con enfoque de género desde una perspectiva ciudadana y laica, ya que hasta ahora este tipo de propuestas se deja al arbitrio de cada proyecto educativo, por lo menos, en lo que respecta a los sostenedores privados, que representan más del 50% del total de los colegios en Chile.

En definitiva, la igualdad de género sigue siendo una tarea inconclusa en la política educativa, ya que hasta ahora, se ha permeado muy poco la dura capa de la cultura patriarcal que cubre nuestro sistema educativo.

5.3 La presencia de la problemática de género en el currículum escolar

Otro problema que hemos detectado, es la ausencia de la problemática de género en el currículum escolar oficial. La búsqueda de mayor equidad y calidad educativa, promovida en la reforma curricular del año 1996, tuvo una serie de impactos en la formación inicial docente y también en el desarrollo profesional de quienes ya ejercían la pedagogía en aquella época. Según Cristian Cox (2001), quien fuera uno de los ideólogos de la reforma curricular citada, esta implicó cambios en cuatro dimensiones del currículum, “ a) sus relaciones de control; b) las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); c) su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); y d), cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares, áreas, o asignaturas”. (Cox, 2001, p.180). En otras palabras, el currículum tuvo una reorganización que buscaba promover conocimientos y habilidades para responder a las demandas de la sociedad y del mercado, pero no existió la intención de generar una propuesta curricular crítica, democrática o transformadora. De hecho, Cox (2001) señala que, “...el currículum de cada asignatura ha sido redefinido acorde con la necesidad de responder a la exigencia externa, de la sociedad al sistema escolar, de formar sea en unas nuevas habilidades; o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales...” (Cox, 2001,p.182).

En la reestructuración del currículum escolar post dictadura, se notó la ausencia de la pregunta sobre el sentido de la educación, sobre su transversalidad y su trascendencia. Entre los primeros investigadores en notar esta ausencia de sentidos estuvieron los profesores Juan Ruz y Domingo Bazán (1998), quienes, en los albores de esta reforma curricular, se refirieron a la

centralidad que la reforma daba a los saberes disciplinares, señalando que, “si nos detenemos a mirar la escuela como un lugar de distribución de conocimientos, podemos reconocer que ella opera tradicionalmente con un formato básico de transmisión de conocimientos, el de la mirada disciplinaria. En este formato, los saberes se ofrecen como realidades yuxtapuestas y desvinculadas de la realidad” (Ruz-Bazán, 1998,p.20).

El currículum escolar fue diseñado como una fuente de conocimiento y desarrollo de competencias que prepararía a los niños, niñas y jóvenes para el futuro, reduciendo la formación ciudadana a un contenido transversal con poco desarrollo en la trayectoria educativa. Aspectos como diversidad, inclusión y género, no se incorporaron al currículum escolar en esa época.

Han transcurrido casi 30 años desde que ocurrió este cambio curricular, y todavía el concepto de calidad educativa se centra en la lógica del resultado, más que en la relación entre educación y ciudadanía o educación y democracia. La promesa de equidad y calidad educativa que fue promovida en la reforma educacional del año 1996 en Chile, tuvo como corolario la ampliación de la cobertura escolar y la instalación de un sistema de medición de la calidad que desconoce las particularidades territoriales y sociales de los estudiantes, y que ha tenido como consecuencia la categorización de escuelas y la angustia constante del profesorado por el resultado, más que la transformación de las inequidades.

Esta relación binaria de equidad y calidad, relegó a un segundo plano otras dimensiones de lo educativo, como la educación ciudadana, la educación sexual, la formación en derechos humanos, la educación con perspectiva de género o la educación ambiental.

Los temas transversales que afectan a la sociedad chilena, y que cada cierto tiempo dan forma a protestas y movilizaciones, no son abordados en profundidad en el currículum escolar, quedando reducidos a espacios muy específicos y de poca cobertura, como los programas electivos de tercero y cuarto año medio, algunas unidades de aprendizaje en las asignaturas de

historia o filosofía, actividades transversales realizadas en las horas de orientación, o alguna conmemoración incorporada en el calendario escolar. Aunque estos temas siempre son relevados como ejes educativos en los diferentes gobiernos, en la práctica no trascienden en la sala de clases, porque los contenidos que copan las unidades de aprendizaje en las diferentes asignaturas y niveles escolares, tienen un enfoque instrumental cuyo sentido es preparar a los niños, niñas y jóvenes en habilidades y competencias propias del mundo adulto, que les permitirán insertarse al sistema productivo de manera exitosa, para resolver las necesidades que tenga el mercado.

En las bases curriculares actuales, se definen los objetivos de aprendizaje como una tríada conformada por habilidades, actitudes y conocimientos (Bases curriculares, Mineduc, 2015). Esto significa que, en un contexto de total cobertura curricular, los estudiantes deberían desarrollar estos tres componentes en cada asignatura de manera equilibrada. Sin embargo, los dispositivos curriculares y las mediciones estandarizadas, tienen foco en el desarrollo de habilidades y conocimientos, dejando las actitudes como alternativas asociadas a la transversalidad educativa. En este sentido, los conocimientos y las habilidades terminan por copar el trabajo de aula, por lo que resulta una ilusión pensar que esta tríada pasa del papel a la práctica educativa. Las actitudes, la transversalidad y la axiología quedan relegadas al plano de lo casuístico, donde cabe todo lo que el currículum no tiene como eje central.

El enfoque instrumental del currículum escolar no considera como parte de la ecuación de la denominada educación integral, aspectos asociados a la espiritualidad, la intersubjetividad, la ciudadanía activa y la democracia. Por lo menos no como elementos centrales que tengan destinadas ciertas horas del plan de estudio semanal. En esta dinámica con foco en el desarrollo de competencias para la inserción de los estudiantes al mercado profesional o laboral, no se problematizan los temas sociales, la realidad no se cuestiona y por lo tanto no se transforma.

En el contexto de la educación de mercado, que privilegia la racionalidad técnica sobre la razón o lo razonable (Ruz-Bazán, 1998), no es posible plantear que el currículum escolar tiene un enfoque de género, tampoco es posible señalar que existe una posibilidad de avanzar en este sentido. La evidencia indica que no existe un contenido curricular explícito asociado a género e inclusión que tenga presencia suficiente como para acompañar la trayectoria educativa desde la primera infancia hasta la adolescencia.

En síntesis, las luchas por la igualdad de género no han tenido como consecuencia modificaciones importantes en las bases curriculares ni en los programas de estudio de las asignaturas escolares. Por lo tanto, la educación no sexista parece más una referencia a un devenir idealizado, que una propuesta programática que tenga apoyos transversales. Al parecer, las raíces del patriarcado y el adultocentrismo son lo suficientemente profundas en la sociedad chilena como para resistir los embates de las oleadas feministas, que cada cierto tiempo instalan la necesidad de educar con enfoque de género a las niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

5.4 La perspectiva de género en los procesos de formación continua del profesorado

En el año 2016, se promulgó la Ley N° 20.903, que creó el sistema de desarrollo profesional docente. Esta ley obliga a los sostenedores y directores de los colegios adscritos a la carrera docente a crear planes de desarrollo profesional y a promover la formación continua del profesorado. En el Artículo N° 11, la ley señala que: “Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas” (Ley N° 20.903, 2016).

Para garantizar el proceso de formación continua, la ley responsabiliza a los establecimientos educacionales, a través de los sostenedores y directivos, quienes deben organizar un plan de formación local para el desarrollo profesional docente. Asimismo, define al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) como el organismo estatal encargado de generar los procesos de evaluación y desarrollo profesional docente. Además, se han creado una gran cantidad de empresas privadas de Asesoría Técnica Educativa (ATE), que tienen una gran cantidad de cursos y capacitaciones para la formación continua.

De esta manera, el desarrollo profesional docente es parte de la política educativa y está garantizado por ley, por lo que el profesorado participa activamente en diferentes instancias de perfeccionamiento y capacitación a lo largo de su trayectoria laboral. Sin embargo, la ley otorga libertad a los establecimientos educacionales para que definan sus líneas de perfeccionamiento.

La educación con enfoque de género no es un tema de interés formativo a nivel ministerial, ni tampoco es uno de los focos de perfeccionamiento más recurrentes en el interior de las comunidades educativas. Por ejemplo, el análisis de las propuestas formativas del CPEIP revela que, actualmente, no existe ninguna oferta de capacitación asociada a la educación con perspectiva de género.³ Esta lamentable situación, evidencia la escasa relevancia que se le otorga a la promoción de una educación no sexista por parte del organismo rector del desarrollo profesional docente en Chile.

Para las empresas privadas dedicadas al perfeccionamiento docente, la educación con perspectiva de género tampoco resulta ser una apuesta atractiva, ya que parece existir muy poco interés por parte de los colegios en capacitar al profesorado en esta temática. Al revisar las ofertas de capacitación sobre género inscritas en el Sistema de Registro y Certificación de Entidades de Asistencia Técnica Educativa (ATE), se evidencia una oferta total de 61 cursos, de

³ La propuesta de los cursos del CPEIP puede revisarse en: <https://desarrollodocenteenlinea.cpeip.cl/>

un universo de 8.456 que se encuentran activos. Es decir, la oferta de cursos sobre género representa el 0.7% del total. Este dato es muy esclarecedor, ya que si la oferta de las entidades privadas es baja, se debe a que el producto no se vende.⁴

El escenario de escasa oferta de perfeccionamientos en educación con perspectiva de género no es sorprendente y responde al enfoque racional e instrumental que ha dado forma al modelo educativo en Chile. Este modelo presiona a los colegios y a los docentes hacia el logro de resultados estandarizados, concentrando la mayoría de las propuestas de formación continua en cursos sobre estrategias o técnicas para mejorar resultados académicos.

En general, los temas vinculados a transversalidad educativa tienen muy poca relevancia en los planes de desarrollo profesional y, cuando la adquieren, es por razones utilitarias al aumento en el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Las temáticas vinculadas al análisis crítico de la realidad, como la ecología, la educación no sexista, la interculturalidad, entre muchos otros temas relevantes para la sociedad del siglo XXI, son prácticamente inexistentes en las propuestas de formación continua. Esto se debe a que no tienen impacto en los estándares de calidad exigidos por la Agencia de Calidad de la Educación, que categoriza a las escuelas y liceos en base a los resultados obtenidos en el SIMCE en las denominadas áreas troncales (Lectura y Matemática) y en los indicadores de desarrollo personal y social que han sido estandarizados.

Las definiciones de la política educativa se incorporan a las prácticas pedagógicas a través del currículum oficial y del sistema de evaluación docente, que exige a los profesores demostrar su conocimiento de la disciplina, de las estrategias de enseñanza y de los enfoques pedagógicos presentes en las bases curriculares. En este sentido, los docentes se transforman en los responsables de implementar el modelo educativo y, en un contexto de estandarización,

⁴ Las ofertas de cursos impartidos por ATE, se encuentran en: <https://registroate.mineduc.cl/registro-ate/buscadorPublico/index#>

terminan teniendo poco espacio para la autonomía y la toma de decisiones profesionales. Por esta razón, los procesos de capacitación tienden a enmarcarse en necesidades prácticas e instrumentales, debilitando la formación crítica del profesorado. El contexto de los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora no es diferente al de la mayoría de los profesores en Chile, por lo que los procesos de desarrollo profesional se ven presionados por factores similares.

En el año 2022, el MINEDUC propició dos jornadas nacionales para una educación no sexista. Este fue un intento innovador por instalar la discusión sobre género en el entorno escolar y permitió que docentes y estudiantes de todos los colegios de Chile reflexionaran sobre la importancia de construir una sociedad sin brechas ni sesgos de género. Sin embargo, esta actividad fue esporádica y no se transformó en política pública, por lo que resultó insuficiente para provocar un cambio de enfoque o un cuestionamiento estructural al modelo educativo

Sin duda, existen avances importantes asociados a género y educación en la última década. Entre ellos podemos mencionar la creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG) en el Ministerio de Educación en 2015; la Ley N° 21.120 de 2018, que reconoce y protege el derecho a la identidad de género; la resolución exenta N° 812 de 2021, en la que la Superintendencia de Educación instruye a los colegios a reconocer la identidad de género de los estudiantes transgénero; la modificación de la estructura de matrícula en colegios emblemáticos como el Instituto Nacional y el Liceo 7 de Providencia, que desde 2021 optaron por incorporar mujeres en sus aulas; y la inclusión en el calendario escolar de fechas conmemorativas como el Día Internacional de la Mujer el 8 de marzo, el Día Internacional de la Visibilidad Transgénero el 31 de marzo, y el Día de la Inclusión y la No Discriminación el 3 de diciembre. Todos estos hechos son importantes para avanzar hacia una educación libre de sesgos y brechas de género. Sin embargo, aún son insuficientes para erradicar las desigualdades, la discriminación y la violencia de género, que atraviesan transversalmente el sistema educativo y afectan al

profesorado. Sin la formación adecuada, los docentes podrían seguir reproduciendo los patrones culturales del patriarcado.

6. Marco Metodológico

6.1 Tipo de Investigación.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que, según señala Sampieri (2018), utiliza datos particulares, para a través de un proceso de reflexión inductivo, describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Para garantizar el rigor metodológico en la investigación, y siguiendo los componentes propuestos por Mendieta Izquierdo (2015), se precisan el tipo de informantes, lugar de estudio y el tipo de muestreo utilizado.

La utilización de la metodología de investigación cualitativa en la recolección y análisis de los datos, permite un acercamiento al tema de estudio, entregando valor al proceso investigativo, que es dinámico, y que tiene como finalidad construir dimensiones y categorías de análisis que permitan comprender la realidad contextual de los individuos que participan en una in. En este sentido, este trabajo no pretende generalizar los resultados, sino dar cuenta de los significados que las y los profesores del Instituto Politécnico María Auxiliadora tienen sobre género desde un enfoque inclusivo, considerando tres elementos relevantes de su trayectoria profesional y personal, que son su formación inicial, su práctica profesional y sus procesos de desarrollo profesional.

6.2 Tipo de estudio

En la investigación se utiliza el estudio de casos como metodología de indagación, ya que siguiendo a Stake (2007), se pretende comprender en profundidad un caso particular, capturando su complejidad y su contexto, para comprender el fenómeno en un escenario natural, recopilando información directa de los sujetos de estudio a partir de entrevistas en profundidad, que permitan obtener información valiosa asociada al tema de investigación. De esta manera, el ejercicio del investigador será interpretar la información entregada, buscando comprender las interacciones y relaciones complejas que se dan entre las diferentes personas que interactúan en el proceso. Un elemento central para este estudio será la flexibilidad metodológica que permita adaptar los métodos e instrumentos, enfatizando la validez y credibilidad de la información, más que la forma de obtenerla. En esta propuesta metodológica, el caso se considera un sistema integrado. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes (Stake, 2007,p.16).

6.3 Informantes de la investigación

Para profundizar en los significados sobre género desde un enfoque inclusivo que tienen las y los profesores del Instituto Politécnico María Auxiliadora, se definió una muestra intencional de 12 casos de profesores-informantes, con las siguientes características:

- a) Ocho docentes con jefatura de curso en primero y segundo medio.
- b) Cuatro educadoras diferenciales del programa PIE que intervienen en primero y segundo medio.

La decisión de trabajar con este grupo de informantes, responde a que el rol de los profesores jefes, implica un mayor conocimiento de la misión, visión y valores del proyecto educativo, y también requiere una vinculación más profunda con las y los estudiantes, lo que

permite obtener información más específica sobre la propuesta institucional respecto al tema de género desde un enfoque inclusivo. Es importante señalar que no se incluyen en la investigación, los testimonios de los profesores jefes de tercero y cuarto medio, ya que al ser un colegio técnico profesional, el plan de estudios no considera horas de orientación en esos niveles, lo que debilita la figura del profesor jefe y disminuye los espacios de reflexión axiológica o cívica del estudiantado. La incorporación de las educadoras diferenciales del programa de integración escolar al estudio, responde a que desde su rol, deben promover la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y gestionar el plan de inclusión escolar, que es un documento transversal que debe generar acciones vinculadas al apoyo de los aprendizajes, la interculturalidad y la educación en equidad y género.

La información que se obtuvo mediante el estudio fue revisada, organizada y contrastada con el propósito de asignarle un código a cada uno de los informantes, también, lo que constituyó una manera de facilitar el proceso de análisis de la información y de respetar su identidad.

En la siguiente tabla (Tabla N°2), se presenta una síntesis que contiene los códigos asignados a cada persona entrevistada, y datos relevantes de los informantes. Esta información permitió realizar un análisis comparativo respecto a los significados que las y los docentes atribuyen a género desde un enfoque inclusivo, considerando aspectos como la edad, la diferencia entre los años en que ocurrió su formación inicial docente, sus años de ejercicio profesional, y la casa de estudios en la que se titularon. Al revisar la tabla se aprecia que existe una diversidad en el contexto personal y laboral de las personas entrevistadas, lo que da mucho valor a la muestra, ya que los datos obtenidos podrán otorgar información sobre procesos de continuidad y cambio frente a la incorporación de la temática de género en el campo educativo.

TABLA N°2: Características de los informantes

Código	Edad	Título	Año de titulación	Universidad	Años de ejercicio
PMA1	29	Pedagogía en educación diferencial	2024	San Sebastián	3
PMA 2	38	Profesor de ciencias naturales y biología	2009	Los Andes, Venezuela	15
PMA 3	48	Pedagogía en música	1998	Austral de Chile	24
PMA 4	31	Pedagogía en inglés	2015	De Concepción	8
PMA 5	47	Pedagogía en educación religiosa	2008	Católica de Chile	17
PMA 6	26	Pedagogía en educación diferencial	2021	Austral de Chile	2
PMA 7	44	Pedagogía en lengua y comunicación	2006	Austral de Chile	16
PMA 8	25	Pedagogía en matemática	2022	Austral de Chile	2

PMA 9	32	Pedagogía en inglés	2018	Santo Tomás	4
PMA10	28	Pedagogía en educación diferencial	2017	San Sebastián	6
PMA11	28	Pedagogía en educación diferencial	2017	San Sebastián	6
PMA12	37	Pedagogía en educación física	2011	De Los Lagos	11

6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de Información

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Siguiendo a Canales (2006), en el estudio se utilizó una entrevista enfocada, destinada a abordar la experiencia de los entrevistados frente a una situación o acontecimiento delimitado temporalmente. En este caso, se recoge la experiencia de las y los docentes frente al significado de género desde un enfoque inclusivo, considerando como delimitación temporal el periodo correspondiente a su formación universitaria, y a los años que cada persona lleva ejerciendo la profesión docente.

Para generar el instrumento, se diseñó una entrevista semiestructurada, con preguntas predefinidas en base a información previa y de respuesta abierta, en donde la primera parte de ella con seis (6) preguntas fue exploratoria partiendo de lo extraído desde el conocimiento del contexto para la investigación, y la segunda, contentiva de quince (15) preguntas con focos o áreas identificadas desde la primera parte de la entrevista. Las preguntas realizadas permitieron profundizar en los entrevistados su experiencia sobre la presencia de la temática de género en la etapa de formación inicial docente, con el objetivo de conocer y comparar la existencia o ausencia de la reflexión sobre género en las mallas curriculares o en los espacios informales del mundo universitario. Posteriormente, se incorporan preguntas sobre el período en el que han ejercido como docentes, relacionando su contexto laboral y su experiencia personal con el tema

de estudio. Finalmente, se realizaron preguntas sobre los procesos de formación continua o desarrollo profesional, con la finalidad de indagar si el tema de género es un foco de capacitación o perfeccionamiento para las y los docentes.

7. Presentación y análisis de resultados

En esta sección se presentan los hallazgos derivados del análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los profesores jefes y educadoras diferenciales que hacen clases entre primero y cuarto medio del Instituto Politécnico María Auxiliadora. Los resultados se organizan en torno a tres componentes asociados al objetivo de la investigación que es comprender los significados que tienen los educadores sobre género desde un enfoque inclusivo. Estos componentes son: formación inicial docente y género, análisis de los discursos sobre género en el ejercicio profesional, y desarrollo profesional docente en temáticas de género e inclusión.

7.1 Formación inicial docente y género

En esta dimensión se consideró el análisis de las respuestas aportadas por las y los docentes, sobre la primera sección de la entrevista semiestructurada, que está vinculada a la presencia o ausencia de la temática de género en la formación inicial docente (FID) .

Para comprender mejor los resultados obtenidos, se presenta de manera inicial un cuadro de síntesis (Tabla N°3), que contiene ámbitos prioritarios asociados a la información sobre la formación inicial docente y género, para luego, generar una reflexión en la que se profundizan los argumentos aportados por los y las docentes que fueron parte de la investigación.

TABLA N°3: Formación inicial docente y género

Ámbitos prioritarios sobre género y formación inicial	No tuvo asignaturas sobre género en FID	Refiere haber tenido asignaturas sobre inclusión en FID, sin considerar género	Asocia el concepto de género la diversidad	Considera que no era necesario tener formación sobre género en su FID	Considera que el enfoque de género es una necesidad en la FID
N° de apariciones	12	4	5	2	10
Porcentaje	100%	33,3%	41,6%	16,6%	83,3%

Nota: Elaboración propia del autor (2023)

Un primer dato relevante que surge al analizar las respuestas sobre la presencia de la perspectiva de género en la formación inicial, es que ninguna de las personas entrevistadas reconoce haber tenido alguna asignatura asociada a género de manera formal, por lo que su conocimiento sobre el tema se desarrolló a partir de los espacios de conversación que se enmarcan en el contexto de la educación informal. Por ejemplo, la entrevistada PMA7, que es docente de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Austral, de 44 años y titulada el año 2006 señala que:

“... no tuve ningún ramo en específico (de género), pero siempre nuestra facultad de humanidades proporcionó este aspecto a través de figuras literarias como Gabriela Mistral, Violeta Parra, Gioconda Véliz, escritoras que por medio de sus creaciones hablan de mujeres en igualdad de condiciones. Además el hecho de ser una carrera donde la promoción era de un 90% de mujeres potenciaba aún más una mirada feminista dentro de la universidad”. (PMA7:2, 2023).

En la misma línea, la entrevistada PMA8, que es docente de matemática de la Universidad Austral, de 25 años y titulada el año 2022, frente a la pregunta sobre si tuvo algún

ramo en el que se haya profundizado la problemática de género en el pregrado, plantea:

“No, lo cual es preocupante más en los tiempos en que nos encontramos actualmente. Lo que sé, es por aprendizaje autónomo.” (PMA8:2, 2023).

Del mismo modo, la entrevistada PMA1, que es profesora de Educación Diferencial de la Universidad San Sebastián, de 29 años y titulada en enero de 2024, refiere que:

“No, nunca tuve un ramo sobre género, solo conversaciones relacionadas a nivel informal.” (PMA1:2,2023).

Si consideramos que el rango de edad de las 12 personas entrevistadas en esta investigación se distribuye entre los 25 y los 48 años; que la diferencia entre los años de titulación oscila entre 1998 y el 2024, que siete personas estudiaron en universidades públicas, y que cinco se titularon en universidades privadas, y que ninguna de ellas refieren haber tenido una asignatura donde la temática de género fuese parte del programa de estudios, surge como un rasgo común la completa ausencia de la perspectiva de género en las mallas curriculares de las universidades en las que se formaron las y los profesores del Instituto Politécnico María Auxiliadora, sin poder distinguir respecto de este tema, un cambio de enfoque en la propuesta formativa de las universidades en los últimos 25 años. Los datos obtenidos en esta investigación, tienen correlación con los resultados del estudio sobre la presencia de contenidos asociados a diversidad en los programas de estudio de la carrera de pedagogía básica en seis universidades chilenas (Millán y otros, 2023), donde los autores concluyen que el concepto perspectiva de género sólo se nombra en 1 de los 298 programas de estudio analizados, y que en ese único caso, la referencia es simbólica, puesto que no se evidencia su desarrollo práctico en el despliegue del programa, ni se logra identificar una propuesta didáctica que permita su incorporación en la práctica pedagógica del profesorado. Frente a la solidez de los datos, es posible señalar que las luchas por la igualdad de género que han impulsado los movimientos feministas a lo largo de la

historia, y que se reactivaron con gran fuerza en el año 2018, no han tenido la fuerza suficiente para generar modificaciones en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de las universidades públicas y privadas en Chile.

La educación de los niños, niñas y jóvenes es esencial en toda sociedad ya que en las aulas escolares se pueden desarrollar reflexiones que impulsen el cambio en la estructura del modelo hegemónico, hacia una sociedad más democrática, dialógica e inclusiva. Por lo tanto, resulta paradójico que la formación en género desde un enfoque inclusivo del profesorado quede al arbitrio de lo informal o de acciones eventuales, y no se integre formalmente en los programas de estudio de las carreras de pedagogía. Esta omisión, que cruza de manera transversal todos los procesos de formación profesional en Chile, resulta particularmente grave en el ámbito educativo, ya que las y los profesores siguen saliendo al campo laboral sin tener suficiente conocimiento sobre género e inclusión, y sin contar con herramientas didácticas que les faciliten desarrollar procesos de reflexión crítica en su práctica pedagógica. En este escenario de informalidad en el que se encuentra la reflexión pedagógica sobre la igualdad de género en la formación del profesorado, resulta muy difícil que la escuela se convierta en un espacio de transformación de las creencias instaladas por el patriarcado, que aún prevalecen en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

Un paso fundamental para incorporar la perspectiva de género en la formación inicial docente, es la creación de dispositivos curriculares que permitan a los futuros docentes problematizar las categorías de diversidad e inclusión, identificando los grupos que son minimizados o excluidos en nuestra sociedad -incluidas las mujeres-, para analizar las razones históricas de dicha exclusión y el aporte de la educación en la transformación de las relaciones de poder establecidas, para consolidar un modelo educativo democrático. Como señalan los profesores Juan Ruz y Domingo Bazán (1998) : “Si la escuela permanece no dialógica,

hiper-normativa, acrítica, intolerante, discriminadora, jerárquica, dicotómica, o injusta, no será nunca una institución democrática. En consecuencia, ella no formará adecuadamente a los nuevos ciudadanos ni potenciará la sociedad civil.” (Ruz y Bazán, 1998, p.24).

En definitiva, el problema de fondo se relaciona con la discusión sobre los sentidos que tiene formar educadores y sobre el papel de la escuela en la transformación de la sociedad. En este sentido, según los documentos analizados y los datos obtenidos en la investigación, en las carreras de pedagogía la conceptualización sobre diversidad e inclusión se enseña desde un enfoque racionalista-instrumental, más que desde un enfoque crítico-reflexivo (Ruz y Bazán, 1998). En otras palabras, pareciera ser que la formación inicial docente se ha orientado a resolver los componentes técnicos que requieren los docentes para mejorar los procesos de aprendizaje sobre el currículum escolar, más que al desarrollo de propuestas didácticas que permitan intencionar la reflexión sobre los fines que subyacen a la acción de educarse para la democracia. Respecto a esta afirmación, de un total de 12 docentes del IPMA que participaron en las entrevistas, solo cuatro, refieren haber tenido algún nivel de profundización asociado a inclusión en sus mallas curriculares. Sin embargo, en todos estos casos el enfoque utilizado para abordar la inclusión fue más instrumental que crítico-reflexivo, ya que el sentido de trabajar esta temática fue enseñar a los futuros docentes cómo realizar procesos de adecuación curricular, diversificación de la enseñanza y de los procesos de evaluación. En ninguno de los relatos, se describe algún nivel de problematización del concepto inclusión a partir de las condiciones de desigualdad o exclusión que afectan a diferentes grupos en la sociedad actual.

Frente a la pregunta, ¿cuáles crees que fueron los aspectos más relevantes relacionados a género e inclusión en tu formación universitaria? (P:10:2023), una de las educadoras diferenciales, titulada el año 2021 refirió que:

“Son los (aspectos) asociados a mi área de trabajo, como didáctica en el aprendizaje, neurociencias y neuro divergencia en el aula y talleres de formación profesional y personal”(PMA6:10,2023).

Otra de las entrevistadas, que es profesora de inglés titulada el año 2015, señaló:

“ Ninguno de estos temas se relaciona con género, pero sí con inclusión, sobre todo desde la mirada de la evaluación de los aprendizajes”. (PMA4:10:2023)

Y otra educadora diferencial, titulada el año 2017 dijo:

“Los aspectos más relevantes para mi es la formación ética, la didáctica de cómo enseñar los contenidos y todos los talleres que se realizan en pro a lo que uno está estudiando. ” (PMA 10:10:2023).

La perspectiva de género no fue parte de la formación inicial de las y los docentes del colegio. En el caso de la inclusión se evidencia un nivel de desarrollo escaso e incipiente, con una orientación racionalista-instrumental, que tuvo como objetivo enseñar estrategias para la resolución de situaciones didácticas vinculadas al currículum escolar, más que el desarrollo de una propuesta crítico-reflexiva que permitiera problematizar la categoría en un contexto de realidad.

La ausencia de un discurso con perspectiva de género en la formación inicial de los docentes del IPMA, tiene un impacto en sus prácticas pedagógicas, ya que al no haber compartido espacios de discusión y problematización, en los que se profundizaran las categorías conceptuales asociadas a género e inclusión desde un enfoque crítico, hoy carecen de herramientas suficientes para tratar esta problemática en la sala de clases, y por tanto, se debilita la dimensión social y cognitiva de la construcción de los discursos sobre la igualdad de género y la relevancia de una educación no sexista, que tuvieron la oportunidad de enriquecer en su vida universitaria . En su texto Sociedad y Discurso, el lingüista Teun Van Dijk (2011), explica cómo

operan los modelos de contexto en las interacciones comunicativas, indicando que los individuos adaptan los textos y las conversaciones a su contexto, para generar discursos apropiados. El autor señala que, “ las representaciones sociales tales como los conocimientos y otras creencias pueden ser compartidas, aprendidas, aplicadas y cambiadas en muchas situaciones, y esto solo es posible si son representadas mentalmente por los miembros de los grupos...ese discurso no aparece de forma milagrosa en las situaciones sociales, sino que los usuarios del lenguaje son capaces de hacerlo solo porque construyen y actualizan continuamente los modelos mentales de la situación comunicativa, de tal manera que el discurso que producen resulta adecuado y apropiado a dicha situación” (Van Dijk, 2011, pp,129-130) . Siguiendo el análisis de Van Dijk (2011), se puede afirmar que para que las y los docentes generen un discurso crítico-reflexivo sobre la importancia de educar con perspectiva de género, deben compartir ciertas representaciones mentales, y para ello se requiere generar un contexto formativo en el que se discutan las categorías asociadas a la promoción de una educación no sexista, y se problematicen las consecuencias de la persistencia del patriarcado en la estructura social de nuestro país.

El escritor argentino Jorge Luis Borges (1955), en una crítica a la utilización del concepto de idiosincrasia en los escritores argentinos, utilizó una analogía muy interesante sobre como ciertos elementos culturales al estar naturalizados en una sociedad desaparecen incluso de la palabra escrita y de los discursos, porque son tan comunes que no necesitan ser nombrados. El escritor señaló:“ Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe” (Borges, 1955.p.3). Algo similar ocurre en Chile con la persistencia de la cultura patriarcal y con la perpetuación de diferentes tipos de violencia hacia las mujeres, como la violencia física, la violencia psicológica, la violencia simbólica, la violencia económica y las microagresiones, que cotidianamente siguen siendo aceptadas como

una forma de ethos social que es tan natural como invisible.

La ausencia del discurso con perspectiva de género en la formación inicial docente es instrumental a la perpetuación del machismo y el sexismo en la escuela, por lo tanto, para avanzar hacia una educación no sexista es necesario que la universidades no sólo generen protocolos de actuación frente a abusos, o seminarios sobre género, se requiere incorporar la perspectiva de género en los programas de estudio de las carreras de pedagogía, para crear contextos comunicativos en los que sea posible que el futuro profesorado formule discursos consistentes para la promoción de la igualdad de género.

7.2 Análisis de la perspectiva de género en el ejercicio profesional.

Para comprender cuáles son los significados sobre género que prevalecen en el ejercicio profesional de las y los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora, analizaremos las respuestas que entregaron en la segunda parte de la entrevista, seleccionando algunos relatos que nos permitan articular una visión sobre la importancia que le atribuyen a esta temática en la sus prácticas pedagógicas, y sobre cómo se vinculan sus creencias personales con la misión, visión y valores del proyecto educativo institucional del colegio.

En la Tabla N°4, se muestra una síntesis de las respuestas entregadas por las y los docentes, para facilitar su posterior análisis.

TABLA N°4: Perspectiva de género en el ejercicio profesional

Ámbitos prioritarios sobre género y ejercicio profesional	Considera que el enfoque de género está presente en el PEI	Considera que hay apertura en la institución para trabajar la temática de género desde un enfoque inclusivo	Asocia la perspectiva de género con la inclusión de estudiantes transgénero	Cree que los docentes del IPMA están preocupados de educar en género e inclusión	Considera de manera personal que es importante educar con perspectiva de género	Planifica actividad asociadas a la educación con perspectiva de género
N° de apariciones	2	7	7	9	12	7
Porcentaje	16,6%	58,3%	58,3%	75%	100%	58,3%

Nota: Elaboración propia del autor (2023)

El PEI es el documento en el que se definen la misión, visión y valores del colegio, y por tanto, se transforma en una carta de navegación para las familias, los estudiantes y los docentes del IPMA. En la investigación se realizó la siguiente pregunta a los informantes ¿Crees que existe un enfoque de género en las orientaciones que se entregan en el PEI?. Del total de docentes entrevistados, sólo 2 señalaron que sí logran percibir el enfoque de género en el PEI, pero lo asocian a la implementación de la especialidad de dibujo técnico, que promueve la inserción de la mujer en las áreas de la arquitectura y la construcción, que tradicionalmente se han considerado contextos laborales para hombres. Sin embargo, ninguno de los docentes señala que exista una narrativa o una integración del enfoque de género de manera explícita en el PEI.

La profesora de inglés planteó que:

“...Entregar enseñanza técnica femenina sin duda tiene un enfoque de género, el cuál tiene que ver con entregar a mujeres herramientas para poder insertarse en el mundo laboral. Más aún si se considera la variedad de especialidades a las que las estudiantes pueden optar. Si analizamos la inclusión de la carrera de "Dibujo técnico" nos encontraríamos con que hasta hace

un tiempo, ésta era considerada una carrera ejercida en su mayoría por hombres. El poder preparar a las estudiantes en esta área sin duda nos acerca a la equidad de género”. (PMA 9:14:2023).

Frente a la misma pregunta la profesora de educación física de 37 años, dijo que:

“ Sí, cuando se habla de los valores que deben poseer las y los estudiantes, pero creo que falta reforzar tal vez con un apartado que profundice en el tema. No obstante, pienso que es positivo que se haya integrado la carrera de dibujo técnico, ya que para la sociedad comúnmente es una carrera que la estudian hombres”. (PMA 12:14:2023).

Queda de manifiesto en las respuestas de los docentes, que el PEI del Instituto Politécnico María Auxiliadora no tiene un enfoque de género. Sin embargo, es importante destacar que un 58,3% de los informantes señala que existe una apertura de la institución hacia la temática de género desde un enfoque inclusivo. Esta percepción positiva de la mayoría de los entrevistados indica que los diálogos sobre género no son inexistentes en el colegio, y que tal vez, a nivel institucional se está en una etapa de descubrimiento y valoración sobre la importancia que tiene para la formación de las y los estudiantes avanzar hacia una educación libre de sesgos de género. Un ejemplo de esta apertura institucional, que surge en los discursos docentes, es la referencia a una actividad denominada “Mes de la Inclusión”, que se realiza en el mes de noviembre en el colegio desde hace tres años, y que es organizada por el equipo del PIE con el apoyo del equipo directivo. Durante ese periodo se realizan actividades diarias en las que participa toda la comunidad y que tiene por objetivo sensibilizar sobre la importancia de aprender a vivir en una comunidad escolar inclusiva⁵.

Entre las referencias al trabajo sobre género en el mes de la inclusión, una de las educadoras diferenciales señaló lo siguiente:

⁵ Existe un amplio repositorio virtual sobre estas acciones, que puede ser consultado en el Instagram oficial del equipo PIE del Instituto Politécnico María Auxiliadora: https://www.instagram.com/pie_ipma/.

“ (...) específicamente en el mes de la inclusión realizamos actividades con el equipo, enfocadas en la diversidad en todo sentido, dando énfasis a la equidad género.” (PM11:22:2023)

Otro relato sobre el mes de la inclusión es el siguiente:

“Como equipo PIE nosotros realizamos talleres reflexivos de esta temática (género) una vez al año, cuando celebramos el mes de la inclusión. Sin embargo, debería ser una práctica semestral.” (PM6:22:2023)

Finalmente, sobre la apertura del equipo directivo hacia temas como la diversidad, inclusión y género, una docente indicó que:

“Siento que dentro de las mayores fortalezas del colegio está su apertura a hablar sobre el tema (de género) y a hacer lo que estamos haciendo ahora que es indagar en nuestra preparación y formación” (PM4:26:2023).

Una de las profesoras de inglés opinó que a nivel institucional existe:

“ La posibilidad de realización de actividades orientadas al enfoque de género. Existe preocupación por el tema y necesidad de incluirlo en nuestra práctica”. (PMA 9:26:2023)

En ambos casos se puede percibir una sensación de apertura que es fundamental para profundizar el enfoque de género en el PEI. Una particularidad en la cultura escolar del IPMA, es que los niveles de profundización sobre inclusión y género avanzan desde la práctica a la conceptualización, lo que permite generar las condiciones para instaurar una visión compartida sobre la importancia de la educación no sexista.

Una situación que se presenta con cierta recurrencia en las respuestas de los docentes, es la asociación que hacen entre educación con perspectiva de género e identidad de género, dando la impresión que para algunos educadores son sinónimos. No es menor que 7 de 12 personas entrevistadas, de manera permanente vinculen la perspectiva de género a la presencia y la inclusión de estudiantes transgénero en el colegio. Por ejemplo, ante la pregunta sobre la

importancia que dan los docentes a la problemática de género en el Instituto, la profesora de educación musical señaló:

“ Creo que ahora se habla más debido a la diversidad de género, sobre todo desde el aumento de estudiantes transgénero en el colegio”. (PMA3:16:2023).

En esta misma dirección, el profesor de ciencias naturales, dijo:

“ No considero que sea una preocupación, sin embargo en algunos docentes escucho que es un tanto difícil en algunos casos , debido al constante cambio en nombre social e identidad.” (PMA2:16:2023)

En otra de las respuestas, una de las educadoras diferenciales del PIE, dice:

“ Sí, debido a que existen muchos (docentes mayores), que no saben o se complican en cómo tratar a nuestros y nuestras jóvenes, en el sentido de referirse hacia él o ella, o simplemente siguen tratándolos con pronombres femeninos, siendo que algunos se identifican con el género contrario y esto hace que se sientan incómodos.”(PMA 11:16:2023).

Esta tendencia a reducir la educación con perspectiva de género a la inclusión de estudiantes transgénero en la comunidad educativa del IPMA, sin duda responde a las dinámicas internas de la institución, donde según los docentes se están visualizando más casos de estudiantes que han solicitado utilizar su nombre social en el contexto de cambio de género. Pero esta confusión conceptual de los docentes, también es el resultado de la falta de información y de concientización que tienen sobre la problemática de género y la necesidad de promover un modelo educativo no sexista. Retomando los argumentos de Van Dijk (2011), la construcción de los discursos responden a las dinámicas del contexto, por lo que no resulta extraño que las y los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora no tengan claridad sobre los componentes históricos y conceptuales del feminismo y de la lucha por la igualdad de género, ya que estos elementos estuvieron ausentes en su formación inicial y también en su contexto laboral. Del

mismo modo, la política pública referida a educación y los organismos responsables de profundizarla en las comunidades educativas, no han tenido como horizonte formativo la consolidación de un modelo de educación no sexista. En síntesis, no se pueden crear discursos a partir de conceptos desconocidos o que no tienen un significado profundo para quienes los emiten.

Entre las respuestas referidas al ejercicio profesional, que tienen una mayor valoración positiva, se encuentran aquellas asociadas a la importancia que dan los docentes del IPMA a la educación sobre género desde un enfoque inclusivo. Los resultados de la investigación indican que el 75% de las personas entrevistadas creen que la temática de equidad y género es una preocupación para los profesores del IPMA, y el 100% dice que se ha planteado de manera personal educar con perspectiva de género. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, existen confusiones conceptuales sobre qué implica la educación no sexista, o la perspectiva de género, y a ello se suma la falta de claridad sobre cómo abordar la reflexión con el estudiantado. Una de las docentes de inglés, señala al respecto que:

“(…) siento que en nuestras conversaciones siempre sale el tema (de género) y que muchas veces por nuestro mismo desconocimiento no sabemos cómo abordarlo más profundamente con las estudiantes.”(PMA4:16:2023).

Frente al mismo tema, otra de las docentes plantea lo siguiente:

“Considero que sí es una preocupación, ya que para muchos docentes estas temáticas vienen acompañadas de incertidumbres, desconocimiento en muchos ámbitos, nuevas características, etc. Es un trabajo autónomo ir actualizándose e ir adaptándose a los cambios y temáticas nuevas presentes dentro de los establecimientos”.(PMA 10:16:2023)

En ambas respuestas se indica la intención de educar con enfoque de género, pero a la vez se da cuenta de un desconocimiento conceptual y de la falta de estrategias que faciliten desplegar

el tema con los estudiantes de manera práctica.

La profesora de educación musical, señala que es necesario realizar acciones concretas para avanzar:

“ Sí (le preocupa el tema de género). Pero creo que más que reflexionar debemos aportar con acciones concretas en lo cotidiano, en el trato diario con las estudiantes ".(PMA 3:18:2023).

Es posible concluir que existe interés y motivación del profesorado del IPMA para avanzar en una educación con perspectiva de género desde un enfoque inclusivo, sin embargo, se deben sortear barreras estructurales que tiene relación con la falta de formación y con la ausencia de discursos compartidos sobre esta temática. Por ejemplo, de las 12 personas que participaron en el estudio, solamente 3 tienen un discurso de género más consistente. En estos casos, se observa un nivel mayor de manejo conceptual y una postura más comprometida con los procesos de transformación que pueden desarrollarse desde la sala de clases.

La docente de lenguaje al ser consultada sobre la importancia que le da a la educación en género desde un enfoque inclusivo, plantea lo siguiente:

"Por supuesto, creo que desde la especialidad y desde la función que hago actualmente en el Instituto este aspecto es fundamental, ya que la realidad de nuestras estudiantes nos permite conocer e identificar un sin número de necesidades donde la equidad como país demuestra de manera concreta las desigualdades sociales que conlleva a la falta de oportunidades y por ende, finalmente somos las mujeres quienes tenemos menos oportunidades.”(PMA 7:18:2023).

Respecto a la misma pregunta, la docente de inglés señala que:

“Siempre sentí que era importante(educar en género), y que la sociedad avanzaba rápidamente a la equidad. Sin embargo, siento que este año ha sido una revelación y empoderamiento, hay motivación para formarse y sentir que debo tener más herramientas para apoyar a las niñas en este proceso "(PMA4:18:2023).

La docente de educación física se refiere a este tema de la siguiente manera:

“ Por supuesto, ya que es un tema que nos atañe a todos, sobre todo a las mujeres que por tanto tiempo, hemos sido discriminadas en la sociedad y se nos ha delegado sólo las funciones de dueña de casa, más con quienes pertenecen a una etnia indígena.”(PMA 12:18:2023).

Es interesante apreciar cómo las educadoras que tienen un discurso más sólido sobre género e inclusión, incorporan otros elementos a la discusión, como la desigualdad de roles entre hombres y mujeres, la falta de oportunidades y la exclusión de la mujer indígena. Se podría afirmar que a mayor manejo conceptual sobre el tema, aumenta el nivel de profundidad en la reflexión y se crea un discurso que se vincula de manera crítica a la realidad, lo que en consecuencia puede movilizar un cambio cultural. Por esta razón es tan importante comprender que la lucha por una educación no sexista requiere de un compromiso transversal, que debe considerar la modificación de los programas de estudio en las carreras de pedagogía, para insertar la educación en género e inclusión; la incorporación del enfoque de género en el currículum escolar y en las asignaturas del plan de estudio, y la actualización de los planes de desarrollo profesional docente, para generar procesos de actualización que permitan implementar los discursos de género en la sala de clases.

La segunda parte de la entrevista se cerró con la siguiente pregunta ¿Tú, como docente del colegio, planificas para que el estudiantado reflexione sobre temas como inclusión y equidad de género? (P:22:2023) y de ser así, ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que ha utilizado? (P:24:2023). Las respuestas son muy interesantes, ya que 10 docentes señalan que sí han incorporado en su planificación los temas de inclusión y equidad de género, y los 2 que no lo hicieron, señalan que lo han trabajado de manera informal en la sala de clases. Además, 8 de los entrevistados indican que han desarrollado procesos de reflexión sobre género con los estudiantes, a partir de actividades didácticas como debates, elaboración de videos, análisis de

textos, indagación, entre otras.

Una de las docentes, detalla una acción específica que realizó en el nivel de segundo medio en la asignatura de inglés:

“ Un ejemplo concreto sería que en segundos medios durante el 2023 se profundizó en la unidad de "Outstanding people" (Gente destacada). Para ello se profundizó en la vida de mujeres destacadas en el mundo. En cada clase se fue conociendo la vida de mujeres como: Frida Kahlo, Malala Yousafzai, Marie Curie, Rosa Parks, Coco Chanel, Hedy Lamarr, Amelia Earhart, entre otras. A través del uso de herramientas digitales, videos y juegos se conoció la contribución que cada una de estas mujeres hizo a la lucha por los derechos de la mujer. En conjunto pudimos investigar y descubrir que las mujeres han estado detrás de grandes cambios e inventos que han revolucionado el mundo”. (PM9:24:2023).

Esta actividad aporta directamente a los objetivos de aprendizaje que están descritos en el currículum escolar de la asignatura de inglés, pero además genera una secuencia didáctica de indagación y reflexión sobre el protagonismo de las mujeres en diversos ámbitos de sociedad en la historia reciente. Entonces, además de avanzar en el programa de estudio, la profesora contextualiza el contenido curricular creando las condiciones para que los estudiantes, obtengan elementos que les permitan crear un discurso sobre género en el marco de un nuevo modelo de contexto (Van Dijk,2011). Sin duda, este tipo de acciones de aula son un avance, aún cuando surjan de manera incipiente y focalizada. Sin embargo, las acciones aisladas no son suficientes para instalar un sello educativo sobre género e inclusión.

En síntesis, al realizar el análisis sobre los discursos de género que tienen los profesores del Instituto Politécnico María Auxiliadora en su ejercicio profesional, surgen varias conclusiones interesantes. La primera es que a nivel institucional el proyecto educativo del colegio no incorpora la educación no sexista o con perspectiva de género de manera explícita,

por lo que tampoco se desarrollan dispositivos pedagógicos o programas específicos que tengan como finalidad promover este enfoque. La segunda deducción es que los profesores del IPMA tienen una percepción positiva respecto a la apertura institucional hacia la diversidad, la inclusión y el enfoque de género, lo que permite crear posibilidades para profundizar estas temáticas e integrarlas al proyecto educativo y la planificación estratégica del colegio. En tercer lugar, se infiere que las y los profesores necesitan profundizar la temática de género, para poder obtener mayores herramientas conceptuales y didácticas que les permitan aportar desde un enfoque crítico-reflexivo a la construcción de un modelo educativo no sexista.

7.3 Desarrollo profesional docente en temáticas de género e inclusión.

El desarrollo profesional docente es la instancia posterior a la formación inicial que permite activar procesos de mejoramiento continuo en las prácticas pedagógicas. En Chile, todos los colegios deben contar con un plan de formación que responda a las necesidades detectadas en las diferentes comunidades educativas y que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, resulta necesario para el proceso de investigación conocer la incidencia que ha tenido la perspectiva de género como temática de capacitación para los y las docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora. La información obtenida, contrastada con los datos sobre su formación inicial y sus prácticas pedagógicas, permitirá construir un análisis acabado sobre los significados que este grupo de profesores tiene sobre género desde un enfoque inclusivo.

En la Tabla N°5, se sintetizan los resultados de las respuestas entregadas por los y las docentes para facilitar el análisis.

TABLA N°5: Desarrollo profesional docente y género

Ámbitos prioritarios sobre género y ejercicio profesional	Tiene una especialización, diploma o certificación en educación con perspectiva de género	Ha participado en seminarios, capacitaciones o charlas externas en temas de género, sin certificación	Ha participado en charlas sobre género realizadas en el Instituto Politécnico María Auxiliadora	No ha tenido ninguna capacitación sobre género en su desarrollo profesional	Refieren que es necesario capacitarse en temas de género
N° de apariciones	0	1	5	7	7
Porcentaje	0%	8.3%	41.6%	58.3%	58.3%

Nota: Elaboración propia del autor (2023)

El Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, se encuentra adscrito a la carrera docente desde el año 2019, por lo que las y los docentes están en continuo proceso de evaluación y formación. Esta información es relevante para comprender si se ha considerado la perspectiva de género en el plan de desarrollo profesional docente del IPMA o en la propuesta formativa del MINEDUC a través de los cursos ofrecidos a los docentes en el CPEIP.

Con el objetivo de conocer si la temática de género está presente en los procesos de formación continua de los profesores del IPMA, se les realizó la siguiente pregunta: ¿En el tiempo que llevas ejerciendo como docente has participado en alguna capacitación asociada a la temática de género? (P:32:2023).

El primer dato relevante que surge a partir de los resultados de la entrevista, es que de los doce docentes informantes, ninguno ha tenido una formación relacionada a género que sea

certificada. Es decir, ninguna de las personas entrevistadas ha participado en una capacitación que tenga más de 24 horas pedagógicas asociadas a la temática de género. Este antecedente es suficiente para indicar que las y los docentes del IPMA no tienen un conocimiento profundo sobre el tema, y por lo tanto, es poco probable que puedan problematizar temas como desigualdad de género, discriminación o violencia de género.

Un segundo antecedente a considerar en el resultado de la investigación es que solamente una de las docentes, que es profesora diferencial del programa de integración escolar, señala haber participado en varios seminarios y charlas externas sobre género. Sin embargo, refiere que ninguna de esas instancias fue certificada. Al respecto, la profesora dijo que:

“He participado de varias charlas y seminarios acerca de la temática de género, pero en ninguna capacitación que sea certificada a través de un diploma.”(PMA 10:32:2023)

Cinco de las personas entrevistadas mencionaron haber recibido capacitación en temas de género en talleres realizados en el mismo colegio, por profesionales de equipos internos.

El profesor de Ciencias expresó lo siguiente:

“Participé en un taller organizado por el equipo de psicólogas del Instituto, pero no tuvo un impacto significativo en mi formación debido a que ya había escuchado muchos de los temas tratados y no profundizamos mucho, ya que fue un taller breve.” (PMA2:32:2023)

La docente de educación musical señaló al respecto:

“Sí, he participado en talleres realizados en el mismo colegio. Sin embargo, son espacios formativos breves y no forman parte de un programa a mediano o largo plazo. Siento que los talleres se llevan a cabo más por razones de contingencia.” (PMA 3:32:2023)

Con respecto al mismo tema, la docente de religión mencionó:

“Sí, he participado en charlas-talleres realizadas en el instituto, donde hemos abordado conceptos y nuevas estrategias que plantean desafíos para el desarrollo docente y el apoyo a los jóvenes.” (PMA 5:32:2023)

La docente de lenguaje y comunicación tiene una mirada positiva de la formación recibida en el colegio sobre género. Al respecto mencionó:

“Sí, en el Instituto, y aunque fue breve, clarificó aún más la relevancia fundamental de educar bajo una mirada de género.” (PMA 7:32:2023)

Respecto a las charlas o procesos reflexivos dirigidos por profesionales del colegio, es importante indicar que no son capacitaciones propiamente tal, ya que no tienen certificación o validación del MINEDUC o el CPEIP. Sin embargo, sí se consideran espacios formativos en el marco del plan de desarrollo profesional. Estas instancias tienen como objetivo compartir experiencias y conocimientos profesionales, más que dictar algún curso referido a cualquier tema. Por estas razones, este tipo de instancias regularmente son breves y esporádicas.

Siete docentes plantearon no haber tenido ninguna instancia de capacitación o formación profesional sobre género en su trayectoria laboral. Este dato refleja la poca relevancia que tiene el tema de género en los planes de desarrollo profesional, los que en general, se orientan a temas vinculados a la enseñanza y los saberes específicos de cada asignatura.

Una de las educadoras diferenciales del PIE, consultada sobre las instancias de formación en género señaló al respecto:

“Sólo he participado en un par de charlas, pero no en cursos o capacitaciones(...) la verdad no recuerdo muy bien los temas específicos que tratamos porque fueron cosas más informativas. No considero eso como una capacitación.” (PMA1:32:2023).

Otra de las docentes, que es profesora de inglés y tutora de un curso señaló:

“La verdad es que no. Hasta este punto mi formación se enfocó en evaluación, currículum y actualizaciones en decretos. Y actualmente siento que necesito formarme en inclusión y equidad más siendo profesora tutora.” (PMA 4:30:2023)

Algo similar planteó la profesora de matemática sobre su formación en género:

“En capacitaciones no, solo leyendo en la web de manera autónoma.” (PMA8:32:2023)

Como se puede analizar, los temas vinculados a perspectiva de género no están presentes de manera relevante en los planes de desarrollo profesional continuo de los docentes del IPMA. Sin embargo, el 58.3% de los informantes refieren que es necesario capacitarse en esta dimensión.

La profesora de música evidenció la necesidad de formarse en temas de género, planteando que:

“Como desafío, seguir sumando a las prácticas que promuevan el enfoque de género. En lo formativo quizás tener más conciencia de incluir constantemente esta práctica en el trabajo en aula. Quisiera tener una formación más profunda sobre el tema, pero tampoco existe mucha oferta de cursos”. (PMA3:34:2023).

Esta reflexión de la profesora tiene mucho sentido, ya que efectivamente la oferta de capacitaciones sobre educación con enfoque de género es baja. Como se señaló anteriormente, el CPEIP, que es el organismo público encargado del desarrollo profesional docente, no tiene ningún curso asociado a perspectiva de género.

En la entrevista, el profesor de Ciencias, también planteó que era necesario actualizar sus conocimientos en la temática de género. Al respecto dijo que:

“En este desafío educativo actual, se requiere una actualización continua por parte de los docentes, y así poder formar con claridad a los y las estudiantes que no identifican los conceptos de identidad de género y equidad de género.” (PMA2:34:2023).

Desde la perspectiva del docente, hay estudiantes que no logran diferenciar los conceptos de identidad de género y equidad de género. Esta situación puede ser el resultado, precisamente, de la falta de conocimiento y formación respecto a esta área, que como se ha señalado anteriormente, también afecta a los profesores del IPMA, que en muchos casos tienden a reducir la educación con perspectiva de género desde un enfoque inclusivo, a la integración de estudiantes transgénero en la comunidad escolar. Por ejemplo, una de la educadoras diferenciales, que es parte del programa de integración escolar, y que en ese rol trabaja de manera más recurrente en temas asociados a diversidad e inclusión, plantea que para mejorar la educación con perspectiva de género en el Instituto es necesario:

“ (...) tener una planilla con los nombres sociales, considerando a quienes no han hecho el cambio oficial, porque de todas maneras debemos respetar sus decisiones y sus tiempos.” (PMA 11:36: 2023)

Esta reducción del enfoque de género a la inclusión de estudiantes transgénero en el IPMA, es bastante recurrente, y probablemente se deba al contexto sobre el cuál se ha analizado la problemática en el interior del establecimiento educacional.

Como se ha demostrado en este estudio, ninguno de los docentes del IPMA ha tenido una capacitación certificada sobre género o educación con perspectiva de género en su trayectoria laboral. Las instancias formativas se han reducido a participación en instancias de reflexión como seminarios o charlas, en la mayoría de los casos realizadas en la misma institución por personal interno. Además, el 58.3% de los informantes afirmó no haber participado en ninguna instancia formativa sobre el tema de género a lo largo de su carrera profesional. Estos datos demuestran

que el enfoque de género no es un foco en el plan de desarrollo profesional del Instituto Politécnico María Auxiliadora, y como se señaló en un párrafo anterior, tampoco es parte de la propuesta formativa del CPEIP.

En este escenario de invisibilización de la educación con perspectiva de género, es improbable que el profesorado tenga prácticas pedagógicas que les permitan construir un relato o algún significado crítico sobre el patriarcado, la violencia de género o la necesidad de una educación no sexista.

En consecuencia, se puede sostener que los significados que los docentes del IPMA tienen sobre género desde un enfoque inclusivo están mediados por sus experiencias vitales, por la ocurrencia de hechos fortuitos que los llevan a visibilizar la desigualdad de género, por el acceso a la información de los medios de comunicación o las redes sociales, o por conversaciones en el ámbito de lo informal.

La ausencia de espacios de capacitación formal referidos a género e inclusión, impiden que las y los docentes puedan problematizar la temática y crear significados o discursos sobre género desde un enfoque inclusivo con los estudiantes, lo que en definitiva va cerrando la posibilidad de que la escuela pueda ser un espacio innovador desde donde se presione la transformación social. Como señala Van Dijk (2011), no es posible crear un discurso sin el contexto.

Un dato esperanzador para esta comunidad educativa es la apertura y el interés que se percibe en directivos y docentes sobre la necesidad de reflexionar sobre la perspectiva de género en la educación. Esta sensación se manifiesta en varios momentos de la entrevista por un grupo importante de docentes. Aunque, según los profesores, estos procesos de reflexión son breves y esporádicos, podrían ser una puerta de acceso a niveles crecientes de visibilización y profundización de la temática de género desde un enfoque inclusivo.

Conclusiones

El objetivo principal de esta tesis fue conocer los significados que los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt atribuyen a la categoría género desde un enfoque inclusivo. Para obtener los resultados se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, por lo tanto, los resultados de la investigación son limitados y no se pueden generalizar a otros contextos educativos. Como instrumento de investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada a 12 docentes, que fueron escogidos por su rol de profesores tutores o como parte del equipo de integración escolar.

La investigación se centró en cómo los docentes del IPMA fueron construyendo los significados sobre género en tres instancias claves de su trayectoria, que son: la formación inicial, la práctica profesional y el desarrollo profesional.

Los principales hallazgos de la investigación fueron los siguientes:

- 1) Formación inicial docente y género: entre las principales conclusiones se evidenció que ninguno de los docentes tuvo un ramo o módulo sobre género en la formación inicial. Cuatro de los docentes entrevistados refirieron tener asignaturas sobre inclusión, pero desde un enfoque instrumental, asociado a técnicas para la atención a la diversidad, principalmente a los apoyos requeridos para estudiantes con necesidades educativas especiales. Diez de los docentes informantes señalan que consideran muy necesario para su rol haber tenido un ramo sobre género e inclusión en el pregrado.

El estudio evidencia que la perspectiva de género no estuvo presente en la formación inicial de los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora. Estos resultados se condicen con un estudio previo, que fue revisado como parte de la literatura de esta tesis, en el que se demostró que de un total de 298 programas de cursos de la

carrera de Pedagogía en Educación Básica de seis universidades chilenas, en ninguno se incorporó la problematización sobre las desigualdades de género en su planificación (Millán y otros, 2023).

La ausencia del enfoque de género en la formación inicial docente es un factor clave para la persistencia de las estructuras patriarcales, ya que el profesorado no logra construir discursos sólidos sobre la importancia de eliminar la discriminación, las brechas y la violencia de género.

En el mes de junio de 2024, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, publicó un documento con orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los estándares pedagógicos de la profesión docente (CPEIP, 2024). Sin duda, puede ser un avance para la profundización de la temática de género en las futuras generaciones de profesores y profesoras, pero estas orientaciones no aseguran que las universidades chilenas consideren la posibilidad de incorporar un trabajo serio y consistentes sobre género e inclusión en la formación del profesorado, que impacte de manera profunda sus prácticas pedagógicas, para transformar a los futuros docentes en agentes de cambio. Una medida más eficaz, podría ser que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), incorporara en su pauta de evaluación para la acreditación de las universidades chilenas, la obligatoriedad de formar en perspectiva de género a los estudiantes de las carreras de pedagogía.

- 2) Perspectiva de género en el ejercicio profesional: en la investigación evidencia que existe confusión entre los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora sobre el significado del concepto género desde un enfoque inclusivo, puesto que tienen a reducirlo a la identidad de género, debido a que han reflexionado sobre la inclusión de estudiantes transgénero en su comunidad educativa. Los resultados también indican que los docentes

no consideran que el enfoque de género esté presente en el PEI del colegio, sin embargo, perciben una apertura institucional que podría profundizar la temática en la comunidad. Todos los docentes consideran importante educar con perspectiva de género, y el 58.3% señaló planificar actividades en esta línea.

En síntesis, el estudio permite concluir que la perspectiva de género se ha instalado en las reflexiones institucionales del IPMA. Sin embargo, el enfoque se ha restringido a aspectos contextuales asociados a la inclusión de estudiantes transgénero en la comunidad escolar.

Los significados que los docentes han construido sobre género desde un enfoque inclusivo en su práctica profesional además de estar mediado por el contexto, responden a la ausencia de una base conceptual y formal sobre la temática de género, ya que como se evidenció en la primera parte del estudio, ninguno de ellos tuvo instancias formales de formación en género e inclusión en el pregrado.

La percepción de apertura institucional para profundizar la temática de género en el colegio, puede concretarse a través de una planificación estratégica que permita el desarrollo de instancias de reflexión, capacitación e incorporación del enfoque de género en el proyecto educativo institucional.

- 3) Desarrollo profesional docente y género: el resultado más importante de este capítulo fue evidenciar que ninguno de los docentes del Instituto Politécnico María Auxiliadora ha tenido una capacitación o un perfeccionamiento certificado en temas asociados a educación con perspectiva de género. Solo una docente refiere haber participado en seminarios y charlas externas, sin certificación; y cinco docentes refieren haber recibido formación en el colegio en espacios de reflexión organizados por equipos internos.

Estos resultados permiten concluir que las principales instancias de formación sobre educación con perspectiva de género de los docentes del IPMA, son el resultado de procesos de reflexión internos. Lo que es positivo, porque demuestra que las comunidades educativas pueden instalar temas de formación continua que respondan a sus necesidades contextuales, aunque no sean relevantes en la política educativa.

Otra de las conclusiones relacionadas a la formación continua, es que la perspectiva de género no es un tema relevante en el desarrollo profesional docente para el CPEIP, que es la institución que debe garantizar la implementación del sistema de desarrollo profesional docente en Chile. Esta situación se evidencia en la ausencia absoluta de cursos asociados a educación con enfoque de género en su propuesta formativa.

Finalmente, se evidencia que la formación docente en perspectiva de género tampoco es un tema relevante para los sostenedores de colegio o los docentes, lo que provoca que existan pocas instancias formativas sobre el tema en instituciones de capacitación privadas.

Mientras la educación con perspectiva de género siga siendo parte de los temas transversales que se abordan de manera superficial en la formación inicial docente, en los proyectos educativos y en los procesos de desarrollo profesional docente, es poco probable que la escuela y que los docentes se transformen en agentes de cambio que impulsen un modelo de sociedad libre de desigualdad, discriminación y violencia de género.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Random House.
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. Revista de la CEPAL.
- Bazán Campos, D. (2017). La escuela aporreada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (5), 47-61. <https://doi.org/10.25074/07195532.5.489>
- Borges, J. L. (1955). El escritor argentino y la tradición (Vol. 232, pp. 1-8). Sur.
- Canales, M. (Ed.). (2006). Metodologías de investigación social, Introducción a los oficios. Santiago: LOM.
- De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Políticas Educativas–PolEd, 2(1).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (2024). Enfoque de género en la formación inicial docente: orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los estándares pedagógicos de la profesión docente. Ministerio de Educación, Chile.
- Cox, Cristián (2001). Políticas de reforma curricular en Chile. Pensamiento educativo, Volúmen 29, pp 177-193.
- Cubillos Almendra J. (2017). Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta para el análisis de políticas públicas desde la teoría feminista. Política y Sociedad, 54(2), 341-363. Rescato en <https://doi.org/10.5209/POSO.52735>
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. Revista de Ciencias Sociales, (69).

- Duk, Cynthia, & Murillo, F. Javier. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Flick, U. (2015). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gómez Jarabo, I. y Sánchez Delgado, P. Formación del profesorado en cuestiones de género. [Teacher training on gender issues]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>.
- Instituto Hijas de María Auxiliadora (2005). Para que tengan vida y vida en abundancia. Líneas orientadoras de la misión educativa de las FMA. Editorial CCS, Madrid, España.
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género*, 48-71.
- Lamas, M., (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* , 7 (18), 0. Recuperado el 09 de junio de 2024 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Lerner, G. (1990). El origen del patriarcado. *La creación del patriarcado*, 310-345. Barcelona: Editorial Crítica.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andinas*, 17(30), 1148-1150.
- Millán La Rivera, C., González-García, G. López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>

- Ministerio CTCI de Chile. (2023). Radiografía de género en Ciencia Tecnología, Conocimiento e Innovación. Oficina de Estudios y Estadísticas División de Políticas Públicas.
- Rebollo Catalán, M.Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Canto, A., Saavedra Macías, F.J. y Bascón Díaz, M.J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Reyes-Housholder, C., & Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 191-216.
- Ruz, J., & Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 22(1), 13-39. Recuperado a partir de <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/24923>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- UNESCO (2022). Glosario: comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en educación. Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y Discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona, España.

Anexo: Tabulación de resultados: preguntas, categorías y citas

Pregunta	Categorías	Citas
<p>¿Tuviste algún ramo en el que se haya profundizado la problemática de género? Si es afirmativo, ¿Qué te ha aportado en tu práctica pedagógica?, si no tuviste formación en temas de género ¿Consideras que te ha hecho falta en tu rol como docente?</p>	<p>Nivel informal</p>	<p>PMA1:2 No, nunca tuve un ramo sobre género, solo conversaciones relacionadas a nivel informal.</p> <p>PMA3:2 No, no la tuve. Creo que la experiencia de lo cotidiano me ha ido preparando para trabajar en el enfoque de género.</p> <p>PMA4:2 No, no lo tuve (...)</p> <p>PMA4:3 (...) La juventud normaliza aceptarse y utilizar términos, conceptos, clasificaciones que muchas veces no comprendo y termino indagando o conversando con ellas para comprender.</p> <p>PMA 5:2 Explícitamente ningún ramo.</p> <p>PMA 5:3 Con el transcurso de los años en mi quehacer pedagógico me he ido formando e interiorizando en el tema, y actualizando a las necesidades requeridas.</p> <p>PMA 6:2 Estudié educación diferencial y tuve asignaturas asociadas a atender la diversidad, y promover la inclusión, pero no específicamente al tema de género. Participé en charlas, pero no eran parte del programa de la universidad.</p> <p>PMA 7:2 No tuve ningún ramo en específico, pero siempre nuestra facultad de humanidades propició este aspecto a través de figuras de la literatura tales como Gabriela Mistral, Violeta Parra, Gioconda</p>

		<p>Veliz, escritoras que por medio de sus creaciones hablaban de las mujeres en igualdad de condiciones. además el hecho de ser una carrera donde la promoción era de un 90% mujeres potenciaba aún más una mirada feminista dentro de la universidad.</p> <p>PMA8:2 No, lo cual es preocupante más en los tiempos en que nos encontramos actualmente. Lo que sé, es por aprendizaje autónomo.</p> <p>PMA 9:2 No.</p> <p>PMA 11:2 No tuve ningún ramo enfocado en equidad de género, pero me considero una persona y profesional inclusiva, con una mirada actualizada sobre la diversidad.</p> <p>PMA 12:2 No.</p>
	<p>No existe necesidad de una formación sobre género</p>	<p>PMA2:2 Ningún ramo, sin embargo considero que no me ha hecho falta debido a toda la información que existe en la web, así como los talleres de formación que trabajan educadoras diferenciales y equipos de psicólogas.</p> <p>PMA 10:2 No tuve ramos relacionados.</p> <p>PMA 10:3 No considero que le ha hecho falta a mi rol como docente ya que uno de manera autónoma adquiere estos aprendizajes (...)</p>

	<p>Necesidad de tener formación en enfoque de género</p>	<p>PMA3:3 Creo que hoy día sí es necesario.</p> <p>PMA4:2 (...) y siento que me hace falta actualmente.</p> <p>PMA 6: Me he dado cuenta que me ha hecho mucha falta haber abordado el tema de género para avanzar en inclusión.</p> <p>PMA 8:3 Sí, me ha hecho falta para trabajar con mis estudiantes.</p> <p>PMA 9:3 Considero que es muy necesario que dentro de la formación inicial docente existan asignaturas que profundicen en esta temática.</p> <p>PMA 11:3 Me hubiese gustado tener un ramo o taller relacionado a la temática para poder manejar mejor ciertos aspectos técnicos.</p> <p>PMA 12:3 (...)Por supuesto que es necesario, sobre todo para una generación (en la universidad) en la que mayoritariamente eran hombres y en que las decisiones siempre fueron tomadas por la mayoría.</p>
<p>Frente a tu experiencia formativa en la universidad: ¿Cuál es el significado que le atribuyes al enfoque de género frente a la preparación para trabajar con las diversidades existentes en las aulas? ¿Por qué?</p>	<p>género no como un derecho en el proceso educativo</p>	<p>PMA1:5 Sólo nos enfocan en cómo realizar nuestro trabajo con estudiantes, sin distinción de género, ya que uno como profesional debe atender a las necesidades existentes en el aula.</p> <p>PMA1:6. Hablábamos de género, pero no lo consideramos una necesidad académica.</p> <p>PMA 9:5 Que es extremadamente importante tener conocimientos y preparación con respecto a la diversidad existente en el aula.</p>

		<p>PMA 9:6 El enfoque de género nos acerca a esta realidad y nos permite poder tener un mejor desempeño profesional.</p> <p>PMA 10:6:En mi formación era casi nulo el tema.</p> <p>PMA 12:5 En la Universidad, jamás se mencionó este tema, por lo que he trabajado siempre en base al conocer a las estudiantes y sus familias..</p>
	<p>asincronía enfoque de género</p>	<p>PMA2:5 el enfoque de género no era un tema importante en ese tiempo,</p> <p>PMA3:5: En la época que estudié no tuvimos formación académica referida a esta temática.</p> <p>PMA 7:5 En los años entre los cuales estudié, la visión de género aún no se trataba ni se hablaba de ello con la relevancia que alcanza en el presente.</p> <p>PMA8:5 El enfoque de género en la universidad por parte de los estudiantes siempre ha estado presente, pero, en lo que respecta a la formación inicial, recuerdo solo a una docente considerarlo y fue en la asignatura de didáctica.</p> <p>PMA11:5 No recibí una formación en género por lo que la formación de la universidad no ha tenido impacto en mi trabajo.</p>
	<p>enfoque de género como una necesidad actual</p>	<p>PMA3:6: Le doy importancia al tema de género, sobre todo ahora que hay tanta diversidad.</p>

		<p>PMA 4:5:Siento que hoy en día es crucial integrar el enfoque de género, más en los diversos contextos en los cuales nos podemos encontrar(...)</p> <p>PMA 5:5 No tuve formación en la universidad, pero creo que es muy importante recibir formación en este tema.</p> <p>PMA 6:5 (...) debemos ir innovando y capacitando a nuestros docentes con nuevas prácticas, ya que las estudiantes no aprenden de la misma forma que hace 5 años atrás.</p>
<p>¿Crees que se debería incluir algún ramo sobre género en la formación inicial docente? ¿Por qué?</p>	<p>disposición docente negativa</p>	<p>PMA1:8 pues algunos docentes son reacios a estos temas sin respetar el pensar de nuestros estudiantes.</p>
	<p>género igual a diversidad</p>	<p>PMA2:8 Es un tema de actualidad y todo docente debe estar preparado o conocer sobre este tema considerando la diversidad en las salas de clases.</p> <p>PMA3:8 Creo que hoy en día es necesario porque existe más diversidad, sobre todo en el tema de estudiantes transgénero</p> <p>PMA 5:8 Quizás no un ramo, pero sí una unidad en las asignaturas para que sea transversal el tema de la diversidad de género.</p> <p>PMA 9:8 Sí, debido a que nos encontramos como país y sociedad en un proceso de transformación y lucha con respecto a la inclusión y equidad de género. Es muy importante poder formar a nuestros niños y adolescentes en esta temática.</p>

		<p>PMA 11:8 Totalmente de acuerdo, ya que, aun hay personas que tienen un pensamiento retrógrado y eso les permitiría ir flexibilizando o ir cambiando su mirada en relación a la diversidad.</p>
	<p>enfoque de género como necesidad profesional</p>	<p>PMA 4:8 Por supuesto que sí. La sociedad debe avanzar hacia la equidad , la aceptación y la diversidad, y debemos comenzar por educar a los mismos educadores quienes somos responsables de generar cambios en los cimientos de la sociedad.</p> <p>PMA 6:8 Sí, porque al ejercer la carrera, siempre se da por entendido que uno maneja los conceptos ampliamente. Sin embargo, son enfoques que uno aprende mientras van existiendo a lo largo de la profesión.</p> <p>PMA 7:8 Sin duda, creo que es fundamental ya que, es a través de la formación académica donde se pueden entregar las bases, conocimientos hacia una mirada mucho más igualitaria entre hombre y mujer.</p> <p>PMA 8: Claro que sí, es la mejor forma en que podamos tener un verdadero significado y sentido a lo que es la diversidad, y no solo quede en un discurso, sino más bien en una comprensión para que después no sea un espanto o novedad lo que se vive en las aulas.</p> <p>PMA 10:8 Considero que es totalmente necesario porque cada vez van cambiando las leyes y uno como docente debe</p>

		<p>actualizarse en todo sentido, no solo en lo curricular. Teniendo ramos de esta índole durante la formación ya se están entregando herramientas para afrontar el mundo laboral.</p> <p>PMA 12:8 Si. Porque es una necesidad y es importante tener bases para trabajar de manera adecuada en la sala de clases.</p>
<p>¿Cuáles crees que fueron los aspectos más relevantes relacionados a género e inclusión en tu formación universitaria? Nombre al menos 3 categorías.</p>	<p>Género no, sí inclusión</p>	<p>PMA1:10 En la Universidad no abordamos el tema de género directamente, pero sí hablamos mucho de inclusión y están relacionados.</p> <p>PMA4:10: (...) Ninguno de estos temas se relaciona con género, pero sí con inclusión, sobre todo desde la mirada de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>PMA 6:10 Son los asociados a mi área de trabajo, como didáctica en el aprendizaje, neurociencias y neuro divergencia en el aula y talleres de formación profesional y personal.</p> <p>PMA8:10 Didáctica- Talleres de forma optativa de inclusión y Estadística</p>
	<p>Género no existe en la FID</p>	<p>PMA2:10 Fueron biodiversidad, aprendizaje de las ciencias, cuidado del ambiente (...)ninguno tuvo que ver directamente con el enfoque de inclusión o de género actual. Temas de ese tipo no se abordaron en la universidad.</p> <p>PMA3:10: La formación académica que recibí, también los conocimientos en psicología y orientación y en lo que se refiere al ambiente que hay que tener en la escuela, un ambiente grato,</p>

		<p>cercano, familiar, entre profesores y estudiantes.</p> <p>PMA 5:10 Formación integral de las personas- Formación en la fe y eclesial- Formación personal y espiritual.</p> <p>PMA 7:10 Formación de la Especialidad/ Formación en Módulos de Educación y Visión Social de la Sociedad.</p> <p>PMA 9:10 -Clases con profesores nativos. -Sello católico -Formación y preparación en enseñanza del idioma a través de material y evaluaciones proporcionadas por Cambridge University.</p> <p>PMA 10:10 Los aspectos más relevantes para mí es la formación ética, la didáctica de cómo enseñar los contenidos y todos los talleres que se realizan en pro a lo que uno está estudiando.</p> <p>PMA 11:10 Tener prácticas progresivas desde el primer semestre, considerando que fueron 8, me brindó la experiencia de aprender de distintos lugares: hogar de menores, escuela especial, programa de integración, colegios vulnerables en poblaciones complejas, así como también colegios que más recursos etc. Todo esto me permitió entender que la diversidad no discrimina clase social, edad, sexo, ni localidad.</p>
--	--	--

		<p>PMA 12:10</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de conocimientos que permiten desenvolverse en el deporte recreativo, al aire libre y competitivo 2. Agentes de cambio en la sociedad, promocionando hábitos de vida sana (...) 3. Autocuidado, hábitos de higiene, empatía, respeto y cuidado por el entorno.
<p>¿Crees que existe un enfoque de género en las orientaciones que se entregan en el PEI?, ¿por qué?</p>	<p>Concepto de diversidad sobre enfoque de género</p>	<p>PMA1:14 Considero que el PEI debe estar enfocado a la diversidad de estudiantes que existe en el aula, no solo al enfoque de género.</p> <p>PMA 7:14 Creo que hemos estado avanzando como comunidad en el tema, sumado que desde el Ministerio de Educación también se ha trabajado con las comunidades educativas</p> <p>PMA 10:14 Considero que el PEI del establecimiento está enfocado de manera general en el respeto entre todos los participantes.</p> <p>PMA 11:14 Sí, habla de la diversidad, pero no detalla lo que es enfoque de género.</p>
	<p>Enfoque de género asociado a estudiantes trans</p>	<p>PMA2:14 Este es un colegio de niñas, pero desde hace unos años hay estudiantes trans. Creo que actualmente son como 4 (...)</p> <p>Siempre se les ha acompañado y se les respeta.</p> <p>PMA 6:14 No existe un enfoque de género en las orientaciones del PEI ya que en este siempre se habla "de las jóvenes" y no de "los/las", recordando que el lenguaje crea realidades, y si las</p>

		estudiantes son nombradas por el pronombre con el cual se identifican, se sentirían más seguras/os en el espacio educativo.
	No existe enfoque de género en el PEI	<p>PMA3:14 Creo que no, o por lo menos no lo noto(...)falta demostrar de manera evidente que es un tema importante para la institución.</p> <p>PMA 5:14 No, porque somos un colegio con enfoque religioso y no se considera el tema de género de manera especial.</p> <p>PMA8:14 Considero que no se aborda de manera concreta y textual, pues es de conocimientos de todos que se habla del respeto en general, pero nada específico del tema.</p>
	Enfoque de género en educación TP	<p>PMA 9:14 Sí. Entregar enseñanza técnica femenina sin duda tiene un enfoque de género, el cuál tiene que ver con entregarle a mujeres herramientas para poder insertarse en el mundo laboral. Más aún si se considera la variedad de especialidades a las que las estudiantes pueden optar. Si analizamos la inclusión de la carrera de "Dibujo técnico" nos encontraríamos con que hasta hace un tiempo, ésta era considerada una carrera ejercida en su mayoría por hombres. El poder preparar a las estudiantes en esta área sin duda nos acerca a la equidad de género.</p>

		<p>PMA 12:14 Sí, cuando se habla de los valores que deben poseer las y los estudiantes, pero creo que falta reforzar tal vez con un apartado que profundice en el tema. No obstante, pienso que es positivo que se haya integrado la carrera de dibujo técnico, ya que para la sociedad comúnmente es una carrera que la estudian hombres.</p>
<p>¿Crees que la temática de equidad y género es una preocupación entre los docentes del Instituto? ¿Por qué?</p>	<p>Ética Profesional</p>	<p>PMA1:16 Creo que es importante realizar más acciones que conlleven a los docentes a respetar las características de las estudiantes sin afectar en lo académico ni en lo emocional.</p> <p>PMA3:16 Creo que ahora se habla más debido a la diversidad de género, sobre todo desde el aumento de estudiantes transgénero en el colegio.</p> <p>PMA4:16 Siento que sí, siento que en nuestras conversaciones siempre sale el tema y que muchas veces por nuestro mismo desconocimiento no sabemos cómo abordarlo más profundamente con las estudiantes.</p> <p>PMA 6:16 Sí, porque nos estamos enfrentando a nuevas realidades a las cuales nos hemos ido adaptando de a poco(...)</p> <p>PMA 7:16 Creo que sí, el hecho que es una institución donde nuestras estudiantes son mujeres, produce un efecto innato en preocuparse por el tema. Además, a nivel de sociedad nos hemos visto obligados hacerlo más allá</p>

		<p>de los principios o pensamientos personales.</p> <p>PMA 9:16 Sí. La comunidad educativa en general considera estos temas como parte del sello que queremos entregar.</p> <p>PMA 10:16 Considero que si es una preocupación, ya que para muchos docentes estas temáticas vienen acompañadas de incertidumbres, desconocimiento en muchos ámbitos, nuevas características, etc. Es un trabajo autónomo ir actualizándose e ir adaptándose a los cambios y temáticas nuevas presentes dentro de los establecimientos.</p> <p>PMA 12:16 Sí, ya que se evidencia que el trato hacia las y los estudiantes es igual para todos. Nos preocupamos que no existan quienes se sientan discriminados o menos importantes. Todas las opiniones cuentan siempre que se entreguen con respeto y en los momentos indicados.</p>
	Preocupación por temas administrativos	<p>PMA2:16 No considero que sea una preocupación, sin embargo en algunos docentes escucho que es un tanto difícil en algunos casos , debido al constante cambio en nombre social e identidad.</p> <p>PMA 5:16 Creo que no, considerando que debemos siempre estar atentos a cubrir las necesidades de nuestros estudiantes, y el cuerpo docente se preocupa de muchas cosas, no llegamos a este nivel de detalle.</p>

		<p>PMA8:16 Considero que si bien se conversa y existen instancias en donde se trabaja, falta un cambio de percepción e interiorización por parte de los docentes de forma general, pues no basta con decir sí respetemos y presentar un PPT al alumnado sino veo y siento que es un tema importante para el desarrollo y bienestar de los educandos.</p> <p>PM9:20 No existe una planificación. Son temas de interés en la Institución. Sin embargo, no se trabajan de manera sistemática.</p> <p>PMA 11:16 Sí, debido a que existen muchos (docentes mayores), que no saben o se complican en cómo tratar a nuestros y nuestras jóvenes, en el sentido de referirse hacia él o ella, o simplemente siguen tratándolos con pronombres femeninos, siendo que algunos se identifican con el género contrario y ésto hace que se sientan incómodos.</p>
<p>¿Te has planteado alguna vez de manera personal la importancia de educar en género desde un enfoque inclusivo?</p>	<p>Profesor se debe hacer cargo de la diversidad</p>	<p>PMA1:18 Sí, por la diversidad que existe en el aula, ya que nosotros somos guías de los estudiantes.</p> <p>PMA3:18 Sí. Pero creo que más que reflexionar debemos aportar con acciones concretas en lo cotidiano, en el trato diario con las estudiantes.</p> <p>PMA4:18 Siempre sentí que era importante y que la sociedad avanzaba rápidamente a la equidad. Sin embargo, siento que este año ha sido una revelación y empoderamiento, hay motivación para formarme y sentir que debo</p>

		<p>tener más herramientas para apoyar a las niñas en este proceso.</p> <p>PMA 7:18 Por supuesto, creo que desde la especialidad y desde la función que hago actualmente en el Instituto este aspecto es fundamental, ya que la realidad de nuestras estudiantes nos permite conocer e identificar un sin número de necesidades donde la equidad como país demuestra de manera concreta las desigualdades sociales que conlleva a la falta de oportunidades y por ende, finalmente somos las mujeres quienes tenemos menos oportunidades.</p> <p>PMA8:18 Sin duda, la equidad y género debiese ser temas que todo educador sea capaz de comprender y enseñar, pues, la educación no solo se trata de enseñar una asignatura, es tarea de todos educar de manera integral a las y los estudiantes(...)</p> <p>PM9:22 Sí. A través de mis clases de inglés me aseguro de generar momentos de reflexión sobre el enfoque de género.</p> <p>PMA 11:18 Sí y considero que es súper importante, debido a que la confianza y autoestima de nuestras y nuestros estudiantes sería mejor, sintiéndose respetadas y valoradas.</p> <p>PMA 12:18 Por supuesto, ya que es un tema que nos atañe a todos, sobre todo a las mujeres que por tanto tiempo, hemos sido discriminadas en la sociedad y se nos ha delegado sólo las funciones de dueña de casa, más</p>
--	--	--

		con quienes pertenecen a una etnia indígena.
	No declara cuáles	<p>PMA2:18 Siempre considero a las estudiantes con identidad de género en el desarrollo de actividades y estrategias para integrarlas al grupo.</p> <p>PMA 5:18 Sí, considerando los nuevos tiempos debemos actualizarnos para poder entregar a nuestros estudiantes una educación integral.</p> <p>PMA 6:18 Sí, siempre he estado abierta al aprendizaje con enfoque de género y diversidad. lo considero importante como formación docente (...), las prácticas con las cuales fuimos formados nosotros son las mismas de hace más de 20 años atrás.</p> <p>PMA 10:18 Por supuesto, considero que estos son planteamientos que unos debiese tener a nivel personal como docente, el querer enseñar con respeto a todos los alumnos y poder aportar con un granito de arena a sus vidas.</p>
¿Existen diagnósticos y una planificación específica en torno al enfoque de género en el colegio, en el ciclo o el curso de su jefatura?	No hay diagnóstico, pero hay acciones vinculadas a la mujer	PMA1:20 No conozco diagnósticos a nivel de colegio, tampoco hay una planificación específica para abordar el tema de género de manera transversal, pero sí se hacen acciones puntuales durante el año.

		<p>PMA 5:20 No de manera específica, pero si se hace un sondeo en relación a los estudiantes con nombres sociales y/o trans.</p> <p>PMA 6:20 Existe un protocolo que enmarca el cambio de nombre a uno social dentro del establecimiento, sin embargo, no es un protocolo que manejen todos los funcionarios del establecimiento.</p> <p>PMA 8:20 No existe ningún material, pero si se ha abordado en aula con conocimientos de la docente, y siempre con la postura del ser empático con todos.</p>
	Inexistencia en clases	<p>PMA 2:20 Existen talleres que se abordan con estas temáticas, pero no hay orientaciones o instrucciones para que estos temas estén en nuestras planificaciones</p> <p>PMA 3:20 No existe nada específico como lo que se señala.</p> <p>PMA 4:20 Siento que no lo hemos hecho, al menos durante este año que he estado en el instituto. No hemos aplicado un diagnóstico enfocado solo en equidad de género (...)</p> <p>PMA 7:20 Hasta la fecha creo que los lineamientos no han sido muy dirigidos hacia esa mirada, más bien hemos estado abordando distintos temas durante el año, pero no se ha profundizado cabalmente.</p>

		<p>PMA 10:20 Explícitamente basado en enfoque de género no está presente.</p> <p>PMA 11:20 No, que yo sepa. Me pasó que cuando ingresé por primera vez al 2ºD, pasé la lista y nombré a Bárbara Osses, pero resulta que no era Bárbara, si no que Franco, y obviamente se sintió mal. Le pedí las disculpas correspondientes, ya que, nadie me había informado ni había una planilla con esa información.</p>
<p>Tú, como docente del colegio ¿planificas para que el estudiantado reflexione sobre temas como inclusión y equidad de género ?</p>	<p>acciones aisladas (institucionales y personales)</p>	<p>PMA 1:22 Sí en el programa de integración realizamos reuniones en donde nos organizamos para ver las nuevas temáticas a trabajar con los docentes de aula</p> <p>PMA 3:22 Se han hecho talleres, pero no en forma sistemática.</p> <p>PMA 4:22 (...) Durante este año 2023 di oportunidades de proyectos de interés propio de las estudiantes y dentro de sus ideas planteaban, exponían y diseñaban proyectos orientados a entregar información respecto de la inclusión de la mujer en el mundo laboral, equidad de género y diversidad sexual.</p> <p>PMA 5:22 No desde la planificación de manera específica, pero sí desde la práctica pedagógica integrando, aceptando e incorporando a los jóvenes sin exclusiones.</p>

		<p>PMA 6:22 Como equipo PIE nosotros realizamos talleres reflexivos de esta temática una vez al año, cuando celebramos el mes de la inclusión. Sin embargo, debería ser una práctica semestral.</p> <p>PMA 7:22 Sí lo hago, como bien señalé anteriormente desde la literatura se debe abordar el tema, además dentro de las propuestas del Ministerio y textos de apoyo también se potencia mucho por medio lecturas y actividades reflexivas que promueven dicha mirada.</p> <p>PMA 8:22 Sí, sobre todo cuando han existido inconvenientes con algún tipo de comentarios, se han abordado de forma inmediata.</p> <p>PMA 9:22 Sí. A través de mis clases de inglés me aseguro de generar momentos de reflexión sobre el enfoque de género.</p> <p>PMA 12:22: Sí, en los talleres de orientación.</p>
	Equidad de género en las ciencias exactas	PMA 2:22 Sí , en algunas actividades planificadas trato de enfocar el contenido hacia temas de inclusión y equidad de género, por ejemplo dentro de la temática de desarrollo sostenible se expresa claramente que reconozcan el significado de la equidad en el ámbito de las ciencias.
	Equidad de género en PIE	PMA 10:22 Dentro del equipo PIE, se consideran talleres, charlas y actividades en las cuales se pueda reflexionar con respecto a inclusión y equidad de género.

		<p>PMA 11:22 Sí, específicamente en el mes de la inclusión realizamos actividades con el equipo, enfocadas en la diversidad en todo sentido, dando énfasis a la equidad género.</p>
<p>En caso de planificar actividades sobre temas de inclusión y género ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que ha utilizado? ¿Qué recursos utiliza y qué actividades suele/s realizar en la sala de clases con sus estudiantes para el desarrollo de una perspectiva inclusiva?</p>	<p>Talleres sin temáticas y objetivos claros</p>	<p>PMA 1:24 Se utilizaron estrategias como talleres, charlas ya sea con los/as estudiantes y también con los docentes y asistentes de la educación.</p> <p>PMA 3:24 Trabajo en grupo, conversación, y plenario.</p> <p>PMA 5:24 Lluvia de ideas en relación al tema a trabajar, experiencias personales de las estudiantes, vídeos, plenarios grupo curso, guías de trabajo.</p>
	<p>métodos para trabajar la temática</p>	<p>PMA 2:24 Entre las estrategias utilizadas destaco; hábitos de discusión, debates, uso de recursos multimedia como videos.</p> <p>PMA 4:24 (...) siento que lo que más ayuda a indagar y reflexionar es que ellas presenten sus inquietudes mediante exposiciones o videos informativos.</p> <p>PMA 6:24 Siempre que se realiza un taller reflexivo, se entrega material complementario impreso, apoyado de presentación digital y cuestionario de preguntas para trabajar en grupos y con 1 o 2 monitores por sala.</p> <p>PMA 8:24 Se ha buscado información en la Web y se ha solicitado orientación al equipo PIE a trabajadora social y PS para apoyo o material de trabajo.</p>

		<p>PMA 9:24 Un ejemplo concreto sería que 2dos medios durante el 2023 se profundizó en la unidad de "Outstanding people" (Gente destacada). Para ello se profundizó en la vida de mujeres destacadas en el mundo. En cada clase se fue conociendo la vida de mujeres como: Frida Kahlo, Malala Yousafzai, Marie Curie, Rosa Parks, Coco Chanel, Hedy Lamarr, Amelia Earhart, entre otras. A través del uso de herramientas digitales, videos y juegos se conoció la contribución que cada una de estas mujeres hizo a la lucha por los derechos de la mujer. En conjunto pudimos investigar y descubrir que las mujeres han estado detrás de grandes cambios e inventos que han revolucionado el mundo.</p> <p>PMA 10:24 Se considera que puedan trabajar de forma colaborativa, que sean estrategias didácticas en donde las alumnas puedan dar a conocer su opinión y se sientan respetadas.</p> <p>PMA 11:24 Realizar columna de opinión, y que las y los estudiantes lean otras columna de opinión publicadas en distintos años. Por otra parte, en el mes de la inclusión se realizó una actividad donde los jóvenes debían poner ejemplos de sus experiencias en el establecimiento.</p> <p>PMA 12:24 Mediante talleres y el aprendizaje significativo y/o colaborativo. Las actividades que se realizan son siempre lúdicas y a través de espacios de relajación en que respiramos, hacemos</p>
--	--	--

		ejercicios y reflexionamos acerca de diversos temas, entre ellos la inclusión y también la equidad de género, usando en muchas ocasiones la técnica de mindfulness.
¿Cuáles son las principales fortalezas de la escuela en la implementación sobre lineamientos con enfoques de género y cuáles sus limitaciones?	inexistencia del enfoque de género en las clases	<p>PMA1:26 Quizá falta trabajar mejor el tema de género, con una planificación por niveles.</p> <p>PMA3:26 (...)Creo que la falta de sistematización en cuanto al tema, ya que se han hecho talleres como eventos casi aislados.</p>
	PIE a cargo del enfoque de género	<p>PMA2:26 Las fortalezas se enfocan en el trabajo continuo y articulado entre docentes del programa PIE y docentes de asignaturas (...)</p> <p>PMA 5:26 Fortalezas: Inclusivo-equipo psicosocial- apoyo permanente a la comunidad educativa (...)</p>
	Apertura institucional	<p>PMA 4:26 Siento que dentro de las mayores fortalezas del colegio está su apertura a hablar sobre el tema y a hacer lo que estamos haciendo ahora que es indagar en nuestra preparación y formación (...)</p> <p>PMA 6:26 La principal fortaleza es que existe un equipo que acompaña los lineamientos con enfoque de género, donde se les llama a todos a trabajar de una misma mirada (ejemplo: cuando existe un cambio de nombre social de los estudiantes, el Instituto apoya esta decisión y el estudiante recibe el conducto regular para hacerlo válido)</p> <p>PMA 7:26 Las principales fortalezas creo que es la mirada</p>

		<p>salesiana hacia la estudiante, donde el carisma y la alegría son fundamentales al momento de trabajar estos enfoques.</p> <p>PMA8:26 La fortaleza es que se aborda situaciones en consejos de profesores en donde está la instancia por parte del equipo directivo en donde se dice de manera textual cuales cosas que hay que mejorar respecto a estos temas.</p> <p>PMA 9:26 Fortalezas: Posibilidad de realización de actividades orientadas al enfoque de género. Existe preocupación por el tema y necesidad de incluirlo en nuestra práctica.</p> <p>PMA 10:26 Yo considero como fortalezas que se hable del tema, que se vea que existe interés, que se organicen actividades o talleres con estas nuevas temáticas y que quieran tener actualizados a los funcionarios.</p> <p>PM11:26 Tener un director totalmente inclusivo y actualizado, obvio, que pone en práctica sus conocimientos y tratos respetuosos hacia toda la comunidad educativa.</p>
	Límites y desafíos institucionales	<p>PMA 9:26 (...)Limitaciones: Inexistencia de una planificación en orientación que sea transversal, sistemática y pueda crear espacios de reflexión.</p> <p>PM11:26 (...) Las limitaciones es que no todos los profesores lo pongan en práctica, debido a sus creencias.</p>

<p>¿Estás de acuerdo con que se incluya el enfoque de género en la práctica pedagógica? ¿Por qué?</p>	<p>enfoque de género como una necesidad para la práctica pedagógica</p>	<p>PMA1:28 Es importante trabajar este tema con los coordinadores de especialidad técnico profesional, pensando en la vinculación de las estudiantes con los centros de prácticas.</p> <p>PMA4:28 Si, es un MUST (deber). Es totalmente necesario trabajar este aspecto para que formemos en la información y en el respeto de todas las personas.</p> <p>PMA 6:28 Sí, es importante ir renovando nuestro lenguaje y prácticas pedagógicas a través de ello.</p> <p>PMA 5: 28 Sí, eso permitirá un trabajo más intencionado e inclusivo.</p> <p>PMA 7:28 Totalmente, creo que a esta altura ya no debería ser un tema consultivo, sino más bien se debería contemplar como algo inherente en los quehaceres pedagógicos.</p> <p>PMA8: 28 Sin duda, es un tema muy "nuevo" en el colegio, en donde necesitamos en general tener una misma comprensión del tema, para trabajar con los y las estudiantes.</p> <p>PMA 10:28 Cada día se va haciendo más presente dentro del establecimiento temáticas con enfoque de género por lo que considero sumamente importante incluir esto en nuestras prácticas.</p>
---	---	--

	<p>enfoque de género asociado a apoyo a los estudiantes</p>	<p>PMA2:28 Sí, estoy de acuerdo ya que en pedagogía existen cambios continuamente en el sentir, pensamientos e identificación de las estudiantes.</p> <p>PMA3:28 Sí, creo que desde nuestras áreas ya lo hacemos, en cuanto a motivar a las estudiantes en que puedan potenciar sus habilidades, su vocación, independiente a su género(...)</p> <p>PMA 9:28 Sí. Especialmente porque somos una Institución que ofrece carreras técnicas. Es importante formar a nuestras estudiantes para que en su inserción al mundo laboral puedan ser agentes de cambio con respecto a la equidad y la inclusión.</p> <p>PMA 11:28 Totalmente de acuerdo, ya que, tenemos muchos estudiantes que solo quieren ser aceptados y tratados como ellos lo merecen.</p>
<p>¿De qué manera se promueve la reflexión sobre el enfoque de género en el Instituto? ¿con qué actividades o acciones? ¿Qué impacto cree que han tenido las acciones realizadas? ¿Cuáles son sus dificultades, aciertos y resultados?</p>	<p>género asociado a sentimientos y necesidades de las estudiantes</p> <p>Acciones pensadas de manera particular y no a nivel de comunidad</p>	<p>PMA1:30 Tomar más importancia del sentir de las/os estudiantes, siendo más empáticos dentro y fuera del aula, donde se sientan valoradas dentro de un contexto educativo.</p> <p>PMA 5:30 Desde Orientación con talleres y material de apoyo, charlas formativas, talleres con las estudiantes.</p> <p>PMA2:30 La reflexión o aprendizaje en este desafío considero que parte por conocer y reconocer en los y las estudiantes en cómo se identifican , en llamarlos por el nombre social al cual prefieren , en abrir espacios</p>

		<p>donde se sientan cómodos y cómodas de expresar sus pensamientos , en conversar libremente sobre su sentir y pensamiento , respetar sus conductas siempre y cuando no vayan fuera de la norma, generar un trato que les permita sentirse bien apoyadas y aceptadas emocionalmente</p> <p>PMA3:30 Desde mi trabajo en aula, motivando y potenciando las habilidades de las estudiantes, teniendo altas expectativas de ellas, motivándolas a que ellas siempre pueden lograr todo lo que se propongan (...)</p> <p>PMA4:30 Siento que en los trabajos internos de las asignaturas se ha trabajado pero que faltan acciones más visibles o jornadas de reflexión (...) pero solo enfocado al género.</p> <p>PMA 6:30 En el tiempo que llevo ejerciendo en el establecimiento, se han realizado actividades reflexivas. Por ejemplo, durante el año escolar 2022 tuvimos dos talleres enfocados "hacia una educación no sexista" y durante el 2023 el equipo PIE y Orientación realizó un taller que englobaba todo tipo de diversidades llamado "avances de la inclusión en Chile y en nuestro establecimiento. "</p> <p>PMA 7:30 Creo que se ha avanzado mucho a través de la implementación de un equipo PIE más inserto en la comunidad, pero sin duda falta sincronizar por medio de una planificación más dirigida en el desarrollo de esta mirada integradora.</p>
--	--	--

		<p>PMA8:30 Yo creo que de una forma más individualizada, cuando existen inconvenientes o situaciones se resuelven en el curso o con apoyos de equipos siempre y cuando se comunique.</p> <p>PMA 9:30 1. A través de actividades en marzo para la conmemoración del día internacional de la mujer. 2 De manera implícita al entregar herramientas a las estudiantes para su inserción al mundo laboral.</p> <p>PMA 10:30 De cierta manera considero que se promueve, pero aun es mas de forma individual cuando pasan ciertos acontecimientos de esta índole.</p> <p>PMA 11:30 En actividades de inclusión o cuando un profesional del instituto se refiere a "las y los jóvenes" o cuando respeta y llama por el nombre social a cada persona.</p>
<p>¿En el tiempo que llevas ejerciendo como docente has participado en alguna capacitación asociada a la temática de género?</p>	<p>No se ha capacitado en género</p>	<p>PMA1:32 Sólo he participado en un par de charlas, pero no en cursos o capacitaciones...la verdad no recuerdo muy bien los temas específicos que tratamos porque fueron cosas más informativas. No considero eso como una capacitación.</p> <p>PMA4:30 La verdad es que no. Hasta este punto mi formación se enfocó en evaluación, currículum y actualizaciones en decretos. Y actualmente siento que necesito formarme en inclusión y equidad más siendo profesora tutora.</p> <p>PMA 6:32 No.</p>

		<p>PMA8:32 En capacitaciones no solo leyendo en la web de manera autónoma.</p> <p>PMA 9:32 No.</p> <p>PMA 11:34 No he tenido una capacitación específica sobre este tema.</p> <p>PMA 12:32 No he participado en ninguna.</p>
	<p>Poca profundización o poca sistematización</p>	<p>PMA2:32 Participé en un taller organizado por el equipo de psicólogas del Instituto, pero no causó impacto en mi formación debido a que muchos aspectos temáticos ya los había escuchado, y no profundizamos tanto, ya que fue un taller breve.</p> <p>PMA3:32 Sí, en talleres trabajados en el mismo colegio. Pero son espacios formativos breves y en realidad no son parte de un programa a mediano o largo plazo, siento que los talleres se hacen más por las contingencias.</p> <p>PMA 5:32 Sí, en charlas- talleres, realizados en el instituto, donde hemos visto los conceptos o nuevas estrategias que provocan desafíos para el buen desarrollo docente y apoyo a los jóvenes.</p> <p>PMA 7:32 Sí, en el Instituto, y aunque fue breve, clarificó aún más la relevancia fundamental de educar bajo una mirada de género.</p>

		<p>PMA 10:32 He participado de varias charlas y seminarios acerca de la temática de género, pero en ninguna capacitación que sea certificada a través de un diploma.</p>
<p>Ahora bien, para los desafíos del siglo XXI en temas de inclusión ¿Cuál crees que son tus desafíos como docente de la asignatura? ¿Cuáles crees que son los aspectos formativos que debes mejorar?</p>	<p>existe una necesidad de capacitación</p>	<p>PMA1:34 Como docente siempre es importante poder recibir capacitaciones en relación a la temática.</p> <p>PMA3:34 Como desafío, seguir sumando a las prácticas que promuevan el enfoque de género. En lo formativo quizás tener más conciencia de incluir constantemente esta práctica en el trabajo en aula. Quisiera tener una formación más profunda sobre el tema, pero tampoco existe mucha oferta de cursos.</p> <p>PMA 4:32 Mis desafíos como docente es la constante formación, ya que este trabajo no permite quedarse estático en conocimiento y habilidades. Siento que debo mejorar en formación de equidad de género, diversidad , etc.</p> <p>PMA2:34 En este desafío educativo actual, se requiere una actualización continua por parte de los docentes, y así poder formar con claridad a los y las estudiantes que no identifican los conceptos en identidad de género y equidad.</p> <p>PMA 5:34 Formación y actualización permanente- desafíos constantes- adecuaciones curriculares, desde la formación actualización y formación en los conceptos e implementación de nuevas estrategias.</p>

		<p>PMA8:34 Aprender más sobre inclusión para poder atender de manera integral a las estudiantes con diversas formas de entregar los conocimientos para que se hagan cada vez más significativos.</p> <p>PMA 9:34 Los desafíos como docente sería la formación en temas de inclusión. Si bien es cierto, existe conocimiento acerca del tema como docentes muchas veces nos faltan herramientas para poder insertar estas temáticas en nuestras clases. El desafío es llevar estos temas a la práctica.</p>
	<p>Cambio de enfoque o de acciones de aula</p>	<p>PMA 6:34 Debemos manejar los diversidad del aula y la didáctica para el aprendizaje dentro de ella,(...)tener un enfoque más cooperativo entre estudiantes y profesores.</p> <p>PMA 7:34 Creo que los aspectos a mejorar es la organización sistemática de estrategias y actividades que puedan permitir un trabajo más visible e impactante en nuestras estudiantes para que así puedan ser aprendizajes significativos no tan solo en las estudiantes sino más bien en toda la comunidad.</p> <p>PMA 10:34 Considero que mis desafíos como docente relacionado a aspectos formativos sería incluir más a las estudiantes en el proceso de aprendizaje, que ellas participen activamente y de forma colaborativa en la adquisición y creación del aprendizaje.</p>

		<p>PMA 11:36 (...) tener una planilla con los nombres sociales, considerando a quienes no han hecho el cambio oficial, porque de todas maneras debemos respetar sus decisiones y sus tiempos.</p>
<p>¿Existe alguna consideración sobre el funcionamiento de la escuela, sobre las políticas educativas o la comunidad a la que atiendes, que no haya aparecido aún en nuestra conversación y sea importante tener en cuenta para una adecuada comprensión del trabajo educativo que realizan en torno a las problemáticas asociadas al género? ¿Cuál? ¿Desea(s) agregar algo más?</p>	<p>Necesidad de una política pública clara en temas de género.</p> <p>Responsabilidad Profesional</p>	<p>PMA1:36 En temas de género sería bueno que existiera una orientación más clara, desde el Mineduc hacia abajo</p> <p>PMA1:36 No hay nada, por ahora. Pero hace falta que se modifique la normativa.</p> <p>PMA 10:36 (...) nuevas leyes, nuevas temáticas.</p> <p>PMA2:36 Una consideración sería realizar talleres de formación a los apoderados al inicio del año escolar , también sería importante que esa triada: estudiantes , docentes y apoderados manejaran la misma formación en un tema relevante y actual que repercute sobre el aprendizaje de las estudiantes.</p> <p>PMA 4:34 Siento que el instituto va en buen camino, que tiene conciencia que se debemos mejorar y profundizar.</p> <p>PMA 5:36 (...) actualización y buscar datos relevantes para la incorporación en las diferentes acciones a realizar en el colegio.</p> <p>PMA 6:36 -Diversidad de género y NEE. -Neurodivergencia escolar.</p>

		<p>PMA8:36 Se debiese realizar trabajos semestrales con los docentes, donde se realicen talleres los cuales se puedan realizar después en aula, con la intención de que estos temas se vuelvan costumbre y no nos espantemos cuando tengamos situaciones particulares en los cursos o en el instituto.</p> <p>PMA 11:36 Sí, tener una planilla con los nombres sociales, considerando a quienes no han hecho el cambio oficial, porque de todas maneras debemos respetar sus decisiones y sus tiempos.</p>
--	--	--

Formulario Difusión de Tesis Electrónicas. (Tesis Realizada por sólo un Alumno)

Formulario Difusión de Tesis Electrónicas. (Tesis Realizada por sólo un Alumno)

1.- identificación de la Tesis.

Título: La perspectiva de género en educación. "Significados que tienen los profesores y profesoras del Instituto Politécnico María Auxiliadora de Puerto Montt, sobre género desde un enfoque de inclusión."

Nombre alumno: Manuel Ernesto Urrutia Torres

Teléfono: 962489242

Correo electrónico: manuel.urrutia.torres@gmail.com

Título al que se opta: Magíster en Educación Mención Didáctica e Innovación Pedagógica

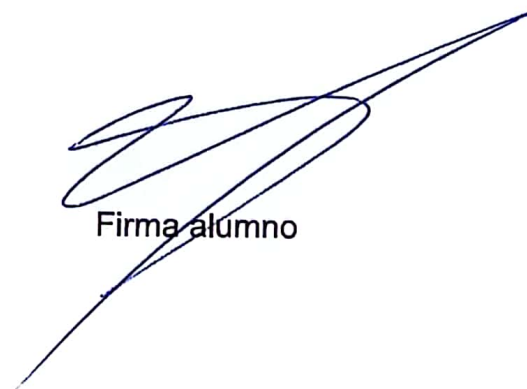
2.- Autorización para la publicación de la Tesis en formato digital.
Marca con una X la opción de tu elección.

Autorizo: X

No autorizo

3.- Calificación:

Fecha:


Firma alumno

Consentimiento informado para rendir examen de grado o título de manera remota

Yo Manuel Urrutia Torres, Rut **13.207.761-4**, a través del presente documento expreso conocer el Instructivo Especial de Telegestión de Exámenes de Grado y Título, donde se encuentran las condiciones, a raíz del estado de excepción constitucional de catástrofe por calamidad pública decretado por la situación de pandemia del COVID-19, que regularán mi examen de grado/título, asumiendo los deberes y derechos que dicho documento contempla.

Sin perjuicio de ello, reitero aquí que:

a) Acepto que mi examen de grado o defensa de tesis se rinda de manera remota mediante la plataforma digital dispuesta por la Dirección de Escuela o Jefatura de Programa;

b) Acepto sea grabado dicho examen de grado o defensa de tesis en reemplazo del mecanismo de publicidad contemplado normalmente en las disposiciones que regulan la obtención de grados de licenciatura, magíster o doctorado;

c) Cuento con las condiciones físicas y tecnológicas necesarias para tal efecto.

d) Me comprometo a rendir el examen o defensa en un lugar aislado, sin presencia de terceros, y con una herramienta que le permita estar conectado el tiempo que dure el examen o defensa, demostrándole a la comisión examinadora que está rindiendo la examinación sin recurrir a materiales de apoyo no permitidos y sin ayuda de terceros.

e) Acepto que la comisión examinadora pueda definir si se da cumplimiento o no a estas condiciones, comisión que tendrá la potestad, si así lo encuentra necesario, de postergar la instancia para un segunda y última posibilidad para realizarlo online o dejarla para cuando se pueda realizar presencialmente.

f) Acepto que, de no concurrir copulativamente todas estas circunstancias, no se podrá rendir el examen de grado o defensa de tesis, quedando postergada esta instancia por razones de fuerza mayor y sujeta a los calendarios aplicables en tiempos de normalidad definidos por cada Escuela o Programa.

Con pleno uso de mis facultades, firmo el presente consentimiento:



Consentimiento informado para rendir examen de grado o título de manera remota

Yo Manuel Urrutia Torres, Rut **13.207.761-4**, a través del presente documento expreso conocer el Instructivo Especial de Telegestión de Exámenes de Grado y Título, donde se encuentran las condiciones, a raíz del estado de excepción constitucional de catástrofe por calamidad pública decretado por la situación de pandemia del COVID-19, que regularán mi examen de grado/título, asumiendo los deberes y derechos que dicho documento contempla.

Sin perjuicio de ello, reitero aquí que:

a) Acepto que mi examen de grado o defensa de tesis se rinda de manera remota mediante la plataforma digital dispuesta por la Dirección de Escuela o Jefatura de Programa;

b) Acepto sea grabado dicho examen de grado o defensa de tesis en reemplazo del mecanismo de publicidad contemplado normalmente en las disposiciones que regulan la obtención de grados de licenciatura, magíster o doctorado;

c) Cuento con las condiciones físicas y tecnológicas necesarias para tal efecto.

d) Me comprometo a rendir el examen o defensa en un lugar aislado, sin presencia de terceros, y con una herramienta que le permita estar conectado el tiempo que dure el examen o defensa, demostrándole a la comisión examinadora que está rindiendo la examinación sin recurrir a materiales de apoyo no permitidos y sin ayuda de terceros.

e) Acepto que la comisión examinadora pueda definir si se da cumplimiento o no a estas condiciones, comisión que tendrá la potestad, si así lo encuentra necesario, de postergar la instancia para un segunda y última posibilidad para realizarlo online o dejarla para cuando se pueda realizar presencialmente.

f) Acepto que, de no concurrir copulativamente todas estas circunstancias, no se podrá rendir el examen de grado o defensa de tesis, quedando postergada esta instancia por razones de fuerza mayor y sujeta a los calendarios aplicables en tiempos de normalidad definidos por cada Escuela o Programa.

Con pleno uso de mis facultades, firmo el presente consentimiento:

