

Artículo de Investigación

El enfoque de género como propuesta para la justicia en los programas de estudio: visión del profesorado de educación media chilena

The gender approach as a proposal for justice in study programs: vision of Chilean secondary education teachers

Rosse Marie Vallejos Gómez: Universidad de Concepción, Chile.
rovallejos@udec.cl

Fecha de Recepción: 08/05/2024

Fecha de Aceptación: 16/07/2024

Fecha de Publicación: 19/09/2024

Cómo citar el artículo

Vallejos Gómez, R. M. (2024). El enfoque de género como propuesta para la justicia en los programas de estudio: visión del profesorado de educación media chilena [The gender approach as a proposal for justice in study programs: vision of Chilean secondary education teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-826>

Resumen

Introducción: El siglo XXI ha estado marcado por demandas de ampliación y reconocimiento de derechos vinculados a la mujer sacudiendo las agendas políticas, especialmente en educación. Los estudios en las temáticas de género y educación evidencian una tensión entre dichas demandas y las respuestas del sistema escolar. Esto impactaría en la práctica pedagógica del profesorado en atención a un enfoque curricular basado en la justicia social. **Metodología:** Este estudio asume una metodología cualitativa de cohorte interpretativo utilizando como técnica la entrevista en profundidad aplicada a quince profesores y profesoras de educación secundaria chilena. Busca indagar en sus concepciones y experiencias respecto al currículo escolar y la perspectiva de género, y la importancia de su incorporación en las prácticas áulicas. **Resultados:** Entre los principales hallazgos es posible advertir que el profesorado considera fundamental abordar el tema género en el currículo escolar, pero desde una perspectiva amplia, integradora y transversal no pudiendo identificar en sus planes

oficiales elementos orientadores. **Conclusiones:** Se concluyen limitaciones asociadas a su formación inicial y a las capacitaciones en estas materias. Respecto a los principales obstaculizadores, se reconoce a la familia y a la falta de una mirada institucional para el trabajo en el aula desde una perspectiva de género.

Palabras clave: perspectiva de género; justicia curricular; educación secundaria; profesorado; prácticas áulicas; currículum; formación docente; enseñanza.

Abstract: Introduction: The 21st century has been marked by demands for the expansion and recognition of rights linked to women, shaking up political agendas, especially in education. Studies on gender and education issues show a tension between these demands and the responses of the school system. This would impact the pedagogical practice of teachers in response to a curricular approach based on social justice. **Methodology:** This study assumes a qualitative methodology of interpretive cohort using as a technique the in-depth interview applied to fifteen Chilean secondary education teachers. It seeks to investigate their conceptions and experiences regarding the school curriculum and the gender perspective, and the importance of its incorporation in classroom practices. Results: Among the main findings, it is possible to note that teachers consider it essential to address the gender issue in the school curriculum, but from a broad, integrative and transversal perspective, not being able to identify guiding elements in their official plans. **Conclusions:** Limitations associated with their initial training and training in these subjects are concluded. Regarding the main obstacles, the family and the lack of an institutional view for work in the classroom from a gender perspective are recognized.

Keywords: gender perspective; curricular justice; secondary education; faculty; classroom practices; curriculum; teacher training; teaching.

1. Introducción

Desde el establecimiento de las sociedades se ha dado paso a la construcción, reproducción y asentamiento de normas sociales, definidas como marco regulatorio para las relaciones armónicas entre las personas. Este proceso ha perpetuado en el tiempo la forma en que se designan los roles de cada integrante de la comunidad, lo que ha permitido de manera consciente, y en ocasiones de manera inconsciente, la segregación y discriminación de diversos grupos, ya sea por su sexo, raza, etnia, clase social, entre otros (Chávez *et al.*, 2018). Es a partir de esto, señala Barrientos *et al.* (2018), que desde la década de los 90' hasta nuestros días, diversos movimientos sociales han buscado la forma de visibilizar las demandas sostenidas por aquellos sectores tradicionalmente sometidos y silenciados, como lo son las mujeres y las diversidades sexuales, con el fin de incorporar la igualdad y la inclusión en la sociedad a través de la educación y, en específico, del tratamiento del currículo, el cual fue reflejo y reproductor de estereotipos de la sociedad más amplia. La educación como subsistema reproduce en muchos casos las desigualdades que están en nuestra sociedad. “Una tarea pendiente para la formación docente continua es ofrecer espacios donde se pueda discutir teóricamente sobre conceptos provenientes de los estudios de género, afín de poder observar los espacios educativos desde esta perspectiva” (Barrientos *et al.*, 2018, p. 3).

El sistema educativo puede ser un pilar fundamental en la imposición, reforzamiento y mantención de dichos estereotipos y de los roles de género atribuidos debido a su rol preponderante en el proceso de socialización durante la niñez. El sistema educativo chileno, no escapa de esta premisa, han sido las y los mismos estudiantes que en los últimos años han denunciado el sexismo en la educación chilena, el que, según Sáinz y Meneses (2018, p.25) “consiste en un prejuicio o una discriminación de género, que se pone de manifiesto en los

sesgos estereotipados de género respecto al éxito académico o deportivo de los chicos y de las chicas”, ejemplo de ello es el mayo feminista del año 2018. El sexismo se puede ver reflejado en elementos concretos y visibles como el currículum, el uniforme e incluso la infraestructura de las instituciones educativas, pero por sobre todo en lo simbólico, por parte de cada subjetividad de las personas que componen la comunidad educativa, a través de comentarios, miradas y una actitud generalizada que obedece a la cultura hegemónica. La escuela, por su parte, también actúa como un reproductor social, económico y cultural (Santos Guerra, 1996), por lo que, si la sociedad en su conjunto fomenta una serie de destrezas, conocimientos, procedimientos y hábitos diferenciados para hombres y mujeres, las políticas educativas y, más concretamente, la institución escolar, no permanecerán al margen de la consolidación de tales valores (Torres, 2005).

Diversos estudios de los últimos años han señalado que las escuelas continúan reproduciendo estereotipos y visiones rígidas sobre el género y la sexualidad, las cuales generan desigualdad, exclusión y violencia, problemáticas que a menudo son invisibles para las comunidades escolares (SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer), 2009; Todo Mejora Chile, 2016; CIDE, UAH, 2018, citado en Barrientos *et al.*, 2018, p. 2). Anguita (2011) señala que, tanto en las escuelas como en los centros de educación superior, existen iniciativas para levantar espacios donde abordar temáticas de género. No obstante, estas instancias se vuelven más bien anecdóticas, al ser su carácter no obligatorio, sin implicaciones de toda la comunidad educativa y sin continuidad en el tiempo. En definitiva, siguiendo a Guerrero *et al.* (2006), lo que se requiere no son cursos sobre género, sino un enfoque de género en todas las acciones de formación.

La última reforma curricular subraya la necesidad de una educación inclusiva que promueva espacios libres de discriminación y de sexismo. En este sentido, es que surge el requerimiento de que la formación del profesorado se apropie de esta demanda, y en pos de la promoción de una justicia social, comprendida sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos. Al respecto, uno de los ejes centrales de las demandas sociales en torno a la formación del profesorado está relacionado con la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual en los planes de estudio, ya sea como eje transversal o como asignatura específica. Esto, por un lado, con el propósito de actualizar al profesorado en el conocimiento conceptual respecto a los temas asociados y, por otro, contribuir en los procesos que conducen a instalarse en el sistema escolar con herramientas que favorezcan la promoción de la no discriminación y prácticas pedagógicas inclusivas. Martínez *et al.* (2022) sostienen:

No solo nos enfrentamos a un *vacío curricular* respecto de la educación en sexualidad, sino también a una precaria formación docente en la materia. Contar con una propuesta técnica curricular de calidad es insuficiente si no contamos con docentes dotados de herramientas formativas, metodológicas y discursivas que les permitan adaptarse rápidamente a los cambios y desafíos que plantean las diferentes formas de estar y sentir desde la identidad. (p. 285)

La relevancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación del profesorado se orienta principalmente a un enfoque de justicia y demanda la preparación para la generación de formas sustantivas de interacción que favorezcan la vida escolar, social y personal en el reconocimiento del valor de la diversidad. Siguiendo a Gómez y Sánchez (2017), es menester “una educación que, asumiendo las diferencias entre chicos y chicas, y reconociendo la diversidad, permita que tanto unos como otras puedan desarrollarse con los mismos derechos y obligaciones” (p. 57). Las instituciones de Educación Superior, a las cuales les corresponde la formación de los y las docentes tienen completa autonomía en materia

curricular, desde la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) el último día del régimen militar (Madrid, 2006, p. 9), por lo que las temáticas de género, no discriminación, tolerancia, formación ciudadana, sexualidad y convivencia escolar, quedan al libre albedrío de los proyectos educativos de cada institución.

La preocupación por una educación inclusiva y en perspectiva de género es de dominio público y, en especial, del profesorado en formación que brega por mejorar las experiencias escolares y superar diversas formas de discriminación o de invisibilización a los integrantes de la comunidad educativa. Y es que, según Guerrero *et al.* (2006), “los y las docentes juegan un papel central en la transmisión y el cambio de roles y estereotipos de género, pero para ello es necesario un proceso de formación” (p. 131), hasta hoy, inexistente. Por lo expuesto, esta investigación estableció indagar en las concepciones y experiencias que el profesorado de educación secundaria del sistema escolar chileno tiene respecto al currículo escolar, la perspectiva de género presente, y la importancia de su abordaje en las prácticas áulicas. Temáticas que, si bien no son nuevas, se manifiestan consciente e inconscientemente en las relaciones de poder que se establecen desde lo curricular a la práctica.

1.1. Sistema escolar, el profesorado y la transmisión de los estereotipos de género

En *El segundo sexo* (1949), Simone de Beauvoir establece el concepto de género como una forma de entender la construcción de la mujer como sujeto subordinado y oprimido, dejando en claro que “la categoría de “mujer” es una construcción social que se hace sobre el cuerpo biológico femenino” (Reverter, 2003, p. 39). Lamas (1996) señala que “es fácil caer en el error de pensar que hablar de perspectiva de género es referirse a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino” (párr. 12), enfatiza que “género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos” (párr. 14). Para la autora, lo importante del concepto es que permite referirse a las relaciones sociales entre los sexos, así como al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones acerca de lo masculino y lo femenino (Lamas, 1996, párr. 15). Por otra parte, Da Silva (2001), señala que no es la perspectiva de las mujeres, sino un instrumento de análisis que permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad. Escapil (2020) define la perspectiva de género como un arsenal metodológico que permite reconocer y problematizar las relaciones de poder que se dan entre los géneros; analizar estas relaciones como productos socio-históricos constitutivos de las personas; indagar la articulación con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, preferencia sexual, capacidad (entre otras); y pesquisar el sistema de sexo/género de una sociedad en el que se producen, reproducen y legitiman estas relaciones. Señala, además, que la escuela, a través de las características curriculares, de los libros de texto, del lenguaje, del currículo oculto y de la distribución de los espacios, funciona como uno de los pilares donde la desigualdad de género se reproduce y legitima.

A la hora de analizar el papel que juega la institución escolar en los procesos de cambio social se debe tener cierta prudencia, puesto que las instituciones por sí solas tienen limitaciones y condicionamientos estructurales importantes que restringen sus posibilidades de acción (Torres, 2005, p. 210). Únicamente desde las escuelas no es posible hacer frente por completo a problemáticas que se encuentran arraigadas en lo más profundo de la estructura social, como lo es la desigualdad de género. Estas diferencias son pautas hegemónicas de la sociedad que la escuela tiende a reproducir (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). En palabras de Torres (2005):

Las instituciones educativas no están localizadas en un escenario ahistórico y asocial, sino que es el contexto social, cultural y económico en donde se ubican, el que condiciona de una manera decisiva la orientación y el valor de todo lo que tiene lugar en las aulas. (p. 153)

En otras palabras, no se puede pensar la escuela, ni el currículum, al margen de los contextos culturales, sociales e históricos particulares en los que se construye. Razón por la cual, si la sociedad en su conjunto fomenta una serie de destrezas, conocimientos, procedimientos y hábitos diferenciados para hombres y mujeres, las políticas educativas y, más concretamente, la institución escolar, no permanecerán al margen de la consolidación de tales valores (Torres, 2005).

Las teorías de la reproducción, dice Torres (2005), dejaron atrás la concepción (errada) de la escuela como un espacio apolítico dónde sólo el mérito marcaba la diferencia, otorgándole un rol políticamente activo al servicio de la reproducción de las relaciones económicas vigentes en la sociedad, la escuela al servicio del poder. Empero, lo que estas corrientes obviaron es la resistencia a los cánones hegemónicos, tanto de estudiantes como de profesores, que se genera dentro de los centros escolares. Quienes integran la comunidad escolar no son actores pasivos dentro del proceso de formación, pudiendo resistir, incluso intervenir, dentro de los espacios educativos. Aún con la rigidez propia de las instituciones, las escuelas resultan un espacio idóneo para iniciar y fomentar cualquier cambio en los patrones culturales existentes (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).

Kate Millet (1969) señalaba que la socialización de género produce dos culturas y dos formas de sentir radicalmente diferentes entre mujeres y varones, porque unas y otros deben interiorizar pautas y valores que la sociedad les impone para construir una identidad que satisfaga las expectativas acordes con su género. Estas pautas y valores están integrados en sistemas de creencias, prácticas sociales y universos simbólicos que contribuyen a la construcción de lo femenino como un ámbito devaluado respecto a lo masculino y que se transmite a las niñas y niños desde las etapas más tempranas de su infancia. La escuela es una de las instituciones claves en la reproducción de este orden social, dado que recrea las asimetrías de poder en sus formas de organización institucional, modelos pedagógicos y espacios educativos; legitima la primacía de lo masculino por encima de lo femenino y transmite una visión androcéntrica de la ciencia, la historia, las matemáticas incluso en el arte en sus programas y contenidos curriculares (Da Silva, 1999; De Alba, 1991; Giroux, 1999).

La socialización de género en la escuela también se encarga de transmitir las jerarquías entre lo que se consideran ámbitos femenino y masculino de conocimiento, y que se van acentuando a medida que se avanza en la formación escolar. Así, las áreas de la ciencia, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas se van definiendo como “áreas masculinas”; mientras que las áreas de conocimiento como la enfermería y la pedagogía, asociadas al cuidado y la conducta social, se asocian a lo femenino. Conforme crecen, las niñas van aprendiendo que ciertas habilidades y destrezas son *masculinas* y otras *femeninas*, de manera que se van orientando por aquellas que consideran más cercanas a su modelo genérico.

En estos procesos, el profesorado cumple un papel central, no solo porque es una figura importante de autoridad en la escuela, sino porque actúa como mediador, en una etapa vital en la construcción de identidades de género de niñas y niños (Valenzuela-Reyes, 2019). Esto es, las y los infantes internalizan las normas y valores asociados a lo masculino y lo femenino a través de la mediación de personas adultas que se encargan de “traducir” y legitimar los patrones socialmente aceptados que niñas y niños adoptarán como propios.

1.1.1. Iniciativas para promover la igualdad de género en el sistema educativo

La Convención contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1960/2014) establece eliminar cualquier acto que promueva sesgos o exclusiones en el sistema educativo, así como impulsar medidas legislativas y prácticas para combatir dicha discriminación. Concretamente en su artículo 1º señala que por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, inclusión o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier índole. Para abordar estas formas de discriminación, propone igualdad de acceso a todos los niveles de educación, medidas antidiscriminatorias, becas, discriminación positiva y medidas preferenciales, bajo diversos criterios, incluyendo principalmente el de género. Asimismo, las tendencias actuales buscan resguardar la igualdad en el ejercicio de sus derechos, la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño. En este orden de propuesta, la educación es un elemento importante en el proceso de socialización de niños, niñas y jóvenes, por lo que representa uno de los medios más eficaces para transmitir valores y erradicar estereotipos de género. La transmisión de las pautas de género en las aulas implica la creación de actitudes de desigualdad y discriminación, de reproducción sesgada de los roles de sexo-género y la discriminación de las diversidades.

Por otro lado, la Agenda Para el Desarrollo Sostenible propone una serie de objetivos para el año 2030, entre ellos se promueve la igualdad de género y la educación de calidad. En específico, el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS) “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2024a), y a través con la meta 4a. que refiere a la construcción de instancias educativas que tengan en cuenta las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. De igual manera el ODS 5 propone “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2024b), específicamente presenta metas claves para el asunto en cuestión, tales como el indicador 5.1 que plantea “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” (ONU, 2024b). Por otro lado, el indicador 5.c apunta a “aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles” (ONU, 2024b).

En Chile, la legislatura se ha ido modificando poco a poco, avanzando en la incorporación paulatina de medidas en pos de disminuir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres, enfocadas en incorporar el factor de nuevas identidades. Dentro de las políticas públicas en torno al género, es importante mencionar como antecedente la “Agenda de Género” impulsada por la expresidenta Michelle Bachelet, cuyo propósito fue transversalizar el enfoque de género en las aulas. “La agenda postulaba como marco referencial la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. Tales planteamientos consideraban que la desigualdad de género provocaba diferencias sociales, raciales, étnicas y generacionales” (SERNAM, 2007, citado en Marolla, 2012, p. 199). El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2017). Estos

esfuerzos no logran la efectividad esperada, ya que en la práctica el currículum desde un enfoque de género no se cumple y los problemas relacionados con esa perspectiva siguen presentes en el imaginario y estructura social de niños.

Actualmente las Políticas Educativas expresan imperativamente que niñas y niños tengan las mismas oportunidades. Para ello el Ministerio de Educación propone desarrollar políticas tendientes a la igualdad entre hombres y mujeres intentando superar estereotipos y discriminaciones que puedan limitar las posibilidades de desarrollo, impactando las trayectorias personales y escolares en ámbitos emocionales y afectivos, del conocimiento, sociales y políticos, e incluso económicos. En esta línea, por ejemplo, durante el año 2023 el Gobierno lanza la política *Más mujeres científicas*, iniciativa que busca reducir las preocupantes cifras respecto a la participación de mujeres en carreras relacionadas con las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Al respecto, según el último *Informe sobre Brechas de Género en Educación Superior*, elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, apenas el 19% de la matrícula de primer año de las llamadas carreras STEM, está representada por mujeres, mientras que el 81% está ocupada por hombres, marcando una diferencia de más de 60 puntos porcentuales (MINEDUC, 2024, párr. 6). Por su parte, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (2019) dentro de sus definiciones estratégicas para los años 2023-2026 incorpora objetivos estratégicos vinculados con erradicar la discriminación hacia mujeres, diversidades y disidencias sexo genéricas del marco normativo (párr. 9), prevenir y erradicar todo tipo de violencia o discriminación arbitraria contra las mujeres (párr. 10), incidir en el actuar de las instituciones del Estado y privados frente al abordaje de la violencia hacia las mujeres (párr. 11), entre otros.

1.1.2 Currículum oculto de género en el aula y justicia curricular.

Es clave reconocer el rol docente en la visibilización de estereotipos y prejuicios por motivo de género, mediante la interpretación que hacen del currículum y de sus prácticas áulicas, consideradas por Ferreyra y Rúa (2018) como “acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas” (p. 145), atravesadas por un componente inconsciente denominado currículum oculto de género (COG) definido como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres (Rossetti, 1989; Dorr y Sierra, 1998). El currículum oculto refleja lo que *sucede* en la ejecución de los cursos, en el aula o el taller, es decir, lo que no está previsto formalmente respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes, entre hombres y mujeres: formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, el uso diferenciado de los espacios, de los equipos y herramientas, el nivel de participación, los criterios de disciplina no homogéneos, la valorización de ciertas tareas, la descalificación de algunas necesidades, etc. Corresponde a los temas no tratados, el ignorar interrogantes respecto a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias, conocimientos, etc. (Rossetti, 1989; Dorr y Sierra, 1998; Artal, 2003), transgrediendo principios asociados a la justicia social, pero ¿cómo entenderemos este concepto?

A raíz de las injusticias económicas, producto de la primera revolución industrial, el concepto de justicia social aparece como un reclamo de protección a la clase obrera explotada ante el establecimiento de la sociedad industrial. Más tarde, y haciendo uso de este concepto, se buscaría corregir los defectos provocados por el capitalismo (Murillo y Hernández, 2011). Aunque su origen histórico guarda especial relación con cuestiones e injusticias económicas, el término ha evolucionado apuntando además al resto de injusticias presentes y hacia el

avance a una mejor sociedad. El mayor exponente de la concepción moderna de justicia como distribución es John Rawls, quien sostiene, desde una postura liberalista, la distribución de los bienes primarios de la sociedad. Para ello establece tres principios fundamentales para la correcta distribución, a saber: Justicia igualitaria, justicia según la necesidad y justicia según el mérito. La primera consiste en dar a cada persona una parte igual. Esto trae consigo las mismas dificultades que acompañan la explicación sencilla de Aristóteles, empero el autor estadounidense señala que esto se puede evitar mediante la redistribución, por medios como la tributación y un sistema de bienestar social. “La justicia según la necesidad, como su nombre lo indica, es dar a cada persona según sus necesidades individuales” (Murillo y Hernández, 2011, p. 13). De acuerdo con la concepción de la justicia de Rawls (1978), las desigualdades inevitables sólo pueden ser aceptables siempre que no empeoren las condiciones de los más débiles (citado en Bolívar, 2019, p. 833).

Ahora bien, no todas las injusticias sociales encuentran su raíz en lo económico, hay injusticias que se provocan en la interacción con otros. Nancy Fraser (1997) sostenía que la justicia como reconocimiento centra su atención en las injusticias culturales, enraizadas en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (como se citó en Montané, 2015, pp. 100-101). Mediante esta se busca la reivindicación de los grupos históricamente marginados y estigmatizados de la sociedad. Siguiendo a Murillo y Hernández (2011), las políticas de reconocimiento persiguen un mundo que “acepte las diferencias de un modo amistoso, en donde el asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría ya no tenga el precio de un respeto igualitario” (p. 17). Es decir, que el reconocimiento y respeto que se dé a las personas no guarde una relación directamente proporcional según cómo encajan estas con los estándares de la cultura dominante. Una sociedad no puede ser justa si existen grupos carentes de reconocimiento dentro de la misma, ya sea por cuestiones de etnia, raza o género. Para Montané (2015) “la justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones” (p. 106). Connell (2006) enfatiza en que la justicia social demanda un equilibrio y armonía que debe de presidir la vida social en que se interactúa.

De ahí, la necesidad que se brinde atención, desde una mirada emancipadora, analítica y reflexiva, de todos aquellos espacios donde se gestan y desarrollan visiones dirigidas a perpetuar los ordenamientos sociales e ideológicos dominantes o bien canalicen esfuerzos para promover cambios con visiones dialógicas, plurales y solidarias; siendo la educación escolar uno de estos espacios (Hernández, 2022, párr. 6).

Desde diversas teorías educativas, las escuelas son vistas como legitimadoras del orden social en la medida en que reproducen ciertos cánones hegemónicos que contribuyen al status quo de la clase dominante. Para Connell (2006) esto es un proceso de doble vía, dado que “tanto la escuela reproduce desigualdad como la propia sociedad reproduce la desigualdad generada en las escuelas” (citado en De la Cruz, 2016, p. 4). A partir de la integración de la justicia al ámbito escolar nace el concepto de Justicia Curricular, que establece que existe una estrecha relación entre las relaciones de poder, el conocimiento y el currículo escolar (Hernández, 2022).

En otras palabras, para el establecimiento de una sociedad justa, es menester reapropiarse de los espacios que actualmente se encuentran al servicio y reproducción de la clase dominante, entre ellos: la escuela. Cuando Connell habla de justicia social, lo hace siguiendo a Walzer y Rawls y su concepción de justicia como distribución, atendiendo a que el problema de la desigualdad en la educación se produce por la “falta de honestidad en su distribución” (2006, citado en Sgró, 2019, p. 329).

2. Metodología

Teniendo como objetivo central indagar en las concepciones y experiencias del profesorado de educación secundaria del sistema escolar chileno respecto a currículo escolar y perspectiva de género, se consideró una investigación con un enfoque cualitativo de cohorte interpretativo (Hernández *et al.*, 2014), con el fin de relevar la voz de los profesores participantes del estudio, analizando sus experiencias particulares con respecto al tema de género en profundidad. Para lo anterior, se utilizó como técnica la entrevista en profundidad, la cual constó de preguntas relacionadas a las dimensiones de: género en educación, formación docente en género, prácticas pedagógicas áulicas para el abordaje de la temática, y los obstáculos a los que se enfrentan en su contexto para la incorporación de esta perspectiva en lo educativo. Cabe señalar que las entrevistas se sustentan en un enfoque dialógico que reconoce a las actividades humanas relacionadas al uso del lenguaje, que es siempre flexible y dinámico. Al decir de Bajtín (2008, p. 254) “toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta a y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante”.

La preparación de las entrevistas contempló la elaboración de una guía organizada según las dimensiones de análisis. La versión preliminar de la guía de entrevista contó con el juicio de expertos. La iniciativa permitió realizar ajustes referidos a las preguntas de la entrevista y su secuencia. Para ello se categorizaron las concepciones del profesorado en torno al género y la importancia de incorporar su perspectiva en las prácticas de enseñanza en sus respectivas áreas, se identificó las orientaciones curriculares que atribuían a los programas de estudio de sus respectivas áreas y se identificaron los obstaculizadores atribuidos.

La muestra fue voluntaria y estuvo conformada por quince profesores y profesoras de educación secundaria de las áreas curriculares de matemáticas, ciencias, educación física y lenguaje, quienes respondieron preguntas sobre el género, la incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio de sus áreas de enseñanza y principales obstáculos para abordar dicha perspectiva en sus prácticas áulicas. Como criterio de selección para la invitación a participar del estudio se estableció: dependencia del establecimiento, género, años en ejercicio y áreas disciplinares con el propósito de contar con aquellas representativas de las áreas humanistas-artísticas y científico-matemáticas.

3. Resultados

Los resultados serán expuestos, indicando las dimensiones en las que organizaron las categorías levantadas, explicando las más relevantes, con algunas citas que lo ejemplifiquen, de algunos de las personas informantes, profesores y profesoras que conformaron la muestra.

3.1. Concepción en torno al género en el ámbito educativo y el currículo nacional

Fue unánime en las personas entrevistadas el reconocer la importancia que tienen los temas que son relacionados por ellos al concepto de género en el ámbito educativo, por ejemplo, aspectos relativos al ser hombre y mujer en el contexto de trabajo con adolescentes, problemas de identidad, orientación sexual, desigualdad de hombre y mujeres, entre otros. Si bien es muy variado como estos profesores entienden el género, las temáticas nombradas por ellos son cotidianos y reales, y tienen relación con aspectos vinculados al trabajo en la diversidad que hoy existe en los establecimientos educativos, y frente a los cuales el profesorado debe responder, aun cuando sienta que no tiene las herramientas para hacerlo. Otra cuestión relevante es que el pleno coincide en que, si bien el currículo escolar actual integra el concepto

de diversidad y género, las orientaciones didácticas, el uso del lenguaje y lo femenino y masculino siguen líneas y representaciones tradicionales y heteronormativas, en síntesis, es un currículo androcéntrico por excelencia: *Yo me doy cuenta que en realidad es muy poco lo que conozco del tema, o sea, formalmente qué puedo ayudar, cómo puedo abordar esa temática, los chiquillos muchas veces se sienten en confianza con uno, nos cuentan el sentir de ellos y de repente igual nos faltan esas herramientas a nosotros para saber cómo apoyar, además si una mira el currículum a través de las herramientas que nos presenta y que nos deben orientar, no encuentra nada, lo mismo de siempre, hombres médicos, mujeres enfermeras, un lenguaje genérico masculino (Informante 4); [...] como docentes también nos vemos en un problema si no nos vemos o no nos sentimos preparados para conversar este tema, para plantear este tema con los alumnos, no tenemos orientaciones ni desde la política nacional ni en la institución, súmale que el foco está en el contenido y los resultados (Informante 5).*

3.2. Prácticas pedagógicas de aula en clave de justicia

Frente a la pregunta de cómo se puede introducir el tema de género en el aula, al poner en acción sus currículos, si bien los profesores identifican algunos aspectos que se vinculan a la perspectiva de género en educación, no es tan claro cómo las incorporan en sus propias prácticas de aula. Sólo en algunos casos se entregan ejemplos concretos o ideas de como incorporan el género en las prácticas, en términos generales, por ejemplo desde la perspectiva de la inclusión en los proyectos educativos institucionales, o dentro de asignaturas o aprendizajes puntuales, como es el caso que se recoge en la siguiente cita: *[...] Por ejemplo, en lenguaje va a depender de... del texto que se esté analizando, sea una noticia, sea qué sé yo un cuento donde se aborde, por ejemplo: Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas, donde se puede eh... analizar el tema, va a depender del aprendizaje que se esté abordando para abordar el tema de género (Informante 7).*

Por otro lado, es recurrente frente a esta pregunta que las ideas o ejemplos entregados estén desde la perspectiva de la mujer, entendiendo que la incorporación de la perspectiva de género tiene que ver con promover la igualdad de oportunidades en especial de las mujeres, como lo muestra la siguiente cita: *Me acuerdo que hace unos años atrás participamos en un proyecto: -Mujer e ingenierías: sembrando experiencia-, como una manera también de darle la oportunidad a nuestras estudiantes a participar de esas carreras, postular a esas carreras, porque ellas tienen las competencias. De esa manera nosotros también hemos tratado de trabajar en nuestro departamento en ciencias. Lo mismo al momento cuando planificamos también, considerar eh... a todos, y a todas [...] (Informante 8).*

Sólo en algunos casos hacen mención explícita a la incorporación del género, desde la visión de la igualdad entre hombres y mujeres en elementos curriculares, reconociendo esta falta como propia del docente, que es interpelada en algunos casos por los mismos estudiantes, como lo ilustran las citas a continuación: *Yo aprendí en base a la experiencia de ella de que, claro cuando uno hace historia tiene que poner visión de qué es lo que pasó con el hombre y la mujer, y cuál es la importancia de la mujer. Y, curiosamente, los que tienen más trabas, somos nosotros los docentes, sobre todo eh... los docentes hombres que enseñamos historia porque los niños no, los niños te preguntan en la clase, los chicos de repente, por cualquier tema te van a decir: ¿profe y qué pasaba con las mujeres de la historia? (Informante 9).* Esto último tiene una importancia relevante, como lo señala el siguiente entrevistado, quien indica que, al no incluir la visión de lo femenino en la historia, contribuimos a esta visión androcéntrica excluyente de las mujeres, que repercute en las decisiones que sus propias estudiantes toman y que impactan en su futuro o proyecto de vida, recordando el trabajo de estos profesores con adolescentes: *Las damas siempre quedan en un segundo lugar, y muchas... en muchas ocasiones me ha pasado que las niñas comienzan a perder el interés porque no, no... encuentran referentes de su mismo género que las puedan incentivar al estudio de la misma disciplina, y ahí es cuando... hay que comenzar a visibilizar, llevarlo a que ellos entiendan que había una diversidad y que las mujeres siempre ha estado a un u otro tipo de orientaciones (Informante 15).*

3.3. Limitaciones asociadas a su formación inicial y a las capacitaciones en estas materias

Los entrevistados identifican una falta de preparación para abordar las temáticas referidas al género -en el contexto de la diversidad de conceptos que éstos tienen de lo que es el género, como ya se ha evidenciado- se manifiesta que a nivel de capacitación este es un tema que no es considerado, salvo de forma personal, como interés propio del docente, por cuanto la formación continua tiende a abarcar aspectos relacionados con el trabajo pedagógico concreto, como herramientas didácticas, por sobre otros temas, como lo indica el siguiente entrevistado: *Los directivos o las personas que eligen a lo mejor lo que es capacitaciones, siempre creo yo que tratan de abordar el área más académica, como perfeccionarse no sé, si yo enseño matemáticas en el área de matemáticas, y yo creo que igual se tiende, no sé es un error, porque esta parte más emocional, psicológico, a veces se tiende a dejar más de lado, sea como sea estamos en una sociedad donde lo que importa son los números, son los resultados y como que todo apunta a mejores estrategias de evaluación o SIMCE o mejor PTU (Informante 7).*

Por otra parte, en algunos casos, esto es abordado sólo por el docente en cuestión, sin contar apoyo institucional por parte del establecimiento, pues se reconoce que los temas vinculados al género no son prioridad en los centros educativos, o sólo se abordan cuando surgen casos que lo requieren, como lo muestra el siguiente extracto: *También se dio de una situación completamente aislada, solo se abordó la temática con quienes tenían que ver con el curso, o sea se segregó un poco a la comunidad general frente a la temática, entonces mientras se siga observando y viendo desde esa perspectiva va ser como difícil abrir completamente hacia la temática y poderla abordar Y plantearla como dentro de un plan de trabajo como institución (Informante 9); Entonces creo que ahí hay un vacío que uno lo intenta, lo intenta desarrollar claro desde la espontaneidad básicamente pero no creo que haya un “paraguas” central que nos diga ok de esta forma tenemos que ir aplicarlo y desarrollarlo en base a talleres, a charlas, etc. Se invisibiliza, la justicia de la minoría se pone en el PEI, en las paredes, pero en la práctica mmmmh (Informante 13).*

3.4. Limitaciones para el trabajo en el aula desde una perspectiva de género

Con relación a la pregunta sobre los obstáculos que ellos evidencian en sus contextos para incluir o trabajar la temática de género, la que aparece con más menciones es la familia, como primer agente socializador de éstos, y en algunos casos, modelos, los que en algunos casos podría influir en una eventual conducta o pensamiento sexista por parte de los jóvenes, como lo relata el siguiente entrevistado: *Sí cuesta sobre todo en una familia donde el papá por ejemplo es el apoderado, se nota un poco más también esta perspectiva más del estar como no confrontacional, si, de estar a la defensiva, entonces eso también se transmite a los chicos, y a las chicas también puede pasar que obviamente si la mamá está siempre a la defensiva la niña también va a tomar esa actitud. Entonces, así como se transmite una actitud de ese tipo, también se puede transmitir en relación a lo que es de identidad de género o el sexismo (Informante 15).*

En esos eventuales casos el docente señala que no puede hacer un trabajo aislado, sino que debe trabajar con las mismas familiar e incluso la comunidad, pues debe ser abordado en conjunto, para generar cambios reales: *Yo igual siento que vienen ciertas prácticas de la casa la familia es como el principal forjador de quienes somos, nuestra familia y por eso es importante este trabajo hacerlo con la comunidad educativa no solo con los niños y las niñas (Informante 5).* Esta dificultad relativa a los padres se expresa sobre todo en aquellos casos de familias más conservadoras en relación al género, provenientes de contextos socioeconómicos más altos, en lo que esto pareciera ser aún un tema tabú: *Muchas veces también influye, a lo mejor, el miedo que le pueden tener los chicos a sus padres. O sea, a veces queramos o no, lamentablemente no hay tanta confianza o los papás quieren que esto sea así porque es así, y si yo me salgo de esas normas estoy incumpliendo las reglas de la familia o el qué van a decir, el típico... sobre todo en un colegio como en el de nosotros que igual los niños vienen de familias de un alto nivel socioeconómico, entonces muchas*

veces es- no pero es que a mi mamá le da vergüenza esto-, -esto no se tiene que saber-, por dar un ejemplo (Informante 2).

4. Discusión

Los estudios nos muestran que es imposible separar la educación del contexto social e histórico en el cual se encuentra inmersa, pues representa un fenómeno social que posee una dimensión social y política que le otorga complejidad a los hechos y las relaciones educativas (Araya, 2004). Las relaciones humanas y particularmente las de género son dinámicas, están constantemente redefinidas por la sociedad y se modifican en relación con los cambios sociales, como por ejemplo la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado, la moral sexual, las guerras, las migraciones, los cambios demográficos, los alcances de la modernización, entre otras (Subirats, 1998).

En este sentido, la incorporación del género al ámbito educativo es imperativo de tiempos en los que la diversidad demanda nuevas formas de relacionarnos y nuevas prácticas pedagógicas, inclusivas y respetuosas de la heterogeneidad. Desde el punto de vista curricular, Sapon-Shevin (2013), indica que:

El currículo de un entorno inclusivo es rico, interactivo, sensible a múltiples inteligencias y tiene muchos puntos de acceso. Un currículo bien diseñado se fundamenta en conocer a los alumnos destinatarios en toda su complejidad y en la certeza de que los contenidos impartidos son significativos y de interés cultural para todos. (p. 82)

Se entiende al currículo, siguiendo el postulado de Tadeu Da Silva (1999), como un artefacto de género que corporiza y produce relaciones de género. Desde la perspectiva posestructuralista esta conceptualización ha sido pionera en los estudios del currículo en sus cruces con el género. Esta forma de entender al currículo visibiliza lo oculto del mismo, es decir, su carácter generalizado, heteronormativo, androcéntrico y patriarcal. En tanto documento prescriptivo dicta los guiones de género que docentes y estudiantes deben asumir en el marco de una sociedad que sentencia serás heterosexual o no serás nada. El currículo es una tecnología de género que produce y reproduce los mandatos de género a partir del dimorfismo: varones y mujeres. Esto nos pone ante la construcción histórica-social de relaciones desiguales entre varones y mujeres, que en el ámbito del currículum se ve materializadas en contenidos, expectativas y normativas diferentes según el género.

La pregunta por el género en el currículo nos ubica ante la cuestión de la justicia curricular conceptualizada por Connell (2006). Una de las ideas fundamentales de Connell es la posibilidad de generar culturas contrahegemónicas que tensionen a favor de mayor igualdad e inclusión de sujetos e identidades históricamente excluidas por los sistemas educativos. Entonces se alcanzaría o, mejor dicho, nos aproximamos a la justicia curricular cuando diversos temas, contenidos, preocupaciones se abordan pedagógicamente desde la posición de quienes están en los márgenes sociales y curriculares. Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente (Connell, 2006, p. 64).

Sin duda la alta heterogeneidad en lo que se entiende por género, que fue evidenciado en las respuestas de los profesores, nos pone de relieve una dificultad para esta incorporación efectiva de estos temas en lo educativo, y también la falta de preparación para el abordaje en

los contextos escolares. Si bien la desigualdad hombre y mujer, y la ausencia de estas últimas en algunos contenidos de asignaturas, son parte del tema de género, y son reconocidos como tal por varios entrevistados, la perspectiva de género en educación va más allá, incluyendo la distinción de la identidad de género y sexual, abriéndose a la perspectiva binarista predominante. Por eso no es de extrañar la dificultad para indicar prácticas pedagógicas orientadas a la incorporación de estos temas, en las que, salvo algunas excepciones, no había claridad de cómo se hacía o si efectivamente se estaba haciendo. En este sentido, la disociación de lo curricular con estas temáticas evidencia la falta de herramientas del profesorado en este ámbito, lo que fue claramente señalado por estos entrevistados. Sin embargo, se destaca la experiencia de aquellos, que de forma individual han llevado los temas de género a su cotidianidad, sobre todo haciendo innovaciones desde el punto de vista curricular, lo que sin duda tiene un gran mérito e importancia: *Pero que sin embargo en mis estudiantes no he dejado de tener un impacto así como fundamental; entonces frente a la pregunta yo creo que la educación de género viene a ser una reivindicación a la diversidad y una reivindicación también a todo el aporte que las mujeres hemos hecho también a través de la historia*(Informante 5).

De lo anterior se desprende la necesidad de contar con mayores herramientas para abordar temas que están presentes en los contextos educativos, y que tal como señalaron varios de los entrevistados, son problemáticos desde la perspectiva de docentes y padres, pero no de los estudiantes. Ante esto las señales desde lo institucional, no sólo a nivel escuela sino lineamientos claros desde las políticas educativas, que reflejen esta importancia, como incorporar de forma efectiva esta área en la formación inicial de profesores contribuirían a mejorar la respuesta que desde los adultos damos a inquietudes de los estudiantes.

Vemos, al parecer, que los cambios que se dan a nivel de sociedad, no se aprecian ni se realizan de la misma forma en los espacios escolares, que parecen mucho más difíciles de cambiar. Esto nos ubica ante preguntas básicas, ¿qué se entiende por género?, ¿qué implicancias tiene asumir curricular e institucionalmente la perspectiva de género?, ¿por qué se opta por hablar de perspectiva de género y no de políticas feministas?, ¿cuánta inclusión soporta el currículo?, ¿qué registro hay de experiencias pedagógicas emancipatorias/contrahegemónicas?, ¿cuánto incomoda la palabra género/feminismo a las instituciones educativas? o ¿qué discursos de igualdad han sostenidos los sistemas educativos?

Es necesario avanzar hacia una educación libre de sexismos, que permita prevenir la violencia de género y discriminación en los espacios escolares, por medio de la reflexión y conciencia de las propias prácticas para incluir esta perspectiva. Tal como lo evidenció uno de los entrevistados: *El tiempo de reflexión de nuestras propias prácticas pedagógicas, creo que es un espacio que se ha ido perdiendo dentro del mismo sistema y que nos lleva un poco a forzar muchas veces las capacitaciones, o solamente a detectarlas cuando hay una problemática, mal llamada problemática, sino que una necesidad, un requerimiento para la formación profesional docente, entonces ahí yo comparto cuando la colega decía siempre llegamos atrás nosotros con estos temas* (Informante 7).

5. Conclusiones

La importancia del concepto *género* radica en que a través de él es posible explicar las relaciones de poder que existen entre los sexos, dejando en evidencia que la jerarquización del hombre por sobre la mujer es construida socialmente y no producto de la naturaleza. La teoría de género permite dar cuenta de cómo estas concepciones sociales han afectado la forma en la que se ha estructurado la sociedad y la valoración que se otorga a los distintos modos de ser. Gracias a la aparición del feminismo como corriente política, y a los aportes conceptuales de

la teoría de género, ha sido posible levantar una serie de movimientos reivindicativos de la mujer como sujeto político y dar voz a los distintos sectores de mujeres que luchan contra esferas específicas de discriminación y desigualdad.

La escuela tiene una profunda influencia en la concepción del mundo que generan los y las estudiantes, tanto porque es la encargada de su formación académica en los primeros años, como por la cantidad de tiempo que permanecen en ella. Al mismo tiempo, en conjunto con el núcleo familiar, la escuela transmite una serie de valores y actitudes que configuran el modo de cómo deberían ser y comportarse las y los educandos. Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela resulta ser un escenario propicio para contribuir a la lucha por superar estereotipos, prejuicios, discriminaciones y desigualdades que encuentran su origen en el género, así como de otra índole. Entendida la escuela en estrecha vinculación con el medio social y cultural en el que se encuentra, intervenir en ella en pro de la equidad y la igualdad de oportunidades, contribuye al mismo tiempo a que el medio donde se encuentra inserta sea más equitativo e igualitario.

Un elemento clave del cuerpo de conocimientos y valores que se transmiten en la escuela es el currículum. Todas las dimensiones de este influyen en la concepción del mundo que genera el estudiantado: El Currículum prescrito es lo que figura en los documentos oficiales, aquello que las escuelas y las autoridades reconocen como lo mínimo que debe enseñarse y aprenderse en las escuelas. A través de él queda de manifiesto qué saberes son considerados relevantes y el enfoque que, se pretende, tenga la educación. La perspectiva de género debe incorporarse de manera explícita en este documento público, de lo contrario, los problemas derivados del género no parecieran ser lo suficientemente relevantes. La no incorporación de un enfoque de género en las escuelas arroja a los aportes de la teoría de género al corpus de conocimientos prescindibles, incluso innecesarios. Esto limita las perspectivas desde las cuales los y las estudiantes pueden examinar su entorno y las problemáticas que se dan en este. En cuanto al Currículum Oculto, y en particular, el Currículum Oculto de Género, perpetúa valores segregadores y sexistas de discriminación, naturalizando ciertos modos de ser según se es niño o niña. Esta peligrosa dimensión del currículum se oculta en el inconsciente colectivo, disfrazado de lo natural, haciendo que sea difícil erradicar. Más aún si se carece de herramientas para combatirlo. Esta dimensión del currículum cobra importancia porque, más allá de lo estipulado en el Currículum Oficial, son los propios docentes quienes aterrizan los contenidos y deciden a cuál omitir y a cuál prestarle mayor atención. Esto dependerá de la lectura que haga el o la profesora de su contexto educativo, sus propios valores y de su formación inicial y continua.

Un factor elemental dentro de la escuela es la labor y práctica docente. Es el profesorado el encargado de aterrizar los contenidos del currículum al contexto específico de sus estudiantes. Esto lleva a poner especial atención en la gama de conocimientos y habilidades con los que el profesorado es formado y habilitado para enseñar en las aulas. La incorporación de un enfoque de género al Currículum prescrito no será operativa si el profesorado carece de las herramientas, habilidades y manejo de un mínimo de conocimientos para implementarlo. Del mismo modo, si no se refuerza desde los primeros años de formación la importancia de incluir perspectiva de género en las aulas, habrá docentes que no vean necesidad de incorporarla dentro de su ejercicio docente, quedando desactualizados antes las nuevas demandas educativas relativas al género.

La dificultad para definir la Justicia Social radica en el desafío que implica la definición misma de "Justicia". Por ello, al más puro estilo platónico, será más fácil iniciar por aquello que no es, antes incluso de establecer una definición, siendo la única certeza que se tiene del término su inexistencia en la sociedad actual. La realidad actual se encuentra atravesada por una serie de

injusticias que se ven reflejadas en las desigualdades económicas, étnicas, de género, educacionales, etc. Para combatir estas brechas, es necesario intervenir toda institución que opere al servicio de reproducir y legitimar la dominación de reducidos grupos de poder. La escuela es uno de estos espacios a recuperar, de modo de poder educar desde y para la libertad. Así, el currículum, como el principal elemento que delimita la intención de la educación y los contenidos y habilidades mínimas que se deben enseñar y aprender en las escuelas, es una herramienta clave para alcanzar niveles más altos de justicia. Un Currículum justo no sólo decantará en una escuela más justa, sino también en niños, niñas y adolescentes educados en función de la justicia y conformar una sociedad más justa.

Respecto al conocimiento del concepto de género y perspectiva de género se puede concluir que los participantes poseen nociones básicas al respecto. Esto se evidencia tanto en las respuestas sobre lo que entienden por género como cuando se les pide identificar elementos de perspectiva de género en su formación inicial y en sus prácticas áulicas. Con relación al concepto de género como tal, es claro que no les es un término nuevo o desconocido, siendo capaces de distinguir, sin mayores dificultades, entre sexo y género, asociando el primero al ámbito biológico y el segundo al ámbito social. No obstante, presentan dificultades para explicarlo más allá de la distinción inicial. Se hace mención a elementos relacionados con la identidad de género y expresión de género, pero comprendidos dentro de la definición de género, no hacen una distinción explícita entre la categoría (el género), el sentido de pertenencia (identidad de género) y lo conductual (expresión de género), perteneciendo estas dos últimas dimensiones al ámbito de la experiencia individual. En cuanto a la perspectiva de género, aun cuando no definen ni explican el concepto, es evidente que son capaces de reconocer y problematizar las desigualdades que encuentran su origen en el género, tanto dentro de su formación inicial como en sus prácticas áulicas.

Los y las participantes del estudio coinciden en la importancia de incluir perspectiva de género durante su formación inicial, atendiendo a que está temática ya está presente en las salas de clases y que el estudiantado demanda atención y cuidado a las nuevas identidades. Independientemente del área curricular que imparten los entrevistados no se evidencian diferencias claras respecto de la asignatura como una categoría para discriminar su respuesta.

6. Referencias

- Anguita, R. (2011). Formación del profesorado y género. En J. Maquillón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 199-208). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217>
- Artal, M. (2003). Acerquemos los estudios técnicos a las mujeres jóvenes. *Quark*, 27, 97-99. <https://raco.cat/index.php/Quark/article/view/54981>
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. (2ª ed., 245-290). Siglo XXI Editores, S.A. (Trabajo original publicado en 1982).
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de educación*, 81, 1-13. <https://goo.su/W7Hq>

- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Chávez, M., Zapata, J., Petrzalová, J. y Villanueva, G. (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21(39), 62-74. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2822>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. (3ª ed.). Ediciones Morata.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. (2ª ed.). Auténtica Editorial.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- De Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. Editorial Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1949).
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010>
- Dorr, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Centro de Investigación y Estudios de Género, ITESO*, 7, 8-19. <https://bit.ly/3Y6EZbx>
- Escapil, A. (2020). Currículum como texto de género. En S. Abate (Coord.), *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 33-46). Memoria Académica.
- Ferreya, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Grao.
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99-150). Hexagrama Consultoras. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/898>
- Hernández, M. (2022). Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular. *Sophia*, 18(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1044>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, (8). https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

- Fernández, P. e Idoiaga, N. (2022). Análisis del sexismo y del feminismo en el futuro profesorado. En C. Lechuga, X. Martínez y R. Gómez de Travesedo (Coords.), *El género se abre paso en la sociedad* (pp. 161-173). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ferreira, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas. *Colección Ideas*, 8(76), 1-25. <https://bit.ly/3RKDNqf>
- Marolla, J. (2012). Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile. *Comunicaciones En Humanidades*, 2, 196-207. <https://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/672>
- Ministerio de Educación. (2017). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar*. Unidad de Equidad de Género. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4431>
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Justicia Social: Significado e implicancias para el liderazgo escolar*. División de Educación General. <https://bit.ly/3zgR3g9>
- Ministerio de Educación. (8 de marzo de 2024). *El 52,5% de las matrículas de primer año son de mujeres: Subsecretaría de Educación Superior presenta Informe de Brechas de Género 2023*. <https://bit.ly/3zPBfBn>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (21 de diciembre de 2019). *Definiciones estratégicas 2023-2026*. https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=4195
- Millet, K. (1969). *Política Sexual*. Editorial Cátedra.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial_res_20.pdf
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 8-23. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (19 de septiembre de 2014). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (Trabajo original publicado en 14 de diciembre de 1960). <https://www.refworld.org/es/leg/tratint/unesco/1960/es/130442>
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de enero de 2024a). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de enero de 2024b). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

- Reverter, S. (2003). La perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s*, 1, 33-50. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>
- Rossetti, J. (1989). Educación y subordinación de las mujeres. En J. García-Huidobro (Ed.), *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia* (pp. 7-39). CIDE.
- Sáinz, M. y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama social*, 27, 23-31. <https://bit.ly/3zWTEMo>
- Santos Guerra, M. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki*, (42-43), 1-22. <https://bit.ly/3zB09UU>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>
- Sgró, M. (2019). La justicia social como problema político-pedagógico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2(29), 321-332. <https://bit.ly/3RMyfvv>
- Subirats, M. (1998). Educación y cultura desde la diversidad de géneros. En Department de Didàctiques Específiques de la Universitat de Lleida y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (eds.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-94). Universitat de Lleida. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=556121>
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Ediciones Morata, S.L.
- Valenzuela-Reyes, V. (2019). *Educadoras de preescolar como mediadoras en la construcción de identidad de género de niñas y niños*. [Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología] Repositorio Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000787516>
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileña de educación*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

AUTORA

Rosse Marie Vallejos Gómez

Universidad de Concepción, Chile.

Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción, Chile. Dra. En Cs. De la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Académica del Dpto. de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Sus principales líneas de formación, docencia e investigación son: Currículo, Conocimiento Escolar y Enseñanza. Formación Inicial Docente. Género y Currículo Escolar. Filosofía con Niños. Cuenta con experiencia en gestión universitaria como Jefa de Carrera de Pedagogía en Filosofía y Jefa de Unidad de Prácticas Pedagógicas. Integrante del Grupo de Investigación N°18.P1.01 "Formación de Profesores: Currículum y Políticas de Género". Ha liderado proyectos en Formación del Profesorado en Perspectiva de Género. Prácticas Áulicas y Feminismo. Currículo y Género.

rovallejos@udec.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638>