

“SER FEMENINA, SER DELICADA, SER MADRE”. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DEL PROFESORADO: UN ESTUDIO CUALITATIVO

"To be Feminine, to be Delicate, to be a Mother". Social Representations of Gender in Teachers: A Qualitative Study

MIRLIANA RAMÍREZ-PEREIRA*¹

<http://orcid.org/0000-0003-1439-4162>

FERNANDA CABEZAS ARAVENA*²

<http://orcid.org/0000-0002-3929-7919>

ESTEFANÍA PARADA MUÑOZ*³

<http://orcid.org/0000-0001-6480-3484>

CONSTANZA QUINTRILEO VALENZUELA*⁴

<http://orcid.org/0000-0002-3113-1148>

ROSA DUARTE GONZÁLEZ *⁵

<http://orcid.org/0000-0003-3810-0130>

*Universidad de Chile. mirliana@uchile.cl;

fercabezas.a@gmail.com; estefania.parada@ug.uchile.cl;

conyquintrileo@gmail.com; rositangelicadg@gmail.com

Recibido: 10-10-2018

Revisado: 03-03-2019

Aceptado: 23-09-2019

Resumen: Las representaciones sociales de género están relacionadas con los estereotipos y roles que interfieren en el desarrollo de las personas. El objetivo de esta investigación es comprender las representaciones sociales de género en el profesorado de enseñanza primaria en Santiago de Chile. La investigación es cualitativa bajo un paradigma post-positivista. Siguiendo la técnica de bola de nieve, se realizaron entrevistas en profundidad a profesores que luego fueron sometidas a análisis de contenidos. Entre los resultados destaca la reproducción de representaciones sociales diferenciadas según sexo biológico, así como el esfuerzo de los profesores por promover la igualdad de género en las aulas.

Palabras clave: género; ambiente educacional; comportamiento del docente; docente.

Abstract: *Social Representations of Gender are related to stereotypes and gender roles, that interfere in personal development. The aim of this research is to understand the social representations of gender in teachers at elementary school in Santiago of Chile. This is a qualitative research from a post-positivist paradigm. Following the snowball technique, in-depth interviews with teachers were conducted and then subjected to content analysis. Among the main results, the following stand out: the reproduction of social representations differentiated according to biological sex and the effort made by teachers to promote gender equality in the classroom.*

Keywords: *gender; educational environment; teacher's behavior; teacher.*

¹ Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Doctora en Enfermería. Universidad Andrés Bello. Línea de trabajo: género, metodología de la investigación cualitativa, cuidados en el ciclo de vida.

² Licenciada en Enfermería. Universidad de Chile. Línea de trabajo: género, metodología de la investigación cualitativa, cuidados en el ciclo de vida.

³ Licenciada en Enfermería. Universidad de Chile. Línea de trabajo: género, metodología de la investigación cualitativa, cuidados en el ciclo de vida.

⁴ Licenciada en Enfermería. Universidad de Chile. Línea de trabajo: género, metodología de la investigación cualitativa, cuidados en el ciclo de vida.

⁵ Licenciada en Enfermería. Universidad de Chile. Línea de trabajo: género, metodología de la investigación cualitativa, cuidados en el ciclo de vida.

INTRODUCCIÓN

La transmisión y reproducción de las representaciones sociales de género ocurre en todos los espacios del desarrollo humano, y es el colegio uno de los medios más importantes de reproducción cultural, orden social, económico y político (Páramo, 2010). Así, el espacio educativo reproduce lógicas sociales diferenciadas para hombres y mujeres, al enseñar lo considerado moralmente apropiado para cada sexo biológico y resaltando habilidades que la sociedad considera pertinentes (Ministerio de Educación, 2017). Reproducir patrones culturales de género repercute en el desarrollo integral de los estudiantes al condicionar sus decisiones profesionales y limitar su acceso a recursos, lo que genera una calidad de vida diferenciada según el sexo biológico (Ministerio de Educación, 2017).

En este contexto surge el interés de conocer las representaciones sociales de género en profesores de enseñanza primaria, con el propósito de contribuir a la disminución de la brecha de género, factor determinante de las oportunidades laborales, acceso a educación y salud de las mujeres.

La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales de género del profesorado de enseñanza básica de una escuela en Santiago de Chile? El objetivo general fue comprender estas representaciones entre el profesorado de enseñanza primaria en una escuela de Santiago de Chile.

Este trabajo se desarrolló en el contexto de la investigación multipaís "Espejuelos para el género: Construcción social de género en escolares", proyecto en que participan Cuba, Chile, España, Uruguay, Colombia y Brasil.⁶

Las representaciones sociales

Moscovici (1961) plantea que las representaciones sociales (RS) son una forma de análisis de lo cotidiano que permite conocer los procesos por los que se constituye el pensamiento colectivo. Las define como un sistema cognitivo, con una lógica y lenguaje propios, que forma áreas de conocimiento para la organización de la realidad (Moscovici, 1961). Denise Jodelet, a partir de la teoría de Moscovici, define las RS como una forma de conocimiento específica, "el conocimiento ordinario", que tiene la particularidad de ser construido y compartido por grupos culturales o profesionales. Entra así en la categoría de *sentido común* que permite decodificar el comportamiento de las personas e interpretar sus conductas, al permitirles leer el mundo en el que viven y actuar sobre él (Jodelet, 1984; Araya, 2002; Materán, 2008; Jodelet, 2011). De esta manera, las RS tienen la capacidad de influir en las relaciones interpersonales determinando normas, códigos y valores que tienen su génesis en el contexto social de los individuos (Materán, 2008; Jodelet, 2011).

⁶ Proyecto Multipaís Espejuelos para el Género: Construcción social del género en escolares - Chile. DEUCH012016

Siguiendo las ideas de Moscovici, se pueden identificar tres dimensiones constitutivas de las RS (Jodelet, 1984; Araya, 2002):

- La *actitud*: Consiste en la orientación de la conducta de la persona, que dinamiza y regula su accionar. La representación puede tener una orientación positiva, negativa, favorable o desfavorable, al expresar el componente afectivo por ser la reacción emocional ante el objeto. Está compuesta por elementos afectivos, cognitivos y comportamentales.
- La *información*: Es la organización del conocimiento que posee una persona o un grupo social; corresponde a los datos o explicaciones sobre la realidad que surgen a partir de sus relaciones cotidianas.
- El *campo de representación*: Constituye la organización y jerarquización de los elementos que configuran el contenido. Hace referencia al conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una RS.

Si bien el campo de representación se considera como el más significativo de los tres por otorgarle la función organizadora, es necesario analizar estos tres ámbitos para conocer y comprender una RS (Araya, 2002).

En el ámbito de la educación, Jodelet justifica el uso de las RS ya que permiten interpretar la realidad particular de los docentes, lo que incluye valores, experiencias y su contexto social, entendiendo las RS como agentes influyentes en el comportamiento y en la transmisión de conductas (Jodelet, 2011).

Según las referencias consultadas, las diferencias de género en la educación han sido un tema estudiado por diferentes disciplinas, en distintos contextos socioculturales. Su importancia radica en que, luego de la familia, el colegio es el segundo ente socializador más importante en la vida de las personas (Espinoza y Taut, 2016). Dentro de la literatura destaca la importancia del ámbito escolar como reproductor de desigualdades sociales, de estereotipos de género y de valores impuestos por los grupos dominantes de la sociedad (Do Amaral y Uchoa, 2015).

En 2015, la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco) lanzó la campaña *Educación 2030: Educación para transformar vidas*. Su propósito era lograr el Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Unesco, 2017). Bajo este contexto, Chile creó el plan 2015-2018 para la igualdad de género, que buscaba entregar educación con enfoque de género, reconociendo que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017).

Las representaciones sociales de género (RSG) influyen en los intereses individuales de desarrollo de las personas, siendo esta influencia mayor cuando existe una correlación con el estereotipo y la imagen individual (Kerkhoven et al., 2016). En un estudio realizado a estudiantes y profesores de una escuela secundaria se les asociaron

adjetivos a las diferentes ciencias. El resultado fue una mayor cantidad de adjetivos negativos en matemáticas y física asociadas al género femenino, mientras que física y química se relacionaban de forma positiva con el género masculino (Makarova y Herzog, 2015).

Respecto a la opinión de los docentes, algunos no perciben las diferencias de género que se establecen entre niñas y niños, lo que contribuye a normalizar esta situación (Fernández y Hauri, 2016). Por ejemplo, en pruebas estandarizadas el análisis de los profesores va orientado al resultado general y no según género, normalizando el hecho que las mujeres tengan mejor resultados en lenguaje y los hombres en matemáticas (Fernández y Hauri, 2016). No obstante, se ha evidenciado que en los primeros años de formación las niñas tienen igual o mejor desempeño que los niños, cosa que cambia durante la enseñanza media, donde se amplía la brecha de desempeño escolar. Esto finalmente determina la profesión que tendrán y, con ello, el salario al que accederán, lo que a su vez mantiene la desigualdad entre géneros (Espinoza y Taut, 2016; Carvalho, 2017).

Varios autores aseguran que el trato de los profesores con los estudiantes repercute en el interés de estos últimos en aprender una materia u otra, así como en su motivación y participación. Esta diferencia es más notoria a medida que aumentan los años de escolaridad (Espinoza y Taut, 2016; Camacho, 2017). Esto sucede porque cada uno de los docentes trae consigo una historia de vida determinada por experiencias, creencias, conocimientos, habilidades, perspectivas e intereses que, de forma consciente o no, transmiten a los estudiantes en el aula (Camacho, 2017).

Lo anterior también se observa en la manera en que los profesores hacen uso del lenguaje, es decir, la masculinización de espacios comunes para niños y niñas. Un estudio español que se enfocó en el análisis del discurso de profesores en las clases de educación física concluyó que los profesores prestan más atención a los niños que a las niñas (del Castillo, Romero, González y Campos, 2014). Asimismo, una investigación realizada por Espinoza et al. determinó que las ideas concebidas respecto al género se van reafirmando a medida que avanza la escolarización (Espinoza y Taut, 2016; Hidalgo y Almonacid, 2014).

Las RSG no solo están presentes en la relación profesor-alumno, sino también en los recursos educativos con los que se enseña en el aula. Una recopilación bibliográfica realizada en Estados Unidos identifica una mayor presencia de imágenes de varones adultos representando profesiones asociadas a las ciencias, mientras que las profesiones de servicio, como el profesorado, son representadas por mujeres (Kerkhoven et. al. 2016).

Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes, se identifica a Internet como causante de una continua exposición a RSG, debido a un mayor acceso a la tecnología en las prácticas educacionales. Esto torna necesario un debate más profundo sobre las RSG en el ámbito escolar (Carvalho, 2017).

METODOLOGIA

Esta investigación es de tipo cualitativa y fue construida bajo el paradigma post-positivista, que plantea que la realidad no puede ser comprendida a cabalidad, sino que solo es posible obtener una aproximación (Houghton, Hunter y Meskell, 2012). Para esta investigación se utilizaron los criterios de rigor desarrollados por Guba y Lincoln de transferencia, credibilidad, confirmabilidad y dependencia (citado en Cornejo y Salas, 2011), que se cumplieron mediante la presentación del proyecto de investigación a las autoridades correspondientes, transcripción de entrevistas y triangulación de los resultados.

El enfoque teórico metodológico empleado fue el de la *etnografía focalizada* de Janice Morse, descrita como una forma especial de etnografía que permite “aplicar el enfoque etnográfico y holístico a cualquier unidad social o grupo humano aislable” (Boyle, 2005), que en este caso corresponde a los profesores. Siguiendo la teoría de las representaciones sociales, se establecieron tres categorías coincidentes con las dimensiones que las conforman: actitud, información y campo de representación.

La selección de los participantes se realizó por medio de la técnica *bola de nieve* (Martínez-Salgado, 2012), con los siguientes criterios de inclusión: profesores o profesoras de enseñanza básica que se desempeñen como “profesor jefe”, impartiendo clases a cursos de primero a cuarto año de un colegio municipal o particular subvencionado, mixto. Se excluyeron los profesores sustitutos. Los participantes fueron siete profesores; dos mujeres y cinco varones.

Como técnica de recolección de datos se empleó la entrevista en profundidad, que se basa en que el entrevistado la perciba como una conversación y que no se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas o los objetivos del entrevistador (Valles, 1999).

Para procesar los datos se utilizó la metodología de análisis de contenido (Mayring, 2000), que considera los siguientes pasos:

- 1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo.
- 2) Desarrollo del preanálisis. Organización de la información o corpus de contenidos: transcripciones de las entrevistas.
- 3) Definición de las unidades de análisis. Delimitación de fragmentos del contenido sobre el cual se comenzará a realizar el análisis: unidad de análisis gramatical por tema.
- 4) Establecimiento de reglas de análisis y código de clasificación. Se indican las condiciones para codificar y categorizar el material.

- 5) Desarrollo de categorías. Las categorías se pueden definir como las "casillas" donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica.

El análisis de contenido permite descubrir la significación de un mensaje, clasificando o codificando sus elementos en categorías definidas, con el propósito de identificar de forma objetiva y sistemática su sentido para lograr su interpretación (Cáceres, 2003; Gómez, 2012).

Para la investigación se utilizaron los criterios éticos de Ezequiel Emanuel, adaptados por Manuel González Ávila (s. f.), de valoración social, validez científica, selección equitativa de los participantes, proporción favorable de riesgo/beneficio, condición de diálogo auténtico, evaluación independiente consentimiento informado y respeto a los participantes. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile con el acta de aprobación proyecto n.º 104-2018.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se realizaron siete entrevistas en profundidad a diferentes profesores en una escuela de la ciudad de Santiago de Chile, cuyos perfiles se encuentran descritos en la Tabla 1.

Tabla 1: Cuadro descriptivo docentes participantes

Entrevista	Edad (años)	Trayectoria (años)	Género
E1	33	6	Femenino
E2	28	4	Masculino
E3	39	6	Femenino
E4	43	12	Femenino
E5	32	3	Masculino
E6	42	11	Femenino
E7	56	28	Femenino

Fuente: Elaboración propia (año 2018)

Por otro lado, en el análisis de contenido se establecieron tres categorías y nueve subcategorías, que se expresan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis de las representaciones sociales del profesorado de educación primaria

Categoría	Subcategoría
Actitud	Creencias personales Discriminación de género Igualdad de género
Información	Estereotipos de género femenino Estereotipos de género masculino Roles de género
Campos de representación	Conflictos Metodología de enseñanza-aprendizaje Relaciones interpersonales

Fuente: Elaboración propia (año 2018)

Actitud

En esta categoría se incluyen las subcategorías *creencias personales*, *discriminación de género* e *igualdad de género*. Estas responden a la modalidad en que los profesores realizan su labor, según sus experiencias previas y cómo estas afectan sus emociones y afectos. También las respuestas emocionales y afectivas al momento de enfrentarse a temas vinculados al género, entre las que se cuentan la facilidad o dificultad de aceptar las modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje con respecto a la igualdad de género.

Los participantes refieren que niños y niñas son iguales y modifican sus estrategias educacionales para adaptarse a esas circunstancias: unos lo hacen a partir de su propia creencia en la igualdad de género y otros por su convicción de que la docencia debe adaptarse a las circunstancias sociales actuales. A pesar de la intención de aceptar y aplicar la igualdad de género, destacan que les resulta complejo, especialmente lo que respecta a la identidad y diversidad de género, debido a que la forma en que ellos fueron educados es muy diferente a la actual.

La subcategoría de *creencias personales* incluye las opiniones de los entrevistados respecto a la heteronormatividad, al ser mujer y ser hombre. Esto se vincula con el deber tradicionalmente encomendado a la mujer de la maternidad y la crianza, mientras que en el caso de los varones aparece la importancia de cumplir sus propias metas y expectativas. Esto se evidencia en las siguientes respuestas:

Ser mujer, ser femenina, ser delicada... ser madre, tener a cargo o poder tener hijos, poder educar en la parte emocional (E4)

Ser mujer... una gran responsabilidad en general, por el tema de la concepción de la vida (E5)

La verdad es que qué es para mí ser hombre... no... no le veo más trascendencia que cumplir con mis propias expectativas de vida [...] no es más que vivir (E5)

Cuando los docentes se ven enfrentados a estudiantes con conflictos de identidad o cambio de género, emergen sus creencias más arraigadas. Esta situación les produce incertidumbre y confusión, al enfrentarse lo correcto desde el punto de vista de la política educacional con sus convicciones.

A nosotras las viejas nos costó hacer todos esos cambios, aceptar que había otras propuestas, aceptar que en el colegio había lesbianismo, que ahora hay una niña que hizo cambio de identidad de género, que tú no la puedes llamar por su nombre, ¡imagínate! Yo que la conozco desde chica, la nombro como cuando era chica y yo le digo "disculpa, hija" y no sé si llamarla hija o hijo, pero también ha sido un cuento para nosotros [...] Tú respetas todo lo que ella quiere, está bien porque ya es una decisión propia de su vida, pero a nosotras las viejas nos cuesta hacer esos cambios, porque nosotras venimos estructuradas de una manera (E7).

La *discriminación de género* aparece en el hecho de que el profesorado refiere haber observado discriminación laboral hacia los profesores varones, con la reticencia de los establecimientos educacionales a incluirlos en cursos pequeños, como primero y segundo básico. Esto es justificado por los entrevistados como un resguardo que asume la institución ante casos de abusos sexuales, que son asociados en mayor medida a perpetradores hombres que a mujeres.

En un instante a mí se me dijo que se me había dado la oportunidad de comenzar a trabajar con un primero básico porque no se admiten varones trabajando con niños tan pequeños, por un concepto de resguardo. Porque hasta el día de hoy, yo no conozco a ninguno de mis amigos egresados trabajando con un primero o segundo básico (E5).

Con respecto a la subcategoría *igualdad de género* emergen las ideas de derechos, responsabilidades y oportunidades en la niñez. En este caso, los profesores hacen referencia a la evolución de los roles de hombres y mujeres en la sociedad, a cómo ahora

está presente la idea de igualdad de género entre niños y niñas, así como también la intención política de que las oportunidades de profesores y profesoras también se encuentren equiparadas.

Antiguamente era totalmente machista, o sea, los roles estaban totalmente definidos: el hombre trabajaba, la mujer criaba y se preocupaba de los hijos. [...] Ahora es distinto, somos todos iguales, solamente que... lo único que nos diferencia son las partes del cuerpo, pero todos somos capaces de hacer de todo (E3).

Información

En esta categoría se agrupan las subcategorías *estereotipos de género y roles de género* (masculinos y femeninos). Los participantes son conscientes de los estereotipos y los roles de género existentes y cómo estos se van traspasando a las nuevas generaciones, así como la forma en que han ido cambiando a medida que la sociedad fue evolucionando. Consideran que los roles de género no se encuentran tan diferenciados en la actualidad, especialmente entre los alumnos más pequeños; sin embargo, se sigue repitiendo el rol de crianza y maternidad asociado a la mujer por su capacidad reproductiva.

Con respecto a los niños, a partir de las entrevistas se destaca la asociación que se realiza de los estudiantes varones con una conducta más desordenada y violenta, y de las estudiantes mujeres con conductas más ordenadas y tranquilas, aunque más "conversadoras". Los docentes atribuyen estas conductas a una madurez temprana en las niñas, en relación con los niños.

La subcategoría *estereotipos atribuidos al género femenino* incluye las características atribuidas socialmente a las mujeres. Se destaca el hecho de asociarlas con carreras de servicio, como pedagogía y enfermería, aunque se menciona el cambio de este estereotipo en las últimas décadas.

Al igual que hoy en día ¿quién dice que la mujer tiene que ser ciertas carreras? Hoy en día ya no, pero en mi época era así, eras profesora o eras enfermera, eran como las carreras típicas (E7).

Según los participantes, las profesoras generan más confianza entre los apoderados y estudiantes que sus colegas varones, al ser vinculadas con carreras de servicio y estar asociadas a un estereotipo de crianza y cuidado.

Yo creo que sí que somos mucho más aceptadas las profesoras mujeres que los profesores hombres, hay un grado más de confianza, de alguna manera es un plus ser mujer, sobre todo con niños pequeños, los papás tienden a ser un poco más reticente con los profesores varones (E4).

En cuanto al cuidado por la apariencia personal, el profesorado destaca que las niñas se preocupan más por este aspecto que los niños, lo que reafirma otro estereotipo femenino.

Por otra parte, el profesorado menciona que las niñas conversan mucho más que los varones en clase, lo que complejiza su manejo en el aula. Con esto se refuerza la idea de que las mujeres juntas tienen a ser ruidosas.

Cuando a uno le asignan un curso, uno piensa ¿cuántas mujeres tiene el curso? 20 y ¿cuántos varones? 10. Ah, ya un curso conversador, me va a costar mantener ese curso en silencio porque las niñas son más conversadoras (E6).

En la subcategoría *estereotipos atribuidos al género masculino* se destaca la relación que se hace del hombre como una figura de autoridad y respeto, cumpliendo de esta forma la visión clásica del deber ser del hombre.

A los hombres se los ve con mayores fortalezas, más fuerza. Socialmente un poco más valorados en la actualidad. En algunas profesiones, mejor trabajo y mejor sueldo (E4).

En cuanto a la capacidad intelectual, se considera que los niños tienen más facilidad para aprender materias como matemáticas, cualidad que los profesores atribuyen a los varones como una normalidad, pero a las mujeres como una excepción que paulatinamente se ha ido equiparando.

Normalmente las matemáticas se les atribuye a los niños, que son mejores, que son más rápidos, tienen mejores resultados y todo, pero hoy en día no es así, te digo que ha cambiado un poco eso [...] porque hay niñas muy buenas para las matemáticas (E7).

En cuanto al comportamiento de los varones en clase, los entrevistados refieren que los niños son desordenados, probablemente por un menor grado de madurez. También les atribuyen una fuerza física superior a la de las niñas, lo que los obliga a supervisar continuamente el contacto entre ellos para que las estudiantes no resulten dañadas.

Donde se dan diferencias, por ejemplo, es en los recreos, una (como profesora) tiende siempre a inculcar a los niños que deben ser más delicados, porque ellos son bruscos en el juego (E4).

La subcategoría *roles del género femenino* agrupa normas definidas social y culturalmente que determinan comportamientos específicos. Los roles femeninos mencionados tienen relación con la maternidad y la crianza, y están íntimamente vinculados, a juicio de los participantes, con la capacidad reproductiva de la mujer y el llamado "instinto maternal".

[Hubo una profesora que me inspiró] el cómo nos trataba, cómo nos cuidaba, por eso uno pasa a ser la segunda mamá de los niños. El cómo

ella nos defendía también de otros profesores, que siempre pasa que hay un profesor más pesado que otro o que ataca a algún niño en particular, entonces ella nos defendía y todo (E3).

En cuanto a la subcategoría *roles de género masculino*, se menciona al hombre como protector y proveedor, ambos asociados al contexto familiar, como quien brinda el sustento económico, contención emocional y protección a su familia.

A nivel social lo veo como la persona que tiene que proveer, pero es por un concepto ancestral, que antiguamente era el hombre el que se encargaba de proveer a la familia, de cuidar a la familia (E5).

Campo de representación

En cuanto al último componente de las representaciones sociales, las subcategorías que aquí se agrupan son: *conflictos*, *metodologías de enseñanza-aprendizaje* y *relaciones interpersonales*. Dichas subcategorías tienen relación con la forma en que los profesores llevan a cabo su labor con base a los dos componentes anteriormente mencionados.

El profesorado participante menciona que hace un esfuerzo consciente en el aula para tratar en forma igualitaria a los estudiantes varones y mujeres favoreciendo, mediante estrategias, un ambiente inclusivo en el que estos puedan desarrollar al máximo sus habilidades. Dentro de estas estrategias aparecen el abordar los temas de género en clase, con apoyo de medios audiovisuales, y el trabajo colectivo en conjunto con el curso, exponiendo casos sobre todo relacionados a los juegos y la inclusión de ambos géneros en estos.

En la subcategoría *conflictos* se incluyen los comportamientos, las metodologías y las estrategias que se utilizan para la resolución de conflictos dentro del aula, con énfasis en las diferencias de género y en aquellas que se generan al presentarse una situación problemática. Los resultados muestran que los conflictos se abordan de forma colectiva, con la totalidad del curso, para no centrar el conflicto en un estudiante.

Si el tema es generalizado se habla con el curso y la idea es llegar a un consenso en base a una norma que se está instaurando en la sala o cualquier situación que amerite que sea conversado con el nivel, con el curso entero (E5).

En esta subcategoría toma relevancia la resolución de conflictos de género, generalmente asociados a los juegos, donde se resuelve también de manera colectiva y reforzando con material didáctico. Se fomenta la igualdad de género en el sentido de que todos los niños pueden participar de todos los juegos, independientemente de su género.

Entre ellos trataban de buscar argumentos que pudieran abatir esta postura tan rígida que tenían los niños de que ellas no podían ir a jugar a la pelota y la verdad es que fue un tema bastante entretenido, porque al final igual apelamos al hecho de que las niñas tienen las mismas oportunidades y les mostré un video donde estaba la rojita femenina [equipo de fútbol femenino] ahí vieron que la mujer también puede jugar a la pelota (E5).

La subcategoría *relaciones interpersonales* agrupa las relaciones sociales establecidas por la interacción entre los profesores y los apoderados, y cómo muchas veces estos últimos se encuentran en posiciones de poder dentro de los establecimientos, con tanta o más influencia que la del profesor. Esto podría condicionar la formación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes.

Yo creo que antiguamente a los profesores se les respetaba, los profesores eran ley, cuando estudiábamos nosotros, una mirada y ya uno sabía lo que tenía que hacer, pues ahora no, el apoderado está teniendo más poder, más poder incluso que el profesor dentro del colegio (E3).

En otras entrevistas se menciona que los apoderados toman actitudes diferenciadas según el género del profesor. En el caso de los profesores, mantienen una relación formal con las apoderadas para evitar malentendidos que los puedan perjudicar laboralmente.

Mira, la verdad es que como yo soy joven trato de mantener un poco de discreción en base a la relación con las apoderadas (mujeres), por lo tanto, a veces se puede prestar para malentendidos el hecho de que yo tenga un diálogo tan fluido con las mamás... pero sí trato de mantener la distancia con las mamás, por un tema de resguardo (E5).

Otra subcategoría es la de *metodologías de enseñanza-aprendizaje*, que incluye al conjunto de técnicas empleadas por los profesores para abordar la temática de género. Los temas más relevantes de esta subcategoría apuntan al cambio en la manera de formar a los estudiantes, por ejemplo, las modificaciones en el uso del lenguaje y la argumentación para el cambio de conductas empleados por el profesorado.

Uno con las mentes antiguas, decía "siéntate como señorita", hoy día no puedo hacer eso, no puedo usar ese término, ahora es "siéntese bien, porque la columna de usted está creciendo, sus piernas están creciendo, entonces si usted no se sienta bien va, eh, su cuerpo va a sufrir (E7).

Por otro lado, también se considera la etapa temprana de desarrollo del estudiantado para iniciar la educación sexual, basada en el respeto y tolerancia hacia todas las personas sin importar su orientación sexual. Esto es fundamental a la hora de fomentar la igualdad en derechos y el respeto por las libertades individuales.

Bueno, en un momento en segundo ya tocamos el tema de la diversidad sexual, que va todo ligado a la parte de respeto, a la tolerancia, que no porque ellos sean gays son diferentes (E5).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las entrevistas se obtiene que la *actitud* de los profesores con respecto a las representaciones sociales de género depende en gran medida del contexto de su propia crianza y de su entorno cultural, tal como lo describe Moscovici (Materán, 2008; Jodelet, 2011). Este autor define las representaciones sociales como dependientes de las interacciones culturales; por ejemplo, los docentes con más años, que se educaron en un contexto social más distante del actual, tienen una mayor dificultad para adaptarse a los cambios en la comprensión del género en comparación con los más jóvenes, donde ese cambio cultural ya está instaurado (Chaigneau, 2012).

Con respecto a la *información* de las RSG en profesores, en la subcategoría de *roles de género* se mantienen algunos roles asignados como consecuencia del contexto cultural en el que se encuentran, especialmente los relacionados al trabajo reproductivo. A pesar de tener un discurso de igualdad en la división de tareas, se sigue asociando los roles de crianza y maternidad a la mujer y los de proveedor y protector al hombre, lo cual se refleja en la realidad chilena actual (Gómez, Arellano y Valenzuela, 2017).

Sin embargo, a través del discurso de los profesores se evidencia que el profesorado se esfuerza por no replicar estos roles y estereotipos desde la docencia, ya que la igualdad entre mujeres y hombres es una premisa importante en las clases. En este punto aparecen otros estereotipos relacionados al comportamiento del estudiantado, como el asociar una conducta inquieta y desordenada a los niños y una conducta ordenada y tranquila a las niñas, así como también asociar a los niños con juegos deportivos que requieran fuerza y destreza física. Esto último se condice con lo expuesto por Vásquez (2012), quien afirma que niños y niñas perciben las diferencias en los juegos como algo natural debido a las diferencias físicas de ambos sexos, lo que determina que las niñas tiendan a autoexcluirse de los juegos considerados masculinos por percibirse diferentes a sus pares varones.

Por otro lado, Vásquez (2012) sostiene que la misma autoexclusión y el percibirse como diferentes lleva a las mujeres a vencer los prejuicios sociales y empoderarse como participantes para reclamar su lugar. Esto se relaciona con la existencia de un liderazgo predominante en mujeres, atribuido por las y los participantes a una mayor madurez con respecto a los varones.

Con respecto al *campo de representación*, en cuanto a las estrategias utilizadas por los profesores para promover la inclusión de género se destacan el cambio en el uso del vocabulario —lo que se cuenta como una estrategia fundamental para la visibilización de las niñas y las mujeres de la misma manera en la que siempre han sido visibilizados

los hombres (Ministerio de Educación, 2018)— y la inclusión de ambos géneros en los juegos, así como evitar los estereotipos en el uso de colores y de roles.

Usar parte del tiempo destinado a consejos u orientación de curso en abordar la temática de género coincide con los lineamientos dados por el Ministerio de Educación de Chile para la inclusión. Esto implica promover espacios de diálogo colectivo que permitan sensibilizar, visibilizar e informar adecuadamente a los estudiantes, respetando la confidencialidad y privacidad de lo que se exponga en estos espacios (Ministerio de Educación, 2017).

Por otro lado, las diferencias de género nacen de la división por sexo de la actividad laboral. Según Calderón y Campos (2013), el género otorga un *orden simbólico* a las actividades que desempeñan ambos sexos, donde a la mujer se le atribuyen tareas domésticas no remuneradas y otras que parecen ser innatas, como el cuidado y la crianza, lo que ha determinado diferentes proyectos de vida entre hombres y mujeres y, con ello, las enfermedades producto del estilo de vida y la actividad laboral.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que los profesores pueden contribuir en la construcción de una realidad social con base en la igualdad en derechos y oportunidades, que permita romper con la desigualdad de género. Por esta razón es importante enfatizar en la formación de profesores que promuevan en sus estudiantes una actitud crítica y reflexiva frente a estas desigualdades.

REFERENCIAS

- Araya, S. (2002). Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Boyle, J. (2005). Estilos de etnografía. En J. Morse (Coord.), *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa* (pp. 211-240). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Chaigneau, S. (2012). La edad se correlaciona directamente con la fuerza de los estereotipos de género: evidencia obtenida en una tarea de memoria de reconocimiento. *Revista PSYKHE*, 21(2), 119-132.
- Calderón, Y., y Campos, G. (2013). Las Mujeres Jóvenes en México: ¿Estudian o Trabajan?. *Revista Última Década*, 21(39), 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200004>
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de los docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 63-81.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

- Carvalho, G. (2017). Formación continua y Representaciones de Género en el Espacio Escolar. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 12(3), 759-782. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2017v12n3p759-782>
- Del Castillo, O., Romero, S., González, T., y Campos, M. (2014). Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: Revista Educación Física*, 20(3), 239-248. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000300001>
- Do Amaral, A., y Uchoa, Â. (2015). Género, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. *Trend by Psychology*, 23(3), 577-591.
- Espinoza, A. M., y Taut, S. (2016). El rol del Género en las Interacciones Pedagógicas en Aulas de Matemáticas chilenas. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhé*, 25(2), 1-18.
- Fernández, M. C., y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemáticas. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>
- Gómez, M. (20 de mayo de 2012). Análisis de Contenido cualitativo y cuantitativo [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>
- Gómez, V., Arellano, O., y Valenzuela, C. (2017). Negociaciones en familia: género, trabajo y cuidado en Chile. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 661-682. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p661>
- González Ávila, M. (s. f.). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Hidalgo, T., y Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 86-95.
- Houghton, C., Hunter, A., y Meskell, P. (2012). Linking aims, paradigm and method in nursing research. *Revista Nurse Researcher*, 20(2), 34-39. <https://doi.org/10.7748/nr2012.11.20.2.34.c9439>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social* (pp. 469-493). Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kerkhoven, A., Russo, P., Land-Zandstra, A., Saxena, A., y Rodenburg, F. (2016). Gender Stereotypes in Science Education Resources: A Visual Content Analysis. *PLoS ONE*, 11(11), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165037>
- Makarova, E., y Herzog, W. (2015). Trapped in the Gender Stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equality, Diversity & Inclusion*, 34(2), 106-123. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2013-0097>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Materán, A. (2008) "Las Representaciones Sociales: Un Referente Teórico para la Investigación Educativa". *Revista Geoenseñanza*. Vol.13, Num.2, pp. 243-248.

- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación para la igualdad de género, Plan 2015-2018*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Igualdad-de-G%C3%A9nero.pdf>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La UNESCO lanza en América Latina y el Caribe su campaña E2030 Educación para Transformar Vidas*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/news-archive/campana-e2030/>
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Revista Estudios pedagógicos*, 36(2), 177-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Vásquez, A. (2012). Representaciones Sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle Caldas-Antioquia, Colombia. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(1), 371-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400020>

CONTRIBUCIÓN AUTORAL

La concepción del trabajo científico fue realizada por Mirliana Ramírez Pereira. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Fernanda Cabezas Aravena, Estefanía Parada Muñoz, Constanza Quintrileo Valenzuela, Rosa Duarte González y Mirliana Ramírez-Pereira. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Mirliana Ramírez-Pereira. Todas las autoras revisaron y aprobaron el contenido final.