



Género y educación

Reflexiones para la igualdad
en tiempos de crisis

María Cecilia Fernández Darraz

Gloria Mora Guerrero

Claudio Briceño Olivera

Editores

GÉNERO Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA LA IGUALDAD EN TIEMPOS DE CRISIS

**MARÍA CECILIA FERNÁNDEZ DARRAZ, GLORIA MORA GUERRERO
Y CLAUDIO BRICEÑO OLIVERA
EDITORES**



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**

**EDICIONES
UC TEMUCO**

**DEPARTAMENTO DE
TRABAJO SOCIAL**

NEI
NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN
EN ESTUDIO INTERÉTNICOS
E INTERCULTURALES

*Género y educación. Reflexiones para la igualdad
en tiempos de crisis*

ISBN 978-956-6224-25-9

PRIMERA EDICIÓN noviembre de 2023

Ediciones de la Universidad Católica de Temuco
Av. Alemania 0211, Temuco, Chile
ediciones.uct.cl • ediciones@uct.cl

© de los textos: los autores

© de esta edición: Ediciones UC Temuco

EDITADO POR

María Cecilia Fernández Darraz, Gloria Mora Guerrero
y Claudio Briceño Olivera

AGRADECIMIENTOS AL COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel Flores Bernal, Universidad Bernardo O' Higgins
Ana María Salamé, Universidad de La Frontera
Helder Binimelis Espinoza, Universidad Católica de Temuco
Magaly Cabrolie Vargas, Universidad Católica de Temuco
Sandra Garrido Osses, Universidad Católica de Temuco
Mireya Palavecinos Tapia, Universidad de La Frontera
Silvia Lamadrid Álvarez, Universidad de Chile
María Pilar Ferrada Peña, Universidad Autónoma de Chile
Luis Vivero Arriagada, Universidad Católica de Temuco
Ana Barrera Herrera, Universidad Católica de Temuco
Damaris Landeros Tiznado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Derechos reservados para todos los países. Licencia Creative Commons
Reconocimiento No Comercial Licenciar Igual (CC BY-NC-SA 4.0).

PRODUCCIÓN GENERAL

Claudia Campos Letelier
Coordinadora de Ediciones UC Temuco

EDICIÓN Y DISEÑO

Tipográfica (www.tipografica.io)

Impreso en Amar, 2023

CONTENIDO

- 7 *Prólogo*
- 13 Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena
Viviana Villarroel Cárdenas, Katerin Arias-Ortega y Cristhina González Sánchez
- 31 Transformar las desigualdades educativas: El rol del género en la orientación vocacional
María Cecilia Fernández Darraz, Gloria Mora Guerrero y Daniela Alvarado Pincheira
- 55 Trayectorias vocacionales y género: Factores internos influyentes en las decisiones de estudiantes secundarios y secundarias de Chile
Javiera Saffirio Peña y Claudio Briceño Olivera
- 81 Inventario de sexismo ambivalente y variables predictoras del sexismo: El caso de estudiantes de secundaria en Chile
Daniela Alvarado Pincheira y Miguel Galván Cabello
- 113 Sexismo ambivalente en la población universitaria del norte de México
Alondra Salazar y Miguel Galván Cabello
- 143 ¿Por qué es necesario implementar una educación no sexista en carreras de pregrado asociadas a la salud mental?
Rodrigo Rojas-Andrade, Francisca Jaque-Morales y Gabriel Prosser Bravo
- 169 Representaciones estereotipadas en torno a las personas que trabajan en ciencia y tecnología. Efectos sobre la elección de estudios y de profesión
Milagros Sáinz Ibañez
- 185 Algunas estadísticas: Mujeres mapuche en universidades chilenas
Guillermo Davinson y Ruth Candia

- 211 El *mentoring* y las redes de apoyo en la formación de las investigadoras de una universidad mexicana
Karin Quijada Lovatón y Antonio Gómez Nashiki
- 247 Representación de las mujeres en la enseñanza de la historia: Una aproximación desde los planes y programas de estudio de quinto a octavo básico
Iván Valderrama Aguayo
- 273 Identidad de género y literatura infantil en contexto escolar: Reflexiones en torno al libro *Yo, Jane* de Patrick McDonnell
Pilar Valenzuela Rettig, Elizabeth Martínez Palma
- 299 *Sobre las autoras y los autores*

Prólogo

Prologar un libro es una tarea desafiante, más aún cuando implica asumir la presentación de un trabajo coral científico, reflexivo y colaborativo que encuentra como nexo promover un principio jurídico universal: la igualdad de género. Este principio es reconocido en diversos textos internacionales como un derecho humano, una condición para el logro de la justicia social y un requisito previo necesario para el desarrollo y la paz (ONU, 1981). La *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* contempla a la igualdad de género y la educación de calidad como dos objetivos «palanca»: cualquier avance que se produzca en estos ámbitos acelerará procesos de cambio en el resto de los quince objetivos contemplados para el desarrollo global.

La igualdad de género, siguiendo la metáfora cervantina, la podemos ver como la «posada», un objetivo de desarrollo general al que, desde cualquiera de los espacios formativos-educativos podemos contribuir, ya sea como docentes o como responsables de políticas públicas. El viaje hacia la «posada de la igualdad de género» que propone este libro toma como vehículo la perspectiva de género y una mirada orientada a la evaluación y toma de conciencia sobre las consecuencias diferenciales que, para mujeres y hombres, se (re)producen en la práctica docente, los modelos educativos y en los planes de estudios «ciegos al género». En este viaje recorreremos estaciones que dan cuenta de brechas y sesgos de género persistentes —particularmente, aunque no exclusivamente—, en algunas aristas de la educación superior.

Viviana Villarroel, Katerin Arias y Cristhina González, en «Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena», presentan cómo se viene integrando la perspectiva de género en los sistemas educativos de enseñanza básica, media y formación inicial docente. De esta «fruta madura» también dan cuenta Rodrigo Rojas, Francisca Jaque y Gabriel Prosser —en «¿Por

qué es necesario implementar una educación no sexista en carreras de pregrado asociadas a la salud mental?»— al mostrar algunas de las iniciativas que recientemente han llevado la perspectiva de género a las aulas universitarias chilenas. Desde los aportes de la epistemología y pedagogía feminista, los dos capítulos anticipan el potencial transformador inherente a la adopción de la perspectiva de género en los proyectos docentes. Esta capacidad de cambio que trasciende los lindes de nuestros campus universitarios debe instalarse en la sociedad, pues una docencia con enfoque de género contempla contenidos que estimulan al alumnado a identificar los sesgos de género en las distintas disciplinas y atiende los aspectos profesionales de sus potenciales nichos laborales.

En cuanto a la perspectiva, la consideración del género en el proyecto docente no solo no «daña» al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que contribuye a afrontar los sesgos androcéntricos instalados en los modelos educativos que, como artefactos culturales, pueden ser leídos e interpretados como una «huella» de nuestras sociedades sexistas.

Uno de los sedimentos que nos recuerdan el sexismo en nuestras sociedades, y su poso en sus modelos educativos, se identifica en los procesos de orientación vocacional, una práctica que guía la transición a los estudios de educación superior y, con ella, al inicio de la vida como personas adultas. Los capítulos de María Cecilia Fernández, Gloria Mora y Daniela Alvarado —en «Transformar las desigualdades educativas. El rol del género en la orientación vocacional»— y de Javiera Saffirio y Claudio Briceño —en «Trayectorias vocacionales y género. Factores internos influyentes en las decisiones de estudiantes secundarios y secundarias de Chile»— muestran cómo las prácticas de orientación vocacional y las propias trayectorias vocacionales de nuestro alumnado universitario se enmarcan en la idea, ampliamente extendida, de que la igualdad entre mujeres y hombres ya es una realidad. Entre el cuerpo docente permanece el imaginario de «elección autónoma» en el que alumnas y alumnos adoptan sus propias decisiones educativas y laborales «libremente» y, en todo caso, restringidas por factores individuales (psicológicos y/o académicos). Una representación que también se identifica entre las y los estudiantes, quienes, sea cual fuere su elección

de estudios universitarios, rechazan de forma explícita los roles de géneros en nuestras sociedades.

Las persistentes brechas de género educativas y laborales, muchas de las cuales recuerdan y actualizan las y los autores en sus capítulos, irremediablemente nos sitúan frente al «espejismo de la igualdad». Las representaciones simbólicas a quienes atribuimos determinadas cualidades, capacidades, formaciones y profesiones nos recuerdan el «sutil control social» que ejerce el género como factor estructural de desigualdad en las aulas universitarias. En ellas, como en cualquier espacio de la vida social, las creencias compartidas en torno a las características que definen a las mujeres y hombres prescriben el comportamiento deseable para cada sexo, moldean las creencias tanto sobre uno mismo como sobre los demás, y favorecen a un género sobre el otro, habitualmente a los hombres sobre las mujeres.

Milagros Sáinz —en «Representaciones estereotipadas en torno a las personas que trabajan en ciencia y tecnología. Efectos sobre la elección de estudios y de profesión»— presenta los factores explicativos de una asimetría global: la infrarrepresentación de las mujeres en algunos ámbitos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Entre ellos, su representación social cobra un protagonismo relevante, ya que, de un lado, la innovación y el cambio tecnológico se asocian a la masculinidad, por lo que se espera y normaliza que sean los hombres quienes accedan a estos ámbitos científicos y tecnológicos; por otro lado, se identifica la creencia compartida que dibuja a los ámbitos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas como extremadamente difíciles y demandantes de altas cualidades intelectuales.

Una representación que desencadenaría, entre las mujeres, es la «amenaza del estereotipo». Daniela Alvarado y Miguel Galván —en «Inventario de sexismo ambivalente y variables predictoras del sexismo, el caso de estudiantes de secundaria en Chile»— y Alondra Salazar y Miguel Galván —en «Sexismo ambivalente en la población universitaria del norte de México»— ahondan en las representaciones de género que manifiestan las y los estudiantes secundarios y universitarios, señalando que los grupos etarios de adolescentes y jóvenes mantienen actitudes

y conductas que legitiman la hegemonía de lo masculino. Estas, en las sociedades en las que permea la cultura de la igualdad, se canalizarían a través de la emergencia de dos ideologías complementarias: el sexismo hostil y el benévolo.

Iván Valderrama —en «Representación de las mujeres en la enseñanza de la Historia: Una aproximación desde los planes y programas de estudio de quinto a octavo básico»— y Pilar Valenzuela y Elizabeth Martínez —en «Identidad de género y literatura infantil en contexto escolar: Reflexiones en torno al libro *Yo, Jane* de Patrick McDonnell»— nos trasladan a los primeros años de vida en donde buena parte de nuestras experiencias sociales se enmarcan en centros escolares. En estos, al igual que en los centros universitarios, a los conocimientos y habilidades que el profesorado enseña intencionalmente (currículum formal) se suman las estrategias docentes (currículum oculto) desde las que se transmiten una serie de *habitus* que interiorizamos en el marco del modelo cultural dominante. Los planes y programas escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de quinto a octavo año básico muestran una matriz androcéntrica que invisibiliza a la mujer y a lo femenino como agente histórico-político reproduciendo imaginarios y dinámicas tradicionales respecto a los roles, funciones y aportes de la mujer en la vida sociopolítica.

En la última década los «libros para» se han convertido en un género en sí mismo, pudiendo encontrar un gran número de cuentos que, al narrar historias sobre mujeres, amplían los márgenes del universo simbólico en donde se instalan las representaciones sociales desde la infancia. En un marco regulatorio que nos orienta a desarrollar la perspectiva de género en la educación, los «libros para» se contemplan en el proceso educativo formal como recurso didáctico y también como estrategia docente. Con independencia del ciclo formativo, las obras literarias deben llevarse al aula desde la asunción de su potencial crítico-reflexivo con la finalidad de eludir un quehacer docente que se reduzca a añadir mujeres y a hacer revuelo.

Los entornos universitarios vienen implementando iniciativas de diverso alcance con el propósito de incrementar el dividendo de género

en el sistema científico, en general, y en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en particular. El capítulo de Karin Quijada y Antonio Gómez —en «El *mentoring* y las redes de apoyo en la formación de las investigadoras de una universidad mexicana»— nos acerca a los programas de *mentoring* desde los que aprender y avanzar en una cultura científica ajena a las experiencias, necesidades e intereses de las mujeres. En él descubrimos cómo personas clave en la vida académica de las investigadoras han contribuido a la redefinición de sus identidades profesionales y, con ello, han determinado el desarrollo de unas carreras sobresalientes.

La ausencia de datos sobre el género femenino sustenta y recrea el mito de la universalidad masculina. En la última década, auspiciados por organismos internacionales y promovidos por redes internacionales, han surgido iniciativas que persiguen complementar a las fuentes de datos tradicionales, cubriendo zonas, temas y grupos de población invisibles para los propios gobiernos. Entre estas iniciativas encontramos los programas de macrodatos de Data2X iniciados en 2014 por la Fundación ONU.¹ Con ellos se puso a prueba en cuatro continentes el *big data* (macrodatos procedentes de satélites, móviles y redes sociales) con la finalidad de incrementar el rango, cantidad y calidad de los datos sobre las vidas de las niñas y mujeres. Su potencial reside en reducir la brecha de datos, y de conocimiento, que invisibiliza experiencias y necesidades y, en consecuencia, no genera planes de acción dirigidos a, en general, mejorar las vidas en términos de igualdad. El capítulo de Guillermo Davinson y Ruth Candia —en «Algunas estadísticas: Mujeres mapuche en universidades chilenas»— se alinea a este movimiento global, pues, al esbozar una descripción de la comunidad universitaria mapuche en Chile, no solo se corrige su invisibilización sistemática en las estadísticas oficiales, sino que se ofrece información útil para el desarrollo de planes de acción universitarios atentos a la diversidad.

Las neurocientíficas Rippon, Fine, Joel, Jordan-Young y Kaiser (2014: 5) concluyeron que «cada comportamiento individual y las características cerebrales observadas en un momento concreto de una experimen-

1 Más información disponible en <https://data2x.org>.

tación dada, son el producto dinámico de un complejo proceso de desarrollo que implica recíprocamente influyentes interacciones entre los genes, el cerebro, la experiencia social y el contexto cultural». Las autoras inciden en que «por encima de todo, se debe considerar el efecto del contexto». En el viaje que nos proponen la colección de capítulos de esta publicación descubrimos los modelos y sistemas educativos de, singularmente, Chile y México y, de la mano de la selección de las referencias científicas incluidas en los capítulos, nos aproximamos a los de Bolivia, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Inglaterra, Noruega, Paraguay, Perú, Suecia y Uruguay. Diversidad de contextos, realidades culturales y experiencias formativas que nos sugieren, también, un ejercicio reflexivo y crítico para descolonizar la educación.

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ JAUME
UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA

REFERENCIAS

- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en <https://bit.ly/3NikBYU>.
- Rippon, Gina, Cordelia Fine, Rebecca Jordan-Young y Anelis Kaiser (2014). «Recommendations for sex/gender neuroimaging research: key principles and implications for research design, analysis and interpretation». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (650): 1-13. Disponible en <https://bit.ly/47DoHpT>.

Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena

VIVIANA VILLARROEL CÁRDENAS

KATERIN ARIAS-ORTEGA

CRISTHINA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se discute sobre la urgencia de incorporar la perspectiva de género en la educación escolar chilena, como una forma de contrarrestar un currículum androcéntrico instalado tanto en el sistema educativo escolar como en los itinerarios formativos de futuros profesores. Desde esta perspectiva, se reflexiona sobre el sistema escolar chileno con una crítica orientada a sus fundamentos androcentristas y las posibles causas de su permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, se realiza una revisión del estado del arte sobre la incorporación de una perspectiva de género, para visualizar posibilidades de cómo se integra a los sistemas educativos ya sean de enseñanza básica, media o en la formación inicial docente. Lo anterior, permite identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores, y los principales desafíos que emergen de las experiencias de los docentes.

Sumado a lo anterior, se revelan los aportes de la epistemología feminista como concepto operativo metodológico susceptible de ser incorporado en el aula, permitiendo procesos de enseñanza y aprendizaje que deconstruyan el sistema educativo escolar actual. Finalmente, en las reflexiones finales se da cuenta de la relevancia de incorporar una perspectiva de género en los procesos de formación inicial docente en Chile

y los efectos que ello pudiese generar en los distintos niveles educativos. Lo anterior se suma a algunos lineamientos sugeridos a partir de las experiencias expuestas que podrían significar vínculos de cambio que propicien una transformación educativa a la base de una perspectiva de género en la formación de profesores en Chile.

SISTEMA ESCOLAR CHILENO: CRÍTICA A SU MIRADA ANDROCÉNTRICA

El sistema educativo escolar chileno se ha caracterizado históricamente, por ser un instrumento normalizador de las nuevas generaciones, desde un marco social y cultural hegemónico y androcéntrico (Sánchez, 2002; Palacios, 2009; Apecetche y Márquez, 2019). Desde este marco, se ha buscado homogenizar y reproducir de manera consciente o inconsciente prácticas educativas dominantes hacia personas que han sido minorizadas social y culturalmente, entre ellas los indígenas, a los inmigrantes, a las disidencias sexuales y a las mujeres. En estas últimas las prácticas de invisibilización de poder, discriminación y asimetrías, se acrecientan aún más por ser mujer, pero además aumentan si es mujer indígena, mujer inmigrante y/o mujer campesina, además del factor de pobreza y ruralidad (Apecetche y Márquez, 2019). De este modo, desde el marco social y cultural hegemónico, la construcción del saber se orienta desde un orden social, moral y espiritual que la sociedad dominante ha decidido para la formación de niñas y jóvenes (Arias-Ortega y Ortiz, 2022). Mientras que lo androcéntrico se refiere a los sesgos de género que han permeado las ciencias, lo que conlleva a la objetivación de lo masculino por sobre lo femenino (Sánchez, 2002; Martínez y Ramírez, 2017).

En ese sentido, el androcentrismo ha conceptualizado y configurado una única perspectiva válida que ha relevado la supremacía y puntos de vista de los varones como una construcción del saber lógico, riguroso, objetivo e independiente del contexto social e histórico (Palacios, 2009). Es así como, desde el androcentrismo, las ciencias se conciben como una forma de saber sexualizada y eurocéntrica, cargada de ideologías que corresponden a construcciones y representaciones sociales que niegan la neutralidad axiológica y objetividad científica condicionada

por el contexto. De este modo, los valores sociales de corte eurocéntrico y occidental posicionan a los varones con un mayor valor social en lo público, en la objetividad y en la razón; mientras que las mujeres son asumidas en lo privado, en la subjetividad y el sentimiento, lo que conlleva a juicios de valor sobre lo socialmente valorado que minoriza lo femenino (Sánchez, 2002; Palacios, 2009; Castro y Vásquez, 2008; Martínez y Ramírez, 2017).

En suma, esta perspectiva androcéntrica y hegemónica es lo que ha permeado la ciencia y el saber, transmitiéndolo a las nuevas generaciones por medio de la educación escolar. Sin duda, estas prácticas institucionalizadas en la educación escolar se contradicen con sus principios y pilares que, en teoría, deberían constituirse como un elemento transformativo para aportar a una ciudadanía más democrática y participativa, reivindicando la validez epistémica de la mujer (Resa, 2021).

En ese contexto, la educación escolar chilena, desde la primera infancia hasta posgrado, se ha caracterizado por ser un medio de reproducción que legitima la cultura y las relaciones de poder desde un opuesto binario: hombre y mujer (Zemelman, 2008). De esta manera se define implícitamente a la mujer en desmedro del hombre, es decir, el mundo se comprende desde la perspectiva masculina y de las representaciones que ellos han realizado, dejando relegada a la mujer e invisibilizando aportes significativos que tengan una perspectiva femenina. Es así como la voz femenina se anula en el espacio educativo, dando por entendido que no es conocimiento (Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018). De la misma manera, esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas estandarizadas, en los que se observan brechas significativas en los logros de aprendizaje según áreas temáticas entre hombres y mujeres. Así, por ejemplo, resultados de la investigación de Fernández y Hauri (2016) revelan que, en varios países del mundo, incluyendo a Chile, las mujeres obtienen menores desempeños académicos en Matemáticas que los hombres, mientras que aumenta su desempeño académico en el área de Lenguaje y Comunicación, particularmente en comprensión lectora, en comparación a los hombres. Estas diferencias reflejan cómo la escuela y la educación escolar continúan reproduciendo estereotipos de género en

relación a ciertas áreas disciplinares, donde la razón se relaciona a una visión matemática y, por tanto, más masculinas; y las subjetividades a habilidades relacionadas más al lenguaje, y, por lo tanto, más femeninas.

Además, en este estudio se revelan las expectativas que las profesoras y los profesores tienen acerca del futuro de sus estudiantes, los cuales demuestran que estas están íntimamente ligadas a la asignación social de roles de género (Fernández y Hauri, 2016). De esta manera, se visibiliza que en las instituciones educativas aún persisten sesgos androcéntricos que se traducen en una educación sexista por parte del profesorado, quienes dan cuenta de sus sesgos en los roles de género a través de sus expresiones discursivas, lo que impacta en el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo incluso en la elección de una posterior carrera profesional a estudiar.

Lo anterior, se condice con los resultados de la investigación de Reinoso (2022) sobre un análisis del currículum oficial en otros países del mundo, en el que se constata que la escuela aporta conocimientos, habilidades, valores y expectativas diferenciados a hombres y mujeres. Esto, sin duda, aumenta las relaciones de poder y prejuicios hacia las mujeres. Asimismo, constatamos que en los currículum escolares existe una escasa valoración del rol y protagonismo de las mujeres en las ciencias, lo que se expresa en los libros de texto y en los roles y funciones que se transmiten tradicionalmente al ámbito femenino (Fernández, 2017; Mujica, 2019). De este modo, la escuela y la educación escolar es una institución socializadora que, de manera consciente o inconsciente, se ha encargado de reforzar el androcentrismo a través de su currículum escolar, sus documentos de gestión institucional, sus prácticas pedagógicas, sus recursos educativos, y la realización y asignación de tareas expresadas tanto en las actitudes cotidianas del profesorado como en la familia.

En ese mismo sentido, una revisión de las Bases Curriculares de Educación Matemática y de Historia, Geografía y Ciencias en la enseñanza básica en Chile, nos permite constatar una incipiente incorporación de la temática de género, la que no está ajena a la transmisión de prejuicios desde las actividades pedagógicas que desarrolla el profesorado. Es así como en la asignatura de Matemática, se propone reflexionar sobre dos

el primero, sobre los sesgos y estereotipos de género que pudieran estar presentes en el material pedagógico utilizado en la enseñanza de la materia, y el segundo, acerca de las estrategias a utilizar para contrarrestar las conductas que obedezcan a estereotipos de género presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2018). De acuerdo con estos lineamientos, se reconocen las buenas intenciones desde la política pública para problematizar los posibles sesgos y prejuicios que se pudieran transmitir de manera inconsciente en el aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, se reconoce que esto queda como un lineamiento y voluntariedad por parte del profesorado, lo que no necesariamente asegura que estas prácticas se lleven a cabo en el aula.

En relación a la segunda asignatura, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se constata un lineamiento relacionado al abordaje de los avances, desafíos y las posibles soluciones a problemáticas de contingencia social, tales como la pobreza, la desigualdad social, la inequidad de género, el respeto a los derechos humanos, la discriminación y la crisis ambiental. De este modo, se orienta al profesorado de Historia a incorporar en sus contenidos escolares la temática de género en los planes de formación ciudadana (Mineduc, 2018). No obstante, al igual que en la otra asignatura esto queda como una declaración axiológica más allá de su incorporación en el aula. En este sentido, es el profesorado quien, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los distintos roles que asumen en la situación educativa, puede aumentar o disminuir los prejuicios de género en la educación escolar (Giddens, 2001).

Desde esa perspectiva, esta realidad nos plantea el desafío de avanzar progresivamente en la incorporación efectiva del enfoque de género en la educación escolar, para transversalizar en las distintas asignaturas una mirada epistemológica que busca romper con el paradigma hegemónico y androcéntrico que ha sustentado el sistema educativo escolar chileno.

Cabe señalar que, tal como se ha evidenciado, si bien se sugiere incorporar conceptos relativos al enfoque de género, lo cierto es que esto queda a decisión de cada docente. Así también, la problemática de la incorporación del enfoque de género reside en la libertad de cátedra y en los proyectos educativos pertenecientes a establecimientos particulares,

quedando fuera de las exigencias ministeriales y el currículum nacional. De tal modo que su invisibilización en la formación reduce la cantidad de estudiantes que podrían acceder a una educación enfocada en revertir las brechas de género y promover la inclusión.

POSIBILIDAD DE INCORPORAR EL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR CHILENO

La revisión del estado del arte a nivel internacional en contextos como España, Uruguay, México y Chile nos permite sostener las posibilidades de incorporación del enfoque de género en los sistemas educativos escolares como una forma de generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumiendo de esta manera que la incorporación del enfoque de género en estos procesos, desde la educación inicial hasta posgrado, permitiría disminuir las brechas de desigualdad producto de género (Apecetche y Márquez, 2019; Bolaños y Jiménez, 2007; Ortega, 2019). Al mismo tiempo, facilitaría la apertura de oportunidades para el desarrollo de un pensamiento crítico que aporte autonomía en la construcción de la ciencia desde una validez epistemológica de lo femenino. Definimos aquí el enfoque de género como analítico crítico, puesto que cuestiona y posibilita la desnaturalización de las formas dominantes de relación, las que históricamente han sido construidas desde el androcentrismo. Lo anterior se ha institucionalizado, generando modelos que reproducen las relaciones de poder: las discriminaciones, silenciamientos y desigualdades hacia las mujeres e identidades disidentes (Páez, 2021), impactando en los sistemas educativos escolares.

Así, por ejemplo, en España los resultados de la investigación de Apecetche y Márquez (2019) revelan la creación de un plan de formación del profesorado que busca ofrecer oportunidades para mujeres y hombres en los procesos de formación inicial docente, pero desde una perspectiva contextualizada al género. De esta manera, se busca, en la formación inicial docente, librar al futuro profesorado de procesos educativos con sesgos y prejuicios vinculados a la visión androcéntrica.

Los resultados destacan aspectos positivos de la incorporación del enfoque de género en la formación inicial docente, dando cuenta que la

sensibilización frente a los sesgos y estereotipos en función del género dificultan una mirada integral para la formación de las nuevas generaciones. De esta manera, la incorporación de una perspectiva de género en los itinerarios formativos, el aula, la escuela, la educación y la sociedad, ha traído consigo actitudes y comportamientos positivos para la comunidad educativa.

En coherencia con lo anterior, se revela también la urgencia de sustentar la formación inicial docente desde un paradigma sociocultural y ecológico (Vigotsky, 1984; Bronfenbrenner, 2002) que reconozca la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, incorporando sus vivencias y características socioculturales para transformar las concepciones de género y poder que han sido establecidas producto de las prácticas socioculturales hegemónicas de la sociedad actual. Para ello, es de vital importancia la sensibilización y toma de conciencia respecto de las incidencias que nuestras propias prácticas pedagógicas pueden transmitir a las nuevas generaciones, cuestionando nuestras creencias, prejuicios y estereotipos de roles de género en los que hemos sido formados. Esto permitiría avanzar en la transformación de prácticas sexistas que históricamente han dado un lugar social a los hombres y mujeres en relación a los roles y funciones que se asumen deberían cumplir en la sociedad. Por consiguiente, esto implica avanzar en la expansión y diseminación de prácticas educativas que promuevan la equidad de género, a fin que las nuevas generaciones sean educadas desde prácticas pedagógicas transformadoras que desafíen las cosmovisiones culturales sobre la relación de género y poder.

Continuando con la revisión, en México constatamos que, en la escuela y educación escolar, las posibilidades de un liderazgo directivo y una gestión escolar que incorporen un enfoque de género se logra a través de la profesionalización de los actores del medio educativo. Esto permite que se cuestionen las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es esencial la contemplación de las etapas y acciones pedagógicas de sensibilización, capacitación y promoción de los actores del medio educativo con respecto al enfoque de género (Ortega, 2019). Lo anterior implica

la elaboración de recursos materiales y humanos que consideren el enfoque de género, además de la implementación de políticas en favor de la equidad en tanto se constituye una reconstrucción cultural enfocada en promover el empoderamiento de la mujer en los procesos educativos. También se deben realizar acciones afirmativas que involucren a los hombres para mejorar sus ideas estereotipadas sobre los roles de sexo, lenguaje y poder. De este modo, se requiere de una transformación del orden cultural en los modos de hacer y de pensar, por lo que es urgente tensionar y promover mecanismos que permitan revertir las prácticas de desigualdades de género (Castelli, 2020).

En Uruguay, se ha implementado una metodología de coeducación entre hombres y mujeres para revertir la educación sexista, una acción educativa que permite generar espacios equitativos en los distintos roles y funciones que asumen ambos géneros. Esto implica promover una igualdad de trato que otorgue las mismas oportunidades a hombres y mujeres sobre la base del respeto y la tolerancia (Apecetche y Márquez, 2019). De esta manera, se fomenta una actitud de vida que promueve el reconocimiento al otro como sujeto de derecho más allá de su sexo. Esta experiencia de incorporar el género de manera transversal en el currículum escolar ha evidenciado cambios positivos en las prácticas docentes, donde emerge un nuevo perfil de profesor o profesora que considera, en su quehacer pedagógico, la perspectiva de género para promover una educación no sexista.

En Ecuador, se ha implementado la incorporación del estudio de género en los contenidos curriculares para la formación inicial docente. Esto, en la búsqueda de lograr impactos directos en la preparación del estudiantado, ofreciéndole elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de la realidad social desde una perspectiva de género (Logroño, Borja-Naranjo y Orozco-Ocaña, 2018). Los resultados de este estudio dan cuenta de la resistencia en las carreras de las ciencias naturales, como Química y Biología, a incorporar el enfoque de género. Asimismo, se revela que la incorporación del enfoque de género en estas carreras se facilita si se cumple con un alto factor de sensibilidad de género, arraigado en distintos equipos directivos y técnicos que operacionalizan los

diseños curriculares. De este modo, carreras como Educación Inicial y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales tienen mayor apertura para incorporar contenidos curriculares asociados a este enfoque.

En Chile, existe un estudio incipiente que ha promovido la incorporación del enfoque de género en docentes de Educación Física en una universidad nacional. Desde esta perspectiva, se asume que el enfoque de género del futuro profesorado de Educación Física debe ser un requisito base en el desarrollo del currículum de esta carrera universitaria, de modo que aporte al progreso de la sociedad al transformar los modelos hegemónicos y las relaciones tradicionales de género. Es así como la incorporación del enfoque de género en los futuros profesores busca contribuir con el fortalecimiento de un modelo democrático que asume la reivindicación de relaciones simétricas que benefician tanto a hombres como mujeres (Matus-Castillo, Cornejo-Améstica y Castillo-Retamal, 2021).

En consecuencia, las experiencias descritas permiten dar cuenta de elementos facilitadores, tales como los procesos necesarios de sensibilización en las comunidades educativas que favorecen la inserción de una perspectiva de género. También, se identifican elementos obstaculizadores como las tensiones presentes en las comunidades educativas entre las creencias, prejuicios y estereotipos de roles de género. Lo anterior genera contradicciones, que se constituyen en un elemento que obstaculiza los cambios necesarios para transformar la educación androcéntrica que persiste hoy. Finalmente, en los sistemas educativos se presentan desafíos relacionados con las experiencias de inclusión de perspectiva de género, lo que implica la distinción entre la diferencia en cuanto al sexo y las atribuciones típicamente asignadas, y las ideas y representaciones sociales que se tienen de los diferentes géneros (Lamas, 2000). Esto posibilitaría la liberación de los estereotipos perjudicados, ya que la perspectiva de género permite aceptar que tener cuerpo de hombre o mujer no significa contar con determinadas habilidades ni que naturalmente seamos aptos para determinadas tareas. Por tanto, abre un panorama afectivo, laboral y educativo mucho más amplio para todas las personas (Lamas, 2000), es decir, permitiría la liberación de los lími-

tes que se encuentran preestablecidos desde la visión social del rol que debemos cumplir en función del sexo que poseemos.

EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA COMO CONCEPTO OPERATIVO METODOLÓGICO SUSCEPTIBLE DE INCORPORAR AL AULA

La epistemología feminista como concepto emerge en la década de los ochenta, y sus orígenes subyacen en la epistemología crítica que responde a múltiples demandas sociales de grupos feministas que buscaban igualdad de oportunidades en el acceso y producción del conocimiento (Longino y Lennon, 1997). Desde esa perspectiva, la epistemología feminista tensiona las formas de conocimiento que han sido institucionalizadas y que son consideradas como universales, debido a que se critica y reconoce que todo conocimiento es conocimiento situado, instalando así un debate sobre la producción y construcción del conocimiento (Muñoz-García, 2020).

Esta epistemología es considerada como una de las mayores rupturas desestabilizadoras de la epistemología en la actualidad, ya que demanda, en primer lugar, el reconocimiento de la invisibilización u omisión de lo femenino tanto en la construcción como en la validación del conocimiento, lo que ha traído como resultado que lo femenino sea sujeto de conocimiento (Muñoz-García, 2020; Suárez, 2018), pero no portador de conocimiento. Lo anterior se ha justificado de manera histórica en las características que se le atribuye a lo femenino, como la irracionalidad e impulsividad (Suárez, 2018). Desde esa perspectiva, se debe reconocer que se ha negado históricamente la validez epistémica de las mujeres, debido a que todas las áreas del conocimiento se han esforzado en demostrar y justificar la «inferioridad natural» que tienen las mujeres en comparación con los hombres (Suárez, 2018; Matus-Castillo, Cornejo-Améstica y Castillo-Retamal, 2021).

En segundo lugar, surge una demanda al cuestionamiento de los saberes y conocimientos institucionalizados, pues han sido establecidos y validados excluyendo a lo femenino y otras subjetividades. Por esta razón, se considera que esas teorías del conocimiento son particulares y no tienen una validez empírica. De esta forma, se reconoce que el cono-

cimiento que se ha construido en base a la legitimación de diferencias de género y al refuerzo constante de las relaciones de dominación del patriarcado, incluyendo la violencia simbólica, desde la cual siempre ha privilegiado el conocimiento masculino y es al menos cuestionable.

Consideramos que la epistemología feminista, como concepto operativo metodológico, es posible de incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas escolares mediante transformaciones de las prácticas pedagógicas de profesores y de la comunidad educativa. En ese contexto, podemos destacar que los principales aportes de la epistemología feminista a los procesos de enseñanza y aprendizaje son:

1. Tensionar las creencias entre las prácticas pedagógicas y la percepción del mundo real, relacionado al análisis por parte del profesorado y consecutivamente de estudiantes para que, desde una perspectiva crítica y reflexiva, se analicen los contenidos escolares que son utilizados en el currículum escolar, permitiendo establecer críticas y un contraste con la realidad.
2. Destacar la relevancia del género femenino en la construcción y concepción del conocimiento, considerando el aporte de las mujeres en todas las asignaturas del currículum escolar. Esto posibilitaría contrarrestar la cantidad de figuras históricas masculinas mencionadas en las distintas asignaturas con la incorporación de los aportes femeninos en aquellas áreas. Lo anterior, posibilitará a los estudiantes una visión más democrática de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Reconocer el valor epistémico de las mujeres, lo que implica destacar el aporte de lo femenino en distintas áreas del aprendizaje, con el propósito de posicionar a lo femenino como sujeto creador y validador de conocimiento.
4. Desafiar el estereotipo de rol de género que ha sido construido socialmente desde un sustento patriarcal, para cuestionar el rol que la mujer ha asumido producto de una construcción social hegemónica como una categoría universal homogénea y heteronormativa. De esta manera, tensionar esta concepción epistemológica de subalternización de las mujeres permite posicionarla desde

una perspectiva decolonial, deconstruyendo así los estereotipos de roles en el espacio educativo escolar. Esto permitiría que todos los estudiantes construyeran una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

5. Incluir la epistemología feminista en la formación inicial docente y en la formación permanente de profesores, lo que posibilita establecer lineamientos de acción que favorezcan la discusión inicial sobre las estructuras de conocimiento en las que nuestros discursos y prácticas educativas y metodologías se sustentan en el quehacer profesional (Muñoz-García, 2020). Esto supondría un cambio en los fundamentos, puesto que los aportes de la epistemología feminista facilitarían la adquisición de herramientas para cuestionar los lineamientos del conocimiento y la estructura patriarcal que prevalece en el sistema educativo (Muñoz-García, 2020).
6. Generar espacios reflexivos que permitan a profesores, directivos, padres, madres y estudiantes, dialogar sobre lo que hoy significa incorporar una perspectiva de género en el sistema educativo escolar. Esto facilitaría la generación de espacios de diálogo para sensibilizar a los actores del medio educativo y social, lo que impactaría en qué es, desde el núcleo familiar, social y educativo, lo que entendemos por una educación inclusiva y democrática (Actis y Gariglio, 2020).

Desde esa perspectiva, reconocemos que la epistemología de género como concepto operativo metodológico es susceptible y necesaria de incorporar al aula como fundamento de las prácticas pedagógicas, a fin de erradicar, de manera progresiva, las bases androcentristas que están arraigadas en el sistema escolar, invitándonos a repensar otro sistema educativo abierto a la diversidad de género, social, cultural y lingüística como parte de un desafío global de la sociedad.

REFLEXIONES FINALES

El análisis y la discusión sobre la necesidad y urgencia de incorporar el enfoque de género de manera transversal en el sistema educativo, desde los niveles educativos iniciales hasta los niveles de posgrado, nos permite sostener que, en el caso particular de Chile, persisten los sesgos de roles de género, sexismos, estereotipos y prejuicios, los que siguen siendo abordados tanto en los currículums escolares como en las prácticas pedagógicas del profesorado en los distintos niveles educativos. Es más, constatamos que la poca visibilización y cuestionamiento al escaso reconocimiento y representatividad que hay de las mujeres en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dificulta revertir esta mirada androcéntrica de la educación escolar. De este modo, visualizamos que, de manera explícita e implícita, aún permanece vigente el discurso que reafirma la diferencia entre hombres y mujeres sustentado, principalmente, en cuestiones biológicas (Lamas, 2000; Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018). En ese sentido, es posible suponer que es el profesor uno de los personajes clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo disciplinares, sino también sociales, debido a que son referentes para los educandos en cuanto a interacciones sociales y la forma de comprensión del mundo que ellos tengan (Giroux, 1999; Perrenoud, 2004). Es así como un actuar androcéntrico del profesorado perpetúa estas formas de actuar, pensar y relacionarse hegemónicamente en las nuevas generaciones, debido a su rol de reproductor del medio social. De ahí la importancia de repensar la formación inicial docente, sus itinerarios formativos y la formación continua del profesorado. De este modo, es necesario, y urgente también, remirar las prácticas pedagógicas de quienes se encuentran actualmente ejerciendo en los sistemas educativos escolares, para revertir, desde el interior del aula y en el centro del sistema educativo escolar, esta mirada androcéntrica para la formación de las nuevas generaciones.

Lo anterior nos permite afirmar que es necesario y urgente que la formación inicial docente transforme sus itinerarios formativos, para que puedan situar al profesor en formación en una educación equitativa de género, no sexista, inclusiva y democrática. En conjunto con ello, la

incorporación de una perspectiva de género facilitaría, en una primera etapa de sensibilización, reconocer las desigualdades y discriminaciones de género, para luego dar paso a su eliminación en el contexto educativo. Por consiguiente, si se realizaran estas acciones se podría modificar la visión familiar que se tiene respecto al género, lo que contribuiría a lograr cambios en la construcción social de los roles que debe cumplir el hombre y la mujer de acuerdo a su sexo biológico.

En ese sentido, concluimos que la incorporación de una perspectiva de género en los procesos de formación inicial docente permitiría al profesor actuar como un agente de cambio y movilizador social, proporcionando a sus educandos la posibilidad de adquirir herramientas que le permitan desempeñarse en una sociedad que impone estereotipos de género, lo que podría significar un aporte al desarrollo integral de las personas. Reconocemos que pensar en una perspectiva de género de manera transversal en los itinerarios formativos de las carreras de formación inicial docente, es un aspecto que genera tensión entre las instituciones de educación superior. Sin embargo, es una clara posibilidad que tenemos para cuestionar la reconceptualización y repensar las posibilidades de abordar esta discriminación y marginación existente al interior de las universidades (Muñoz-García, 2020). De esta forma, el rol docente transita de la impartición de contenido, asociado de manera histórica a una educación sexista, a una educación integral, en la que se promueva la convivencia equitativa sin limitaciones.

Finalmente, reconocemos la urgencia en deconstruir las nociones del sentido común que relacionan al concepto género como un atributo femenino, subjetivo o tema de mujeres. En consecuencia, es necesario posicionar la perspectiva de género para dialogar y cuestionar las formas de producción, reproducción y distribución del poder que están anquilosadas en el sistema educativo y en el actuar de los sujetos que han sido formados desde el androcentrismo (Actis y Gariglio, 2020). En efecto, sostenemos que la ruta lógica para conseguir este propósito es que la educación escolar debe transitar desde pensar el conocimiento como un objeto, hacia una comprensión del conocimiento situado e historizado que permita responder al lugar y momento en donde se genera,

incorporando un enfoque de género que reconstruirá las relaciones en un mundo globalizado.

REFERENCIAS

- Actis, María Francisca y Rocío Gariglio (2020). «De los “problemas de género” al género como problema. Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2): 97-114. DOI: 10.4067/s0718-73782020000200097.
- Apecetche, Dariana y Jean Márquez (2019). «Educación con perspectiva de género en la formación docente inicial». *ENFOQUES.edu*, 3 (3): 51-68. Disponible en <https://bit.ly/434RfZ5>.
- Arias-Ortega, Katerin y Eliana Ortiz (2022). «Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar». *Meta: Avaliação*, 14 (42): 193-217. Disponible en <https://bit.ly/3NtcIFn>.
- Barrientos, Pablo, Danitza Andrade y Catalina Montenegro (2018). «La formación docente en género y diversidad sexual. Tareas pendientes». *Cuaderno de educación Universidad Alberto Hurtado*, 81: 1-13. Disponible en <https://bit.ly/3NRADP5>.
- Bolaños, Lucy Mar y Rocío Jiménez (2007). «La formación del profesorado en género». *Revista de investigación educativa*, 25: 77-95. Disponible en <https://bit.ly/3ptRRtr>.
- Bronfenbrenner, Urie (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castelli, Luisiana (2020). «Políticas culturales con perspectiva de género: avances y resistencias». *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 60 (2): 1-25. DOI: 10.23899/relacult.v6i2.1951.
- Castro, Roberto y Verónica Vázquez (2008). «La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo México». *Estudios Sociológicos*, 26 (78): 587-616. Disponible en <https://bit.ly/455gLPb>.
- Fernández, María Cecilia y Scarlet Hauri (2016). «Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el an-

- drocentrismo en el discurso de docentes de Lenguaje y Matemática». *Calidad en la educación*, 45: 54-89. Disponible en <https://bit.ly/3NU4UOn>.
- Fernández, María Cecilia (2017). «La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo». *Revista signos*, 50 (95): 361-384. DOI: 10.4067/S0718-09342017000300361.
- Giddens, Anthony (2001). *Sociología*. Madrid: Editorial Alianza.
- Giroux, Henry (1999). «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: Cultura y política en el nuevo milenio». En Francisco Imbernón (coordinador), *La educación en el siglo XXI, los retos del futuro inmediato* (pp. 53-61). Barcelona: Graó.
- Lamas, Marta (2000). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Logroño, Mercy Julieta, Germania Borja-Naranjo y Cristina Orozco-Ocaña (2018). «Visión crítica del currículo desde el enfoque de género e interseccionalidad: Caso de la Universidad Central del Ecuador». *Revista entorno Universidad Tecnológica de El Salvador*, 66: 237-255. DOI: 10.5377/entorno.voi66.6743.
- Longino, Helen y Kathleen Lennon (1997). «Feminist epistemology as Local Epistemology», *Proceedings of the Aristotelian Society* (Supplementary Volumes), 71: 19-54.
- Martínez, Irene y Gema Ramírez (2017). «Despatriarcalizar y Descolonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2): 81-95. Disponible en <https://bit.ly/44mhDPd>.
- Matus-Castillo, Carlos, Cornejo-Améstica, Miguel y Castillo-Retamal, Franklin (2021). «La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena». *Retos*, 40: 326-335. Disponible en <https://bit.ly/3NTEnAA>.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares. 7.º básico a 2.º medio*. Santiago: Mineduc. Disponible en <https://bit.ly/47dQOyJ>.
- Mujica, Felipe (2019). «Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile». *Revista de investigación educativa CPU-e*, 29: 87-107. Disponible en <https://bit.ly/4454qdU>.

- Muñoz-García, Ana Luisa. (2020). «Reflexiones feministas para otra investigación posible». *Cuadernos de teoría social*, 6 (12): 14-40. Disponible en <https://bit.ly/43PdD95>.
- Ortega, Lorena (2019). «Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos». *Universidades*, (81): 33-43. Disponible en <https://bit.ly/3Nyk9uR>.
- Páez, Florencia María (2021). «Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambio». *Cuadernos INTER.C.A.MBIO sobre Centroamérica y el Caribe*, 18 (1): 1-26. DOI: 10.15517/c.a..v18i1.45576.
- Palacios, Loreto (2009). «Epistemología y pedagogía de género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico». *Horizontes educacionales*, 14 (1): 65-75. Disponible en <https://bit.ly/434Ozuo>.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reinoso Gutiérrez, Gladys (2022). *Análisis de la violencia simbólica ejercida desde el currículo oculto contra las estudiantes mujeres en un colegio público de Quito* (Tesis Maestría). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <https://bit.ly/3JC2H7w>.
- Resa, Ainhoa (2021). «La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1): 13-27. DOI: 10.6018/reifop.390951.
- Sánchez, Ana (2002). «El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual». *Educación*, 29: 91-102. Disponible en <https://bit.ly/445LOdD>.
- Suárez, Danila (2018). «Introducción al Dossier sobre epistemología feminista». *Revista Avatares*, 5: 96-102. Disponible en <https://bit.ly/3QgPOnF>.
- Vygotsky, Lev (1984). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 27-28: 105-116. Disponible en <https://bit.ly/433JfYf>.
- Zemelman, Hugo (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ciudad de México: IPECAL. Disponible en <https://bit.ly/44NFrMx>.

AGRADECIMIENTOS

Este capítulo ha sido financiado por el proyecto Fondecyt de Iniciación 11200306 *Sentido de la escuela y la educación escolar en contexto indígena: Bases para una relación educativa intercultural.*

Transformar las desigualdades educativas: El rol del género en la orientación vocacional

MARÍA CECILIA FERNÁNDEZ DARRAZ

GLORIA MORA GUERRERO

DANIELA ALVARADO PINCHEIRA

INTRODUCCIÓN

La orientación educativa se propone acompañar a estudiantes, docentes y familias de manera sistemática a lo largo de la vida escolar en las distintas dimensiones de su desarrollo (Álvarez y Bisquerra, 2012). En Chile, el Ministerio de Educación (Mineduc) establece que la orientación educativa incluye las dimensiones: a) formativa y preventiva de factores de riesgo; b) curricular; c) gestión institucional de orientación; y d) vocacional, profesional y laboral (Mineduc, 2020).

Relacionado con esta última, a nivel internacional, se observan distintos desarrollos en más de cien años de existencia de lo que se conoce como «orientación vocacional». Lo que en sus inicios se realizó de manera intuitiva y a través de prácticas disímiles, a lo largo de los años, de acuerdo con los cambios sociales y culturales, fue desarrollándose de manera cada vez más sistemática, dando lugar a la generación de distintos modelos. (Álvarez y otros, 2020; Rascovan, 2004, 2013 y 2020). En Chile, los establecimientos educacionales imparten la asignatura de Orientación para contribuir al proceso de formación integral de los y las estudiantes, a fin de promover su desarrollo personal, afectivo y social en la elaboración de planes de vida y proyectos personales (Mineduc, 2017a). En primer y segundo medio esto se encuentra dentro del plan de estudios, mientras que en tercero y cuarto medio se presenta como una asignatura de libre disposición.

El presente artículo se centra en la orientación vocacional como una intervención educativa desplegada por las instituciones escolares para facilitar la elección de aquello que Rascovan (2013) denomina objetos vocacionales que pueden ser trabajos o estudios.

En materia de orientación vocacional se han configurado distintos modelos que abordan diversas dimensiones y, en algunos casos, han intentado integrar la complejidad que representa el proceso de toma de decisiones académicas, profesionales o laborales. Rascovan (2013) sostiene que, desde sus orígenes, la práctica de la orientación vocacional ha estado fuertemente influenciada por un discurso psicológico, pero que, a partir de la década de los ochenta, se han ido incorporando otras perspectivas. Por su parte, González (2012) reseña los modelos sociodinámico, de causalidad planificada, de planificación integradora de vida, de *jiva* («vida» en hindi), crítico global, de orientación transformadora teórico operativo, basados en la salud mental comunitaria, entre otros. Una de las tensiones necesarias de discutir en estos modelos y enfoques es la relación entre lo subjetivo y lo social, dado el énfasis en los proyectos individuales que impone el neoliberalismo (Rascovan, 2020). Para Álvarez y otros (2020), la mayor parte de los modelos se han centrado en las dimensiones cognitiva y de competencias, con escaso énfasis en aspectos emocionales y sociales. Esto último puede representar un problema o, al menos, una limitación en el acompañamiento, dada la multiplicidad de factores que intervienen en las elecciones. Uno de estos factores es el género, por lo que las instituciones educativas están llamadas a generar más instrumentos para que la orientación educacional contribuya a erradicar los modelos y prácticas que reproducen inequidades, a partir de los planes de estudio y otros lineamientos que guían el quehacer docente (Nocua, 2021).

El género se define como la construcción cultural de la diferencia sexual (Lamas, 2022). En esta línea, y para efectos de este artículo, se asume que el género forma parte de los factores sociales que, a través de imaginarios y estereotipos tradicionales de hombres y mujeres, opera sobre el diseño y desarrollo de las acciones educativas (Nocua, 2021). Por esta razón, aquí se aborda el rol del género y sus implicancias en las elecciones académicas de estudiantes de secundaria desde la perspectiva

de docentes y especialistas que participan de los procesos de orientación vocacional. Las preguntas que se responden en este trabajo son las siguientes: ¿Qué papel juega el género en el proceso de orientación vocacional? ¿Docentes y especialistas integran el género como un factor que interviene en las elecciones vocacionales? Si es así, ¿cómo lo integran en el proceso de acompañamiento?

La relevancia de esta investigación radica en que se explora la orientación vocacional como una estrategia educativa que, a partir de los marcos epistemológicos que subyacen al acompañamiento del estudiante, tiene el potencial de perpetuar o revertir los roles y estereotipos de género al momento de tomar decisiones académicas y/o laborales.

MARCO TEÓRICO

Segregación de género en instituciones de educación superior

La igualdad de género es un objetivo declarado por distintos países del mundo desde hace varias décadas. Así, las naciones se han obligado a avanzar en este propósito al suscribir tratados internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. A la vez, la igualdad entre hombres y mujeres forma parte de la Agenda Global de Desarrollo Sostenible 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que en su quinto objetivo plantea «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas» (ONU, 2015). En esta línea, Chile viene desarrollando planes y políticas desde comienzos de la década de los noventa en los distintos sectores del Estado. No obstante, hay brechas basadas en el género que no logran reducirse significativamente y que tienen efectos importantes en la vida de las mujeres y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Una de ellas es la que se presenta en las instituciones de educación superior, relacionada con la segregación horizontal de género registrada en la matrícula.

Según un informe desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a nivel

mundial el ingreso de las mujeres a la educación superior aumentó de un 20% en el año 2000, a un 38% en el año 2014 (Unesco, 2019). Sin embargo, en los datos de matrícula se sigue observando segregación de género por áreas del conocimiento. Así, en educación las mujeres representan el 71%; en salud y bienestar el 78%; en tecnología de la información y comunicación son el 28%; y en ingeniería, fabricación y construcción el 27%. En términos generales, aproximadamente el 30% de las mujeres eligen campos asociados a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). En Latinoamérica, la matrícula de mujeres en educación superior al año 2019 fue de un 55,79%. Según datos aportados por la Red Iberoamericana de Indicadores de la Educación Superior (2022),¹ las mujeres representan el 72,7% de la matrícula en carreras de educación, un 71,6% en salud, un 71,63% en servicios (sociales y/o humanitarios) y apenas un 18% en tecnologías de la información y la comunicación.

En Chile, los datos del Consejo Nacional de Educación (2021)² muestran que la matrícula femenina en instituciones de educación superior aumentó de un 48% en el 2008, a un 53% en el 2018. En 2021, las mujeres representaron el 53% de la matrícula de primer año y el 54% de la matrícula total. A pesar de estas alentadoras cifras, persiste la segregación según áreas profesionales y disciplinas. Los datos revelan que la presencia de mujeres en carreras del campo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática es de un 20,87% con una lenta evolución a lo largo de los años (2,8 puntos porcentuales entre 2005 y 2021). Además, se constata que en las carreras de estas áreas hay una alta deserción femenina y elevados niveles de abandono mientras las mujeres cursan sus estudios, en el tránsito laboral o durante su trayectoria profesional (Unesco, 2019). En contraposición, la matrícula femenina supera el 70% en carreras del área de la salud (76,24%) y educación (75,44%). Además, en estas últimas se observa una tendencia creciente a la feminización, pues entre el 2005 y el 2021 la presencia de mujeres aumentó 6,6% en salud y 5,5% en educación.

1 Porcentajes de Educación Superior por Sexo 2010-2019. Disponible en <https://bit.ly/3XOGKYL>.

2 Índices de Educación Superior. Disponible en <https://bit.ly/44gFb8v>.

Debido a que la remuneración y el prestigio dentro de estas áreas es menor que en las llamadas carreras ingenieriles, los avances en oportunidades educacionales para las mujeres no necesariamente tienen una correlación con el mejoramiento significativo en cuanto a condiciones laborales, ingresos, eliminación de brechas de género y autonomía (Muñoz, 2019). De esta manera, la segmentación de género en la matrícula de educación superior genera consecuencias para las mujeres en el mercado laboral, expresadas en segregación horizontal y vertical, y en brecha salarial.

Trayectorias vocacionales y género

En la elección de carreras intervienen diversos factores que regulan las aspiraciones de las personas (Piñero, 2015) como el sexo, la edad, los intereses personales, la formación profesional, el rendimiento académico, la situación socioeconómica, la historia familiar, la escolaridad de madres y padres, la demanda laboral o cultura local, entre otros (Bravo y Vergara, 2018; Shahzad y otros, 2018).

Con relación al género, Piedra (2022) sostiene que este influye en las trayectorias vocacionales de las personas, principalmente, a través de estereotipos y sesgos que se transmiten en la familia y en el sistema escolar. A nivel familiar, Sáinz y Meneses (2018) revelan que padres y madres esperan más de sus hijos que de sus hijas en asignaturas y trayectorias académicas ligadas a la tecnología y las matemáticas. También señalan que padres y madres animan a sus hijos o hijas, de manera consciente o inconsciente, a que estudien áreas tradicionalmente masculinizadas o feminizadas. Así, a través de actitudes, del lenguaje, de juicios de opinión y de comportamientos se refuerzan estereotipos y sesgos de género sexistas.

De esta manera, se van modelando, desde la infancia, las preferencias en función del género, puesto que desde muy temprana edad, niños y niñas desarrollan exploraciones profesionales y sientan las bases de sus intereses y actitudes vocacionales (Macías-González y otros, 2019). En este sentido, Hackett y Betz (1981) plantean que la socialización de género produce conductas vocacionales diferenciadas y que, en el caso

de las mujeres, las oportunidades son más restringidas al campo tradicionalmente femenino porque carecen de experiencias en ámbitos que han sido circunscritos a los hombres (Hackett, 1999).

Una investigación española desarrollada por Álvarez y otros (2020) analizó distintas variables asociadas a la toma de decisiones, y los resultados mostraron la relevancia del género en todas las variables de estudio (toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido y conducta exploratoria), a excepción de la autoconfianza. Archer y otros (2014) estudiaron las implicancias de la masculinidad, el capital y el poder sobre las aspiraciones de adolescentes ingleses. El estudio concluye que no se trata solo de preferencias y aptitudes, sino que las desigualdades estructurales de clase y género pueden excluir de la ciencia a mujeres y personas provenientes de hogares en situación de precariedad económica. Por lo que estudiar significa, especialmente para las adolescentes mujeres, conciliar la vida familiar con la vida académica, problemática que se ve acentuada en estudiantes de sectores socioeconómicos vulnerables donde las jóvenes experimentan a temprana edad el rol materno y asumen responsabilidades domésticas y de crianza (Aisensoy y otros, 2013). Hadjar y Aeschlimann (2014) encontraron que en Suiza las mujeres reportan un rango más amplio de elecciones posibles y son más propensas a ingresar en áreas masculinizadas cuando los niveles educativos, el estatus ocupacional y la participación laboral de sus madres rompe con los patrones de género tradicionales. Según este estudio, las elecciones vocacionales basadas en roles de género tradicionales son más frecuentes en familias donde las madres están menos incorporadas al mercado laboral.

Por su parte, diversos estudios han abordado el sexismo y el androcentrismo en el sistema educacional y sus posibles implicancias en las decisiones y proyectos futuros de niños, niñas y jóvenes (Martínez, 2016; Martínez y Ramírez, 2017; Subirats 2010 y 2017; Aragón, Arras y Guzmán, 2020). Sobre este punto, se ha estudiado, por ejemplo, el efecto de los estereotipos de género en el desempeño diferenciado de niños y niñas en la escuela según áreas del conocimiento y las etiquetas generalizadas que se asignan a hombres y mujeres. A los primeros se les

reconoce como hábiles para las matemáticas y las actividades físicas, y a las segundas con destrezas comunicacionales y de expresión de sentimientos (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018). Algunas investigaciones han concluido que, en enseñanza secundaria, el estudiantado tiene percepciones diferenciadas sobre aquellas áreas del conocimiento más dominadas por hombres y mujeres, es así como las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas se reconocen como dominios eminentemente masculinos, mientras la biología es asociada al cuidado de la salud y sujeto a lo femenino (Sáinz y Meneses, 2018).

Por lo tanto, al momento de elegir, se observa que los hombres suelen optar por carreras científicas, tecnológicas e ingenieriles, y las mujeres por profesiones de educación, salud y ciencias sociales (Farkas y Leaper, 2016). En el estudio de Radovic (2022) sobre las habilidades matemáticas en estudiantes de enseñanza media de un colegio de Santiago, se evidencian diferencias de género en las elecciones del Plan Electivo que se realizan en tercero medio: mientras los hombres eligen mayoritariamente electivos científicos (Química y Física), las mujeres eligen electivos del área humanista (Lenguaje e Historia). De manera similar, en España, el estudio de Rodríguez y otros (2016) concluyó que la mayoría de las mujeres elige la modalidad biosanitaria y la mayoría de los hombres la biotecnológica.

Orientación vocacional y género

Una preocupación actual para los estudios de género en el campo de la educación es la lenta incorporación de las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, y la eventual influencia de la orientación vocacional para que esta tendencia se mantenga o se revierta. Un estudio desarrollado en Colombia concluye que, pese a que el 96,6% de las adolescentes reconoce que existen estrategias de orientación vocacional, el 62% percibe que no responden adecuadamente a su proceso de búsqueda y a sus expectativas para fortalecer la transición a la educación superior. El 99,9% cree que la orientación vocacional no incluye alternativas que impulsen a las mujeres hacia las tecnologías de la información, que las relacionen con oportunidades de integración en dicho ámbito

y que reconozcan los cambios de paradigmas sociales, políticos y económicos del siglo XXI. Además, el 94,7% propone introducir ajustes en las estrategias de orientación vocacional y articularlas en torno a todas las asignaturas del plan de estudios. Entre otras prioridades destacan la necesidad de reconocer la brecha de género, acercar a las estudiantes a programas de educación en tecnologías, explicar las oportunidades para las mujeres en el mercado laboral y mostrar ejemplos de mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (Nocua, 2021).

Otros estudios sugieren la necesidad de considerar la estrecha relación entre género, orientación vocacional y elección profesional. En el estudio de Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega (2018), la orientación vocacional con perspectiva de género se considera relevante para las elecciones de carreras más o menos estereotipadas, ya que las mujeres se inclinan por estudios u ocupaciones donde predominan los valores de sensibilidad y altruismo, mientras que los hombres eligen por el poder y prestigio que estas tengan.

Así, los mecanismos institucionales de orientación vocacional tienen estrecha relación con la incorporación o ausencia de perspectiva de género en las elecciones vocacionales. En Chile, esto se comienza a trabajar desde el año 2014 con la creación de la Unidad de Equidad de Género en el Ministerio de Educación, que tiene como propósito transversalizar la perspectiva de género en la educación chilena, incluida la orientación vocacional (Mineduc, 2017b).

Distintos estudios abordan la relevancia de los mecanismos institucionales, el rol de los y las profesionales vinculados a orientación vocacional, y su impacto en la incorporación de la perspectiva de género para la disminución de las desigualdades que persisten en la elección vocacional del estudiantado. En un estudio realizado por la Unesco (2021), se reconoce que faltan pedagogías y herramientas con perspectiva de género, lo que afecta a la mayoría de las escuelas y repercute en la capacidad del profesorado para reconocer y tratar las desigualdades. Al respecto, Fernández e Ibáñez (2018) advierten la persistencia de los estereotipos de género en la oferta y orientación de formación ocupacional para las estudiantes.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se optó por un enfoque cualitativo (Contreras y otros, 2019) a través de un diseño de teoría fundamentada (Straus y Corbin, 2002; Suárez y Del Moral, 2021), donde las aproximaciones teóricas emergen de los datos obtenidos. Esto permite acceder y comprender los significados y las percepciones de las experiencias de los participantes, las que están relacionadas a sus trabajos en las unidades de orientación de las instituciones educativas (Palacios, 2021). La habitualidad y lo cotidiano de la práctica de la orientación vocacional construye acciones transformadoras en los espacios educacionales y, solo a través de la acción reflexiva socioconstructiva emergen como discursos de análisis (Cañon y otros, 2005).

El levantamiento de datos se hizo a través de diez talleres investigativos (Sánchez y otros, 2021) realizados durante el año 2020 en los que participaron, en total, cuarenta y ocho personas que suscribieron un consentimiento informado. Debido a la pandemia, los talleres se desarrollaron a través de videollamadas colectivas por Zoom y cada una tuvo una duración aproximada de una hora y media. Los temas desarrollados estaban contenidos dentro de un guion temático inicial que contemplaban las siguientes categorías: caminos vocacionales de los y las participantes, expectativas profesionales y laborales del estudiantado, experiencias de orientación vocacional, prácticas pedagógicas y refuerzo de habilidades, autoestima según género, importancia del rol docente en la orientación vocacional, habilidades e intereses del estudiantado según género y mecanismos de orientación vocacional.

En coherencia con el diseño de teoría fundamentada, se utilizó un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002; Suárez y Del Moral, 2021). Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Profesionales de los establecimientos que formaron parte del proyecto de investigación.
- Desempeñar algún rol en el proceso de orientación vocacional.
- Querer participar de forma voluntaria del estudio.

Se trató de una muestra diversa, conformada por personas que cumplen distintos roles en el proceso de acompañamiento de las elecciones vocacionales (orientadores, docentes de asignaturas, jefaturas de curso, jefaturas de unidades técnicas pedagógicas y otros profesionales de la educación como psicólogos o trabajadores sociales). Dentro de los criterios de rigurosidad y validez, la credibilidad se trabajó desde la triangulación y confrontación discursiva de los actores; la triangulación metodológica en contraste con los resultados cuantitativos del estudio y la revisión de pares con el equipo de investigación; la dependencia a través de pistas de revisión de las transcripciones detalladas de los talleres; y la confirmación con la devolución de los resultados a los establecimientos participantes (Díaz, 2019).

Para el análisis de los datos se utilizó el sistema de codificación asociada a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Suárez y Del Moral, 2021) y el software Dedoose (Huynh, 2021). Primero se hizo una codificación abierta, línea a línea por cada taller transcrito, y posteriormente se realizaron las codificaciones axial y selectiva (Bérrard-Calva, 2016; Strauss y Corbin, 2002; Suárez y Del Moral, 2021). El resultado fue la construcción de categorías fundamentadas en datos empíricos, organizadas para conformar una teoría sustantiva sobre el género en la orientación vocacional. El proceso de análisis cualitativo de este estudio responde a una base sociocrítica del tratamiento del discurso (Hernández, 2018), el que permite la construcción de un sistema final de categorías con carácter inductivo, a través de una codificación abierta de estas, las que fueron sometidas a un doble análisis mediante una codificación axial que permitió una configuración final de los resultados que se exponen en la **tabla 1**.

Tabla 1. Establecimientos educacionales participantes de la investigación

Zonas	Número de instituciones educativas	Número de hombres	Número de mujeres	Total de participantes
Norte	2	5	8	13
Centro	2	0	2	2
Sur	5	7	22	29
Sur Austral	1	0	4	4
Total	10	12	36	48

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis permitió dar cuenta que la orientación vocacional es un proceso donde, a través la construcción de una imaginaria situación de elección autónoma, tienen lugar prácticas que reproducen la normalización del género. La orientación vocacional opera como un acompañamiento a cada estudiante para que construya un proyecto de vida acorde a sus características psicológicas y condiciones de vida, no obstante, dicho acompañamiento se lleva a cabo desde una mirada psicológica reduccionista. Es decir, el autoconcepto, la motivación educativa y el rendimiento académico son los factores a los que se atribuye la mayor influencia de la decisión vocacional. En este esquema, el género queda fuera de la concepción subjetiva y se entiende, más bien, como un factor secundario de tipo social que, de modo eventual, tiene el potencial de limitar la elección estudiantil.

La orientación vocacional reproduce la normalización de género a partir de prácticas situadas en la concepción de un sujeto educativo sin género (agenérico); situaciones excepcionales en que esta categoría tiene una incidencia vocacional; la reedición de estereotipos y prejuicios tradicionales de género; y la negación de la situación de desigualdad que pesa sobre el estudiantado femenino.

El cuerpo docente construye un imaginario de elección autónoma que tiene, en el centro, a un estudiante cuya decisión educativa y laboral tiene un carácter libre, únicamente sujeta a limitaciones que impo-

nen los factores de tipo individual y, fundamentalmente, psicológicos o académicos. En esta lógica imaginaria, las diferencias de género, clase social, pertenencia étnica, origen rural u otros factores sociales y culturales, quedan fuera de las planificaciones estratégicas de la orientación vocacional. Esta, en cambio, favorece una elección armoniosa basada en una toma de decisiones a partir de criterios y capacidades propias: «La opción fundamental [para un o una estudiante] tiene que ver con cuáles son las habilidades que tengo, cuáles son mis gustos y conectarlo con lo que realmente tengo, lo que quiero, con mi realidad y en base a eso buscar en qué voy a servir, qué voy a estudiar» (profesional del establecimiento número 3). Así, se genera un discurso en el que las variables psicológicas se conciben como dimensiones intrínsecas del individuo, con un desarrollo potencialmente amenazado por condiciones sociales que determinan el abanico de oportunidades de elección educacional y ocupacional. En el imaginario del profesorado, entonces, la elección ideal está determinada de modo exclusivo por factores cognitivos y emocionales.

En consecuencia, las estrategias de orientación vocacional se focalizan principalmente en el fortalecimiento de los elementos psicológicos y educativos del estudiantado, resaltando las siguientes:

1. El fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto.
2. La formación de capacidades para la inserción universitaria, técnica y/o laboral.
3. El reconocimiento de intereses, motivaciones y expectativas.

Dicho de otro modo, se planifican, ejecutan y evalúan distintos espacios formativos donde se favorece que cada estudiante descubra sus competencias y motivaciones intrínsecas, refuerce su autoestima, integre de manera armoniosa su autoconcepto y adquiera competencias que aumenten sus oportunidades de rendimiento en una prueba de selección universitaria. Dicho modelo conceptual tiene su contraparte en el papel subsidiario que se otorga a los factores sociales, en un primer nivel, como la situación socioeconómica y familiar del estudiante y, en un segundo nivel, al género.

La normalización del género en la orientación vocacional

El análisis destaca la forma en que opera la normalización de género en el proceso de orientación vocacional, desde la óptica de quienes se involucran como cuerpo orientador. Al respecto, cabe subrayar que la normalización del género no implica solamente la reedición de una división sexual del trabajo justificada bajo una concepción biologicista sobre los atributos de las mujeres y los hombres. En el caso que nos ocupa, la normalización es producto de los siguientes elementos: a) la articulación de prácticas simbólicas en las que tiene lugar la reificación de un sujeto sin género; b) la aparición del género como un factor explicativo excepcional; c) la reedición propiamente tal de estereotipos y prejuicios; y d) la negación de la diferencia y desigualdad que experimentan las mujeres.

Respecto al sujeto sin género, este constituye el foco de la orientación vocacional, de tal manera que, a juicio del equipo orientador, no hay diferencias sustanciales en la elección de hombres y mujeres del sistema educativo actual ni tampoco se producen mecanismos que limiten las decisiones de cada sexo a nivel social. En este sentido, la sociedad y, en particular, la orientación vocacional presentan a cada estudiante un panorama de opciones profesionales y laborales asexuadas bajo el supuesto de que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades.

El discurso generalizado es que no se dan diferencias significativas entre las competencias psicológicas y educativas de hombres y mujeres, en el trato que se les da socialmente o en sus oportunidades psicoeducativas y ocupacionales. En tal sentido, predomina un discurso de condiciones igualitarias donde los establecimientos educativos, independientemente del sexo, le presentan a cada estudiante un panorama de opciones formativas, profesionales y laborales asexuadas, que deja fuera un análisis pormenorizado de elementos como la feminización o masculinización de las profesiones, las inequidades en la valoración social de las carreras y, principalmente, la relevancia de las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a condiciones psicológicas y sociales en las opciones que eligen.

Respecto de las brechas educativas y laborales entre géneros, se reconoce que estas se presentaron en generaciones pasadas, pero se conside-

ra que en la actualidad carecen de repercusión en la elección vocacional. «Yo creo que el ser hombre o el ser mujer hoy día para estos niños no tiene ninguna notoriedad» (profesional establecimiento número 10). Esta igualdad se explica en la elección a partir de argumentos de tipo psicológico y ahistórico, que reafirman una supuesta situación de elección asexual: «Ahora estamos en una equidad, siento que las chiquillas están creyendo que pueden hacer cosas que eran fundamentalmente de los varones» (profesional establecimiento número 4). En este testimonio, se identifican las condiciones psicológicas de las mujeres —en principio, desarrollo del autoconcepto y el sentido de autoeficacia— como el motor de cambio a favor de la igualdad educativa y ocupacional. Complementariamente, no se encontró evidencia de un discurso que explique este avance social en base a una reestructuración de las relaciones sociales de poder entre ambos géneros, o bien, que involucre a las instituciones educativas y sociales.

En este imaginario de elección vocacional por parte de un sujeto que se podría denominar agénérico, el género aparece como factor influyente en la toma de decisiones en situaciones excepcionales. Estas consisten, por lo general, en aquellas donde un estudiante hombre manifiesta interés por elegir una carrera feminizada, o bien, se ve presionado por su género a desistir de sus estudios e ingresar al ámbito laboral para aumentar los ingresos familiares. En ambos casos se identifican estrategias específicas de trabajo por parte de los equipos orientadores, que se dirigen tanto al estudiante como a su familia y buscan promover una elección autónoma, acorde a los intereses y motivaciones personales del joven por medio de una intervención sobre aquellas situaciones de orden social o económico que representan una amenaza a su continuidad educativa. Por ejemplo, se orienta a padres y madres para que comprendan la relevancia de respetar las decisiones vocacionales de su hijo y/o se promueve que este acceda a una beca de estudios. En situaciones donde no es posible avanzar en este sentido, se invita al estudiante a emprender un proceso de negociación entre sus motivaciones y su situación socioeconómica y familiar, por ejemplo, optando a una salida intermedia como un trabajo temporal que permita, posteriormente, retomar sus estudios.

A pesar de este imaginario de sujeto agenérico (sin género) y de la irrupción del género en situaciones de elección vocacional excepcional, los datos permiten reconstruir la existencia de prácticas menos visibles basadas en una reedición de los estereotipos y prejuicios de género naturalizados. Cuando se pregunta de modo explícito si se observan diferencias entre estudiantes según su sexo, emergen significaciones que tienden a presentarse como esenciales, tales como que las mujeres son más sensibles, humanas, interesadas por su entorno social y con mayor competencia para asignaturas como Lenguaje y Arte; mientras que los hombres destacan por tener mayor capacidad para tomar decisiones, ser más competitivos y tener más habilidades en Matemáticas y en los deportes.

Basado en estas creencias sobre estereotipos de género, el profesorado genera explicaciones sobre los comportamientos educativos del estudiantado. Por ejemplo, cuando se refieren a actividades típicamente femeninas, señalan: «Hay una mayor participación de niñas porque ellas tienen una condición que nosotros [los hombres] no tenemos. Primero, la coordinación, las mujeres son mucho más coordinadas que los hombres» (profesional de establecimiento número 1). Las reificaciones de esencias dicotómicas hombre/racionalidad y mujer/sensibilidad se mantienen, incluso cuando se está frente a prácticas que las transgreden. Así: «A las mujeres que les va bien [por ejemplo, en matemáticas] es porque se focalizan, son más frías por así decirlo, menos emocionales [como son los hombres]» (profesional del establecimiento número 4). De este modo, se genera un círculo de prácticas y discursos donde la naturalización de los roles y estereotipos de género hacen posible su invisibilización y esta, a su vez, posibilita el mantenimiento de un imaginario de elección autónoma por un sujeto agenérico.

El último aspecto a considerar con respecto a la normalización del género en la orientación vocacional, se refiere a la negación de la diferencia de trato que el género determina, en particular para las mujeres. El género aparece como un factor con incidencia excepcional en la elección estudiantil cuando se trata de transgresiones a los roles masculinos, pero, en cambio, permanece invisible cuando alguno de sus elementos se presenta en la toma de decisión de las mujeres. Expresiones como:

«Las mujeres son las que cuidan más a los hermanitos» (profesional del establecimiento número 9) y «la mujer tiene algo [la maduración biopsicológica temprana] que le permite mirar con mayor responsabilidad el futuro» (profesional establecimiento número 7), explican las razones por las cuales una estudiante opta por una carrera tomando en consideración su rol futuro como madre o cuidadora. Ambos testimonios son parte de un discurso generalizado que identifica que las mujeres siguen ocupándose desde temprana edad del trabajo doméstico y de cuidado, tareas acordes a una distribución sexual del trabajo tradicional que, empero, no se problematiza en una orientación vocacional. No hay evidencia de que los roles de género asociados tradicionalmente a las mujeres se consideren en intervenciones o acciones de carácter educativo dados sus potenciales implicaciones vocacionales. Se reitera: «En cuanto a la elección de carreras por género, eso no es un tema en nuestro establecimiento porque todas las damas se sienten con las mismas capacidades que los varones, entonces ellos [mujeres y hombres] aspiran a las carreras que ellos quieran elegir» (profesional de establecimiento número 1), lo que evidencia la circulación de discursos cuyo efecto pragmático es la negación de las diferencias de género en la situación electiva, y principalmente cuando quien decide es una mujer estudiante.

Por último, los datos sugieren que, en la experiencia de los equipos orientadores participantes, la orientación vocacional se constituye en un proceso donde, a través de distintas prácticas simbólicas, se contribuye al mantenimiento de la normalización de los roles y estereotipos de género. En esta línea, faltan capacitaciones y orientaciones técnicas para el profesorado, de tal manera que pueda incorporar la perspectiva de género en su quehacer educativo. Así lo reconoce una entrevistada: «No hemos recibido al menos ninguna capacitación especializada para enfrentar ese tipo de temas» (profesional del establecimiento número 8). Por la relevancia que puede tener la orientación vocacional para la toma de decisiones de un estudiante, con alcance para toda la vida, la discusión alienta a avanzar en términos de transversalización de la perspectiva de género en la elección profesional o técnica.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la orientación vocacional tiene un enfoque prioritariamente psicológico y que el proceso se centra en variables de orden cognitivo o emocional. Este punto reabre el debate sobre la necesidad de avanzar hacia nuevos paradigmas que integren una diversidad de factores y complejicen el acompañamiento en la toma de decisiones. Esto implica, como señala Rascovan (2020), considerar las imbricaciones entre lo individual y aquellos factores que reproducen las desigualdades sociales. Entre estos últimos, el género es un factor relevante, pero escasamente reconocido por las personas que participaron de este estudio.

En términos generales, el género aparece de manera reactiva, frente a situaciones excepcionales, como cuando un estudiante muestra preferencia por una carrera que entra en conflicto con los estereotipos tradicionales de género. Sin embargo, no existen estrategias que promuevan una elección crítica basada en el análisis de las oportunidades futuras que tendrán hombres y mujeres, y de las restricciones que impone la cuestión sexo-genérica. Este aspecto es coherente con algunos estudios que reportan la falta de reconocimiento sobre la brecha de género en el campo educacional y laboral y la ausencia de estrategias orientadas a acercar a las estudiantes a áreas como las tecnologías de la información y las comunicaciones (Nocua, 2021). Así, se contribuye a mantener el orden de género dominante que deriva en segregación en la educación superior y en oportunidades diferenciadas a lo largo de la vida.

En el discurso del profesorado predomina la idea de la igualdad entre hombres y mujeres a la hora de elegir una carrera técnica o profesional. Se plantea que no existen brechas en este sentido y que el principio que rige el acompañamiento es el de la elección autónoma. No obstante, la falta de reconocimiento de las brechas de género existentes en el sistema escolar y la normalización de cuestiones como, por ejemplo, que las niñas sean más eficaces en Lenguaje y los hombres en Ciencias —o que ellas tengan mayores responsabilidades de cuidado en sus hogares—, encubre sesgos de género en la orientación vocacional.

En síntesis, se observa que en general se desarrolla una orientación vocacional despolitizada en su quehacer educativo, donde los estudiantes son considerados como sujetos autónomos, responsables de construir sus trayectorias educativas y laborales en base a sus capacidades y decisiones individuales. El sesgo social o cultural queda invisibilizado o reconocido de manera puntual, sobre todo por motivos de precariedad socioeconómica. Los resultados son coincidentes con la literatura internacional, ya que el cuerpo docente se basa en metodologías de base positivista, que orienta el quehacer profesional en una lógica universal y generalizable, y excluye la comprensión de las particularidades sociales. Esto puede deberse a la falta de capacitación, por lo que se sugiere la creación de oportunidades en la formación de nuevos profesores y profesoras. En efecto, los hallazgos refuerzan la idea de que el espíritu de la orientación vocacional en Chile y, en general, en los países de occidente, mantiene el desafío de problematizar los principios epistemológicos desde los que se proyectan las intervenciones, de tal manera que estas atiendan a las necesidades socioculturales del estudiantado, entre ellas las que refieren a la dimensión sexo-género.

Finalmente, comprender el género y sus implicancias en la toma de decisiones es fundamental para el cuestionamiento de los estereotipos de género (Baldeón Padilla-Valencia-Serrano y Alvarado-Bueno, 2020; Rosado, 2012) y la erradicación de estos, a fin de generar estrategias educativas que promuevan oportunidades más amplias y menos condicionadas por los roles socialmente asignados a hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Aisenson, Gabriela, Leandro Legaspi, Viviana Valenzuela, Lourdes Moulia, Mariana De Marco, Soledad Baylac, Lucía Lavatelli, y René Czerniuk (2013). «Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables». *Anuario de investigaciones*, 20 (1): 115-124. Disponible en <https://bit.ly/3NOLqcq>.
- Álvarez, Josefina, Gemma Filella y Nuria Pérez (2020). «Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alum-

- nado de educación secundaria». *Revista de Orientación Educativa*, 34 (65): 107-131.
- Álvarez, Manuel y Rafael Bisquerra (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Aragón, Lorena, Ana Arras e Isabel Guzmán (2020). «Realidad actual de la elección de carrera desde la perspectiva de género». *Revista de la educación superior*, 195 (49): 35-54. DOI: 10.36857/resu.2020.195.1250.
- Archer, Louise, Jennifer De Witt y Beatriz Willis (2014). «Adolescent Boys' Science Aspirations: Masculinity, Capital, and Power». *Journal of Research in Science Teaching*, 51 (1): 1-30. DOI: 10.1002/tea.21122.
- Baldeón-Padilla, David, Marcela Valencia-Serrano y Juan Alvarado-Bueno (2020). «Amenaza de estereotipo, género y desempeño académico en matemáticas». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 1-22.
- Bérrnard-Calva, Silvia (coordinadora.) (2016). *La teoría fundamentada: Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bravo, Gilliam y Miguel Vergara (2018). «Factores que determinan la elección de carrera profesional: En estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja». *Psicoespacios*, 12 (20): 35-48. DOI: 10.25057/issn.2145-2776.1000.
- Cañón, Óscar, Marta Peláez y Néstor Noreña (2005). «Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología». *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 1 (2): 238-245. Disponible en <https://bit.ly/43jA5XF>.
- Contreras, Margarita, Dagoberto Páramo y Yolmis Rojano (2019). «La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica». *Pensamiento & Gestión*, (47): 283-306. Disponible en <https://bit.ly/46F3Owr>.
- Díaz, Carmen (2019). «Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación». *Revista Lusófona de Educação*, 44: 29-45. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.02.
- Farkas, Timeas y Campbell Leaper (2016). «Chivalry's Double-edged Sword: How Girls' and Boys' Paternalistic Attitudes Relate to Their Possible Family and Work Selves». *Sexual Roles*, 74: 220-230.

- Fernández, Ana Belén y Marta Ibáñez (2018). «Más mujeres en los estudios de Informática: Una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 11 (1): 116-134. DOI: 10.7203/RASE.11.1.10624.
- González, Julio (2012). «Hacia el desarrollo de un Modelo de Orientación Latinoamericana: Criterios fundamentales». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9 (22): 46-51. Disponible en <https://bit.ly/3JTbUZf>.
- Hackett, Gail (1999). «Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional». En Albert Bandura (editor), *Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Hackett, Gail y Nancy Betz (1981). «A self-efficacy approach to the career development of women». *Journal of Vocational Behavior*, 18 (3): 326-339. DOI: 10.1016/0001-8791(81)90019-1.
- Hadjar, Andreas y Belinda Aeschlimann (2014). «Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among Swiss secondary school students». *Educational Research*, 57 (1): 22-42. DOI: 10.1080/00131881.2014.983719.
- Hernández, Jesús (2018). «Análisis socio-crítico de los contenidos de las asignaturas Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria en México». *Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 8: 24-34.
- Huynh, James (2021). «Media Review: Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Using Dedoose: A Practical Approach for Research Across the Social Sciences». *Journal of Mixed Methods Research*, 5 (2): 284-286.
- Lamas, Marta (2022). *Dimensiones de la diferencia*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Macías-González, Gizelle, Juan Caldera-Montes y María Nuria Salán-Ballesteros (2019). «Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 80: 1-23. DOI: 10.29101/crcs.v26i80.10516.
- Martínez, Irene y Gema Ramírez (2017). «Despatriarcalizar y descolonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado». *RIEJS*, 6 (2): 81-95. DOI: 10.15366/riejs2017.6.2.005.

- Martínez, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica». *Foro de Educación*, 14 (20): 129-151. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.008.
- Ministerio de Educación, Mineduc (2017a). *Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la asignatura de orientación*. Santiago: Mineduc.
- . (2017b). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Santiago: Mineduc. Disponible en <https://bit.ly/3pAVuxY>.
- . (2020). *Estrategias metodológicas de orientación vocacional y profesional. Séptimo año básico a cuarto año medio*. Santiago: Mineduc.
- Muñoz, Carolina (2019). *Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe* (Serie Asuntos de Género 155). Santiago: CEPAL. Disponible en <https://bit.ly/3rdLg6U>.
- Nocua, Ángela (2021). «Orientación vocacional para mujeres en tiempos de revolución tecnológica». *MLS Educational Research*, 5 (1): 7-24. DOI: 10.29314/mlser.v5i1.461.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/44kmjFw>.
- . (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/3NMS96J>.
- Palacios, Óscar (2021). «La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas». *Intersticios sociales*, (22): 47-70. Disponible en <https://bit.ly/44D3nS9>.
- Piedra, Marcela (2022). «Curriculum oculto y no tan oculto de género en la educación superior». *Reflexiones*, 101 (2): 1-23. DOI: 10.15517/rr.v10i12.45869.
- Piñero, Silvia (2015). «Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. CPU-E». *Revista de Investigación Educativa*, 20: 72-99. Disponible en <https://bit.ly/4409TfV>.

- Radovic, Darinka (2022). «Traduciendo discursos sobre equidad de género en exposición: conflictos escolares entre la visibilidad/invisibilidad del género y la construcción de habilidades matemáticas». *Revista Colombiana de Educación*, (86): 277-304. DOI: 10.17227/rce.num86-12400.
- Rascovan, Sergio (2004). «Lo vocacional: Una revisión crítica». *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2): 1-10. Disponible en <https://bit.ly/44jgdFA>.
- . (2013). «Orientación vocacional, las tensiones vigentes». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (25): 47-54. Disponible en <https://bit.ly/43rDbcs>.
- . (2020). «Orientación y Pandemia. Reflexiones para promover el debate». *Revista mexicana de orientación educativa*, 17 (38): 1-12. Disponible en <https://bit.ly/44xvqlS>.
- Rodríguez, María, José Peña y Omar García (2016). «Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. Teoría de la educación». *Revista Interuniversitaria*, 28 (1): 189-207. DOI: 10.14201/teoredu2016281189207.
- Rosado, Ana María (2012). «Género, orientación educativa y profesional». *Revista mexicana de orientación educativa*, (22): 36-41. Disponible en <https://bit.ly/3POLxaE>.
- Ruiz-Gutiérrez, Jairo y Lidia Santana-Vega (2018). «Elección de carrera y género». *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19: 7-20. DOI: 10.17561/reid.voi19.3470.
- Sáinz, Milagros y Julio Meneses (2018). «Brechas y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria». *Panorama Social*, 27: 23-31. Disponible en <https://bit.ly/44A7Bdl>.
- Sánchez, Maream, Mariela Fernández y Juan Díaz (2021). «Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo». *Revista científica UISRAEL*, 8 (1): 107-121. DOI: 10.35290/rcui.v8n1.2021.400.
- Shahzad, MirzaNaveed, Syeda Fatima y Mirza Ashfaq Ahmed (2018). «Factors influencing on students' career choices: Multivariate analy-

- sis». *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 5 (6): 1-16. Disponible en <https://bit.ly/3rpaE9Z>.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Suárez, Cristian y Gonzalo Del Moral (2021). *El estudio cualitativo de los problemas sociales: Guía práctica para la investigación con teoría fundamentada*. Madrid: McGrawHill.
- Subirats, Marina (2010). «¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate». *Revista de Sociología de la Educación*, 3 (1): 143-158. Disponible en <https://bit.ly/3pAS8Lp>.
- . (2017). «Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto: El cambio cultural». *Aula de innovación educativa*, 267: 11-14.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto Fondecyt Regular número 1191585, *Segregación de Género en la elección de estudios superiores*.

Trayectorias vocacionales y género: Factores internos influyentes en las decisiones de estudiantes secundarios y secundarias de Chile

JAVIERA SAFFIRIO PEÑA
CLAUDIO BRICEÑO OLIVERA

INTRODUCCIÓN

Según datos del Consejo Nacional de Educación (2022), existe un aumento de la matrícula femenina en la educación superior pasando de un 48% en 2008 a un 54% en 2022. A pesar de ello, persiste la segregación de género en diversas áreas del conocimiento, por ejemplo, en tecnologías solo el 20,87% de las matrículas son femeninas, en cambio en el área de ciencias sociales representan un 71,97%, en educación un 75,44% y en salud un 76,24%.

El objetivo de este artículo es identificar y analizar factores internos que inciden en las decisiones de las trayectorias vocacionales de los y las estudiantes de Chile de cuarto año de enseñanza media. Se entiende como factores internos a una serie de constructos basados en las experiencias del individuo, visualizados en conductas, aptitudes y actitudes que en conjunto influyen en la personalidad de este. En este proceso se acumulan experiencias; se recrean, fortalecen y aparecen estructuras, y se manifiesta el sentido de desarrollo de la personalidad (Tintaya Condori, 2019). En consecuencia, los múltiples factores que influyen en el desarrollo de la personalidad se ven reflejados en las decisiones a partir de las experiencias de vida, valores, habilidades, intereses y motivaciones que, en este caso, confluyen en las elecciones vocacionales.

Los múltiples factores internos que configuran al ser humano y sus complejidades construyen lo que conocemos como la *personalidad*, que

finalmente es un constructo influenciado por las experiencias vividas en su entorno tanto familiar, social, cultural como institucional. Los factores ambientales, por ejemplo, el apoyo y la cooperación de los adultos, las enseñanzas y las experiencias que genera el medio ambiente son condiciones que también influyen el desarrollo psicológico. De igual modo, la familia, la escuela, los medios de comunicación y la cultura de la sociedad cooperan en el origen y fortalecimiento de las estructuras de la personalidad (Tintaya Condori, 2019).

A partir de lo anterior, se busca identificar y analizar la influencia de tres factores internos en las elecciones vocacionales —las representaciones sexistas (Francis, 2002; Barberá, Candela y Ramos, 2008; García Pérez y otros, 2010), la percepción de autoeficacia (Betz y Schifano, 2000; Rodríguez Menéndez, Torío López y Fernández García, 2006; Morejón, 2010) y las motivaciones educativas (Cerezo Rusillo y Casanova Arias, 2004; Quattrocchi y otros, 2017)—, que se construyen a partir de las experiencias vividas, manteniendo la apertura a visualizar la existencia de nuevos factores que pueden existir en la elección vocacional.

Para dar respuesta al objetivo de este artículo, el marco teórico se centra en estos factores, que son los que más inciden en las trayectorias vocacionales de estudiantes secundarios y secundarias de Chile, y que generan segregación de género en ciertos ámbitos de la educación superior.

Este estudio asume un enfoque cualitativo que permite complementar, desde una mirada subjetiva y personal, los resultados. A través de una adaptación de las escalas originales se configura un sistema categorial que posibilita el abordaje desde una perspectiva biográfica narrativa. Son dieciséis estudiantes de Chile que representan elecciones vocacionales disímiles (mujeres con carreras masculinizadas, hombres con carreras feminizadas, mujeres con carreras feminizadas y hombres con carreras masculinizadas) y desarrollan una introspección para analizar la influencia de estos tres factores en su elección vocacional *ad portas* de su egreso de la enseñanza media. Finalmente, los resultados se organizarán a través de los relatos de hombres y mujeres, relacionando la influencia de cada factor de estudio en su decisión vocacional.

MARCO TEÓRICO

Brechas y segregación de género en la educación chilena

A pesar de los avances en la disminución de las brechas y segregación de género en nuestro sistema educacional y la presencia de acceso igualitario a la educación en todos sus niveles, se visualizan brechas y segregación en las oportunidades que se les entregan a hombres y mujeres estando insertos en el sistema educacional (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006; Rodríguez Menéndez, Torío López y Fernández García, 2006). Lo anterior se evidencia en los resultados de rendimiento en las pruebas estandarizadas de selección universitaria (Flores, 2007; Fernández Darráz, 2017), pues demuestran que los hombres logran mejores resultados en las áreas de matemáticas y ciencias, mientras las mujeres tienen mejor desempeño en lenguaje (Calderón y Matus, 2013; Fernández y Hauri, 2016; Fernández y Mora, 2017).¹

Al analizar estos resultados, varios estudios e investigaciones desestiman la influencia de factores biológicos en el buen rendimiento académico de hombres y mujeres en ciertas áreas del conocimiento. En este sentido, se considera que en espacios educativos donde se entregan oportunidades y se estimula el aprendizaje de forma igualitaria no existen brechas significativas en los resultados académicos entre hombres y mujeres (Perdomo, 2010).

Los estudios mencionados nos evidencian que mientras más diferencias se presenten en la entrega de conocimiento de ciertas materias, que tradicionalmente se observan como masculinizadas o feminizadas, se obtiene como resultado la mantención de brechas y estereotipos de género establecidos en nuestra cultura que, a la vez, no permiten que los y las estudiantes decidan su futuro académico sin la imposición de los sesgos y restricciones sexistas instauradas tanto a nivel educacional como sociocultural, evitando la equidad en el desarrollo del conocimiento, capacidades y creación de herramientas tanto académicas como personales de importancia para sus trayectorias vocacionales.

¹ Véase la base de datos 2015, 2016 y 2017 de la Agencia de la Calidad de la Educación, disponible en <https://bit.ly/3XtGjte>.

Factores influyentes en la decisión de trayectoria vocacional

Las *trayectorias vocacionales* se definen como una creación dinámica en la que diversos elementos de la historia personal y experiencial de los y las estudiantes se integran y construyen la vocación a lo largo de la vida (Campo, 2015). La configuración de sus personalidades y, en consecuencia, las decisiones vocacionales, están influenciadas por factores internos. Estos últimos son una serie de conductas, aptitudes y actitudes desarrolladas y estructuradas a partir de sus experiencias vividas en variados contextos que, en conjunto, influyen en la toma de decisiones de él y la estudiante.

Para efectos del estudio, se establecen tres factores internos influyentes en las decisiones vocacionales: las representaciones sexistas, la motivación educativa y la percepción de autoeficacia, los que son mediados, entre otras variables, por la diferencia sexual, las construcciones sociales y culturales de género (Rodríguez Menéndez, Torío López y Fernández García, 2006; Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012; Ramaci y otros, 2017).

Representaciones sexistas

Las *representaciones sexistas* se entienden como una actitud discriminatoria solo por el hecho de pertenecer a un determinado sexo al que se le asignan características y comportamientos específicos (Expósito, Moya y Glick, 1998; Fernández, Arias Gallegos y Alvarado, 2017). Las investigaciones de Glick y Fiske (2001) desarrollan la teoría del sexismo ambivalente, construida por dos tipos de discriminación sexista: el primero se define como *sexismo hostil*, configurado por un conjunto de actitudes de prejuicio y conductas discriminatorias hacia las mujeres basadas en creencias de supuesta inferioridad de ellas como grupo; mientras que el segundo se conoce como *sexismo benevolente*, que refuerza los estereotipos y roles tradicionales de género, a partir de actitudes discriminatorias, basadas en estereotipos de género que restringen a las mujeres a roles tradicionalmente femeninos, pero con connotaciones afectivas o positivas que expresan ayuda o protección. Según los autores ambos

tipos de discriminación sexista coexisten manteniéndose como un conjunto de actitudes que pueden determinar recompensas y castigos para mantener a la mujer dentro del rol socialmente impuesto.

Percepción de autoeficacia

El cómo nos visualizamos y desarrollamos creencias sobre las propias capacidades y habilidades para desempeñarnos con éxito (Betz y Schifano, 2000) es un factor determinante al enfrentamos a la realización de ciertas actividades que permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997). De acuerdo con los planteamientos de Pajares (2006), las creencias sobre nuestras capacidades para lograr el éxito en las actividades que realizamos dependen de las experiencias que hemos vivido; a partir de eso, creamos expectativas sobre si lograremos con éxito cierta tarea y evitaremos aquellas que, según nuestra experiencia y percepción, están fuera de nuestras capacidades o competencias, evitando el fracaso en la ejecución de estas tareas vistas como complejas.

La importancia del nivel de percepción de autoeficacia que se presenta en los y las estudiantes de Chile está ligada al éxito futuro, tanto académico como en las otras áreas de sus vidas. La presencia de altos niveles de autoeficacia puede ser determinante para aumentar la motivación educacional; en otras palabras, si los y las jóvenes son conscientes de sus capacidades y que pueden desarrollar herramientas y conocimientos sin las condiciones impuestas por las representaciones sexistas —que limitan y debilitan las propias percepciones de sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales—, entonces el aumento de la motivación intrínseca y extrínseca sería inminente, ya que son capaces de comprender áreas del conocimiento que están segregadas por género. En consecuencia, las brechas en la elección vocacional deberían disminuir (Gutiérrez, Escartí y Pascual Baños, 2011).

Motivaciones educacionales

La motivación es un factor relevante para la toma de decisiones en todos los aspectos de la vida, generando movimiento e impulsando a la omisión o realización de acciones que resultan de nuestro interés. Dado que

la motivación como tal es un constructo de factores que determinan la ejecución de una conducta, estos se visualizan en dos focos de activación: el primero es determinado por la *motivación extrínseca*, es decir, la conducta adquiere significado porque está dirigida hacia un fin y no por sí misma (Usán Supervía y Salavera Bordás, 2018), de modo que el foco de activación está determinado por factores externos al sujeto, ya que realiza la actividad para obtener un resultado que va más allá de la misma ejecución de la actividad. El segundo es la *motivación intrínseca*, en que el foco de activación está en el sujeto, lo que implica que el solo hecho de ejecutar la actividad le genera satisfacción (Usán Supervía y Salavera Bordás, 2018).

METODOLOGÍA Y DISEÑO

La metodología utilizada fue de índole cualitativa, con un diseño biográfico narrativo (Bolívar, 2002). En un relato biográfico aquello que se cuenta es siempre necesariamente selectivo; se desarrolla en torno a núcleos temáticos que son considerados relevantes por el narrador y, por lo tanto, cruciales para entender cómo los acontecimientos fueron vividos e influyeron en las acciones tomadas. Estos núcleos temáticos constituyen las estructuras de relevancia de los individuos. El relato biográfico permite acceder a acontecimientos, personas y lugares que, aunque el narrador no exprese su integración directa, adquieren importancia cuando se presentan conectados con otros hechos mediante la forma narrativa (Lozares y Verd, 2008).

Sujetos participantes

Participaron dieciséis estudiantes. Esta muestra es representativa de las principales zonas geográficas de Chile: ocho estudiantes de la zona norte, centro, sur y sur austral. Los participantes que estaban cursando cuarto año de enseñanza media mantienen elecciones vocacionales de carreras tradicionalmente reconocidas como feminizadas y masculinizadas, lo que se traduce en que su matrícula actual supera el 70% de hombres (carreras masculinizadas) y el 70% de mujeres (carreras feminizadas).

Instrumentos de recolección

Se desarrolló un instrumento cualitativo de recolección de información, a partir de las escalas cuantitativas validadas y aplicadas en la fase cuantitativa del proyecto general de desegregación de género. Este instrumento se basa en un sistema categorial de tres temáticas. La primera es la autoeficacia percibida: las subcategorías están enfocadas en la auto-percepción de capacidades cognitivas, de logro y de seguridad personal, y las capacidades específicas del entrevistado y la entrevistada.

La segunda es el sexismo: como subcategorías se presentan los tipos de sexismo (hostil y benevolente), identificándolos en las percepciones de los entrevistados y las entrevistadas respecto de la distinción entre características de cada género, beneficios que tienen uno u otro, fortalezas y debilidades, percepción de los roles de género y distinción entre relaciones de pareja positivas y negativas.

Por último, la motivación educacional: se identifica el tipo de motivación que rige a cada entrevistado y entrevistada, ya sea la motivación extrínseca o motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a la experiencia estimulante. De igual modo, se detecta si él o la estudiante presenta la motivación en ámbitos educativos.

Es importante mencionar que la detección de temáticas dirigidas a las categorías principales está contextualizada en los relatos biográficos de cada estudiante, relacionados con su contexto, historia, experiencias, proyecciones y matices emocionales captados en las entrevistas.

Procedimiento

A cada estudiante se le realiza la entrevista biográfica en un máximo de tres sesiones. En la sesión uno se realiza el contacto inicial y petición de desarrollo de autobiografía. En la sesión dos se lleva a cabo la entrevista biográfica a partir de la previa recepción de la autobiografía. Por último, la sesión tres está sujeta a los avances de la sesión anterior, dirigida al completo desarrollo de temáticas a abordar y a dar término al proceso de la entrevista. Al finalizar la recolección de la información necesaria, esta se analizará mediante la técnica de análisis de contenido, respondiendo las preguntas de investigación y si surgen dudas acerca

de algunos discursos se retoma el contacto con los entrevistados y las entrevistadas para resolverlas.

Cada entrevistado y entrevistada es contactado en forma personal y firma las autorizaciones correspondientes, las que fueron visadas por el Comité de Ética de la Universidad Católica de Temuco. Por último, las transcripciones fueron revisadas y autorizadas por cada entrevistado y entrevistada.

Plan de análisis

Al dar término a la recolección de información se realizó un análisis de índole estructuralista, dirigido a la búsqueda de elementos comunes de los relatos para realizar comparaciones entre las visiones de los y las estudiantes.

Este tipo de análisis permite describir al entrevistado y la entrevistada según la información entregada, otorgando sentido a las acciones mismas, al significado de cada entrevista, el modo de relatar la experiencia y su perspectiva en base a las temáticas abordadas en el discurso narrativo, por ejemplo, las funciones distribucionales e integrativas. Por consiguiente, permite visualizar en el relato mismo (núcleo) los indicios —con pistas implícitas— de características personales, como el carácter, emocionalidad, personalidad, entre otros (Barthes, 1977).

De igual forma, se llevó a cabo un análisis temático centrado en el significado y la experiencia personal en las narraciones. Es uno que interroga sobre «qué» se dice o se escribe más que sobre «cómo» se hace. Se basa en el contenido más que en la estructura del relato, por lo que permite analizar de manera más interna al entrevistado y a la entrevistada (Fernández, 2015).

RESULTADOS

Los resultados serán presentados a partir del sexo de los entrevistados y las entrevistadas. En cada grupo (hombre o mujer) se desarrollarán los factores internos: sexismo, autoeficacia percibida y motivación educacional, los que serán descritos y ejemplificados a partir de los relatos de los y las estudiantes, analizando en conjunto los elementos biográficos,

unificando los relatos con las categorías descritas e identificando si estas son influyentes en las decisiones vocacionales. Por último, se presentarán los resultados concluyentes de ambos géneros.

Hombres

Sexismo

En hombres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas se contemplan respuestas socialmente correctas, dirigidas a la negación de los roles de género. Aseveran que ambos géneros tienen las mismas capacidades y que la única diferencia está ligada a aspectos físicos-biológicos. No obstante, cuando se refieren a su realidad familiar o contextual, se percibe la mantención inconsciente de estereotipos de género, como lo muestra el testimonio de este estudiante:

Obviamente a mi mamá le ayudo, no sé, pasando el paño, como se le dice, limpiando los vidrios, lavando la loza, ordenando la pieza, aspirando o cualquier cosa. Y, bueno, con mi papá cuando salimos a trabajar porque yo vivo en una zona rural; yo soy una persona del campo, así nacida y criada en el campo, y siempre hay algo que hacer.

En este grupo aparecen representaciones sexistas benevolentes, ya que se refuerzan los estereotipos y roles tradicionales de género a partir de actitudes discriminatorias con tonalidad afectiva positiva basadas en estereotipos de género que restringen a las mujeres a roles tradicionalmente femeninos, pero con connotaciones afectivas positivas que expresan ayuda o protección, por ejemplo, en la actitud de un hombre al brindar «ayuda» a la mujer en los quehaceres del hogar o el entregar «protección» a la mujer, manteniendo el prejuicio de debilidad como describen Glick y Fiske (2001).

En los hombres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas estas representaciones sexistas aparecen en menor medida en sus dinámicas familiares y contextuales, en las que mantienen la concordancia con el discurso o respuesta, como lo señala cierto estudiante:

Yo soy bastante neutral en ese sentido. Yo digo que todos pueden hacer lo que quieran [...], pero la cosa es cómo se esfuerzan para hacerlo.

Por ejemplo, una mujer puede ser bastante capaz de [...], no sé, hacer el trabajo que hace un hombre y un hombre puede ser bastante capaz de hacer el trabajo que podría hacer una mujer. Como que están igual.

En este sentido, podemos evidenciar mayor integración de una visión inconsciente y consciente relacionada al avance en las perspectivas de roles de género, por ejemplo, relacionadas con tareas del hogar «últimamente me he dejado, pero tengo que admitirlo. Pero sí, sí hago. Obviamente que no es cosa de ayudar, es cosa de hacer por obligaciones». Al igual que los hombres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas, solo refieren distinciones en aspectos físicos-biológicos.

Autoeficacia

La autoeficacia percibida en hombres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas se evidencia con más claridad en la proyección académica, dado que se percibe mayor conciencia de sus capacidades cognitivas, como lo comenta este estudiante:

Siento que tengo las habilidades necesarias. Así, o sea, en este caso, de que lo que me estoy proponiendo es comenzar la carrera y no aburrirme ni nada de eso; así que siento que sí, por ahí voy por buen camino y que tengo las habilidades necesarias para poder hacerlo.

La autoeficacia percibida aumenta la seguridad en las metas proyectadas, ligadas al posicionamiento de prioridades más cognitivas que emocionales, demostrando seguridad personal alta y autoeficacia positiva. A la vez, se revela apoyo y preocupación constante de la familia en el ámbito académico, como lo indica el testimonio de un estudiante:

Sí, siempre me preguntan, no sé, por ejemplo, matemática en primero medio que ese primero medio fue como el año en el que promedio más bajo tuve y que fue un 5,7. Me preguntaron: «¿Y esta nota por qué tan baja?», siempre me van como preguntando en los semestres. Y yo [...] no, es que me cuesta.

Esto se contrapone con la autoeficacia percibida en los hombres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas, ya que mantienen una autoeficacia percibida ambivalente que se evidencia en la detección

de capacidades cognitivas vistas como normales y/o lentas, dependiendo de las materias o de la forma de enseñanza del profesor o la profesora, como lo menciona este estudiante:

Entonces, yo digo que es como de la manera en que me expliquen porque igual me lo pueden explicar lento y detallado, pero siempre tengo que seguir el hilo. A veces, no sé, [el profesor] hace algo que no se le entendió bien o que no lo escuché bien [y] como que me pierdo. Pero siempre estoy atento en todo caso. Pero sí, podría decir que aprendo rápido. Pero ahí, ni tan rápido tampoco.

También exponen más libremente factores emocionales, sociales y cognitivos que les provocan mayor dificultad, como lo evidencia el testimonio de este estudiante:

Estoy como en un punto medio y para abajo, soy del típico peras con manzana. Sí, sobre todo para matemática; para esas cosas, no yo matemáticas. En mí no confíe en una prueba; si quiere copiarme, no confíe mi respuesta porque no le va a ir muy bien.

Manifiestan mayormente la capacidad reflexiva en ámbitos de desarrollo personal que netamente cognitivo, como lo muestra cierto estudiante:

Quizá eso es lo que más me ha complicado durante mis años de enseñanza y la inmadurez porque igual durante séptimo se me mostraron hartas oportunidades que no tomé; y ahora me doy cuenta de que fue de inmadurez nomás que repetí esos cursos porque no era difícil, no tenía grandes complicaciones. Pero, por lo menos, he aprendido y ahora yo no soy tan así, tan dejado. Cuando tengo que cumplir lo hago.

En ámbitos biográficos familiares se visualiza menor o fluctuante apoyo, tanto en lo académico como en lo emocional —reconociendo el apoyo como un seguimiento y refuerzo constante del rendimiento académico—, por lo que realizan búsquedas externas para subsanar esa necesidad de guía y acompañamiento. Así, uno indica que:

Tener la opinión de una persona totalmente ajena a tu vida y que no es más que alguien que está ahí, es otra cosa; porque esa persona te lo va a decir sin repesalias [ni] nada y lo encuentro genial, o sea, fue diferente: todo se puede decir.

Lo anterior es en casos de una relación familiar regular o negativa, y también respecto a un bajo conocimiento académico por parte de los cuidadores, del padre o la madre.

Motivación

Referente al aspecto motivacional de hombres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas, se observa mayor motivación intrínseca al logro «ya poder tener un título, o sea poder sacar la carrera por decir. Ya poder tener un trabajo, una vida tranquila, ya eso ya, para mí eso es lo que más quiero» y:

Yo quiero cumplir cosas a corta y obtener buenos beneficios porque estudiar en gratuidad me vendría como «anillo al dedo», con el buen decir de la palabra. Así que, no puedo dejar pasar una oportunidad así porque al final son oportunidades que te dan una vez en la vida y las quiero aprovechar todas. No importa que me mate estudiando hasta las tres de la mañana, no interesa porque yo sé que algún día va a tener su recompensa.

Las expectativas se visualizan a partir de los logros educacionales, proyectándolos a la carrera y a un trabajo bien remunerado en el futuro. A la vez, se ven, en menor medida, aspectos motivacionales centrados en la motivación intrínseca a experiencias estimulantes, sensación gratificante y de placer al momento de realizar la tarea «a mí me gusta enseñarles a las personas así, por ejemplo. Por eso lo veo como que me gusta mucho». Del mismo modo, la motivación intrínseca al conocimiento se ve reflejada cuando el solo hecho de aprender le genera una sensación positiva, como lo señala un estudiante:

Creo que la curiosidad. La curiosidad más que todo, que me da la curiosidad que me da como las ganas de estudiarlo, el querer saber, yo creo que cuando empecé a tener curiosidad por la ciencia, empecé a subir las notas.

En hombres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas se destaca mayor motivación intrínseca al logro «es que no me he planteado el no estudiar, es como un objetivo claro que tengo; tengo que estudiar y voy a seguir sí o sí» y:

Yo cuando me propongo hacer algo siempre lo logro; o, por lo menos, lo hago apenas, pero lo hago. Así que, si en un futuro me propongo —así con todas las ganas del mundo— seguir estudiando y sacar una carrera, yo tengo fe en qué podría hacerlo.

Estos hombres se enfocan en aspectos relacionados con logros a corto plazo y que estén dirigidos a realizar actividades y elecciones a partir de lo que les gusta y los hace experimentar sensaciones placenteras, siendo la motivación intrínseca a experiencias estimulantes la que se posiciona en segundo lugar «no, de hecho, no. No me preocupé por el cómo o cuánto ganaré. Lo hago más que nada por gusto» y «me siento emocionado por así decirlo, siempre me emociona obtener un conocimiento nuevo. Pero yo soy bastante de que me lo tienen que explicar muy a detalle para que yo lo entienda muy bien». A partir de lo anterior, se puede concluir que a ellos los motiva el cumplir metas que estén relacionadas con sus preferencias y que sean experiencias estimulantes, es decir, que les provoquen sensaciones positivas al realizarlas.

Mujeres

Sexismo

Respecto a las representaciones sexistas, las mujeres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas y las mujeres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas concuerdan la negación de los roles de género y aseveran que ambos géneros tienen las mismas capacidades. No obstante, identifican en la realidad y dinámica familiar la presencia de roles de género establecidos, como lo muestra el testimonio de una estudiante:

Lo que pasa en mi casa es que mi mamá siempre es la que prepara las cosas o yo, y mi papá está como que llega y se sienta a la mesa, o la que hace la cama soy yo o mi mamá. O siempre las personas que hacen aseo en las casas son siempre mujeres o la mayoría de las veces. Entonces como que un hombre no puede hacer eso, como que hay labores de mujer y de hombre, no sé, cosas así.

También mencionan la existencia de brechas en las elecciones vocacionales, aseverando que las mujeres tienen mejores capacidades que los hombres. En este sentido, una comenta que:

Los propios directores de carrera decían que: «Sí, se nota todavía que había mucho menos mujeres que hombres en las carreras». Pero que al final entraban y las que tenían los mejores promedios eran las mujeres porque el hombre era como más «al lote» y las mujeres eran como mucho más ordenadas, organizadas y todo, y eso hacía que les fuera bien.

Se infiere mayor conciencia de las dificultades que deberán enfrentar al salir al mundo laboral. Así, se cree que:

Todavía los hombres tienen más beneficios que las mujeres. Como eso mismo, siempre hablan como de que a la hora de buscar trabajo que la mujer esté como en una edad que puede quedar embarazada como que [...] quizás no, ahora no es tanto; pero igual existe.

En ambos casos, las visiones en relación con temáticas que aquejan a las mujeres están asociadas con las brechas en el ámbito sociocultural, educacional y laboral. Estas son especificadas y detectadas rápidamente por ambos grupos, identificando la presencia de sexismo hostil. A la vez, las mujeres señalan que tienen mayores capacidades que el género masculino, producto del desarrollo de la madurez más temprana, mayor capacidad de resolución de problemas y búsqueda de métodos para enfrentar la vida, a pesar de las dificultades que se les presenten. Al respecto una estudiante indica que:

La mujer con tanta presión que ha tenido como a lo largo de la vida: que la casa, que los hijos, que los estudios de los hijos, que el trabajo, que lo de aguantar al hombre, que hacer cosas del hombre ya está acostumbrada a más presiones. Siento que puede [...], no sé, que típico que una mujer de casa llega a conversar con el hombre y él: «Me paso esto, que esto en la pega» y como que se lleva ella eso, «pucha, pero hazlo así». Que después llega el hijo: «Pucha, no sé, me puse a pelear en el colegio» o «tuve un problema con un profesor».

En el ámbito de las representaciones sexistas del género femenino la visión es transversal, independiente de la elección de carrera.

Autoeficacia

Las mujeres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas identifican de manera positiva su autoeficacia. Esta se relaciona con metas ligadas a aspectos académicos, realización personal y autoexigencia cognitiva alta, como lo menciona una estudiante:

Yo creo que la personalidad y la empatía que yo siento, que es algo súper importante. El socializar con la gente, como una parte de liderazgo [...]. Siento que debo seguir en ese camino. Y siento que tengo como el alma necesaria, las ganas [...], que yo siento que es lo más importante porque sin ganas uno no va a llegar. No sé, las metas, yo creo que las metas están tan fijas que uno anda así de tranquilo. Yo creo que el arma más importante es uno.

En el caso de las mujeres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas, se identifican factores como la perseverancia y el esfuerzo constante para lograr sus metas, y adquieren mayor relevancia las experiencias de vida, propias y familiares, como lo evidencia el testimonio de una estudiante:

Porque cada esfuerzo tiene su recompensa. Siempre ha sido así, por ejemplo, ya, logré salir de cuarto medio que era lo primero que tenía pensado. Bueno, ahora [...] es que en la prueba estoy así, no sé si lograrlo; pero, no sé, siento que sí puedo lo que me propongo porque igual siempre he querido trabajar.

También se distingue un factor importante ligado a la autopercepción de capacidades cognitivas respecto al ámbito académico. En este caso (mujeres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas), mantienen mayores inseguridades en momentos de exposición. Lo anterior lo señala una estudiante:

Bueno, cuando he disertado, no sé, siento que me voy a confundir, que esto y esto otro, y así me voy dando miedo. Y, por eso me pongo nerviosa, a veces empiezo a [...] cómo me dice una profe: «Ya te tiritita la pera», dice, porque empiezo a hablar, así como [...] y se me enredan las palabras.

En ámbitos biográficos familiares, en ambos casos, está presente el apoyo constante de familiares o personas cercanas, tanto a nivel académico como personal «yo creo que más que nada nos vemos por el simple hecho de que, como yo, que yo siento de que si yo voy [a] ingeniería voy a tener [el] apoyo de mi familia y el apoyo de mi hermano, ya que yo también estudiaría lo mismo», «ellos me apoyan en todo lo que yo quiero hacer. Si yo quiero estudiar esto, ellos me apoyan, no me dicen: “Estudia esto”, “esto otro”» e «igual yo siempre he dicho que quiero estudiar obstetricia o enfermería. Aparte mi mamá como estudió algo parecido [...] igual me apoya porque le gusta eso. Le hubiera gustado estudiar eso a ella igual». Lo anterior, independiente de la elección de carrera, aumenta la seguridad tanto personal como la mantención y logro de las metas.

Motivación

En aspectos motivacionales las mujeres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas se rigen en su mayoría a partir de la motivación intrínseca al logro. En este sentido, la autoexigencia es uno de los aspectos que prevalecen «es por mí, porque yo soy la que estudia para sacar mis buenas notas y todo eso, aunque a veces esté llena de guías, se dan cuenta igual que a veces me estreso». Asimismo, la motivación intrínseca al conocimiento «ya, si aprendo [...] si aprendo algo nuevo y me gusta, investigo más sobre eso» y «en este momento aprender algo nuevo es como satisfacción porque todo sirve para la prueba, pero tengo que entender lo que nunca entendiste en toda la vida, es como lo mejor ahora».

La motivación intrínseca al logro y al conocimiento son características de este grupo, que resaltan junto con la *autoexigencia académica*, entendida como quien se exige a sí mismo o misma ejecutando la conducta de movimiento y proyección constante hacia la realización de una o variadas metas propuestas que, en este sentido, van dirigidas a los logros académicos y sus resultados.

En el caso de las mujeres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas, se indica en mayor medida la motivación intrínseca al conocimiento, como lo muestra el testimonio de una estudiante:

Yo me siento bien conmigo misma, como que ya, aprender y algo nuevo como que ya me siento como superada, así como que ya lo entendí porque cuando no entiendo algo yo me estreso mucho, como que tengo que saber entenderlo si no, no puedo.

Este tipo de motivación también está compuesto por la autoexigencia.

Sí, me exijo mucho, a veces siento como que todos me dicen: «Ya cumpliste con lo tuyo», pero no. Yo sigo, sigo, hasta que estoy conforme con lo que hago. Aunque los demás estén conformes, yo no; yo me sigo exigiendo, exigiendo.

En el relato anterior se evidencia la necesidad de sensación de conformidad con el trabajo realizado. Ahora bien, la diferencia entre ambos grupos es la presencia de motivación intrínseca a experiencias estimulantes, como lo menciona una estudiante con elección de carreras tradicionalmente feminizada:

Siempre lo que yo quería hacer era enseñarles a los niños, siempre fue como enseñarle a los demás. Y me encuentro que me siento muy realizada al hacer eso, incluso hasta en mi curso cuando me piden ayuda y yo explicarle, me hace sentir súper bien, enseñarle a los demás.

Cómo se puede visualizar en el relato, el foco de motivación es diferente. En la autoexigencia (más prevalente en mujeres con elección de carreras tradicionalmente masculinizadas) se espera realizar el trabajo de manera que la persona se sienta conforme, independiente de la tarea a realizar; pero la motivación intrínseca a experiencias estimulantes (más prevalente en mujeres con elección de carreras tradicionalmente feminizadas) está guiada por la sensación satisfactoria de realizar tareas o actividades de su agrado.

No obstante, en los dos grupos la motivación está dirigida al cumplimiento de logros referidos a matices emocionales y familiares más que económicos y académicos. Ello se señala en el testimonio de una estudiante:

Lo que siento es como motivación de seguir adelante y de cumplir todo lo que me quiero proponer, lo que tengo para mí futuro, como ver cómo me vería con mi familia y todo eso. Como que quiero lograrlo ya, como que ya quiero que pase todo esto de entrar a estudiar, de en-

señarle a los niños, de tener mi propia carrera, como que ya ansiedad, todo quiero como que ya tenerlo.

Y también «yo creo que no tanto porque igual siendo profesor. No es como que tu ganes un sueldo para volverte rico, por decirlo así; entonces, me he enfocado más en lo que me gusta que en el dinero que uno podría ganar».

Visión general femenina y masculina respecto a los factores internos influyentes

Sexismo

La concordancia entre los cuatro tipos de sujetos entrevistados está dada por la detección inconsciente de roles de género y la negación verbal de estos. Lo relacionado a la detección inconsciente de roles de género va ligado a las constantes relaciones y ejemplificaciones en los relatos de actividades relacionadas con uno u otro género a pesar de la negación de la existencia de estos:

En mi casa no pasa porque en mi casa cualquiera puede lavar la loza, cualquiera puede ir a hacer un cerco. Y, en este caso, no tengo problema.

A la vez, los y las estudiantes mantienen respuestas socialmente correctas, indicando el rechazo de la existencia de los roles de género como comenta una estudiante:

Por ejemplo, jugar a la pelota. Desde que era muy chica que me decían: «No, es que las niñas no pueden andar corriendo por el patio jugando atrás de la pelota porque son niñas y tienen que estar sentadas comiéndose la colación» o «ay, cómo tiene las manos tan sucias, ustedes son niñas, no pueden hacer eso». Y a mí siempre me molestó porque siento que no existe eso de que un rol es para la mujer y otro rol es para el hombre.

Autoeficacia

Para unificar esta categoría, es relevante el desarrollo previo de la capacidad reflexiva y la visión positiva de las propias capacidades cognitivas

y la seguridad personal para mantener el rendimiento deseado en variados aspectos de la vida.

Al identificar la autoeficacia como factor interno en las decisiones vocacionales de ambos géneros, se reconoce un elemento de importancia ligado a sus aspectos autobiográficos y al apoyo familiar, que colabora en el desarrollo de la autoeficacia al mantener la certeza y tranquilidad del apoyo de la familia, de profesores y profesoras o cuidadores, teniendo mayores posibilidades de exponer sus dudas y resolverlas. En su mayoría predomina la percepción de autoeficacia positiva, ligada al esfuerzo, responsabilidad y perseverancia en los ámbitos académicos, como lo indica una estudiante:

Creo que será porque soy inteligente o algo así, o sea, no es por tirarme flores, es solo que digo [...]. Así que yo creo que será por eso, pero yo creo que todo eso va a raíz de la base que tuve. Tuve una buena enseñanza básica, imagínate que aprendí a dividir en segundo básico y yo creo que es súper bueno, por eso no me costó tanto y no solo yo, todos los de mi generación que estudiaron desde ese tiempo.

Al respecto, dependiendo de los intereses o metas que se propongan, de acuerdo con la etapa del ciclo vital, necesitan de la experiencia de personas significativas para tomar decisiones que los beneficien a futuro, adquirir conocimiento sobre sus propias capacidades y desarrollarlas para mantener una autopercepción positiva de sí mismos y mismas.

Igual la experiencia que uno abarca en el liceo, que te ayudan [...] encuentro que te ayudan a formarte como persona, independiente de que las experiencias exteriores al liceo te ayuden. Como que te ayuda bastante y este es el proceso que están ahí para guiarte, obviamente en lo que tú quieras elegir; entonces, eso. Ese apoyo se encuentra muchas veces, pero no como te lo dan los profesores porque los profesores están cuatro años contigo, guiándote para dónde quieres ir. Te ayudan muchas veces a buscar la manera de poder lograrlo, en cambio eso en el exterior puede ser así, como también no puede ser así.

Motivación

En aspectos motivacionales se identifican tres tipos de motivación prominentes. En primer lugar, la motivación intrínseca al logro, como lo menciona un estudiante:

Yo creo que, si llego a lograrlo, y lo voy a hacer. Lo primero que voy a hacer es comprarme una guitarra que siempre he querido esa guitarra, es como una Fender no importa mucho [...]. Una *fender telecaster* que me gusta mucho el sonido y todas las cosas. Creo que sería mi primer gasto. Después de eso yo creo que juntaría para para comprarme una casa y vivir ahí.

En segundo lugar, la motivación intrínseca al conocimiento, como lo muestra el testimonio de una estudiante:

Es como: «Vamos, aprendí algo nuevo», o sea, ahora lo sé hacer, ahora puedo crecer, explicárselo a alguien que no sepa. No sé, se siente bacán porque una cosa que no sabías y aprendiste hacer, de una forma en la que te enseñaron y se siente genial, podría decir.

Por último, la motivación intrínseca a experiencias estimulantes, como lo señala una estudiante:

Sí, lo que pasa es que yo siempre tuve claro, muy en claro, que a lo que fuera que me fuera dedicar iba a estar relacionado con niños pequeños. Cuando quería estudiar medicina, iba a ser pediatra, con el tema de la matrona; y siempre quise enfocarme en los bebés, no como una matrona y que tratara embarazadas o adolescentes. Siempre era como algo relacionado a los niños pequeños porque es con los que me agrada trabajar. Pero fue muy como de a poco. Yo creo que no había pensado en pedagogía porque a mí me gusta y me gustaba y me gusta mucho la salud, el tema de la salud; la biología me encanta.

Esta última se da en mayor medida en hombres y mujeres con elección de carreras feminizadas, quienes enfatizan las experiencias vividas y los logros dirigidos a las sensaciones estimulantes al lograr ciertas metas establecidas de importancia para ellos y ellas.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados, se reconoce la importancia del apoyo familiar o externo a los y las adolescentes en temáticas académicas y personales. Si se presenta de forma positiva, genera el desarrollo de la autopercepción positiva y, en consecuencia, de la autoeficacia positiva. Al mantener la certeza de que sus capacidades o habilidades cognitivas son altas y positivas pueden afrontar cada desafío que se les presente y, de este modo, el logro de sus proyecciones tanto vocacionales como personales. Es significativo mencionar que las tonalidades sexistas en el ámbito familiar siguen presentes en las familias chilenas, dirigidas en mayor medida a los roles de género. Los adolescentes niegan la existencia de distinciones entre las capacidades de cada género, pero mencionan de manera inconsciente la presencia de los roles de género, lo que es un factor importante de intervenir para evitar que las elecciones vocacionales estén ligadas a representaciones sexistas.

Dada la realidad chilena actual se han generado avances culturales en la visión de la igualdad de género. Nos encontramos en un periodo de «ajuste», dirigido a equiparar las oportunidades en ámbitos relevantes para el desarrollo transversal, lo que incluye la equidad en la selección de carreras que tradicionalmente fueron feminizadas o masculinizadas.

El ámbito motivacional está teñido por los factores internos presentados, lo que genera que la motivación sea el resultado de la construcción y desarrollo personal, cognitivo e intelectual de cada estudiante. Quienes eligen carreras tradicionalmente feminizadas se identifican con las motivaciones intrínsecas al logro y experiencias estimulantes realizando sus experiencias de vida, y al ámbito emocional, que se contrapone con las características y el enfoque de quienes escogen carreras tradicionalmente masculinizadas.

REFERENCIAS

- Bandura Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman. DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158.
- Barberá, Ester, Carlos Candela y Amparo Ramos (2008). «Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género». *Revista de Psicología Social*, 23 (2): 275-285. DOI: 10.1174/021347408784135805.
- Barthes, Roland (1977). «Introducción al análisis estructural de los relatos». En *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Betz, Nancy E. y Ross S. Schifano (2000). «Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women». *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1): 35-52. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1690.
- Bolívar, Antonio (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1): 40-65. Disponible en <https://bit.ly/3QCcnDq>.
- Calderón, Francisca y Claudia Matus (2013). *Factores asociados con el rendimiento escolar: Matemática 2.º medio 2012*. Disponible en <https://bit.ly/3QHt6oY>.
- Campo Buitrago, Diana Lorena (2015). *Propuesta de acompañamiento en el proceso de construcción y elección vocacional*. Tesis de Maestría. Cali: Universidad Icesi.
- Cerezo Rusillo, María Teresa y Pedro Casanova Arias (2004). «Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1): 97-112. Disponible en <https://bit.ly/3PAfues>.
- Consejo Nacional de Educación (2022). *Base índices matrícula 2005-2022*. Disponible en <https://bit.ly/45aY3pX>.
- Expósito, Francisca, Miguel Moya y Peter Glick (1998). «Sexismo ambivalente: Medición y correlatos». *Revista de Psicología Social*, 13 (2): 159-169. DOI: 10.1174/021347498760350641.
- Fernández Darraz, María Cecilia (2017). «Desigualdades de género en el sistema educacional chileno: Una mirada cuantitativa a las brechas

- y a la segregación sexual». En *Beiträge zu einer binationalen Kooperation* (pp. 49-68). Rostock: Universidad de Rostock. DOI: 10.18453/rosdok_id00003575.
- Fernández Darraz, María Cecilia y Gloria Mora Guerrero (2017). «Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de La Araucanía». *Estudios pedagógicos*, 43 (2): 65-91. DOI: 10.4067/S0718-07052017000200004.
- Fernández, Lissette (2015). «Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (1): 92-106. DOI: 10.1344/reire2015.8.1816.
- Fernández, María Cecilia y Scarlet Hauri (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 matemática». *Calidad en la Educación*, 45: 54-89. DOI: 10.4067/S0718-45652016000200003.
- Fernández, Sandra, Walter Arias Gallegos y Massiel Alvarado (2017). «La escala de sexismo ambivalente en estudiantes de dos universidades de Arequipa». *Avances en Psicología*, 25 (1): 85-96. DOI: 10.33539/avpsicol.2017.v25n1.138.
- Flores, Raquel (2007). «Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43: 103-118.
- Francis, Becky (2002). «Is the future really female?: The impact and implications of gender for 14-16 year olds' career choices». *Journal of Education and Work*, 15 (1): 75-88. DOI: 10.1080/13639080120106730.
- García Pérez, Rafael, María Angeles Rebollo Catalán, Olga Buzón García, Ramón González-Piñal, Raquel Barragán Sánchez y Estrella Ruíz Pinto (2010). «Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género». *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1): 217-232. Disponible en <https://bit.ly/445MfEK>.
- Glick, Peter y Susan T. Fiske (2001). «Ambivalent sexism». En Mark Zanna (editor), *Advances in experimental social psychology*. Vo-

- lumen* 33 (pp. 115-188). Waterloo: Academic Press. DOI: 10.1016/S0065-2601(01)80005-8.
- Guerrero, Elizabeth, Patricia Provoste y Alejandra Valdés (2006). «Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas». En *Equidad de género y reformas educativas* (pp. 7-48). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en <https://bit.ly/3KIRIKo>.
- Gutiérrez, Melchor, Amparo Escartí y María del Carmen Pacual Baños (2011). «Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares». *Psicothema*, 23 (1): 13-19.
- Lozares, Carlos y Joan Miquel Verd (2008). «La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal». *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 15 (2): 95-125. DOI: 10.5565/rev/redes.132.
- Morejón Sabio, Rosario (2010). *Género, autoeficacia y proyección profesional: La transición universidad-mundo laboral*. Bilbao: Instituto Vasco de la Mujer. Disponible en <https://bit.ly/3DXcvG7>.
- Navarro Guzmán, Capilla y Antonio Casero Martínez (2012). «Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios». *Estudios sobre Educación*, 22: 115-132. DOI: 10.15581/004.22.2075.
- Pajares, Frank (2006). «Self-efficacy during childhood and adolescence». En *Urdañ, Tim y Frank Pajares, Self-efficacy beliefs of adolescents*, (339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Perdomo Reyes, María Inmaculada (2010). «Reflexiones sobre estudios de ciencia, tecnología y género». *Revista Laguna*, 26: 79-73.
- Quattrocchi, Paula, Claudia Flores, Gabriela Casullo, Lourdes Moulia, Mariana de Marco, Carolina Shaferstein y Diego Siniuk (2017). «Motivación y género en la elección de carrera». *Revista de Educación y Desarrollo*, 41: 27-35.
- Ramaci, Tiziana, Mónica Pellerone, Caterina Ledda, Gionvanbattista Presti, Valeria Squatrito y Venerando Rapisarda (2017). «Gender stereotypes in occupational choice: A cross-sectional study on a group of Italian adolescents». *Psychology Research and Behavior Management*, 10: 109-117. DOI: 10.2147/PRBM.S134132.

- Rodríguez Menéndez, María del Carmen, Susana Torío López y Carmen María Fernández García (2006). «El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2): 239-260. DOI: 10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11351.
- Tintaya Condori, Porfidio (2019). «Psicología y personalidad». *Revista de Investigación Psicológica*, 21: 115-134.
- Usán Supervía, Pablo y Carlos Salavera Bordás (2018). «Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria». *Actualidades en Psicología*, 32 (125): 95-112. DOI: 10.15517/ap.v32i125.32123.

ANTECEDENTES

El artículo pertenece al proyecto Fondecyt regular 1191585, *Segregación de género en la elección de estudios superiores: Análisis de factores internos y externos que influyen en las trayectorias vocacionales de estudiantes secundarios chilenos/as*.

Inventario de sexismo ambivalente y variables predictoras del sexismo: El caso de estudiantes de secundaria en Chile

DANIELA ALVARADO PINCHEIRA

MIGUEL GALVÁN CABELLO

INTRODUCCIÓN

Las desigualdades de género son una manifestación de las sociedades patriarcales que se basan en la dominación masculina legitimada a través de creencias sexistas binarias donde hombres y mujeres deben adherirse a las normas sociales y culturales que se especifican para su sexo, en lo que ha sido denominado *sistema sexo-género* (Rubin, 1986; Martínez, 2012). Esta creencia se funda en diversos estereotipos de género (Sáinz, 2017), en los que se asignan roles específicos a hombres y mujeres, y que tienen su origen en la división sexual del trabajo, donde se asocia a las mujeres a las labores de los cuidados y a la expresión de emociones y, en cambio, se vincula a los hombres con características instrumentales referidas al logro y al ejercicio del poder (Eagly y Wood, 1999). Las sociedades actuales han cuestionado estos mandatos tradicionales y su estudio ha ido cobrando relevancia en las últimas décadas, siendo develadas como un factor que condiciona el desarrollo libre y equitativo de las personas.

Pese a los avances en materia de género, aún persisten desigualdades estructurales que se manifiestan en diversos ámbitos de la sociedad, siendo el sexismo una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre los sexos (Moya, 2004). El *sexismo* es entendido de manera tradicional como prejuicios y conductas discriminatorias sos-

tenidas en creencias generalizadas sobre la inferioridad de las mujeres como grupo social limitadas a ciertos roles específicos para su género (Palacios y Rodríguez, 2012). En la actualidad, y a raíz de las transformaciones sociales de las últimas décadas, los prejuicios y las conductas discriminatorias se han tornado menos explícitos, lo que hace su interpretación más compleja. Este fenómeno ha sido teorizado por Glick y Fiske (1996) y denominado *sexismo ambivalente*, un sexismo ambiguo, del que se distingue un sexismo hostil de un sexismo benévolo.

El propósito del artículo es abordar el nivel de sexismo ambivalente de estudiantes de Chile en secundaria, junto a variables sociodemográficas predictivas como la edad, zona de procedencia, nivel socioeconómico, tipo de establecimiento y nivel estudio de madres y padres. Las prácticas sexistas son aprendidas en la socialización de las personas durante su desarrollo. Los adolescentes, en especial, son un grupo de la población determinado por los valores predominantes de la sociedad en la que viven (Lahire, 2007).

Considerando el ámbito educativo en el que se desarrolla el estudio, su contribución radica en la identificación de las prácticas sexistas en la población adolescente, con la finalidad de promover la intervención en dichos espacios desde un contexto situado para aportar luces al entramado de intersecciones que posiblemente influyen en las prácticas sexistas y las consecuentes desigualdades entre los géneros, expresadas más gravemente en el ejercicio de diferentes tipos de violencias hacia las mujeres y hacia quienes no tienen identidades hegemónicas. Al respecto, el estudio de Marqués-Fagundes y otros (2015) encontró una relación entre el sexismo benévolo y la violencia psicológica, el trabajo de Madrona-Bonastre y otros (2023) confirma la relación entre sexismo y violencia en las relaciones íntimas de parejas adolescentes y la investigación de Ulloa (2019) analizó el sexismo ambivalente y la homofobia moderna en adolescentes, concluyendo una relación positiva entre ambos.

MARCO TEÓRICO

Socialización de género

La *socialización de género* es el proceso mediante el que niños y niñas aprenden acerca de las expectativas sociales, actitudes y comportamientos asociados al propio sexo (United Nations Women, 2012). La escuela es reconocida como un lugar donde se reproducen las relaciones de poder (Bourdieu y Passeron, 1998) y al permanecer el estudiantado gran cantidad de tiempo en esta se considera uno de los espacios de socialización de género más relevantes, en donde el profesorado, el material educativo y los pares actúan como principales agentes de transmisión de actitudes y comportamientos basados en mandatos de género (Martin, 2013; Liben y Bigler, 2017).

En particular, es en la adolescencia donde se cristalizan los valores interiorizados durante la primera socialización del individuo, la que se va adquiriendo desde el nacimiento y en el proceso tiene diferentes actores, actrices y escenarios (Pérez García, 2014). En esa etapa del desarrollo, hombres y mujeres definen su identidad de género, asociando los procesos individuales con el contexto sociocultural (Fernández-Olguín, 2012). Es aquí también donde se pueden cuestionar los modelos sociales aprendidos en la infancia (Sanz-Barbero y otros, 2022), ya que es en las fases de transición donde se da una mayor flexibilidad para la asimilación de nuevos conceptos y mayor apertura a las influencias, antes de que las actitudes queden consolidadas (Glick y Hilt, 2000; De Lemus y otros, 2008 citando a Ruble, 1994). En este sentido, cobran vital importancia los estudios sobre los niveles de sexismo en la adolescencia y las intervenciones en espacios socioeducativos para el desarrollo de actitudes y capacidades no sexistas para la generación de relaciones interpersonales saludables, por ejemplo, respecto a la prevención de violencia en el noviazgo (Maeso-Fernández y otros, 2015).

Sexismo ambivalente

El sexismo se entiende como una actitud discriminatoria hacia personas por el hecho de pertenecer a un determinado sexo biológico, al que se

asignan características y comportamientos específicos (Expósito, Moya y Glick, 1998; Fernández, Arias Gallegos y Alvarado, 2017). Glick y Fiske (1996) desarrollaron la teoría del sexismo ambivalente para explicar que además del comportamiento discriminatorio explícito, denominado *sexismo hostil*, existen otras expresiones sexistas que calificaron como *sexismo benévolo*. El sexismo hostil se basa en tres ideas: i) el paternalismo dominador (las mujeres son más débiles e inferiores que los hombres, entonces se legitima la necesidad de la figura dominante masculina); ii) la diferenciación de género competitiva (las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar) y iii) la hostilidad heterosexual (las mujeres, debido a su «poder sexual», son peligrosas y manipuladoras de los hombres). Un ejemplo de sexismo hostil puede ser la creencia de que las mujeres son manipuladoras y obtienen cosas a través de su sexualidad.

Por su parte, el sexismo benévolo se refiere a actitudes hacia las mujeres basadas en estereotipos de género que las restringen a roles tradicionalmente femeninos, pero con connotaciones afectivas o positivas que expresan ayuda, protección o búsqueda de intimidad (Cárdenas y otros, 2010). El sexismo benévolo, según Glick y Fiske (1996) tiene tres componentes: i) el paternalismo protector (el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijos); ii) la diferenciación de género complementaria (la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas, que complementan a las características que tienen los hombres) y iii) intimidad heterosexual (la dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres crea una situación bastante inusual en la que los miembros del grupo dominante son dependientes de los miembros del grupo subordinado). Ilustraciones de sexismo benevolente son actitudes supuestamente positivas, pero que en realidad refuerzan la creencia de que su papel es en el campo de lo doméstico, por ejemplo, que son buenas cuidadoras y cooperativas. Así, en la teoría del sexismo ambivalente las actitudes hostiles coexisten con las benévolas, presentándose como ideologías legitimadoras complementarias (De Lemus y otros, 2008) que mantienen la posición social subordinada de las mujeres.

Para medir los niveles de sexismo, Glick y Fiske (1996) desarrollaron el «Inventario de sexismo ambivalente» basado en la teoría del sexismo ambivalente, que diferencia sexismo hostil y sexismo benévolo, siendo este último la particularidad de este inventario.

Desde su creación, el inventario ha sido validado en varios países del mundo con poblaciones diversas. Sin intención de establecer una cronología detallada, sino más bien de demostrar que es un marco teórico vigente y actualizado aparecen, por ejemplo, las validaciones en contexto iberoamericano por Expósito, Moya y Glick (1998), quienes adaptan el inventario desde el inglés al español; De Lemus y otros (2008), quienes elaboran y lo validan para adolescentes españoles y españolas; Cárdenas y otros (2010), quienes ratifican el inventario para estudiantes de Chile en la universidad; Formiga (2011), quien lo corrobora para estudiantes de Brasil; Vaamonde y Omar (2012), quienes aprueban el inventario en Argentina para la población adulta; León-Ramírez y Ferrando (2013), quienes analizan las propiedades psicométricas del inventario en estudiantes de México en la universidad; Fernández, Arias Gallegos y Alvarado (2017), quienes miden las propiedades psicométricas en estudiantes de Perú en la universidad; Galván y otros (2021), quienes comprueban las propiedades psicométricas del inventario para estudiantes de secundaria en Chile, y Merlyn, Díaz-Mosquera y Moreta-Herrera (2022), quienes lo certifican para la población adulta ecuatoriana.

Los recientes estudios que utilizan el inventario para conocer los diferentes niveles de sexismo en estudiantes demuestran su vigencia teórica, pero también la permanencia de las desigualdades de género, identificando al estudiantado como un grupo susceptible y vulnerable al mantenimiento de creencias sexistas.

Inventario de sexismo ambivalente y variables sociodemográficas predictoras

Junto con la validación de las propiedades psicométricas del «Inventario de sexismo ambivalente», han sido estudiadas diversas variables sociodemográficas como predictoras del sexismo, las que podrían ofrecer luces sobre las implicancias que estas tienen en las creencias sexis-

tas. En relación con el sexo de los encuestados y las encuestadas, de manera generalizada los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres, en especial cuando se trata de sexismo hostil (Lameiras y Rodríguez, 2003; De Lemus y otros, 2008; Rodríguez y otros, 2010; Mae-so-Fernández y otros, 2015; Mosteiro y Porto, 2017; León y Aizpurúa, 2020). En específico, al observar los resultados de la escala de sexismo benévolo, existen estudios en los que no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres (De Lemus y otros, 2008; Rojas y Moreno, 2016) y en los que las mujeres puntúan más alto en este subfactor que sus compañeros hombres (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007).

De acuerdo con la variable edad, diversos estudios concluyen que el sexismo se atenúa con la edad, por ejemplo, en un trabajo de Lameiras y Rodríguez (2003), los niveles de sexismo se correlacionan negativamente con los niveles de estudio (mayor edad), es decir, a mayor nivel de estudios menor nivel de sexismo. Los resultados del estudio de Santos (2017) también evidencian menores niveles de sexismo con la edad, siendo el estudiantado más sexista el perteneciente al grupo doce/trece años y el menos sexista el del grupo dieciséis/diecisiete años. Estos resultados concuerdan con los propuestos por Glick y Fiske (1996), ya que a medida que adquieren mayor edad, los y las adolescentes presentan menores niveles de sexismo, al menos el hostil, que es el más evidente, fenómeno relacionado con el inicio de las primeras relaciones sexoafectivas. Los estudios citados por Mosteiro y Porto (2017) (Ruiz-Palomino y otros, 2010; Sánchez García y otros, 2011; Díaz-Aguado y otros, 2015) siguen la misma línea, pues concluyen que el rechazo del sexismo aumenta con la edad y el nivel educativo. También hay ciertas investigaciones que presentan diferencias estadísticamente significativas. Mosteiro y Porto (2017) explican que lo anterior puede deberse a que su estudio se concentra en estudiantes entre dieciséis y veinte años.

Según género, sexismo y edad, en un estudio de De Lemus y otros (2008), los hombres tienen una relación negativa entre la edad, el sexismo total y el sexismo benévolo, mientras que las mujeres tienen una relación negativa entre la edad y la escala general del Inventario, incluyendo el sexismo hostil y el sexismo benévolo. Por otro lado, en el

trabajo de León y Aizpurúa (2020), las creencias sexistas aumentaron con la edad en las mujeres, mientras que se redujeron en los hombres.

Por otra parte, diversos estudios que aplican el inventario concluyen que a menor nivel socioeconómico mayores son los niveles de sexismo. La investigación de Garaigordobil y Aliri (2011a) con 1.455 adolescentes y sus padres confirma la conexión intergeneracional del sexismo en la familia, pues señala que existe una correlación negativa entre el nivel socioeconómico y cultural de la familia y el sexismo de padres e hijos. Resultados similares son obtenidos por De la Peña (2019), quien describe la relación entre el *gatekeeping* materno y el sexismo ambivalente de madres de niños y niñas preescolares. En relación con el nivel socioeconómico de las madres, existe una correlación inversa, pequeña y significativa con el sexismo hostil y una correlación inversa, mediana y significativa con el sexismo benevolente. Resultados similares son los obtenidos por Pecho-Ricaldi (2017) en Perú, quien exploró la relación entre las actitudes sexistas ambivalentes, los pensamientos patriarcales y la violencia simbólica intra e intergénero en los habitantes de las ciudades de Lima y Huancayo. Su estudio evidenció que los hombres, las personas de mayor edad, menor nivel educativo, menor nivel socioeconómico y que habitan en la ciudad de Huancayo evidencian mayores puntajes en las escalas. Esto podría deberse, entre otras razones, al rol que tienen dentro de sus familias niñas y adolescentes, ya que al pertenecer a sectores socioeconómicos vulnerables asumen responsabilidades domésticas y de crianza que mantienen los estereotipos de género (Aisenson y otros, 2013).

A su vez, los niveles de estudios de los padres y madres están en directa relación con el nivel socioeconómico de las familias (Hadjar y Aeschlimann, 2015). De manera general, niños y niñas siguen patrones de vida similares a los de sus padres o madres, en cuanto a nivel educativo, estatus ocupacional, participación laboral (Hadjar y Aeschlimann, 2015 citando a Hartung, Porfeli y Vondracek, 2005) y creencias sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2011a). En este sentido, las investigaciones demuestran que mientras mayor es el nivel de estudios, menor es el nivel de sexismo (Lameiras y Rodríguez, 2003; Garaigordobil y Aliri, 2011a).

Específicamente en madres, De la Peña (2019) evidencia que, a mayor número de años estudiados, menores serían sus niveles de sexismo. En el estudio de Garaigordobil y Aliri (2011a) la madre aparece como una figura de mayor influencia en el traspaso de sexismo, especialmente hacia las hijas. De acuerdo con esto, Hadjar y Aeschlimann (2015) muestran que cuando los niveles educativos, el estatus ocupacional y la participación laboral de las madres rompe con los patrones de género tradicionales, las hijas también suelen tener un desarrollo menos estereotipado. Un estudio desarrollado por Montañés y otros (2012) sobre la transmisión intergeneracional de creencias sexistas benevolentes de madres a hijas concluyó que el sexismo benevolente de las madres se predice negativamente por su educación, pero no por su situación laboral.

Considerando el nivel de estudio del padre y el sexismo en sus hijos e hijas, en el estudio desarrollado por Rodríguez y otros (2010) se observa que estudiantes hombres y mujeres son más sexistas hostiles hacia los hombres cuando sus padres tienen estudios primarios. En relación con lo anterior, la investigación de Garaigordobil y Aliri (2011a) concluye que altos niveles de sexismo ambivalente y benevolente en padres se relacionan con altos niveles de sexismo ambivalente, hostil y benévolo en sus hijos hombres, no así con sus hijas.

El tipo de establecimiento también ha sido estudiado en relación con las representaciones sexistas. Al respecto, un trabajo de Mesquita, Eufrásio y Batista (2011) aplicado a setecientos ochenta y siete estudiantes varones entre doce y dieciséis años pertenecientes a escuelas municipales y estatales de Brasil, y considerando variables sociodemográficas como la edad, el hecho de vivir o no con los padres, asistir a la escuela primaria o secundaria y ser estudiante en una escuela estatal o municipal señala que estas variables no influyeron significativamente en los puntajes del sexismo benevolente, a excepción de la comparación de dos establecimientos, uno ubicado en un barrio con alto poder adquisitivo y otro compuesto por población de clase media baja. En general, los once establecimientos tuvieron puntuaciones de sexismo benevolente similares a las de los lugares habitados por la clase media o las de lugares con una población adinerada. El estudio desarrollado por Aliri, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2013) a 1.455 estudiantes de establecimientos

privados religiosos, privados no religiosos y públicos no religiosos del país Vasco obtiene diferencias significativas según el tipo de establecimiento: los y las estudiantes de colegios privados no religiosos son quienes obtienen menores puntuaciones en sexismo hostil, mientras que los y las estudiantes de establecimientos privados religiosos tienen mayor sexismo benevolente y ambivalente.

En relación con la asociación de sexismo y grupos étnico-culturales, Rojas y Moreno (2016) investigan a 1.027 estudiantes de Argentina con edades comprendidas entre los doce y diecinueve años pertenecientes a los grupos étnico-culturales: gitanos, payos e inmigrantes. En el estudio se evidencia una correlación positiva en sexismo hostil desde el grupo gitano hacia los otros dos grupos étnico-culturales y ninguna en sexismo benevolente. Esto podría deberse a la escasa formación académica de la población gitana que dificulta su maduración no sexista (Rojas y Moreno, 2016 citando a Ayuste y Payá, 2004). En el estudio desarrollado por Garaigordobil y Aliri (2011b) se analizaron las relaciones del sexismo ambivalente con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. Se hallaron correlaciones positivas entre sexismo y prejuicios racistas, así como correlaciones negativas con sensibilidad intercultural.

Respecto a la zona de procedencia, el estudio de Nogales, Bascón y Chacón (2022) aplicado a cuarenta y ocho estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, residentes la mitad en zona rural y la otra mitad en área urbana de España, determinó el sexismo ambivalente en función del sexo y del ámbito geográfico utilizando el inventario adaptado para adolescentes y obtuvo como resultado general la ausencia de ideas sexistas entre los adolescentes participantes. Sin embargo, en relación con el ámbito geográfico, los y las adolescentes provenientes de zonas rurales presentaron mayor nivel de sexismo ambivalente que los de zona urbana. Por distinción de sexo y tipo de sexismo, las chicas presentaron mayor índice de sexismo benévolo en zonas urbanas y los chicos en rurales, lo que podría explicar la persistencia de micromachismos que continúan en la sociedad.

Como se evidenció, son diversas las investigaciones que centran sus esfuerzos en estudiar el sexismo en diferentes contextos sociales, culturales, económicos, territoriales, entre otros. Esto se observa como un

fenómeno complejo, pues se ha ido transformando a la par de las dinámicas socioculturales, lo que ha generado también su evolución conceptual (sexismo, neosexismo, sexismo ambivalente). La posibilidad de cambio nos permite también pensar en un futuro esperanzador, ya que a mayor conocimiento de los factores predictivos, más eficaces podrán ser las intervenciones que se realicen, principalmente en espacios educativos, pues son reconocidos los efectos nocivos que el sexismo tiene, por ejemplo, en el manejo agresivo o pasivo de conflictos entre estudiantes (Luna y Laca, 2017), en la violencia de género (Arbach y otros, 2019; Tekkas y Ozlem, 2022), en el aumento del consumo de alcohol en estudiantes universitarias (Hamilton y DeHart, 2020), en prejuicios racistas (Garaigordobil y Aliri, 2011b; Mateos-Jiménez, Torres-Martínez y García-Fernández, 2018), en las diferencias de género sobre las metas de trabajo (Lameiras, Rodríguez y Calado, 2006) y elección de carreras (Moso y otros, 2017), entre muchos otros. Debido a lo expuesto y a la complejidad del fenómeno, es que el estudio busca identificar variables sociodemográficas predictoras del sexismo ambivalente en estudiantes de Chile en secundaria.

MÉTODO

Participantes

El cuadernillo de encuestas fue respondido por setecientos veintiocho adolescentes residentes en Chile entre dieciséis y diecinueve años ($M = 17,44$; $DT = 0,585$), de los que 57,7% fueron mujeres. Para ser participantes del estudio debían ser estudiantes de cuarto año de enseñanza secundaria científico-humanista de establecimientos educacionales públicos, particulares subvencionados o privados. La toma de datos se dividió en cuatro macrozonas geográficas naturales del país. En la zona norte participaron las regiones Atacama y Coquimbo; en la zona centro las regiones Valparaíso, Metropolitana y O'Higgins; en la zona sur las regiones La Araucanía y Los Lagos, y en la zona sur austral la región de Aysén. Se optó por un muestreo temático por intención acorde a las condiciones requeridas para realizar análisis de regresión propuestas por Fagerland

y Hosmer (2012) para tamaño de la muestra total, y para el tamaño de la muestra según las variables independientes se consideró lo establecido por Hair (2009). La **tabla 1** presenta las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra

Variable	Número	Porcentaje
Sexo		
Mujer	420	57,7
Hombre	308	42,3
Edad		
Media	17,44	
Desviación típica	0,585	
Pertenencia a pueblos originarios		
Sí	108	14,8
No	620	85,2
Zona de residencia		
Rural	551	75,7
Urbana	177	24,3
Tipo de establecimiento		
Público	186	25,5
Particular subvencionado	411	56,5
Privado	131	18
Nivel socioeconómico		
Bajo	15	2
Medio-bajo	156	21,4
Medio	466	64
Medio-alto	83	11,4
Alto	8	1
Madre con acceso a educación superior		
Sí	329	45,1
No	399	54,9
Padre con acceso a educación superior		
Sí	368	50,55
No	360	49,45

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El equipo de investigación estableció comunicación con diecinueve centros educativos considerando la proporción poblacional de cada macrozona del país. A efectos de contar con cartas de respaldo institucional, personal técnico del proyecto Fondecyt regular 1191585 se entrevistó por videollamada con las autoridades educativas de cada establecimiento. Al tener firmadas las cartas compromiso, se procedió a coordinar la aplicación de las encuestas vía internet. Los principios éticos se resguardaron con asentimientos y consentimientos informados autorizados por el Comité de Ética de la Universidad Católica de Temuco y fueron suscritos por estudiantes y tutores.

Instrumentos

Inventario de sexismo ambivalente

El «Inventario de sexismo ambivalente» tiene sus bases teóricas en la propuesta de Glick y Fiske (1996), que considera una ambivalencia del sexismo al entender su componente hostil y benévolo. La escala desarrollada por los autores ha sido traducida y adaptada en múltiples ocasiones, la adaptación de De Lemus y otros (2008) fue la que consideró una adaptación lingüística para adolescentes de España. Esta traducción/adaptación se compone por veinte enunciados: diez son afirmaciones sexistas en tono hostil y las otras diez en tono benevolente. La escala de respuestas contempla cinco puntos, donde 1 significa un grado de desacuerdo muy alto y 5 representa un grado de acuerdo muy alto. Así la interpretación de los resultados nos dirá qué puntajes más elevados representan grados de sexismo más altos (y viceversa), con la característica de que se pueden diferenciar los tipos de sexismo según el tono de los enunciados en los que el puntaje es más alto. El estudio más reciente de esta escala reveló que sus propiedades psicométricas al adaptarlas al contexto chileno presentan buenos índices de bondad de ajuste y un coeficiente de fiabilidad alfa ordinal de 0,93 para el instrumento completo (Galván y otros, 2021).

Cuestionario sociodemográfico

Se conformó por seis preguntas de opción múltiple. Se consideraron las variables edad, zona de residencia (urbana/rural), sexo, pertenencia a pueblos originarios, nivel educacional del padre/madre y autopercepción del nivel socioeconómico.

Análisis de datos

Tras el proceso de codificación de las respuestas, se aplicaron pruebas de hipótesis no paramétricas. Estas pruebas se realizaron de manera diferenciada para hombres y mujeres, a efectos de comparar los puntajes de los factores del inventario (sexismo hostil/sexismo benévolo) según sexo. Se sometió a prueba H_0 (las puntuaciones no presentan diferencias estadísticamente significativas según sexo) versus H_1 (las puntuaciones presentan diferencias estadísticamente significativas según sexo).

Posteriormente, para identificar las variables predictoras/explicativas de las puntuaciones de sexismo hostil/benévolo de los y las estudiantes, se analizaron modelos de regresión lineal múltiple mediante el método *backward-stepwise* (Berlanga-Silvente y Vilà-Baños, 2014). Las variables independientes del análisis fueron las incluidas en el cuestionario sociodemográfico. Para evitar problemas de colinealidad, se optó por retirar el sexo como variable independiente y así configurar modelos particulares para hombres y mujeres. Adicional a esto, se decidió realizar el análisis bajo la consideración de los dos factores del inventario. Dado lo anterior, cuatro análisis de regresión lineal múltiple fueron ejecutados: a) modelo para sexismo hostil en mujeres, b) modelo para sexismo hostil en hombres, c) modelo para sexismo benévolo en mujeres y d) modelo para sexismo benévolo en hombres.

Los supuestos de la regresión fueron cubiertos en los cuatro casos considerando en primer lugar la independencia de los errores con el estadístico Durbin-Watson, que tomó entre 1,5 y 2,5 como rango adecuado. También se examinó el supuesto de homocedasticidad a través de la prueba de Levene que supone varianza uniforme entre los residuos (Vilà-Baños, Torrado-Fonseca y Reguant Álvarez, 2019); supuesto

de normalidad, que se midió con el estadístico de Kolmogrov-Smirnov y, por último, el supuesto de no colinealidad evaluado con el factor de inflación de la varianza (FIV) y el criterio de tolerancia. Para este último se tomaron como referencia los valores considerados aceptables según la propuesta de George y Mallery (2003).

Para evaluar la bondad de ajuste de los cuatro modelos se consideró la varianza explicada del modelo mediante el pseudo R^2 . Para efectos del estudio se adoptó la interpretación de Vilà-Baños, Torrado-Fonseca y Reguant Álvarez (2019) que señala que los valores más cercanos al cero significan una diferencia pequeña entre el modelo nulo y el modelo en análisis; por el contrario, valores cercanos al uno representarán modelos cuyas variables en análisis explicarán mejor la varianza. Adicional a esto se consideró como indicador de bondad de ajuste la prueba de ANOVA, a través del estadístico F .

Los coeficientes de regresión (β) retenidos en los modelos fueron calculados con el resto de las variables independientes, lo que permitió identificar la importancia de cada variable independiente en la ecuación (De la Fuente Fernández, 2011).

RESULTADOS

Pruebas de hipótesis no paramétricas: Inventario de sexismo ambivalente según factor (benévolo/hostil) por sexo

La prueba de hipótesis U de Mann Whitney confirmó H_1 para el caso de ambos componentes del inventario, lo que significa que, comparando según sexo, la diferencia que existe entre las puntuaciones de hombres y mujeres es estadísticamente significativa. En la **tabla 2** se observan los resultados de las pruebas U de Mann Whitney para muestras independientes y Wilcoxon para muestras relacionadas. Es importante destacar que, en todas las pruebas de comparación, los resultados muestran puntuaciones más elevadas en estudiantes hombres. En cuanto al tipo de sexismo, para el sexismo benévolo se obtienen puntajes más altos en el caso de ambos sexos.

Tabla 2. Resultados desagregados según sexo de las pruebas de hipótesis no paramétricas para las puntuaciones de los factores de la escala de sexismo hostil y benévolo

	Mujeres	Hombres	Z (p-valor)
Sexismo hostil	1,84	2,37	9,386 (0,000*)
Sexismo benévolo	2,46	2,89	7,354 (0,000*)
Z (p-valor)	14,386 (0,000*)	10,381 (0,000*)	

*Diferencias significativas al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

Modelo explicativo del sexismo hostil en mujeres

Al realizar el análisis de regresión lineal múltiple se comprobaron los supuestos de independencia entre los residuos a través del estadístico d de Durbin-Watson, obteniendo un valor de 1,65, el que es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para revisar el supuesto de colinealidad, se obtuvieron los valores de tolerancia entre 0,88 y 0,95 y su inverso (FIV) entre 1,12 y 1,04, los que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Se comprobaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad, con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. Después de la confirmación de los supuestos, se examinaron los resultados de análisis de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás, el que incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo hostil y como variables independientes las que fueron recogidas en el cuestionario sociodemográfico.

Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró seis veces para dejar como modelo a retener el que incluye las variables acceso a la educación superior del padre, ruralidad (urbana/rural) y edad. El modelo presenta un $R^2 = 6,9\%$. La **tabla 3** muestra en extenso los indicadores del modelo. Para este caso los resultados indican que los estimadores de regresión de las variables mencionadas son estadísticamente significativos, para el caso acceso a la educación superior padre ($\beta = -0,137$) en dirección negativa; en este sentido, las mujeres del estudio que tiene padres (varones) con estudios en educación superior presentan puntajes de sexismo hostil más bajos. En el caso de la variable edad, el estimador de regresión es positivo ($\beta = 0,188$).

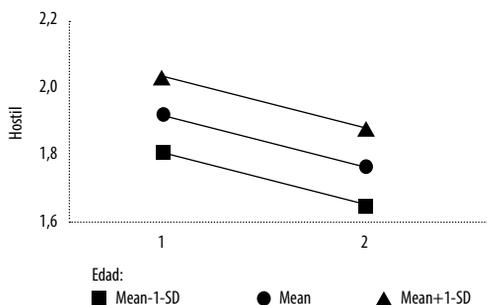
Tabla 3. Indicadores del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo hostil en mujeres

Variable	Efecto	Estimador
Acceso a la educación superior del padre*	Sí/No	-0,137
Edad*		0,188
Ruralidad*	Sí/No	0,157
Constante		1,263
Prueba Omnibus (F)		4,268*
Prueba Durbin-Watson		1,65
R2		6,9%

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior significa que, a mayor edad, mayor puntuación de sexismo hostil en mujeres. De manera específica, el estimador indica que se puede predecir un aumento de 0,188 puntos en el valor de sexismo hostil en mujeres por cada año más que tengan. Para el caso de la variable ruralidad, el estimador de regresión es positivo ($\beta = 0,157$), al haber sido codificado como 0 urbana/1 rural. Lo anterior indica que el puntaje de sexismo hostil aumenta en 0,157 puntos en presencia de la categoría rural en las mujeres del estudio, tal como se observa en las **figuras 1 y 2**.

**Figura 1.** Puntajes de sexismo hostil en mujeres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal en cuanto a la variable urbana.

Fuente: Elaboración propia.

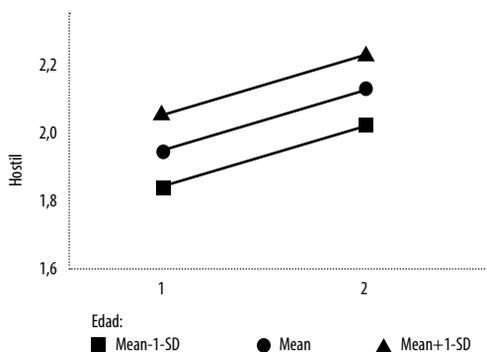


Figura 2. Puntajes de sexismo hostil en mujeres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal en cuanto a la variable rural.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo explicativo del sexismo hostil en hombres

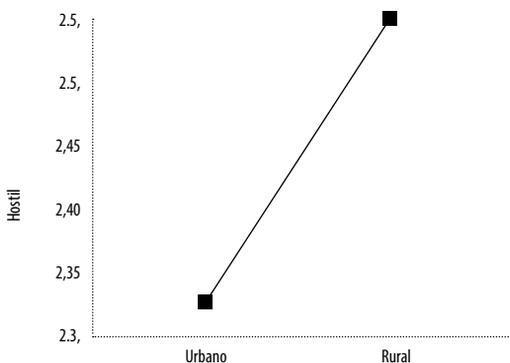
Se utilizó el método por pasos hacia atrás, que incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo hostil y como variables independientes las de carácter sociodemográfico mencionadas. Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró diez veces para dejar como modelo a retener el que incluye únicamente la variable zona (urbana/rural) como variable significativa. El modelo presenta un $R^2 = 1,9\%$. Se comprobaron los supuestos del modelo, partiendo con el de independencia entre los residuos a través del estadístico d de Durbin-Watson, obteniendo un valor de 1,65, el que es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Se confirmaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. La **tabla 4** muestra en extenso los indicadores del modelo. Para el caso de la variable ruralidad, el estimador de regresión es positivo ($\beta = 0,200$). Tomando en cuenta que la variable fue codificada como 0 urbana/1 rural, lo anterior indica que el puntaje de sexismo hostil aumenta en 0,200 puntos en presencia de la categoría rural en los hombres del estudio, tal como se observa en la **figura 3**.

Tabla 4. Indicadores del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo hostil en hombres

Variable	Efecto	Estimador
Ruralidad*	Si/No	0,200
Constante		2,150
Prueba Omnibus (F)		3,533*
Prueba Durbin-Watson		1,65
R2		1,9%

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.** Puntajes de sexismo hostil en hombres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo explicativo del sexismo benévolo en mujeres

Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás se incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo benévolo y como variables independientes las características sociodemográficas mencionadas. El análisis iteró siete veces para dejar como modelo a retener el que incluye las variables acceso a la educación superior del padre y edad. El modelo presenta un $R^2 = 7,1\%$. En cuanto a la comprobación de los supuestos del modelo, la independencia entre los residuos a través del estadístico d de Durbin-Watson alcanzó un valor de 1,7, el que es acep-

table de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para cumplir el supuesto de colinealidad, se obtuvieron los valores de tolerancia 0,994 y 0,996, y su inverso (FIV) entre 1,00 y 1,06, los que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Se verificaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. La **tabla 5** muestra en extenso los indicadores del modelo. Los estimadores de regresión de las variables mencionadas son estadísticamente significativos, para el caso acceso a la educación superior padre ($\beta = -0,241$) en dirección negativa; en este sentido, las mujeres del estudio que tienen padres con estudios en educación superior presentan puntajes de sexismo benévolo más bajos. Por su parte, la variable edad presenta un estimador de regresión ($\beta = 0,197$) positivo. Lo anterior significa que, a mayor edad, mayor puntuación de sexismo benévolo en mujeres. De manera específica, el estimador indica que se puede predecir un aumento de 0,197 puntos en el valor de sexismo benévolo en mujeres por cada año que sean mayores, tal como se observa en la **figura 4**.

Tabla 5. Indicadores del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en mujeres

Variable	Efecto	Estimador
Acceso a la educación superior del padre*	Sí/No	-0,241
Edad*		0,197
Constante		1,295
Prueba Omnibus (F)		8,630*
Prueba Durbin-Watson		1,714
R2		7,1%

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

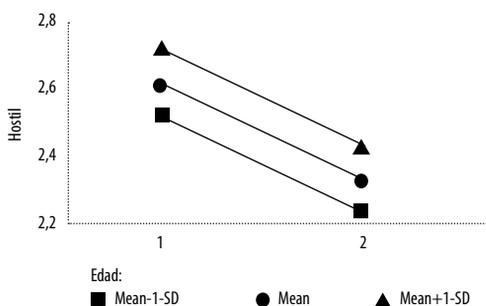


Figura 4. Puntajes de sexismo benévolo en mujeres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal múltiple.
Fuente: Elaboración propia.

Modelo explicativo del sexismo benévolo en hombres

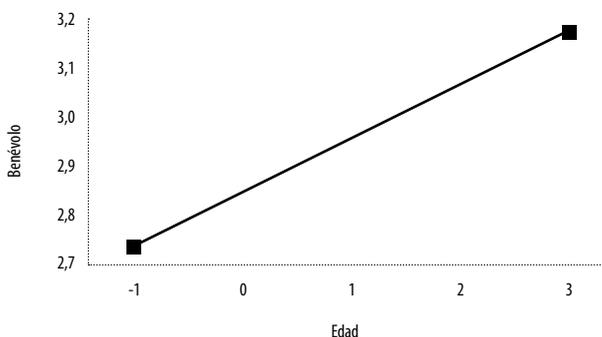
Al aplicar el método de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás se incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo benévolo y como variables independientes las características sociodemográficas mencionadas. El análisis iteró diez veces para dejar como modelo a retener el que incluye únicamente la variable edad. El modelo presenta un $R^2 = 1,3\%$. En cuanto a la comprobación de los supuestos del modelo, la independencia entre los residuos a través del estadístico d de Durbin-Watson alcanzó un valor de 1,92, el que es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Se constataron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. La **tabla 6** muestra en extenso los indicadores del modelo. El estimador de regresión de la variable edad resultó estadísticamente significativo ($\beta = 0,100$) en dirección positiva. Lo anterior significa que, a mayor edad, mayor puntuación de sexismo benévolo en hombres. De manera específica, el estimador indica que se puede predecir un aumento de 0,100 puntos en el valor de sexismo benévolo en hombres por cada año que sean mayores, tal como se observa en la **figura 5**.

Tabla 6. Indicadores del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en hombres

Variable	Estimador
Edad*	0,100
Constante	1,425
Prueba Omnibus (F)	1,685
Prueba Durbin-Watson	1,92
R2	1,3%

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5.** Puntajes de sexismo benévolo en hombres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal múltiple.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Los resultados del «Inventario de sexismo ambivalente» según sexo concuerdan con la evidencia teórica, donde hombres puntúan más alto que las mujeres en ambos tipos de sexismo, pero especialmente en sexismo hostil (Lameiras y Rodríguez, 2003; Lameiras, Rodríguez y Calado, 2006; De Lemus y otros, 2008; Cárdenas y otros, 2010; Maeso-Fernández y otros, 2015; Mosteiro y Porto, 2017; León y Aizpurúa, 2020). Los hombres también son más sexistas benevolentes que las mujeres, en contraposición a estudios en los que las mujeres tienen niveles más altos de sexismo benevolente (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007) o en los que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres (De Lemus y otros, 2008; Rojas y Moreno, 2016). En relación con ambos tipos de

sexismo, el sexismo benevolente puntúa mayor al sexismo hostil tanto en hombres como en mujeres. Lo anterior también se ha presentado en las investigaciones de Expósito, Moya y Glick, (1998), y Fernández, Arias Gallegos y Alvarado (2017), lo que incentiva a poner atención en este tipo de sexismo, que aparece de una forma más sutil —por lo tanto, más difícil de reconocer— (Sanz-Barbero y otros, 2022) y que encubre al sexismo hostil (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Esto, considerando un contexto social que muestra cierta apertura hacia la igualdad de género, donde el sexismo hostil explícito y directo no tiene cabida, sin embargo, evidencia nuevas formas de prejuicios sutiles pero persistentes hacia las mujeres (Cárdenas y otros, 2010).

Los puntajes más elevados en sexismo benevolente en mujeres y hombres podrían estar relacionados con la búsqueda de intimidad heterosexual, principalmente en la etapa de desarrollo adolescente (Glick y Fiske, 1996), mientras que las actitudes prosociales se relacionarían con la dependencia que los varones tienen de las mujeres en relación con la búsqueda de intimidad y con el uso del poder diádico que le es otorgado a ellas (León y Aizpurúa, 2020). Sin embargo, aunque este tipo de sexismo se evidencia a través de demostraciones afectivas y/o positivas, sigue manifestando creencias sexistas, pues se continúa limitando y/o validando a las mujeres en roles tradicionales de género, como madres y esposas, entonces el «buen trato» estaría dado, como señala la teoría de sexismo ambivalente, en forma de recompensa para las mujeres que cumplen con los roles tradicionales de género (Luna y Laca, 2017). Según el estudio de Overall y otros (2011, citado en Luna y Laca, 2017) aplicado a noventa y un parejas heterosexuales, la presencia de mayor sexismo benevolente genera menos hostilidad y mayor apreciación de acuerdos, entonces actúa silenciosa, pero constantemente en la mantención de prejuicios sexistas que desarticulan la resistencia de las mujeres a las inequidades entre los géneros. De acuerdo con lo anterior, se debe continuar profundizando en la naturaleza del sexismo benevolente y develar su entramado, pues actúa como agente legitimador de las creencias sexistas, incluso por las propias mujeres (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Cárdenas y otros, 2010).

La edad resultó ser una variable sociodemográfica significativa predictiva para las creencias sexistas, es decir, a mayor edad mayor sexismo, lo que no es coincidente con la mayoría de los estudios revisados, en los que sexismo y edad se correlacionan negativamente (Lameiras y Rodríguez, 2003; De Lemus y otros, 2008; Santos, 2017). Sin embargo, al analizar cada tipo de sexismo se observan algunas diferencias. La correlación positiva entre edad y sexismo resultó significativa específicamente en sexismo benevolente para mujeres y hombres, y en sexismo hostil solo para mujeres. En el caso de las mujeres, esto es coincidente con el estudio de León y Aizpurúa (2020) en el que las creencias sexistas aumentaron con la edad. Los resultados sobre aumento de edad y sexismo hostil en mujeres son nuevos en relación con la teoría revisada y apuntan a una dimensión específica que debe ser estudiada en profundidad comprendiendo el contexto particular del país y que debe ser abordada de manera imperativa en los establecimientos educativos.

Los resultados que vinculan el aumento del sexismo benevolente con el aumento de la edad, tanto en hombres como en mujeres, pueden relacionarse con lo comentado, donde la búsqueda de intimidad heterosexual juega un rol importante en los comportamientos de hombres y mujeres, especialmente en el periodo de adolescencia (Glick y Fiske, 1996). Finalmente, como mencionan también León y Aizpurúa (2020) es importante indicar que el rango de edad de las y los estudiantes podría tener un efecto en los resultados debido a su concentración, siendo específicos para la población estudiantil. En este sentido, recomiendan el estudio de la edad y las creencias sexistas también en muestras comunitarias.

La variable nivel educacional del padre resultó significativa como factor protector del sexismo en las estudiantes. Esto se considera relevante, pues los estudios revisados relevan una mayor influencia del nivel educacional de la madre en las creencias sexistas de sus hijas. Por tanto, a mayor nivel educacional del padre, menor sexismo hostil y benevolente en mujeres, lo que está en sintonía con la teoría, donde a mayor nivel de estudios de los padres menor nivel de sexismo (Lameiras y Rodríguez, 2003; Garaigordobil y Aliri, 2011a).

La variable procedencia rural resultó significativa como factor predictor de sexismo hostil en los estudiantes hombres, es decir, presentan mayores niveles de sexismo hostil quienes proceden de un contexto rural. Esto concuerda con el estudio de Nogales, Bascón y Chacón (2022), donde los y las adolescentes provenientes de zonas rurales presentaron mayor nivel de sexismo ambivalente respecto de los de zonas urbanas. Estos resultados invitan a indagar sobre las características específicas según contexto territorial, especialmente dada la alta ruralidad del país y las consecuencias que significa para los y las adolescentes los altos niveles de sexismo, específicamente el hostil.

Una situación distinta ocurre entre el cruce de las variables zona de procedencia (rural) y nivel de estudios del padre (universitario), pues ambas variables actuaron como predictoras del sexismo hostil en estudiantes mujeres. Estos resultados deben analizarse en relación con el contexto territorial, ya que las representaciones sexistas presentan variables según zona de procedencia y también de acuerdo con el tipo de carrera universitaria, debido a que hay carreras que tienen mayores niveles de sexismo que otras. Lo anterior lo evidencia el estudio de Paredes (2012) en el que estudiantes de las carreras de Ingeniería Química presentan mayor sexismo hostil y benevolente, seguidos por Medicina Veterinaria y Antropología, carreras vinculadas en menor o mayor medida al mundo rural. Por último, el factor de transmisión de estereotipos sexistas de los padres hacia sus hijas sí es significativo, contrario a los resultados del estudio desarrollado por Garaigordobil y Aliri (2011a).

Las aplicaciones del inventario en Chile han demostrado la validez del instrumento para medir el sexismo ambivalente en estudiantes de universidad (Cárdenas y otros, 2010) y de secundaria (Galván y otros 2021). Al centrarse en variables sociodemográficas explicativas para los niveles de sexismo ambivalente en adolescentes de Chile desde una perspectiva longitudinal, los resultados y el análisis del estudio contribuyen a la comprensión del sexismo como problemática social en tiempos en los que urge avanzar de la teoría a la práctica, mediante intervenciones que propicien la erradicación de las desigualdades y violencia de género. Por tanto, dilucidar variables sociodemográficas significativas permite

realizar un análisis de manera relacional y en contexto situado, reconociendo y valorando las diferencias que los resultados tienen en relación con estudios predecesores y entregando un marco general para futuras investigaciones e intervenciones.

En relación con las limitaciones del estudio, podemos destacar que, si bien la muestra se considera estadísticamente suficiente para los análisis desarrollados, otros estudios podrían confirmar los resultados en muestras más amplias y focalizadas por zonas geográficas específicas, detallando así diferentes variables explicativas para el desarrollo de representaciones sexistas en contextos más específicos. También sería conveniente complementar el estudio de sexismo con otros instrumentos, como roles percibidos o autoeficacia para abordar más integralmente el complejo fenómeno de las relaciones de género en los procesos educativos.

REFERENCIAS

- Aisenson, Gabriela, Leandro Legaspi, Viviana Valenzuela, Lourdes Moulia, Mariana de Marco, Soledad Baylac, Lucía Lavatelli y René Czerniuk (2013). «Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables». *Anuario de Investigaciones*, 20: 115-124. Disponible en <https://bit.ly/44qjsdP>.
- Aliri, Jone, Maite Garaigordobil y Vanesa Martínez-Valderrey (2013). «Sexismo y características del centro escolar: Diferencias en función del tipo de centro». *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2): 349-360. DOI: 10.6018/rie.31.2.159191.
- Arbach, Karin, Marcelo Vaiman, Antonella Bobbio, Jorge Bruera y Agustina Lumello (2019). «Inventario de sexismo ambivalente: Invarianza factorial entre géneros y relación con la violencia de pareja». *Interdisciplinaria*, 36 (1): 59-76. Disponible en <https://bit.ly/3JETpI9>.
- Berlanga-Silvente, Vanesa y Ruth Vilà-Baños (2014). «Cómo obtener un modelo de regresión logística binaria con SPSS». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2): 105-118. Disponible en <https://bit.ly/3qCeGvD>.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cárdenas, Manuel, Carmen González, Isabel Alegría, Siu-Lin Lay y Carlos Calderón (2010). «Inventario de sexismo ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales». *Salud y Sociedad*, 1 (2): 125-135. DOI: 10.22199/So7187475.2010.0002.00006.
- De la Fuente Fernández, Santiago (2011). *Regresión múltiple*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <https://bit.ly/3NqZmJG>.
- De la Peña, Camille (2019). *Gatekeeping materno y sexismo ambivalente en madres de niños y niñas preescolares*. Tesis de grado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en <https://bit.ly/3qVD8b4>.
- De Lemus, Soledad, Miguel Castillo, Miguel Moya, José Luis Padilla y Estrella Ryan (2008). «Elaboración y validación del Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (2): 537-562. Disponible en <https://bit.ly/44706Oj>.
- Eagly, Alice y Wendy Wood (1999). «The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles». *American Psychologist*, 54 (6): 408-423. DOI: 10.1037/0003-066X.54.6.408.
- Expósito, Francisca, Miguel Moya y Peter Glick (1998). «Sexismo ambivalente: Medición y correlatos». *Revista de Psicología Social*, 13 (2): 159-169. DOI: 10.1174/021347498760350641.
- Fagerland, Morten y David Hosmer (2012). «A generalized Hosmer-Lemeshow goodness-of-fit test for multinomial logistic regression models». *The Stata Journal*, 12 (3): 447-453. DOI: 10.1177/1536867X1201200307.
- Fernández-Olguín, Daniela (2012). «Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas». *Revista de Psicología*, 2: (1): 46-66.
- Fernández, Sandra, Walter Arias Gallegos y Massiel Alvarado (2017). «La escala de sexismo ambivalente en estudiantes de dos universidades de Arequipa». *Avances en Psicología*, 25 (1): 85-96. DOI: 10.33539/avpsicol.2017.v25n1.138.

- Formiga, Nilton (2011). «Inventário do sexismo ambivalente em brasileiros: Sua acurácia estrutural». *Salud y Sociedad*, 2 (2): 192-201. DOI: 10.22199/S07187475.2011.0002.00005.
- Galván, Miguel, Claudio Briceño, María Cecilia Fernández y Gloria Mora (2021). «Inventario de sexismo ambivalente (ISA) en adolescentes chilenos: Estructura factorial, fiabilidad, validez e invarianza por sexo». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8 (3): 9-17. DOI: 10.21134/rpcna.2021.08.3.1.
- Garaigordobil, Maite y Jone Aliri (2011a). «Conexión intergeneracional del sexismo: Influencia de variables familiares». *Psicothema*, 23 (3): 382-387. Disponible en <https://bit.ly/3Xxh9Dy>.
- . (2011b). «Sexismo hostil y benevolente: Relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural». *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2): 331-350. Disponible en <https://bit.ly/3rdOjfi>.
- George, Darren y Paul Mallery (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. 4.^a ed. Boston: Allyn y Bacon. DOI: 10.4324/9780429056765.
- Glick, Peter y Lori Hilt (2000). «From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice». En T. Eckes y M. Trautner (editores), *Developmental social psychology of gender* (pp. 243-272). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Glick, Peter y Susan Fiske (1996). «The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology*, 70: 491-512. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491.
- . (2001). «An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender equality». *American Psychologist*, 56 (2): 109-118. DOI: 10.1037/0003-066X.56.2.109.
- Hadjar, Andreas y Belinda Aeschlimann (2015). «Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among swiss secondary school students». *Educational Research*, 57 (1): 22-42. DOI: 10.1080/00131881.2014.983719.
- Hair, Joseph (2009). *Multivariate data analysis*. 7.^a ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Hamilton, Hannah y Tracy DeHart (2020). «Cheers to equality!: Both hostile and benevolent sexism predict increases in college women's alcohol consumption». *Sexual Roles*, 83: 675-684. DOI: 10.1007/s11199-020-01140-2.
- Lahire, Bernard (2007). «Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples». *Revista de Antropología Social*, 16: 21-37. Disponible en <https://bit.ly/3CVGePi>.
- Lameiras, María y Yolanda Rodríguez (2003). «Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos». *Acción Psicológica*, 2 (2): 131-136. DOI: 10.5944/ap.2.2.526.
- Lameiras, María, Yolanda Rodríguez y María Calado (2006). «El neosexismo y diferencias de género en las metas de trabajo». *Revista de Psicología social Psychology*, 21 (3): 223-228. DOI: 10.1174/021347406778538212.
- León, Carmen María y Eva Aizpurúa (2020). «¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género». *Educación XXI*, 23 (1): 275-296. DOI: 10.5944/educXX1.23629.
- León-Ramírez, Beatriz y Pere Fernando (2013). «Assessing sexism in a sample of Mexican students: A validity analysis based on the Ambivalent Sexism Inventory». *The UB Journal of Psychology*, 43 (3): 335-347.
- Liben, Lynn y Rebeca Bigler (2017). «Understanding and undermining the development of gender dichotomies: The legacy of Sandra Lipsitz Bem». *Sex Roles*, 76: 544-555. DOI: 10.1007/s11199-015-0519-4.
- Luna, Alejandro y Francisco Laca (2017). «Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15): 182-209. DOI: 10.23913/ride.v8i15.296.
- Madrona-Bonastre, Raquel, Belén Sanz-Barbero, Vanesa Pérez-Martínez, Daniel Abiétar, Francesca Sánchez-Martínez, Lluís Forcadell-Díez, Glòria Pérez y Carmen Vives-Cases (2023). «Sexismo y violencia de pareja en adolescentes». *Gaceta Sanitaria*, 37: 1-11. DOI: 10.1016/j.gaceta.2022.02.007.

- Maeso-Fernández, María, Ana Salamanca, Sara Sánchez, Juan Gil, Amelia Amézcua y Natalia Ayuso (2015). «Nivel de sexismo ambivalente en estudiantes de primer curso de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Madrid». *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 2: 23-31.
- Marqués-Fagundes, Ana-Luisa, Jesús Megías, Daniela García-García y Katerina Petkanopoulou (2015). «Ambivalent sexism and egalitarian ideology in perception of psychological abuse and (in)vulnerability to violence». *Revista de Psicología Social*, 30 (1): 31-59. DOI: 10.1080/02134748.2014.991519.
- Martin, Carol (2013). «Synthesis». En *Gender: Early socialization* (pp. 4-6). Disponible en <https://bit.ly/44nCmlC>.
- Martínez, Ariel (2012). «Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler». *Revista de Psicología, Segunda Época*, 12: 127-144. Disponible en <https://bit.ly/3pmGoot>.
- Mateos-Jiménez, Antonio, Belén Torres-Martínez y Beatriz García-Fernández (2018). «Impacto de un relato en las percepciones de racismo y sexismo de escolares de primaria». *Ocnos*, 17 (2): 55-66. DOI: 10.18239/ocnos_2018.17.2.1570.
- Merlyn, Marie France, Elena Díaz-Mosquera y Rodrigo Moreta-Herrera (2022). «Propiedades psicométricas del Inventario de sexismo ambivalente (ASI) en población adulta ecuatoriana». *Actualidades en Psicología*, 36 (132): 103-118. DOI: 10.15517/ap.v36i132.47618.
- Mesquita, Marcos, Cremilda Eufrásio y Marcos Batista (2011). «Estereótipos de género e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos». *Saúde Soc. São Paulo*, 20 (3): 554-567. DOI: 10.1590/S0104-12902011000300003.
- Montañés, Pilar, Soledad de Lemus, Gerd Bohner, Jesús Megías, Miguel Moya y Rocío García-Retamero (2012). «Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance and goals». *Sex Roles*, 66: 468-478. DOI: 10.1007/s11199-011-0116-0.

- Moso, Gabriela, Amilcar González, Boris Vasconez y Edison Sanguña (2017). «El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre equidad de género». *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 3 (5): 341-373.
- Mosteiro, María Josefa y Ana María Porto (2017). «Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: Diferencias según sexo, edad y grado». *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1): 151-165. DOI: 10.6018/rie.35.1.257191.
- Moya, Miguel (2004). «Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo». En E. Barberá e I. Martínez Benlloch (editores), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.
- Nogales, Inmaculada, Miguel Bascón y Salvador Chacón (2022). «Sexismo ambivalente y adolescencia: Un estudio comparativo entre el ámbito rural y urbano». En A. Rebollo, L. Vega y M. Bascón (coordinadores), *La violencia de género en jóvenes y adolescentes: Claves para la prevención* (pp. 64-82). Madrid: Dykinson.
- Palacios, Santiago e Irma Rodríguez (2012). «Sexismo, hostilidad y benevolencia: Género y creencias asociadas a la violencia de pareja». En *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el Progreso Social Sostenible* (pp. 411-431). Disponible en <https://bit.ly/447bp5X>.
- Pardo, Antonio y Miguel Ruiz (2005). *Análisis de datos con SPSS13*. Madrid: McGraw Hill.
- Paredes, María (2012). «Sexismo ambivalente en estudiantes universitarios de Antropología, Medicina e Ingeniería Química». *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2 (5): 19-32. Disponible en <https://bit.ly/3r82ToT>.
- Pecho-Ricaldi, Priscila (2017). *Sexismo ambivalente, pensamientos patriarcales y violencia simbólica intra e intergénero en Lima y Huanucayo*. Tesis de grado. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. Disponible en <https://bit.ly/3NAipBb>.
- Pérez-García, Silvia (2014). *Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores temprano de la violencia de género*. Tesis de Máster. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en <https://bit.ly/3CU7CNn>.

- Recio, Patricia, Isabel Cuadrado y Esther Ramos (2007). «Propiedades psicométricas de la Escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA)». *Psicothema*, 19 (3): 522-528. Disponible en <https://bit.ly/3Xxi4Eo>.
- Rodríguez, Yolanda, Maria Lameiras, María Carrera y José Failde (2010). «Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria». *Psychologia*, 4 (1): 11-24. Disponible en <https://bit.ly/3JGyzId>.
- Rojas, Pedro y Rafael Moreno (2016). «Sexismo hostil y benevolente en adolescentes: Una aproximación étnico-cultural». *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (1): 31-46. DOI: 10.35362/rie72126.
- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo». *Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145. Disponible en <https://bit.ly/3smTcDk>.
- Sáinz, Milagros (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas: ¿Por qué no hay más mujeres STEM?* Madrid: Ariel. Disponible en <https://bit.ly/3E22c3r>.
- Santos, Marta (2017). *Sexismo ambivalente en la adolescencia y su relación con la autoestima*. Tesis de maestría. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en <https://bit.ly/3NVIhco>.
- Sanz-Barbero, Belén, Alba Ayala, Francesca Ieracitano, Carmen Rodríguez-Blázquez, Nicola Bowes, Karen De Claire, Veronica Mocanu, Dana-Teodora Anton-Paduraru, Miriam Sánchez-SanSegundo, Natalia Albaladejo-Blázquez, Ana Sofia Antunes das Neves, Ana Sofia da Silva Queirós, Barbara Jankowiak, Katarzyna Waszyńska y Carmen Vives-Cases (2022). «Effect of the Lights4Violence intervention on the sexism of adolescents in european countries». *BMC Public Health*, 22: 547-559. DOI: 10.1186/s12889-022-12925-3.
- Tekkas, Kader y Fatma Ozlem (2022). «An examination of gender stereotypes, ambivalent sexism, and dating violence as potential predictors of nursing students’ beliefs about intimate partner violence: A cross-sectional correlational study». *Nurse Education in Practice*, 62: 103346. DOI: 10.1016/j.nepr.2022.103346.

Ulloa, Laura (2019). *Sexismo ambivalente y homofobia moderna en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de Comas*. Tesis de pregrado. Lima: Universidad César Vallejo. Disponible en <https://bit.ly/3LpsErI>.

United Nations Women (2012). *Inventory of United Nations system activities to prevent and eliminate violence against women*. Disponible en <https://bit.ly/3PokAQE>.

Vaamonde, Juan y Alicia Omar (2012). «Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente». *Alternativas en Psicología*, 16 (26): 47-57. Disponible en <https://bit.ly/3pomkJA>.

Vilà-Baños, Ruth, Mercedes Torrado-Fonseca y Mercedes Reguant Álvarez (2019). «Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: Un ejemplo práctico». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2): 1-10. DOI: 10.1344/reire2019.12.222704.

AGRADECIMIENTOS

Este capítulo es parte del proyecto de investigación Fondecyt regular 1191585, *Segregación de género en la elección de estudios superiores*.

Sexismo ambivalente en la población universitaria del norte de México

ALONDRA SALAZAR
MIGUEL GALVÁN CABELLO

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género responden a una realidad en que las condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas favorecen la discriminación femenina; no es la biología, sino las preconcepciones sociales las que han impulsado que prevalezcan relaciones de poder debido al género (Lamas, 1986 y 2000a). Sin embargo, la transformación de las relaciones sociales actuales pone en evidencia un incremento de la presencia femenina en la esfera pública y, a su vez, el argumento de cómo repercute en la cognición social de los estereotipos, identidades y hasta roles de género (Butler, 1996; Bourdieu, 1997 y 1998). Al respecto, cabe distinguir que históricamente las mujeres han formado parte de los grupos discriminados en el sistema heteronormativo y de hegemonía occidental, que ha vulnerado y segregado tanto a mujeres, infantes, personas con discapacidad, etnias, disidencias sexuales como a cualquier otro grupo social sin importar raza, religión u otra característica socioculturalmente reconocida como diferente (Kymlicka, 1996; Barriteau, 2011).

Así, prevalece un sistema de dominación masculina (Bourdieu, 1998), que perpetúa una concepción sobre las representaciones de género que, de forma sutil, va forjando la estructura normativa y sociocultural de la vida en sociedad. Se trata de un sistema en que el *sexismo* es entendido como un conjunto de actitudes y conductas sexistas que refuerzan el dominio masculino, justifican el sometimiento y la depen-

dencia de las mujeres y promueve el patriarcado (Glick y Fiske, 1996; Glick y otros, 2000; Arbach y otros, 2019). Es, a su vez, representado dentro de la teoría del sexismo ambivalente como un sistema de etiquetas relacionadas con características o categorías sexual-biológicas positivas y negativas, que refuerza los estereotipos de masculinidad y feminidad (Expósito, Moya y Glick, 1988).

Al respecto, y de manera más reciente, las transformaciones culturales han incrementado las distinciones y cuestionamientos sobre los roles históricos que se han creado entre hombres y mujeres. Además, ha aumentado el cuestionamiento al sexismo y, en consecuencia, los intentos por mermar en las distintas formas de violencia de género que conciben (Rocha Sánchez y Cruz del Castillo, 2013). Para efectos del estudio, el sexismo se analiza en el ámbito educativo, particularmente universitario, que ha sido estudiado para la validez y confiabilidad del constructo (Fernández, Arias Gallegos y Alvarado, 2017; Recio, Cuadrado y Ramos, 2017; Moscol Seminario, Velasco Pasapera y Abanto Vélez, 2019) o para comparar con variables como la elección vocacional o de carrera (Paredes Buenfil, 2012). También es importante señalar que existen líneas de investigación que identifican una correlación entre el sexismo y la violencia de pareja, en el noviazgo o el acoso (Aguaded Ramírez, 2017; Boira y otros, 2017; Arbach y otros, 2019).

En consecuencia, la prevalencia de sexismo en la población universitaria pudiera repercutir en el ámbito profesional y/o laboral a mediano o largo plazo (Hidalgo Ariza, 2017), especialmente cuando el Banco Mundial (2012a y 2012b) señala que las desigualdades entre hombres y mujeres generan atrasos económicos en las economías de los países, puesto que para que un país o economía puede alcanzar su potencial y afrontar sus desafíos requiere de la participación plena e igualitaria de mujeres y hombres. Al respecto, durante décadas se ha estudiado el papel de las mujeres en las crisis económicas (Milkman, 1976; Bruegel, 1979; Pazos Morán, 2009).

Partiendo de estos supuestos en los que el género está construido a partir de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales (Bourdieu, 1997; Lamas, 2000a; Meyerhoff y Ehrlich, 2019), y en los que

el sexismo ambivalente supone un sistema de actitudes y conductas sexistas que refuerzan el dominio masculino (Glick y Fiske, 1996), el artículo ejecuta cuatro modelos de regresión lineal múltiple, adoptando el método por pasos condicional hacia atrás con el objeto de identificar las variables predictoras y explicativas que influyen en los puntajes de sexismo hostil y benévolo. Las variables independientes incluidas en el análisis fueron edad, zona de residencia (urbana o rural) y el acceso a la educación superior del padre o de la madre. La muestra de quinientos veintidós casos cuenta con la participación de estudiantes de la población universitaria del norte de México.

MARCO TEÓRICO

Género, sexismo y relaciones de poder

El término *sexo* hace referencia a las condiciones biológicas y fisiológicas que distinguen a hombres y mujeres (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2016). En cambio, el concepto *género* se conforma por el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales de una cultura, debido a las diferencias o inferencias de lo que se supone es la masculinidad y feminidad, y sus significados (Bourdieu, 1997; Lamas, 2000a; Meyerhoff y Ehrlich, 2019). Dentro de estas representaciones, se establecen divisiones en cuanto a roles laborales, sociales, familiares, así como distinciones de lo público y lo privado en los que el ejercicio del poder —en un sentido público y de representación— ha prevalecido en los hombres, mientras que las mujeres han tenido que construir un reconocimiento y conquista de derechos políticos a través de la lucha por la paridad (Cedillo-Delgado, 2016; González Oropeza, Gilas y Báez Silva, 2016). Al respecto, Bourdieu (1998) plantea que la dominación masculina ha sido anclada a los subconscientes a través de estructuras simbólicas e instituciones sociales predominantes, lo que también encamina a evidenciar un dominio o prevalencia de la supremacía masculina en los círculos de decisión y poder.

Para abordar estos cuestionamientos sociales, los estudios de género se vieron incrementados a partir de la década de los setenta cuando

comenzaron a darse mayores cuestionamientos sobre el sistema hegemónico occidental y de corte patriarcal, y a su vez los grupos históricamente segregados empezaron a exigir derechos, representaciones y reconocimiento de las diferencias, mas no la segregación de derechos (Kymlicka, 1996; Marion, 2014). Dentro de estos planteamientos, la corriente del feminismo comenzó a estudiar las percepciones acerca de los hombres y las mujeres, que responden a una realidad en que las condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas evidencian una discriminación femenina más allá de la categoría biológica y por medio de representaciones sociales (Lamas, 1996 y 2000b). Es ahí que las aportaciones clásicas de los estudios de género comienzan a observar un tipo de prejuicio hostil denominado *sexismo* que suponía actitudes negativas hacia las mujeres hasta el grado de interiorizarlas en relación con los hombres (Gómez-Berrocal y otros, 2011).

Ante este escenario, el término *sexismo* se refiere a las etiquetas sociales tanto positivas como negativas en relación con características o categorías sexual-biológicas (Expósito, Moya y Glick, 1988). Dentro de esta categorización, se desarrolla la teoría del *sexismo ambivalente*, que señala cómo las actitudes y conductas sexistas refuerzan el dominio masculino, impidiendo a las mujeres ser autosuficientes (García Leiva y otros, 2007). Esta ambivalencia se presenta a través de dos formas de *sexismo*: *hostil* y *benévolo*, en la que ambos actúan como «un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad» (Fernández, Arias Gallegos y Alvarado, 2017: 88 citando a Rudman y Glick, 2001). Sin embargo, dentro de estos conceptos existe todo un constructo multidimensional de creencias y actitudes que se desagregan en cada uno.

El *sexismo hostil*, concentrado en actitudes negativas y de intolerancia hacia las mujeres, se concentra en tres subcomponentes: i) paternalismo dominante, ii) diferenciación de género competitiva y iii) hostilidad heterosexual, que en conjunto tratan de vislumbrar el prejuicio hacia las mujeres por medio del dominio y la manipulación. Por su parte, el *sexismo benévolo* aborda: i) paternalismo protector, ii) diferenciación de género complementaria y iii) intimidad heterosexual, que

a través de una actitud menos agresiva señala la debilidad, insuficiente y dependencia de la mujer hacia el hombre quien desempeña un rol de proveedor (Glick y Fiske, 2001; Cárdenas y otros, 2010).

De acuerdo con Lamas (2000b), el comportamiento de hombres y mujeres dentro del espectro cultural forma parte de la institucionalización de formas a través de las relaciones de poder convexas en las relaciones económicas, sociales, políticas y religiosas que prevalecen. Ciertamente, las violencias sexistas en relación con las concepciones culturales de género prevalecen en distintas culturas y geografías. En el caso de México, las mujeres históricamente han conquistado ámbitos como las letras, las artes o la política a través de la disidencia. Sobre todo, es a partir de la Revolución Mexicana a inicios del siglo XX, que se representó una nueva era dentro del sistema político mexicano en que las condiciones sociales a causa de la guerra redefinieron el papel de la mujer al conferirle oportunidades de mayor libertad y empoderamiento (Ramos Escandón, 1994). De ahí, sería nuevamente hasta la década de los setenta que el movimiento feminista avivaría las luchas y conquistas por el voto y los derechos laborales, y hasta inicios del siglo XXI que la representación política paritaria se haría presente (Massolo, 2007; González Oropeza, Gilas y Báez Silva, 2016). Sin embargo, aunado a la adquisición y ejercicio de cada vez más libertades, la *violencia de género* se reconocería socialmente conforme las mujeres ocuparan espacios históricamente negados (Salazar, 2020).

La violencia de género se debe concebir como:

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Organización de las Naciones Unidas, 1979).

Esta definición se puede trasladar a la perspectiva de los derechos laborales, especialmente al ámbito económico donde prevalece una brecha salarial en la que las mujeres ganan menos que los hombres, y existe

una marcada diferencia entre trabajos femeninos y masculinos, donde los puestos de mando y decisión recaen en los hombres (Piazzalunga y Di Tommaso, 2019; Rodríguez Pérez y German-Soto, 2021; Campos Vázquez, 2022). Además, se presenta la invisibilización del alcance económico que tienen el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, que representan fuerza laboral e ingresos *per cápita* dentro del sistema capitalista y que pocas veces son reconocidos a pesar de su impacto económico y social (Lamas, 1996; Girón, 2018; García Guzmán, 2019).

Población universitaria en México

Respecto a la distribución de la población universitaria en México, el Banco Mundial (2019) muestra una tasa de graduación en educación terciaria del 28% para las mujeres, en comparación con el 23% para los hombres; en consecuencia, hasta 2016 las mujeres dominaban la población universitaria. Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022) señala que las mujeres representan el 53% de la matrícula universitaria, el 57% de la matrícula de posgrado a nivel de maestría y el 51% de la matrícula de posgrado a nivel de doctorado para el año académico 2021-2022. Por otro lado, dentro de las brechas de aprendizaje, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019), aplicado a nivel educativo terciario, muestran que las calificaciones de las mujeres son especialmente bajas en matemáticas y ciencias, y tienden a ser más altas que las de los hombres en lectura. Esto se contrasta con la sectorización del perfil profesional, en el que se pueden encontrar profesiones donde hay mayor presencia masculina o femenina. A nivel nacional, las principales fuentes de empleo de las mujeres son la industria del comercio (26%), la industria manufacturera (16%), servicios sociales (13%) y los servicios de restaurantes y hotelería (12%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023).

Medición del sexismo ambivalente

Con el desarrollo de la teoría del sexismo ambivalente, diversos estudios se han propuesto medir las representaciones sexistas tanto en hombres como en mujeres. A nivel empírico y metodológico, el instrumento de mayor uso es el «Inventario de sexismo ambivalente» (Glick y Fiske, 1996), cuya versión original fue publicada en inglés y considera los dos factores que contempla la teoría de sexismo ambivalente (sexismo hostil y benévolo). Desde su publicación, el inventario ha sido adaptado en varios países y traducido a muchos idiomas. En Latinoamérica, acumula evidencias de validez y fiabilidad en Perú (Fernández, Arias Gallegos y Alvarado, 2017), Brasil (Soares Formiga, 2011), México (Cruz Torres, Zempoaltecatl Alonso y Correa Romero, 2008), Argentina (Arbach y otros, 2019) y Chile (Cárdenas y otros, 2010; Galván Cabello y otros, 2021).

La medición del sexismo a través de un instrumento consolidado ha permitido identificar variables sociodemográficas vinculadas a representaciones sexistas en distintos territorios. En lo relacionado a la zona de residencia, Gil Bermejo y otros (2021) encontraron que los y las adolescentes del sur de España que viven en contextos rurales tienen niveles de sexismo, tanto hostil como benévolo, más elevados que los que viven en lugares urbanos. Por otro lado, Fernández, Arias Gallegos y Alvarado (2017) identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de sexismo de estudiantes de universidades públicas y privadas de Perú, mostrando una puntuación más elevada en las primeras. Esta diferencia fue vinculada al nivel socioeconómico bajo que los estudiantes de universidades públicas declararon. Otra variable es el nivel educativo de los padres o de las madres. Algunos estudios señalan correlaciones negativas y significativas entre los niveles de sexismo ambivalente de niños y niñas de Perú, los años de estudio de las madres y el nivel socioeconómico (De la Peña, 2019).

Es así como el objetivo del trabajo —en primera instancia— es comparar los niveles de sexismo según tipo (hostil o benévolo) tanto en mujeres como en hombres. Una vez realizadas las comparaciones, el estudio se propone identificar las variables predictoras y explicativas que

influyen en los puntajes de sexismo hostil y benévolo de la población universitaria del norte de México.

MÉTODO

Diseño del estudio

El estudio tiene un diseño de tipo cuantitativo no experimental de corte transversal. Se emplean técnicas de análisis multivariado orientadas a, en un primer momento, comparar los tipos de representaciones sexistas tanto en hombres como en mujeres, para luego identificar las variables predictoras y explicativas que influyen en los puntajes de sexismo hostil y benévolo de los y las estudiantes participantes.

Muestra

Los instrumentos fueron aplicados a quinientos veintidós estudiantes universitarios y universitarias del norte de México. Se consideró como criterio de inclusión ser estudiante matriculado en una universidad de la zona mencionada. El tipo de muestreo fue de carácter intencional y sin la pretensión de generalizar los resultados obtenidos al conjunto de la población, resguardando las condiciones requeridas para realizar análisis de regresión, incluyendo al menos cuatrocientos casos (Fagerland y Hosmer, 2012) y diez casos para cada variable independiente incluida en el modelo lineal (Hair y otros, 2009), tal como se observa en la **tabla 1**.

Tabla 1. Características de la muestra

Variable	Número	Porcentaje
Sexo		
Mujer	337	64,55
Hombre	185	35,45
Edad		
Media	19,33	
Desviación típica	2,08	

Variable	Número	Porcentaje
Zona de residencia		
Rural	27	5,17
Urbana	495	94,82
Nivel socioeconómico		
Bajo	3	0,57
Medio-bajo	58	11,11
Medio	359	68,77
Medio-alto	96	18,39
Alto	6	1,14
Madre con acceso a educación superior		
Sí	233	44,63
No	289	55,36
Padre con acceso a educación superior		
Sí	265	50,7
No	257	49,23

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

El cuestionario estuvo compuesto por dos apartados: i) características sociodemográficas y ii) índice de sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996).

Cuestionario sociodemográfico

Este instrumento contenía seis preguntas de respuesta cerrada referentes a las variables: sexo, edad, zona de residencia (urbana o rural), autopercepción del nivel socioeconómico y nivel educacional del padre o de la madre.

Inventario de sexismo ambivalente

El «Inventario de sexismo ambivalente» se basa en la teoría de sexismo ambivalente, que propone al sexismo hostil y benévolo como dos factores coexistentes (Glick y Fiske, 2001). El inventario desarrollado

por Glick y Fiske (1996) fue traducido y adaptado para la población adolescente en España (De Lemus y otros, 2008) y está compuesto por veinte ítems de autoaplicación, mediante una escala ordinal de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo) distribuidos equitativamente en dos factores: sexismo hostil y benévolo. Su estructura factorial ofreció adecuados índices de bondad de ajuste en adolescentes españoles y presentó un coeficiente de fiabilidad obtenido mediante el método de consistencia interna con la prueba alfa de Cronbach de 0,83 para la escala total; 0,84 para la subescala de sexismo hostil y 0,77 para la subescala de sexismo benévolo. El inventario fue aplicado en México, con población abierta en la Ciudad de México, en una muestra no probabilística de trescientos cuarenta y siete habitantes (Cruz Torres, Zempoaltecatl Alonso y Correa Romero, 2008). La evaluación más reciente de sus propiedades psicométricas y estructura factorial ofreció adecuados índices de bondad de ajuste en adolescentes chilenos y presentó un coeficiente de fiabilidad alfa ordinal de 0,93 para la escala total (Galván Cabello y otros, 2021). Esta última versión, con adaptaciones mínimas para la población mexicana, es la que se aplicó en el estudio.

Procedimiento

Para reclutar la muestra se contactó con profesoras y profesores de educación universitaria del norte de México. Una vez obtenidas las autorizaciones por parte de sus directivos, se coordinó la aplicación de los instrumentos. Los principios éticos se resguardaron con consentimientos informados autorizados por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Nuevo León y fueron suscritos por los estudiantes, a quienes se les garantizó el anonimato de sus respuestas. Los instrumentos fueron aplicados por el personal técnico entrenado, en un tiempo aproximado de veinte minutos, durante una hora de clase en las instalaciones de la universidad.

Análisis de datos

Para la obtención de resultados, se elaboró una matriz de datos en SPSS v23, que incluyó las respuestas a los instrumentos. Como primer paso

en el plan de análisis se aplicaron pruebas de hipótesis no paramétricas desagregadas por sexo, a fin de establecer la significancia estadística de la diferencia entre los puntajes de los factores del inventario (sexismo hostil y benévolo). Tomando en cuenta la naturaleza de los datos, las pruebas de contraste de hipótesis se realizaron mediante el estadístico U de Mann Whitney.

Posteriormente, con el objeto de identificar las variables predictoras y explicativas que influyen en los puntajes de sexismo hostil y benévolo de los y las estudiantes, se ejecutaron cuatro modelos de regresión lineal múltiple, adoptando el método por pasos condicional hacia atrás (Berlanga-Silvente y Vilà-Baños, 2014). Las variables independientes incluidas en el análisis fueron edad, zona de residencia (urbana o rural), autopercepción del nivel socioeconómico y acceso a la educación superior del padre o de la madre. A efecto de analizar los factores predictores y explicativos y evitar problemas de colinealidad, se optó por retirar el sexo como variable independiente para elaborar modelos desagregados por sexo, lo que permitiría estimadores de regresión más específicos para cada caso.

Tomando en cuenta lo anterior, y la estructura de dos factores que componen la escala de sexismo ambivalente (variable dependiente), se realizaron cuatro análisis de regresión lineal. Para los análisis 1 y 2 se tomó como variable dependiente el puntaje de la escala para el factor sexismo hostil: en el caso del 1 se analizaron únicamente a las participantes mujeres; y en el caso del 2, a los participantes hombres. Para los análisis 3 y 4 se tomó como variable dependiente el puntaje de la escala para el factor sexismo benévolo: en el caso del 3 se analizaron únicamente a las participantes mujeres; y en el caso del 4, a los participantes hombres.

Los supuestos de los modelos fueron evaluados bajo los siguientes criterios: i) independencia de los errores con el estadístico Durbin-Watson considerando valores entre 1,5 y 2,5; ii) el supuesto de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene que supone que la variación de los residuos es uniforme; iii) el supuesto de la normalidad verificado a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y que implica que las variables siguen la ley normal, y iv) el supuesto de no colinealidad que fue evaluado mediante el criterio de tolerancia y el factor de inflación de la

varianza (FIV) tomando como referencia los valores entre 1,18 y 2,30, los que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003).

La bondad de ajuste de los modelos fue evaluada en cada caso considerando dos indicadores. Por un lado, la varianza explicada del modelo mediante el pseudo R^2 , que para efectos del estudio adoptó la interpretación de Vilà-Baños, Torrado-Fonseca y Reguant Álvarez (2019) que indica que entre más cercano al cero es más pequeña la diferencia entre el modelo nulo y el modelo retenido; de modo que, entre más cercano esté al 1, las variables independientes explican mejor la varianza. El segundo indicador de bondad de ajuste fue la prueba de ANOVA, mediante el estadístico F que permite valorar si existe relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes del modelo.

En relación con los coeficientes de regresión (β) de las variables independientes, se calcularon considerando la presencia del resto de variables independientes. Los coeficientes tipificados Beta se basaron en puntuaciones típicas a fin de que puedan ser comparables entre ellos y cuantificar el cambio que se produce en la variable dependiente por cada alteración en la variable independiente que corresponda, cuando el resto de las variables son constantes. Lo anterior permite identificar la importancia de cada variable independiente en la ecuación (De la Fuente Fernández, 2011). Así, las variables con un mayor coeficiente son las que tienen más peso. Las columnas de pruebas t y sus niveles de significación ofrecen la posibilidad de identificar las variables significativas que contribuyen a explicar la variable dependiente (significación menor de 0,05).

RESULTADOS

Pruebas de hipótesis no paramétricas de las puntuaciones de la escala psicométrica de sexismo ambivalente en los y las estudiantes

Al realizar las pruebas de hipótesis no paramétricas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las escalas entre los y las estudiantes según sexo, tanto para sexismo hostil como

benévolo. La **tabla 2** muestra los resultados desagregados por sexo de la prueba U de Mann Whitney para las puntuaciones de la escala según factor (hostil o benévolo) en estudiantes. Se puede apreciar que todas las comparaciones muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, mostrando puntuaciones más altas en hombres. Por otro lado, en cuanto al tipo de sexismo, el hostile presenta puntuaciones más elevadas tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 2. Resultados desagregados por sexo de la prueba U de Mann Whitney para las puntuaciones del «Inventario de sexismo ambivalente»

	Mujeres M (DT)	Hombres M (DT)	Prueba U de Mann Whitney Z (p-valor)
Sexismo hostile	1,75 (0,91)	2,35 (0,81)	-8,497 (0,000*)
Sexismo benévolo	2,56 (0,66)	2,99 (0,66)	-6,826 (0,000*)
Z (p-valor)	-14,743 (0,000*)	-8,750 (0,000*)	

*Diferencias significativas al 95% nivel de confianza
Fuente: Elaboración propia.

Regresión lineal múltiple para sexismo hostile en mujeres

Inicialmente se comprobaron los supuestos de independencia entre los residuos a través del estadístico de Durbin-Watson, obteniendo un valor de $d = 1,640$, que es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para cumplir el supuesto de colinealidad, se obtuvieron los valores de tolerancia entre 0,433 y 0,843, y su inverso (FIV) entre 1,18 y 2,30, que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Se comprobaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad, con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. Después de la confirmación de los supuestos, se llevaron a cabo los análisis de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás, se incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo hostile y como variables independientes las mencionadas.

Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró cuatro veces para dejar como modelo a retener el que incluye las variables nivel socioeconómico y acceso a la educación superior del padre. El modelo presenta un $R^2 = 4,4\%$ de varianza explicada. La

tabla 3 presenta los indicadores del modelo analizado. Los estimadores de regresión de las variables mencionadas son estadísticamente significativos: para el caso acceso a la educación superior del padre ($\beta = -0,133$; $p = 0,032$) en dirección negativa, ya que las mujeres del estudio que tienen padres (varones) con estudios en educación superior presentan puntajes de sexismo hostil más bajos; de igual modo, para la comparación socioeconómica entre nivel medio y bajo el estimador de regresión es negativo ($\beta = -0,044$; $p = 0,668$), sin embargo, no es significativo. Por otro lado, la comparación entre nivel socioeconómico alto y bajo sí es estadísticamente significativa en dirección positiva ($\beta = 0,2404$; $p = 0,043$). Lo anterior significa que las estudiantes mujeres que se perciben en un nivel socioeconómico alto presentan puntajes de sexismo hostil más alto, tal como se observa en la **figura 1**.

Tabla 3. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo hostil en mujeres

Variable	Efecto	Estimador	Sig.
Nivel socioeconómico	Medio/Bajo	-0,044	0,668
	Alto/Bajo	0,2404	0,043
Acceso a la educación superior del padre	Sí/No	-0,133	0,032
Constante		1,8122	0,001
Prueba Omnibus (F)		4,86*	
Prueba Durbin-Watson		1,6	
Prueba Shapiro-Wilk (p)		0,01*	
FIW		1,01	
R ²		4,4%	

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

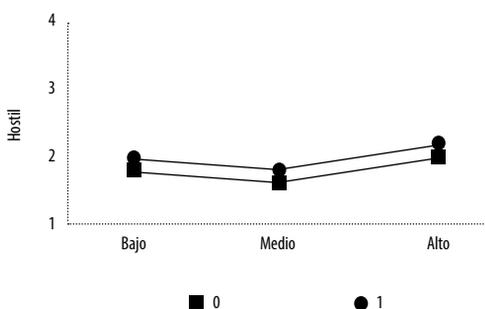


Figura 1. Puntajes de sexismo hostil en mujeres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal múltiple.

Fuente: Elaboración propia.

Regresión lineal múltiple para sexismo hostil en hombres

Por otro lado, al realizar el análisis de regresión lineal múltiple en la muestra masculina se comprobaron los supuestos de independencia entre los residuos a través del estadístico de Durbin-Watson, obteniendo un valor aceptable de $d = 2,05$ (Pardo y Ruiz, 2005). Para cumplir el supuesto de colinealidad, se obtuvieron los valores de tolerancia de 0,989 y su inverso (FIV) 1,01, los que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Se comprobaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad, con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. Después de la confirmación de los supuestos, se llevaron a cabo los análisis de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás, en los que se incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo hostil y como variables independientes las mencionadas.

Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró tres veces para dejar como modelo a retener el que incluye las variables zona de residencia (urbana o rural) y acceso a la educación superior del padre. La **tabla 4** muestra los indicadores del modelo analizado, que presenta un $R^2 = 3,6\%$. Los estimadores de regresión de las variables mencionadas son estadísticamente significativos: para el caso acceso a la educación superior de la madre ($\beta = -0,423$; $p = 0,038$) en dirección negativa, ya que los hombres del estudio que tienen madres

con estudios en educación superior presentan puntajes de sexismo hostil más bajos, reduciéndose en promedio 0,423 puntos con respecto de quienes tienen madres que no accedieron a la educación superior. En el caso de la variable zona de residencia, el estimador de regresión es positivo ($\beta = 0,462$; $p = 0,028$) y significativo. Lo anterior significa que los puntajes medios de la variable sexismo hostil son superiores en 0,462 puntos para quienes viven en sector rural, con respecto de quienes declaran vivir en un lugar urbano, tal como se observa en la **figura 2**.

Tabla 4. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo hostil en hombres

Variable	Efecto	Estimador	Sig.
Zona de residencia	Rural/Urbano	0,462	0,028*
Acceso a la educación superior de la madre	Sí/No	-0,423	0,038*
Constante		2,557	0,001
Prueba Omnibus (F)		3,21*	
Prueba Durbin-Watson		2,05	
Prueba Shapiro-Wilk (p)		0,27	
FIV		1,01	
R ²		3,6%	

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

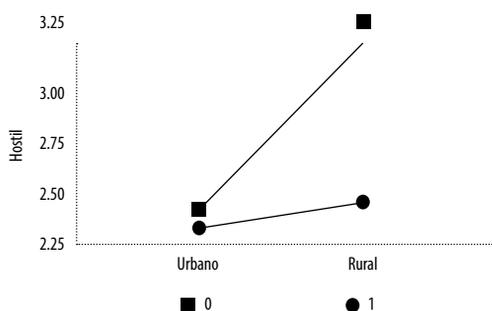


Figura 2. Puntajes de sexismo hostil en hombres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal múltiple.

Fuente: Elaboración propia.

Regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en mujeres

Inicialmente se comprobaron los supuestos de independencia entre los residuos a través del estadístico de Durbin-Watson, obteniendo un valor de $d = 1,94$, que es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para cumplir el supuesto de colinealidad, se obtuvieron los valores de tolerancia 1,00 y su inverso 0,99 (FIV), los que son considerados aceptables (George y Mallery, 2003). Se comprobaron también los supuestos de homocedasticidad, linealidad y normalidad, con la revisión de diagramas y pruebas de hipótesis correspondientes. Después de la confirmación de los supuestos, se llevaron a cabo los análisis de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás, por lo que se incluyó como variable dependiente la puntuación de sexismo benévolo y como variables independientes las características sociodemográficas mencionadas.

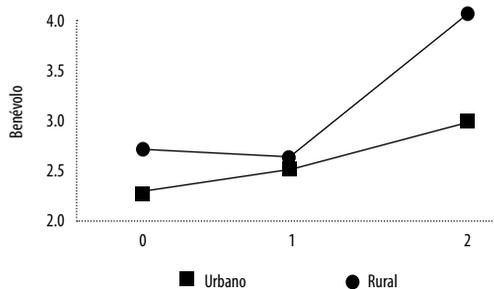
Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró seis veces para dejar como modelo a retener el que incluye las variables nivel socioeconómico y zona de residencia. La **tabla 5** presenta los indicadores del modelo analizado. El modelo presenta un $R^2 = 4,9\%$, es decir, los estimadores de regresión de las variables mencionadas son estadísticamente significativos. Para el caso de la variable zona de residencia, se encuentra un estimador de regresión positivo y estadísticamente significativo ($\beta = 0,270$; $p = 0,042$). Lo anterior significa que los puntajes de la variable sexismo benévolo se pueden proyectar superiores en 0,270 puntos para quienes viven en sector rural, con respecto de quienes declaran vivir en un lugar urbano. En relación con la comparación socioeconómica entre nivel medio y bajo, el estimador de regresión es positivo ($\beta = 0,126$; $p = 0,333$); sin embargo, no es estadísticamente significativo. Por otro lado, el estimador de regresión para el caso de la comparación entre alto y bajo es positivo, y estadísticamente significativo ($\beta = 0,463$; $p = 0,002$). Lo anterior indica que las estudiantes mujeres que se perciben en un nivel socioeconómico alto presentan puntajes de sexismo benévolo más alto que las que se perciben en un nivel socioeconómico bajo; específicamente, se proyectan puntajes más altos en 0,463 puntos al realizar esta comparación, tal como se observa en la **figura 3**.

Tabla 5. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en mujeres

Variable	Efecto	Estimador	Sig.
Nivel socioeconómico	Medio/Bajo	0,126	0,333
	Alto/Bajo	0,463	0,002*
Zona de residencia	Rural/Urbano	0,270	0,042*
Constante		2,347	0,0001
Prueba Omnibus (F)		5,60*	
Prueba Durbin-Watson		1,94	
Prueba Shapiro-Wilk (p)		0,161	
FIW		1,0	
R ²		4,9%	

*Significativos al 95% nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.** Puntajes de sexismo benévolo en mujeres según variables estadísticamente significativas en el modelo de regresión lineal múltiple.
Fuente: Elaboración propia.

Regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en hombres

Al aplicar el método de regresión por pasos hacia atrás, el análisis iteró cinco veces. De los modelos analizados y aquellos que incluyen las respectivas combinaciones entre las variables sociodemográficas en estudio no se reporta ninguno que presente resultados estadísticamente significativos. Es decir, ninguna de las posibles combinaciones entre las variables en análisis ni las variables por sí mismas son capaces de explicar las variaciones de los puntajes de sexismo benévolo en hombres, por lo que los modelos tampoco ofrecen capacidad predictiva en relación

con las puntuaciones potenciales a obtener según las categorías de análisis. El modelo que más se acerca a una significancia estadística al 95% de confianza es el que se compone únicamente por la variable ruralidad ($p = 0,333$). Sin embargo, no cumple con los supuestos asociados al análisis de regresión lineal. La **tabla 6** presenta los indicadores del modelo analizado. Este resultado indica que las puntuaciones de sexismo benévolo en estudiantes varones del estudio permanecen constantes e independientes entre las diferentes variables sociodemográficas en análisis.

Tabla 6. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple para sexismo benévolo en hombres.

Variable	Efecto	Estimador	Sig.
Zona de residencia	Rural/Urbano	0,261	0,303
Constante		2,724	0,001
Prueba Omnibus (F)		1,069	
Prueba Durbin-Watson		2,98	
FIV		1,04	
R ²		0,6%	

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

La escala de sexismo ambivalente es un instrumento útil para medir las representaciones sexistas que conducen a la prevalencia de una dominación masculina en la que se construyen ideas, percepciones, prácticas y representaciones sociales sobre las que se erigen comportamientos que determinan roles sociales de género (Glick y Fiske, 2001; Choi, Glassman y Cristol, 2017). Si bien nos encontramos ante prácticas sociales y políticas que intervienen en una deconstrucción de estos preceptos, resulta necesario comparar el nivel de sexismo presente entre mujeres y hombres. Para el primer objetivo de comparación se optó por realizar pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas, mediante el estadístico U de Mann Whitney. Los resultados obtenidos reportan niveles de sexismo tanto hostil como benévolo más altos en el caso de los

estudiantes hombres, que se traducen en diferencias estadísticamente significativas al 95% de confianza. Lo anterior coincide con resultados obtenidos en León y Aizpurúa (2020), y Fernández-García, Gil-Llario y Ballester-Arnal (2022) en estudiantes universitarios de España.

Posteriormente, en un nivel explicativo el estudio se propuso identificar las variables predictoras y explicativas del nivel de sexismo ambivalente en la población universitaria del norte de México. Para tal efecto, se realizaron diversas regresiones lineales múltiples a fin de retener modelos desagregados por sexo que permitieran una identificación más clara entre cada tipo de sexismo y las variables en análisis. De esta manera, se identificó que las variables zona de residencia (urbana o rural), autopercepción del nivel socioeconómico y nivel educacional del padre o de la madre presentaron puntajes estadísticamente significativos. Al respecto, se observa, en primer lugar, que los resultados presentan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, mostrando puntuaciones más altas en hombres especialmente en referencia al sexismo hostil, lo que concuerda con lo expuesto por Bringas Molleda y otros (2017), y en el contexto mexicano con los hallazgos de Cruz Torres, Zempoaltecatl Alonso y Correa Romero (2008), quienes identifican un predominio del sexismo hostil en varones.

Por otro lado, al analizar las variables predictoras y explicativas que influyen en los puntajes de sexismo hostil y benévolo de la población universitaria de México se observa que, en el caso del sexismo hostil, aquel que concentra actitudes negativas y de intolerancia hacia las mujeres, las mujeres que se perciben en un nivel socioeconómico alto presentan puntajes de sexismo hostil mayor. Lo anterior resulta un hallazgo que no aparece en estudios previos con resultados similares, de modo que es necesaria su profundización en otros estudios y mediante otras escalas para conocer los factores correlacionales que lo expliquen. En cambio, quienes presentaban un nivel de sexismo hostil bajo eran aquellas con padres (varones) con estudios de educación superior. No obstante, los estudios que se enfocan en analizar la influencia de los padres en el sexismo no muestran evidencia de este supuesto (Rodríguez Yolanda, Carrera y Failde, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013); por tanto, resultaría beneficioso que este hallazgo fuera analizado en otros estu-

dios y así observar si se trata de una generalización o una particularidad de la muestra.

Con respecto al caso de los hombres, aquellos que vivían en el sector rural presentaban un mayor nivel de sexismo hostil que aquellos que residen en sector urbano, lo que coincide con lo planteado por Gil Bermejo y otros (2021) en adolescentes del sur de España. En el caso de la variable educación superior de la madre, encontramos que quienes declararon tener madre con estudios de educación superior presentaban niveles más bajos de sexismo hostil, lo que concuerda nuevamente con los resultados reportados por De la Peña (2019) en niños y niñas de Perú. Por su parte, al hablar de sexismo benévolo, se observa que, para el caso de las mujeres, quienes presentan un nivel alto de sexismo benévolo son las que se perciben en un nivel socioeconómico alto coincidiendo con Luengas y Velandia (2012), quienes señalan que el sexismo benévolo suele ser más alto en las mujeres.

CONCLUSIONES

Se observa que las variables nivel socioeconómico, así como la educación del padre o de la madre son factores que explican los niveles de sexismo en los estudiantes del norte de México y que funcionan como mecanismos de reforzamiento de actitudes y representaciones sexistas tanto hostiles como benévolas. Sin embargo, cabe señalar como limitaciones y futuras líneas de investigación que los resultados no son una generalización de la población estudiada, por lo que se podría ampliar la muestra a más universidades, diversificar las áreas de estudio —por ejemplo, ciencias exactas, ciencias de la salud, entre otras— y realizar comparativas entre varias zonas geográficas del país. En otro orden de ideas, se podría plantear la complementariedad del estudio del sexismo ambivalente con otras variables, como neosexismo, roles de género percibidos o educación parental, así como otras metodologías de corte cualitativo y longitudinal para obtener un análisis integral de la teoría de sexismo ambivalente.

De igual manera, los resultados dan muestra para el diseño y ejecución de programas educativos que pudieran permear en el comporta-

miento y en la transformación de estereotipos que dejen de influenciar en el comportamiento social discriminatorio (Colás Bravo y Villacieros Moreno, 2007). Para ello, una educación con perspectiva de género permitiría el desarrollo de políticas de igualdad, que desembocarán en una transformación del ámbito laboral en el que es necesario eliminar representaciones, discursos y comportamientos que aún reafirman estereotipos de género.

REFERENCIAS

- Aguaded Ramírez, Eva María (2017). «Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario». *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32 (1): 127-143.
- Arbach, Karin, Marcelo Vaiman, Antonella Bobbio, Jorge Bruera y Agustina Lumello (2019). «Inventario de sexismo ambivalente: Invarianza factorial entre géneros y relación con la violencia de pareja». *Interdisciplinaria*, 36 (1): 59-76.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior: Ciclo escolar 2021-2022*. Disponible en <https://bit.ly/43QBgih>.
- Banco Mundial (2012a). *Informe sobre el desarrollo mundial 2012: Igualdad de género y desarrollo*. Disponible en <https://bit.ly/444TJru>.
- . (2012b). *El efecto del poder económico de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://bit.ly/449ipPq>.
- . (2019). *Diagnóstico de género en México*. Disponible en <https://bit.ly/44evIOM>.
- Barriteau, Violet Eudine (2011). «Aportaciones del feminismo negro al pensamiento feminista: Una perspectiva caribeña». *Boletín ECOS*, 14.
- Berlanga-Silvente, Vanesa y Ruth Vilà-Baños (2014). «Cómo obtener un modelo de regresión logística binaria con SPSS». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2): 105-118. Disponible en <https://bit.ly/3qCeGvD>.
- Boira, Santiago, Elisa Chilet-Rosell, Sofía Jaramillo-Quiroz y Jessica Reinoso (2017). «Sexismo, pensamientos distorsionados y violencia

- en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios de Ecuador de áreas relacionadas con el bienestar y la salud». *Universitas Psychologica*, 16 (4): 30-41.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- . (1998). *La dominación masculina*. París: Seuil.
- Bringas Molleda, Carolina, Cristina Estrada-Pineda, Javier Suárez-Álvarez, Andrea Torres, Francisco Javier Rodríguez-Díaz, Eduardo García-Cueto y Luis Rodríguez-Franco (2017). «Actitud sexista y trascendente durante el noviazgo entre universitarios latinoamericanos». *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8 (1): 44-55. DOI: 10.23923/j.rips.2017.08.005.
- Bruegel, Irene (1979). «Women as a reserve army of labour: A note on recent british experience». *Feminist Review*, 3: 12-23. DOI: 10.2307/1394707.
- Butler, Judith (1996). «Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault». En Marta Lamas (compiladora), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). Ciudad de México: Porrúa y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos Vázquez, Raymundo (2022). *Desigualdades: Por qué nos beneficia un país más igualitario*. Ciudad de México: Grano de sal.
- Cárdenas, Manuel, Carmen González, Isabel Alegría, Siu-Lin Lay y Carlos Calderón (2010). «Inventario de sexismo ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales». *Salud y Sociedad*, 1 (2): 125-135. Disponible en <https://bit.ly/3PvDbEZ>.
- Cedillo-Delgado, Rafael (2016). «La paridad de género en las elecciones locales 2015 de Tabasco, Estado de México y Distrito Federal». *LiminaR*, 14 (1): 186-201. Disponible en <https://bit.ly/43Sw1yC>.
- Choi, MoonSun, Michael Glassman y Dean Cristol (2017). «What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale». *Computers y Education*, 107: 100-112. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.01.002.
- Colás Bravo, Pilar y Patricia Villaciervos Moreno (2007). «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes». *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1): 35-38.

- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2016). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de «sexo» y «género»? México. Disponible en <https://bit.ly/43Tgf6H>.
- Cruz Torres, Christian Enrique, Verónica Zempoaltecatl Alonso y Fredi Everardo Correa Romero (2008). «Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente». *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (10): 381-395.
- De la Fuente Fernández, Santiago (2011). *Regresión múltiple*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <https://bit.ly/3NqZmJG>.
- De la Peña, Camille (2019). *Gatekeeping materno y sexismo ambivalente en madres de niños y niñas preescolares*. Disponible en <https://bit.ly/3qVD8b4>.
- De Lemus, Soledad, Miguel Castillo, Miguel Moya, José Luis Padilla y Estrella Ryan (2008). «Elaboración y validación del Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (2): 537-562.
- Expósito, Francisca, Miguel Moya y Peter Glick (1998). «Sexismo ambivalente: Medición y correlatos». *Revista de Psicología Social*, 13 (2): 159-169. DOI: 10.1174/021347498760350641.
- Fagerland, Morten y David Hosmer (2012). «A generalized Hosmer-Lemeshow goodness-of-fit test for multinomial logistic regression models». *The Stata Journal*, 12 (3): 447-453. DOI: 10.1177/1536867X1201200307.
- Fernández-García, Olga, María Dolores Gil-Llario y Rafael Ballester-Arnal (2022). «Prevalencia y caracterización del sexismo en el contexto español». *Revista Contexto y Educação*, 37 (117): 118-27. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.117.12980.
- Fernández, Sandra, Walter Arias Gallegos y Massiel Alvarado (2017). «La escala de sexismo ambivalente en estudiantes de dos universidades de Arequipa». *Avances en Psicología*, 25 (1): 85-96. DOI: 10.33539/avpsicol.2017.v25n1.138.
- Galván Cabello, Miguel, Claudio Briceño Olivera, María Cecilia Fernández Darraz y Gloria Mora Guerrero (2021). «Inventario de sexismo

- ambivalente (ISA) en adolescentes chilenos: Estructura factorial, fiabilidad, validez e invarianza por sexo». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8 (3): 9-17. DOI: 10.21134/rpcna.2021.08.3.1.
- Garaigordobil, Maite y Jone Aliri (2013). «Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo». *Estudios de Psicología*, 34 (2): 127-139.
- García Guzmán, Brígida (2019). «El trabajo doméstico y de cuidado: Su importancia y principales hallazgos en el caso mexicano». *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34 (2): 237-267. DOI: 10.24201/edu.v34i2.1811.
- García Leiva, Patricia, María Soledad Palacios, Esperanza Torrico y Yolanda Navarro (2007). «El sexismo ambivalente: ¿Un predictor del maltrato?». *Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense*, 29 (2): 1-10.
- George, Darren y Paul Mallery (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update. 4.ª ed.* Boston: Allyn y Bacon. DOI: 10.4324/9780429056765.
- Gil Bermejo, Jose Luis, Cinta Martos Sánchez, Octavio Vázquez Aguado y E. Begoña García-Navarro (2021). «Adolescents, ambivalent sexism and social networks: A conditioning factor in the healthcare of women». *Healthcare*, 9 (6): 721-732. DOI: 10.3390/healthcare9060721.
- Girón, Alicia (2018). «Trabajo doméstico y de cuidado no remunerado: ¿Quién asume el costo de la reproducción social?». *ILCEA*, 33. DOI: 10.4000/ilcea.5372.
- Glick, Peter y Susan T. Fiske (1996). «The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology*, 70: 491-512. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491.
- . (2001). «An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality». *American Psychologist*, 56 (2): 109-118. DOI: 10.1037/0003-066X.56.2.109.
- Glick, Peter, Susan T. Fiske, Antonio Mladinic, José L. Saiz, Dominic Abrams, Barbara Masser, Bolanle Adetoun, Johnston E. Osagie, Adebowale Akande, Amos Alao, A. E. Brunner, Tineke Willemsen,

- Kettie Chipeta, Benoit Dardenne, Ap Dijksterhuis, Daniel Wigboldus, Thomas Eckes, Iris Six-Materna, Francisca Expósito, Miguel Moya, M. Foddy, Hyun-Jeong Kim, María Lameiras Fernández, María José Sotelo, Angelica Mucchi-Faina, Myrna Romani, Nuray Sakalli, B. I. Udegbe, Mariko Yamamoto, Miyoko Ui, Maria Cristina Ferreira y Wilson López López (2000). «Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures». *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5): 763-775. DOI: 10.1037/0022-3514.79.5.763.
- Gómez-Berrocal, Carmen, Isabel Cuadrado, Marisol Navas, María Nieves Quiles y María Dolores Morera (2011). «Sexismo hostil y benevolente: Dimensiones de comparación intergrupual, imagen de los subtipos de mujer y autoimagen del endogrupo». *Revista de Psicología Social*, 26 (1): 45-62.
- González Oropeza, Manuel, Karolina Gilas y Carlos Báez Silva (2016). *Hacia una democracia paritaria: La evolución de la participación política de las mujeres en México y sus entidades federativas*. Ciudad de México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Hair, Joseph (2009). *Multivariate data analysis*. 7.^a ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hidalgo Ariza, María Dolores (2017). *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta nacional de ocupación y empleo: Indicadores de ocupación y empleo*. Disponible en <https://bit.ly/3CHwKXy>.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lamas, Marta (1986). «La antropología feminista y la categoría “género”». *Nueva antropología*, 8 (30): 173-198.
- . (1996). «La perspectiva de género». *Revista de Educación y Cultura de la Sección*, 47: 216-229.
- . (2000a). «Diferencias de sexo, género y diferencia sexual». *Cuicuilco*, 7 (18): 1-24.

- . (2000b). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Porrúa.
- León, Carmen María y Eva Aizpurúa (2020). «¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género». *Educación XXI*, 23 (1): 275-296. Disponible en <https://bit.ly/3Jt5TSV>.
- Luengas, Heidy y Andrea Velandia (2012). «Nivel de sexismo en consumidores y su valoración sexista de la publicidad». *Suma Psicológica*, 19 (2): 75-88.
- Marion, Iris (2014). «Desafíos ativistás à democracia deliberative». *Revista Brasileira de Ciência Política*, 13: 187-212.
- Massolo, Alejandra (2007). *Participación política de las mujeres en el ámbito local en América Latina*. Santo Domingo: Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer.
- Meyerhoff, Miriam y Susan Ehrlich (2019). «Language, gender, and sexuality». *Annual Review of Linguistics*, 5: 455-475.
- Milkman, Ruth (1976). «Women's work and economic crisis: Some lessons of the great depression». *Review of Radical Political Economics*, 8 (1): 71-97. DOI: 10.1177/048661347600800107.
- Moscol Seminario, Jimena, Mirian Yanet Velasco Pasapera y Walter Abanto Vélez (2019). «Evidencia de la validez, confiabilidad y baremación del inventario sexismo ambivalente en universitarios de la ciudad de Piura». *PAIAN*, 10 (2): 35-52.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. *ONU, A/RES/34/180*. Disponible en <https://bit.ly/3NikBYU>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 results (volume I): What students know and can do*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. DOI: 10.1787/5fo7c754-en.
- Pardo, Antonio y Miguel Ruiz (2005). *Análisis de datos con SPSS13*. Madrid: McGraw Hill.

- Paredes Buenfil, María de Lourdes (2012). «Sexismo ambivalente en estudiantes universitarios de Antropología, Medicina e Ingeniería Química». *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2 (5): 19-32.
- Pazos Móran, María (2009). «El papel de la igualdad de género en la solución de la crisis económica y en el cambio a una economía sostenible». *Papeles de Trabajo del Instituto de Estudios Fiscales*, 24: 3-29. Disponible en <https://bit.ly/3Xoxevd>.
- Piazzalunga, Daniela y Maria Laura Di Tommaso (2019). «The increase of the gender wage gap in Italy during the 2008-2012 economic crisis». *Journal of Economic Inequality*, 17: 171-193. DOI: 10.1007/s10888-018-9396-8.
- Ramos Escandón, Carmen (1994). «La participación política de la mujer en México: Del fusil al voto 1915-1955». *Boletín Americanista*, 2: 155-169.
- Recio, Patricia, Isabel Cuadrado y Esther Ramos (2007). «Propiedades psicométricas de la Escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA)». *Psicothema*, 19 (3): 522-528.
- Rocha Sánchez, Tania Esmeralda y Cinthia Cruz del Castillo (2013). «Barreras estructurales y subjetivas en la transición de roles de mujeres mexicanas y su malestar emocional». *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1): 123-135.
- Rodríguez Pérez, Reyna Elizabeth y Vicente German-Soto (2021). «Desigualdad salarial por género y ciclo económico en las manufacturas mexicanas». *Economía: Teoría y Práctica*, 54: 61-88. DOI: 10.24275/etypuam/ne/542021/rodriguez.
- Rodríguez Yolanda, Maria Lameiras, María Carrera y José Failde (2010). «Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria». *Psychologia*, 4 (1): 11-24. DOI: 10.21500/19002386.1155.
- Salazar López, Alondra (2020). *Involucramiento político de las mujeres indígenas en Oaxaca: Análisis en el entorno del régimen de sistemas normativos indígenas*. Tesis de Maestría. Nueva León: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Soares Formiga, Nilton (2011). «Inventário do sexismo ambivalente em brasileiros: Sua acurácia estrutural». *Salud y Sociedad*, 2 (2): 192-201. DOI: 10.22199/So7187475.2011.0002.00005.

Vilà-Baños, Ruth, Mercedes Torrado-Fonseca y Mercedes Reguant Álvarez (2019). «Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: Un ejemplo práctico». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2): 1-10. DOI: 10.1344/reire2019.12.222704.

¿Por qué es necesario implementar una educación no sexista en carreras de pregrado asociadas a la salud mental?

RODRIGO ROJAS-ANDRADE
FRANCISCA JAQUE-MORALES
GABRIEL PROSSER BRAVO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo argumenta la necesidad y relevancia de establecer un modelo educativo universitario específico para las carreras de pregrado asociadas a la salud mental, basado en la educación no sexista en Chile. Comienza dando cuenta de la relevancia de la universidad en la formación de las personas y cómo su impacto está más ligado a los movimientos sociales que a los cambios legislativos. Se recorren diversas experiencias institucionales dadas en el país por su significancia e implicancias que generan en torno al diseño curricular y otros aspectos vinculados a la formación no sexista. Posteriormente, se contextualizan las carreras de pregrado asociadas a la salud mental, dando cuenta de la hegemonía que la psicología tiene sobre la materia y la relevancia de revertir esta situación, involucrando a otras carreras en modelo de competencias y habilidades transversales. Luego, se presenta el sentido y la naturaleza social de una formación no sexista, para culminar con diversas consideraciones de contenido, competencia e implementación y la necesidad de que este enfoque crítico esté presente y se discuta en el diseño curricular de las carreras de pregrado asociadas a la salud mental, mediante un trabajo colaborativo que reúna a las diversas instituciones que componen la educación terciaria en nuestro país.

ANTE LA DEMANDA NO SEXISTA: ¿Y LA UNIVERSIDAD?

«Nosotros» escribimos desde dentro de la Casa del Maestro y estamos tratando de desmantelarla

PATON Y OTROS, 2020: 1108.

La universidad tiene una misión fundamental en la formación de ciudadanos y ciudadanas, pues, además de la adquisición de conocimientos, permite construir comportamientos, actitudes y formas de interacción con otras personas dentro de un marco que entrega legitimidad al proceso. De modo que la contribución de la universidad en la ciudadanía se vincula con los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un cruce inexorable del contexto histórico, social y cultural. Este contexto está fuertemente determinado por lógicas patriarcales, que se traducen en la producción y reproducción de estereotipos de género que obstaculizan la posibilidad de desarrollarse dentro del país en plena libertad, inclusión y bajo una trayectoria educativa que, en su formación, tenga como base el fundamento de una educación no sexista. En tal sentido, la estructuración de los procesos de formación se torna relevante y determinante a la hora de contrarrestar y eliminar prácticas que ahondan en la latente desigualdad social que vivimos.

Efectivamente, el espacio social que representa la universidad posibilita detener la reproducción ideológica que pautea y norma la discriminación hacia las mujeres y disidencias genéricas, y así poder proyectar el cambio hacia otras dimensiones de la sociedad. La universidad, entonces, se describe como un espacio para: i) poner en marcha la pedagogía del encuentro para la educación de todos y todas; ii) una oportunidad de aprendizaje permanente que involucra al otro desde la valoración de la diversidad y la alteridad; y, por ende, iii) permite la creación de oportunidades para construir posibilidades que eliminen la insensibilidad e indiferencia que genera una educación sexista (Gill, 2016). También, es un espacio para que: iv) la educación en carreras asociadas a la salud mental se torne más democrática y abogue por un enfoque pedagógico-político que nutra de sensibilidad política a las comunidades, mediante una identificación crítica que sostenga, como desafío, nuevos

modos de gubernamentalidad afectiva enmarcados en posibilidades de solidaridad positivas para el desarrollo de afectos y emociones libres del poder que históricamente ha generado exclusión para ciertas personas (Zembylas, 2021). Por lo tanto, hoy es tiempo de que los discursos sexistas, las prácticas discriminatorias y los roles tradicionales de género sean abordados no como un mero dispositivo de transmisión de información del docente al estudiante, sino que influya en las actitudes, disposiciones y sensibilidades de todos y todas (Flores y Espejel, 2015).

Las desigualdades que producen y reproducen el sexismo son consideradas como expresiones arcaicas, persistentes, violentas y sutiles que transitan entre los diversos agentes en la universidad (Lamas, 1998; Flores y Espejel, 2015). Se constituyen como una práctica de discriminación fundada en el sostenimiento de prejuicios relacionados con las capacidades, habilidades y atributos que diferenciarían a las mujeres de los hombres (Glick y Fiske, 1996). Esto se encuentra presente de modo sistemático en todos los contextos educativos universitarios (Gray y otros, 2018).

El sexismo puede expresarse de modo explícito o sutilmente a través de acciones, miradas, verbalizaciones o formas de lenguaje no verbal (Lombardo y Bustelo, 2021), donde la diferencia se fundamenta en una escala jerárquica y asimétrica que termina en representaciones sociales segregadoras para las mujeres y las diversidades sexuales. Un estudio en Australia exploró las percepciones y actitudes hacia la sexualidad y la diversidad de género, concluyendo que la exclusión experimentada en los múltiples niveles de la universidad limita la visibilidad y la reparación de la exclusión, afectando la salud y el bienestar de las personas (Ferfolja y otros, 2020).

En Chile, la problemática del sexismo no es propia de los últimos años, de hecho ya en vísperas del cambio de siglo se buscó que el poder legislativo ratificará el protocolo facultativo propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999, a fin de eliminar las formas de discriminación contra la mujer. Sin embargo, pareciera que la estructura de poder actúa en paralelo con la fuerza social, puesto que, tras veinte años de espera, recién abrieron la discusión y aprobaron la iniciativa,

siendo el último país sudamericano en reconocer la competencia del comité.¹

Este punto podría ir en concordancia con la histórica visión del sistema escolar chileno que, desde el siglo XIX, ha promovido y construido una ciudadanía bajo la estructura de diferenciación por clase social y sexo (Ibáñez y Toledo-Campos, 2016).² Esto no es distinto en la educación superior, puesto que la construcción de la universidad fue destinada para la población masculina (Guzmán, 2016) y aún es posible sostener que, en el siglo XXI, existen espacios educativos donde se sigue percibiendo como un ambiente masculino (Follegati, 2016). En este sentido, la universidad condiciona el acceso y las aspiraciones educativas y profesionales de estudiantes admitidos en base a la clase social y al género. Por lo que los efectos específicos que produce esta determinación están sujetos al entorno cultural al cual pertenece el estudiantado y la comunidad educativa (Biraimah, 1994).

Se reconoce que en el sistema educativo el aprendizaje está atravesado por prácticas que implican códigos actitudinales y de comportamiento intrínsecamente violentos, como efecto explícito o implícito del currículo, configurándose así una estructura sexista que propicia el ejercicio de la violencia (Stromquist, 1998; Flores y Espejel, 2015). No obstante, en este país existe escasa información e investigación sobre la sistematización del sexismo en la educación superior.

Además del problema de falta de conocimiento local, la enseñanza de género se ve limitada debido a la influencia de una democracia afectada por la mercantilización. Esto crea obstáculos para lograr un acceso igualitario real al conocimiento, ya que existen factores simbólicos que generan una disciplina social que da forma a determinadas subjetividades que buscan alcanzar dichos objetivos (Foucault, 2008), lo que limita el imaginario cultural de las organizaciones para la transformación hacia una educación no sexista (Follegati, 2016).

1 «Países que han firmado y ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer», *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://bit.ly/44rJzBu>.

2 María Jesús Ibáñez y Manuel Toledo-Campos, «Educación no sexista: un desafío urgente en el sistema educativo chileno», 06 octubre 2016, *Universidad de Chile*, disponible en <https://bit.ly/46LLP8h>.

Hoy en día, el esfuerzo para superar la desigualdad de género es avalado gracias a un incremento en el acceso a la educación, pues, efectivamente, en las últimas tres décadas la brecha de género presenta puntos porcentuales a favor de las mujeres (Servicio de Información de Educación Superior, 2021). Sin embargo, es necesario destacar que este dato, si bien es positivo, no permite visibilizar la afectación de la trayectoria personal, educativa y profesional de estudiantes que vivencian prácticas sexistas al interior de las instituciones terciarias de la educación. Tampoco considera el acceso y desarrollo de las diversidades y disidencias genéricas. En tal sentido, los estándares que miden la desigualdad también constituyen patrones culturales de poder sexistas que persisten, profundizando la desigualdad e inequidad en la comunidad estudiantil al no considerar otros elementos como los ya mencionados.

Por su parte, el informe del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) afirma que la desigualdad de género en la educación superior es un problema universal y político. Por ejemplo, el espacio educativo superior sigue manteniendo una minoría de mujeres entre su equipo docente, titulares y quienes imparten cátedra. Mientras que, en el liderazgo institucional a nivel latinoamericano, el espacio universitario evidencia que solo un 18% de los cargos son ocupados por rectoras. En tanto, en el área de la investigación a nivel mundial, el 70% del desempeño es realizado por hombres. A nivel local entre el 2007 y 2016, según al registro de gestión y control de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), es posible deducir que, del total de proyectos admitidos, un 42,18% fueron proyectos liderados por mujeres, de los cuales un 33,70% adjudicaron fondos (Colegio de Profesores, 2018). Por lo tanto, las posibles reformas al currículo de la educación superior son importantes a la hora de promover y sostener la igualdad de género y la no discriminación, permitiendo fundamentar el desarrollo sostenible de las naciones, tal como se indica en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cinco (ODS 5) de la agenda 2030 (Unesco, 2021).

En consideración a lo planteado, es preciso preguntarse: ¿por qué es necesaria la renovación curricular de las carreras de pregrado asociadas a la salud mental? ¿quiénes deben intervenir en su determinación?

¿cuál es el sentido de integrar la educación no sexista en las carreras de pregrado asociadas a la salud mental? ¿cómo se construiría el currículo?

A continuación, se intentará dar luz para encaminar estas interrogantes con el ánimo de abrir la reflexión y el diálogo con aquellos actores implicados.

¿EN QUÉ ESTÁN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS?

Durante el 2018, emergió nuevamente el movimiento feminista tras visibilizar la brutal realidad de abuso, acoso y violencia que experimentaban mujeres en los espacios educativos. En su efecto, treinta y nueve universidades se movilizaron para abordar una institucionalidad viciada por estas prácticas, con el propósito de regular y producir protocolos fundamentados en la igualdad de género y la construcción de una educación no sexista (Martini y Bornand, 2018).

Las situaciones fueron manifiestas y es así como hemos presenciado que diversos titulares en medios de comunicación electrónicos han situado la problemática del sexismo dentro del espacio de formación universitaria, refiriendo a: «“El sexismo destruye a la universidad”: el diagnóstico de una experta en casos de crímenes sexuales»;³ «Sexismo en las aulas universitarias: “prefirieron poner una tapa para cubrir nuestras mesas antes que exigirles a los docentes que dejaran de vernos las piernas”»;⁴ «Por qué no basta con que haya más mujeres investigadoras para acabar con el sexismo en la academia»;⁵ entre otros.

Tras el movimiento feminista del 2018, la experiencia país nos sugiere que la situación ha cambiado. Precisamente, la acción del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2021) se alinea con la política de la igualdad, refiriéndose puntualmente al diseño e implementación de

3 Matías Vega, «“El sexismo destruye a la universidad”: el diagnóstico de una experta en casos de crímenes sexuales», *Biobío*, 12 de febrero de 2019, disponible en <https://bit.ly/44r469l>.

4 Natalia Espinoza, «Sexismo en las aulas universitarias: “prefirieron poner una tapa para cubrir nuestras mesas antes que exigirles a los docentes que dejaran de vernos las piernas”», *El Mostrador*, 20 de enero de 2021, disponible en <https://bit.ly/3OfsGV4>.

5 Nicolás Trujillo y Carla Fardella, «Por qué no basta con que haya más mujeres investigadoras para acabar con el sexismo en la academia», *Ciper*, 12 de marzo de 2021, disponible en <https://bit.ly/3rjQspR>.

una estrategia que implica, en la gestión: i) institucionalizar la igualdad de género; ii) sostener la transversalización del enfoque de género en los procesos de formación e investigación; y iii) abordar la violencia de género para su erradicación.

De manera puntual, durante el 2020, la Universidad de Valparaíso mostró que integrar el enfoque de género y diversidades en la formación de pregrado de medicina es más que incorporar una asignatura o taller sobre género, siendo necesario implementarlo transversalmente en los resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y en formas de evaluación. Implementación que, a su vez, exige monitorear constantemente cómo esta perspectiva es abordada por el programa. Además, la casa de estudio gestionó la generación de capacidades teóricas y actitudinales para el cuerpo docente y la necesidad de su constante actualización (Consejo de Rectores de las Universidades de Chilenas, 2021).

Durante el 2021, la Universidad de Chile culmina un proceso de actualización de su modelo educativo, asunto que comenzó durante el 2018 mediante una estrategia de trabajo que abordó la igualdad de género y la no discriminación. Se implementó, al igual que en la Universidad de Valparaíso, el concepto de competencia sello con el fin de acordar en la comunidad, conceptual y operativamente, un lenguaje común que trascienda la docencia, el currículo, el aprendizaje y la gestión, proporcionando herramientas coherentes a una nueva identidad institucional en apertura y constante dinamismo. De este modo, la igualdad de género y no discriminación se constituye como un principio orientador en la formación y, a su vez, como una competencia sello de la institución. Básicamente, esto implicó un compromiso de transformación estructural y transversal para asegurar el desarrollo pleno, igualitario, inclusivo y justo para mujeres, diversidades y disidencias genéricas (Consejo de Rectores de las Universidades de Chilenas, 2021).

En el mismo periodo, la Universidad Diego Portales creó el Departamento de Género, a fin de transversalizar la perspectiva de género en la institución, problematizando la construcción de desigualdades y el impacto que estas generan. Para alcanzar la innovación curricular fue

importante realizar un diagnóstico del plan de estudio, lo que implicó una evaluación, tanto interna como externa, del diseño, implementación y efectividad a nivel macro y microcurricular. También se avanzó en el diseño del currículo, considerando el perfil de ingreso y egreso, la malla curricular, los descriptores de la asignatura y la preparación para la implementación. Finalmente, se dio paso a la implementación y al monitoreo del plan de estudio (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, 2021).

Desde esta experiencia se acentúa la importancia de: i) articular los departamentos institucionales de desarrollo curricular y de género, a fin de alcanzar aprendizajes cruzados; ii) mejorar los productos curriculares considerando, en el diseño, la perspectiva de género; iii) favorecer la reflexión y la toma de consciencia en la comunidad académica, como también la implementación de estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje; y iv) fortalecer las capacidades del equipo directivo mediante el monitoreo de la implementación (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, 2021).

Por su parte, en el sur del país durante el 2020, la Dirección de Igualdad de Género y la Dirección de Docencia de la Universidad de Los Lagos, ante un contexto de política de igualdad de género, buscaron incorporar el enfoque de género en la docencia e investigación, en un proyecto estratégico y en un plan de mejora. Dentro de esta experiencia, se destaca que las principales dificultades fueron la articulación de las unidades de desarrollo docente y curricular, y la resistencia docente. En tanto, los desafíos implicarán a las temáticas de la virtualización, la cobertura, el acompañamiento y seguimiento, y la articulación curricular (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, 2021).

La Universidad del Bío-Bío, desde el 2018 en adelante, contribuye con su experiencia de integrar la perspectiva de género, violencia y diversidad a la formación de los estudiantes de todas las carreras impartidas en las ciudades de Chillán y Concepción. Se destaca la demanda del estudiantado por incorporar en su desarrollo profesional esta temática. Asimismo, es relevante mencionar lo indispensable de la red de trabajo, desarrollada por las unidades de la universidad, para alcanzar lo propuesto (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, 2021).

Las experiencias descritas demuestran que es posible sostener un cambio en la construcción de la historia del diseño curricular y la perspectiva de género, con el aumento de trabajos sistemáticos que contribuyan a una educación no sexista y promuevan principios no discriminatorios, situación que estuvo ausente por doce años en la Ley General de Educación número 20.370, tal como se indicó en los resultados del Plan 2015-2018 de Educación para la Igualdad de Género.⁶

Por otra parte, estas experiencias también demuestran que planificar, organizar y construir un currículo universitario requiere reconocer el contexto social, para que los conocimientos, actitudes y habilidades que se propendan sean adecuados a lo esperado en desempeño social y profesional. Es decir, proyectar y trazar previamente, con fundamentos filosóficos y científicos, la formación de la ciudadanía de acuerdo con una educación de calidad que implique tener en la mira las necesidades de la sociedad. Resulta imposible, entonces, seccionar la educación, y el contexto social, político e histórico en el cual se enmarca (Araya, 2004), y las nuevas demandas que provienen de las necesidades sociales, las que van más allá de la universidad (Hawes, 2007).

En tal sentido, la renovación del currículo universitario no es solo una acción racional y técnica, es una acción pública y política que concilia a diversos actores, intereses y dimensiones del sistema universitario (Hawes, 2007), porque, precisamente, mediante los planes y programas se transmiten principios éticos, valóricos y normativos que determinan la estructura y el imaginario social en base a un modelo valórico y conductual sexista.

Por otro lado, las experiencias expuestas permiten sustentar un avance positivo si consideramos las críticas de autores como Follegati (2016), quien sostenía que solo se seccionaba la realidad y se observaba la dimensión laboral, el liderazgo en la institucionalidad y en el mundo académico, el acceso a la universidad, el abuso y acoso dentro de los establecimientos, sin hacer frente a la desigualdad. Hoy no solo se consideran estos aspectos para el análisis, sino que, además, se toma en

⁶ *Colegio de Profesores de Chile*, «Consideraciones para una educación no sexista», 2018, disponible en <https://bit.ly/43zgeUM>.

cuenta que la reflexión de la construcción de comunidad que emerge en la universidad puede sostener un sistema educativo terciario que está logrando hacer frente a las desigualdades. Consecuentemente, es posible decir que en Chile hemos observado cómo se ha discutido esta inequidad y discriminación (Alfaro y Armas, 2019) con el objetivo de producir un cambio social basado en la educación no sexista (Mingo y Moreno, 2017).

¿QUÉ NOS DICEN LAS CARRERAS DE PREGRADO ASOCIADAS A SALUD MENTAL?

Actualmente, la salud mental está vinculada a enfermedad mental, concepción negativa que fragmenta la problemática y no considera a las personas de modo integral. La base de esta concepción estaría arraigada en el modelo biomédico que no incluiría, como foco, el dispositivo comunitario ni la inclusión. Junto con ello, si bien las carreras psicosociales procuran teóricamente un modelo comunitario, en la práctica existe un escaso desarrollo de esta orientación. Esto concuerda con una formación en salud mental que no favorece: i) el conocimiento de la realidad de las personas; ii) el desarrollo de habilidades técnicas para el ejercicio profesional; y iii) el desarrollo de competencias culturales que posibilitan el lazo social, la familiarización y vínculo con los territorios sobre relaciones comunitarias (Rojas-Andrade y otros, 2022).

En el país las carreras de pregrado que tienen en sus mallas curriculares asignaturas vinculadas a la salud mental son: Psicología en un 44,5%, Enfermería en un 13,2% y Medicina en un 8,2%. Esto demuestra, por una parte, la concentración y hegemonía de estos conocimientos para un perfil profesional y, por otro, la falta de formación en otras carreras asociadas al trabajo en salud mental, como son las carreras de Técnico en Enfermería, Técnico en Rehabilitación, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Terapia Ocupacional, Trabajo Social y Fonoaudiología (Rojas-Andrade y otros, 2022). Esto resulta significativo si consideramos que la naturaleza de la formación de profesionales asociados a la salud mental es un plexo de diversas disciplinas, naturalezas y características.

En lo que respecta al Estado y su aporte a la formación en salud mental, es posible sostener que el Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025 contribuye a los profesionales con orientaciones técnico-metodológicas, sin embargo, se desconoce el vínculo de la información proporcionada con los planes de formación profesional de las carreras asociadas a la salud mental. En este sentido, se hace necesaria la articulación de una política pública para la formación en salud mental mediante un trabajo colaborativo que invite a las entidades superiores, al gobierno central y a los ministerios de Educación y de Salud a un trabajo sumativo y enriquecedor para la planificación de la formación de profesionales de pregrado, y que esté constantemente nutriéndose y actualizándose en materia de perspectiva de género (Rojas-Andrade y otros, 2022).

EL SENTIDO Y LA NATURALEZA DE LA FORMACIÓN NO SEXISTA

¿Por qué y para qué las profesiones asociadas a la salud mental requieren de una educación no sexista?

Sostener que habitamos una sociedad donde las relaciones humanas son igualitarias es una aseveración difícil de mantener sin que haya, previamente, una transformación cultural y social que se inicie en el sistema educativo como un proyecto emancipatorio respecto de las desigualdades alusivas a los elementos de construcción genéricos (Araya, 2004).

A raíz de lo descrito, se ha vuelto una necesidad social desarrollar un currículo formativo específicamente no sexista que posibilite a futuros profesionales de la salud mental el contar con conocimientos, actitudes y habilidades adecuadas a las necesidades del sistema social y cultural al que pertenecen. Por otra parte, la praxis profesional requiere que se comprenda que es un elemento fundamental del sistema formativo, atingente a las necesidades que emergen en el mundo de la salud mental. De modo que involucrarse en una profesión asociada a la salud mental no es solo una oportunidad de realización personal para el estudiantado, sino que implica un logro para el desarrollo social que proyecta una postura más humana (Hawes, 2007). Esta postura debiese, en el campo de la educación universitaria, promover una conciencia de no

sexismo para que se influya positivamente en la desestructuración de los sistemas jerárquicos y asimétricos instalados en las mentalidades de la academia (Bayne y Dopico, 2020). Por otra parte, la realización personal requiere de un espacio educativo donde las experiencias dadas en cada escuela impacten en la elección y preferencias formativas de los y las estudiantes sobre un marco no sexista, y así evitar la segregación desde el género a ciertas carreras y futuros espacios laborales (Kristoffersson y otros, 2018). Esto se muestra en la actual realidad del país, donde la representación en el campo de la salud mental es mayoritariamente ejecutada por mujeres (Rojas-Andrade y otros, 2022), desconociéndose el desarrollo en el área de las diversidades y disidencias genéricas.

Por lo tanto, la educación no sexista no es solo una problemática de las mujeres feministas, sino que es una responsabilidad que atañe a quienes diseñan los proyectos formativos para los profesionales del mañana, lo que se traduce en una responsabilidad y en el poder de influencia sobre las desigualdades relacionadas con la salud, en los dominios de la educación superior y también en la investigación (Finn y Brown, 2022).

Asimismo, es necesario tener presente que la educación centrada en el desarrollo social y emocional implica una pedagogía para la democracia que tenga en cuenta la equidad y la justicia social, admitiendo el desarrollo de estudiantes desde la diversidad y así desafiar la opresión hacia las minorías (Galamba y Matthews, 2021). En este sentido, la equidad no un proceso espontáneo, sino que es la adopción de una conciencia de género que, desplegada en un proceso, intenta mejorar la salud de las personas. La desigualdad de género es una determinante de la salud y la enfermedad, mientras que la integración de aspectos psicosociales y biomédicos y la incorporación del género en el currículo es una inversión cualitativa que aboga por la implementación de una educación exitosa (Verdonk y otros, 2009) al momento de otorgar protección, disminución y eliminación de la reproducción de sesgos de género en los entornos universitarios que afectan el desarrollo formativo de estudiantes y que, en su efecto, atañen al bienestar de las personas usuarias del sistema de salud mental (Shaw y otros, 2020).

En consideración a lo anterior, existe evidencia respecto de la asociación entre experiencias de sexismo en la universidad y su frecuencia con el malestar psicológico, configurándose como un predictor de la angustia (Szymanski y Steward, 2010). Ante esta relación, y sin querer que el espacio universitario asociado a la salud mental se desarrolle en una burbuja respecto de estas problemáticas, resulta necesario prevenir desde una educación no sexista los posibles malestares, puesto que la internalización de la ansiedad y la depresión (Aycock y otros, 2019) imploran al menos a un llamado de acción ética en las casas de estudio. Por otra parte, se abre la posibilidad de investigar el sexismo desde la comprensión de los elementos sexistas que determinan el desarrollo educativo, las limitaciones contextuales ante el sexismo y la efectividad de la promoción de la equidad como principio educativo que tiene por objeto que la experiencia no se replique en las vidas personales ni en otros escenarios.

Preguntarse por qué la educación no sexista está (o no) en la universidad y, específicamente, en las carreras de pregrado asociadas a la salud mental, es un campo abierto a desarrollar. Actualmente, no existe evidencia en el país que asocie los currículos de las carreras de pregrado relacionadas con la salud mental considerando en el análisis la educación no sexista, lo que significa una posible línea para las futuras investigaciones.

No obstante, comprender cómo se refleja el sexismo en nuestros espacios formativos tiene que, a lo menos, considerar las determinaciones políticas que refieren a lo que se enseña y no se enseña en las carreras de pregrado asociadas a la salud mental. Asimismo, se sugiere analizar el lenguaje empleado de forma regular y normativo en los documentos curriculares, como también, los textos empleados como referencias bibliográficas en las asignaturas asociadas a la salud mental. En cuanto a lo implícito, la investigación debiese tender a enfocarse en analizar y describir los conocimientos, actitudes y habilidades que se adquieren, y las interacciones que resultan del proceso de enseñanza-aprendizaje (Araya, 2004).

Por otra parte, es difícil pensar que hoy la carrera que más vínculo tiene en su currículo con la salud mental, en ciertas casas de estudios,

invite a la ciudadanía a formarse en un marco comunicacional que no promueve la inclusión de un lenguaje no sexista, sino que sigue empleando el masculino universal. Así lo demuestran ciertos perfiles universitarios, donde se indica «el psicólogo», «el egresado», y se señala el título y grado académico como «psicólogo» y «licenciado». Por otra parte, la investigación sobre el currículo se concentra en la educación escolar (Rodríguez y Provencio, 2012) y no en el espacio universitario, lo cual genera limitantes de comprensión contextuales que son necesarios reivindicar mediante la producción de conocimiento local.

Considerando las limitaciones que esta brecha de conocimiento local podría generar, no es posible concebir un modelo curricular completo si no se establece, de modo claro y explícito, que la trayectoria formativa requiere de una educación no sexista. Bajo esta premisa, es posible dar sentido a las transformaciones necesarias desde un diseño curricular coherente con el contexto social y el desempeño profesional esperado. En este sentido, el currículo es una obra humana con valores que se expresan en un lenguaje que se practica y acciona (Hawes, 2007). En práctica es la selección de contenidos, que refiere a una perspectiva de cómo se concibe el mundo, el conocimiento, la profesión y la sociedad, originado en el seno político de quienes diseñan y de los autores que constituyen los ejes de enseñanza y aprendizaje (Oteiza y Montero, 1994; Hawes, 2007).

APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA: EL CONTENIDO Y LA COMPETENCIA

En primer lugar, cabe mencionar que las experiencias descritas exhiben la necesidad de una formación transversal basada en la perspectiva de derechos humanos, para poder proteger a la comunidad universitaria y a los futuros usuarios del sistema de salud mental. En este sentido, adquirir esta perspectiva en los contenidos mínimos de la educación superior de carreras asociadas a la salud mental, implica reconocer que el derecho humano a la educación puede impactar positivamente en la superación del modelo educacional sexista. Tal superación implica un modelo educativo que este acorde al marco del Derecho Internacional,

el cual establece el cumplimiento de los principios de igualdad de derechos y respeto a la dignidad humana en el pleno desarrollo de la personalidad y de libertades fundamentales (Nash, 2018).

En segundo lugar, lo que respecta a educación propiamente tal, toda persona tiene derecho en forma y fondo a una educación culturalmente pertinente según las particularidades de la sociedad en que habita. Por lo tanto, es relevante considerar el desarrollo de competencias culturales mediante el manejo de intervenciones basadas en evidencias, ya que permite un trabajo en salud mental adaptable, eficaz y pertinente al contexto (Rojas-Andrade y otros, 2022). En ese sentido, el ejercicio de un derecho a la educación permite el cumplimiento de otros derechos como el de igualdad y no discriminación, transformándose en un instrumento que posibilita la eliminación de la violencia por sexo, género o identidad sexual. Tal realización requiere de ciertos contenidos en el currículo formal, estos dicen relación con la universalidad de los derechos humanos, la idea de igualdad y no discriminación, el rol histórico de mujeres y hombres en la historia de los derechos humanos, la agencia de los movimientos sociales en la protección de los derechos humanos y la garantía que implican los derechos para la construcción de una sociedad democrática (Nash, 2018).

En tercer lugar, y con relación a los elementos conceptuales, se sugieren enseñanzas y aprendizajes que impliquen la comprensión adecuada del sexo-género, la identidad de género y orientación sexual, y estereotipos de género, porque de lo contrario no se contribuye a la emancipación y liberación de una educación sexista (Universidad Central, 2019). Por otra parte, la liberación de la visión androcéntrica implica no solo su reconocimiento en el sistema educativo, como una visión central y suprema del conocimiento por el hombre, sino que reestructurar la larga data de definiciones de cómo ser y qué hacer y no hacer para cada persona (Pacheco-Salazar, 2020). Otra forma de reestructuración es la alfabetización de categorías lingüísticas sexistas y no sexistas, puesto que un lenguaje inclusivo refiere a expresiones verbales o escritas que optan por el empleo de un vocabulario de carácter neutro y evita las generalizaciones basadas en lo masculino, aludiendo a la diversidad de géneros (Guichard, 2018).

En cuarto lugar, con respecto a la competencia, cabe señalar que dentro de sus múltiples acepciones, es sostenida como la forma de saber actuar de manera adecuada al contexto, considerando y enfrentando las problemáticas sociales asociadas a la profesión. Bajo este escenario, es necesaria la movilización de conocimientos, actitudes y habilidades, como también la movilización de recursos de contexto y de redes (Le Boterf, 2004; Hawes, 2007).

En este plano de competencias en carreras asociadas a la salud mental, el Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025 viene a ser un marco orientador para el diseño curricular no sexista. En consecuencia, el respeto y la promoción de los derechos humanos, la concepción de la persona como un ser integral y la equidad, son elementos valóricos inalienables. De modo que se sugiere que el plan formativo promueva el reconocimiento de las personas desde sus experiencias, autonomía y capacidad de tomar decisiones, sin consideración de su género, así también como la activa protección de sus derechos y de la vida participativa en su comunidad. Estos elementos actitudinales hacia los usuarios y usuarias consideran la protección activa de los derechos de las personas que acceden y están asociadas a la salud mental, configurándose como la primera competencia básica para diseñar un currículo transversal en el área. Otro elemento actitudinal implica disponer positivamente de trabajos colaborativos interdisciplinarios, intersectoriales y comunitarios sin sexismos, es decir, participar de modo efectivo en equipos de salud mental interdisciplinarios, optimizando los recursos gracias a una constante coordinación y colaboración con las redes locales. Además, se debe alcanzar una actitud hacia uno mismo de protección y cuidado profesional, procurando el bienestar, crecimiento y perfeccionamiento en salud mental conforme a las nuevas exigencias sociales (Rojas-Andrade y otros, 2022).

En quinto lugar, respecto de las competencias en procedimientos, el futuro profesional del campo de la salud mental requiere: i) habilidades inclusivas y dignificadoras expresadas en acciones que se ajusten a un marco de relaciones de buen trato, respetuosas y dignificantes, independientes del género; ii) desarrollar un modelo de atención que en su diseño, planificación e implementación integre, comprenda y colabo-

re con la erradicación de las pautas normativas y de comportamiento que son discriminatorias; iii) generar acciones en contra de actos estigmatizadores y discriminatorios asociados a las enfermedades de salud mental; iv) una gestión de la salud mental que priorice a personas más vulneradas, como las minorías sexuales (Rojas-Andrade y otros, 2022).

En sexto lugar, y en relación con los conocimientos de salud pública y salud mental, se requiere saber y manejar los contextos normativos y políticos vinculados a los modelos y los contenidos del contexto de salud mental en el país. También, requiere conocer las teorías y modelos que comprenden y explican la salud y la enfermedad. Por último, advierto el dominio de estrategias y técnicas de intervención basadas en evidencia, con el objetivo de alcanzar una implementación de calidad. Básicamente se trata una última habilidad que permita desarrollar estrategias de salud mental que impliquen a las diversidades humanas y los distintos momentos del ciclo de la vida, para que así se proporcione el mayor beneficio posible (Rojas-Andrade y otros, 2022).

APUNTES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Una primera recomendación apunta a considerar que el reconocimiento de la equidad social involucra reconocer y abordar las problemáticas que emergen de un ambiente hostil producto del sexismo. En este sentido, los comportamientos del equipo docente son significativos a la hora de apoyar o socavar el éxito que experimentan los y las estudiantes en su trayectoria formativa. Conjuntamente, la comunidad estudiantil requiere de oportunidades sustantivas para participar en la eliminación sistemática del sexismo, y una posible estrategia es la creación de redes de apoyo dentro de cada escuela. Al mismo tiempo, el equipo docente debe estar atento a las interacciones entre estudiantes, con el fin de interrumpir los comportamientos sexistas (Allen y otros, 2022). Esta dinámica de cuidado sobre conductas sexistas es necesario desarrollarla también entre docentes y funcionarios universitarios, pues la implementación de una educación no sexista requiere de un cambio global en las organizaciones educativas.

Ahora bien, la innovación curricular puede trascender a las fronteras de una casa de estudio y tener un efecto en la sociedad y, en específico, hacia la transformación del área de la salud mental. Para ello es necesario tener en cuenta que las cuestiones de género deben ser parte de todos los planes de estudios de las carreras de pregrado asociadas a la salud mental. Específicamente, se propone incorporar una asignatura de enfoque de género obligatoria para estas carreras, dirigidas al abordaje de la inequidad y discriminación de género conforme al área de conocimiento, además de sumar espacios prácticos que permitan el desarrollo de estrategias de intervención profesional y de evaluación de las problemáticas y soluciones propuestas.

Otra posible estrategia es desarrollar la formación basada en la simulación, puesto que permite la implementación de marcos que aborden el sexismo y faciliten el cambio cultural, ayudando a contrarrestar los antecedentes históricos preexistentes (Herweck y otros, 2021). Otra posibilidad son las comunidades de práctica, que son reconocidos modelos de innovación y éxito para el cambio en la educación superior. La participación en una comunidad de práctica contribuye a la comprensión y movilización de la equidad entre los profesionales que desarrollan algún trabajo dentro de la universidad, siendo necesario compartir en los entornos educativos, y en un espacio único, la crítica a las desigualdades percibidas y los sistemas de poder (Hakkola y otros, 2021).

Otra forma de abordar las desigualdades de género y orientación sexual reside en la necesidad de implementar conocimientos educativos interdisciplinarios. Por ejemplo, actualizar los conocimientos sobre la relación entre educación genética y las identidades sociales, con respecto a la mediación y moderación que el esencialismo genético promueve en la cultura occidental, y que se expresa en actitudes prejuiciosas hacia las mujeres y personas transgénero, considerando conceptos antropológicos como el holismo, la causalidad biocultural y el relativismo cultural que permitirían comprender la identidad humana con responsabilidad social (Donovan y Ross, 2020).

Respecto a la formación docente, se sugiere que los docentes observen el aula y e intervengan cuando detecten aquellos prejuicios de género que pueden emerger en clase. Además, pueden crear estrategias

equitativas que alienten la participación de los y las estudiantes, y sostengan un ambiente basado en el uso del lenguaje inclusivo de género durante la actividad. Por otra parte, es necesario que el equipo docente sea instruido en el abordaje de actitudes sexistas de sí mismos y también sean capaces de dotar de estrategias a la comunidad estudiantil para el empoderamiento y la reflexión de sus actitudes sexistas (Weinburgh, 1995). Es importante mencionar que es probable que no exista intención de ser generalista o sexista, sin embargo, es necesario educar adecuadamente para no adoptar estas posturas (Aylward y Mitten, 2022).

Por otra parte, para que la universidad actúe con perspectiva de género a nivel curricular tiene que garantizar, en su proyecto, una formación académica basada en un clima de respeto por la diversidad y la promoción de espacios de aprendizaje sobre una representación comunicacional que refleje las relaciones entre sexos e identidades de género diversas. El lenguaje es fundamental a la hora de transformar la realidad social, puesto que constituye y transmite símbolos, corrientes de pensamiento y acuerdos sociales que proyectan la cultura y la sociedad en los significados de las palabras, en estructuras enunciativas, en la elección de una palabra u otra y en la intencionalidad de los hablantes (Guichard, 2018).

En específico, se propone el desarrollo de estrategias de sensibilidad en las comunidades de educación superior asociadas a la salud mental, con el objeto de trabajar comunicacionalmente todos los estamentos que construyen el espacio universitario. Se sugiere el empleo de las plataformas online para difundir la eliminación de estereotipos y prejuicios de género, como también la medición del impacto de estas campañas comunicacionales en la disminución o eliminación de la inequidad.

También se sugiere que las carreras de educación superior establezcan incentivos formativos para que, en los espacios prácticos, se promuevan efectivamente el desarrollo de proyectos de investigación científica lideradas por mujeres y/o diversidades genéricas. Asimismo, se propone crear instrumentos de evaluación y medición que proporcionen información sistemática respecto del impacto de las estrategias formativas fundadas en el enfoque de género.

Finalmente, para construir una educación no sexista es necesario innovar en el empleo de metodologías participativas y colaborativas que

permitan espacios críticos de desarrollo y reflexión sobre la formación universitaria asociada a la salud mental, abriendo caminos a la transformación cultural desde una perspectiva de género no sexista. Se sugiere la implementación de diversas fases que nos acerquen, en conjunto, a la construcción más adecuada para este cometido. Resulta necesario diagnosticar la realidad formativa particular de cada casa de estudio, como también de las carreras referidas a la salud mental a nivel general, para luego capacitar, formar y, desde una base no sexista, poder diseñar e implementar planes y programas. Todo esto requiere de una apertura de los espacios deliberativos, es decir, acceso al proceso de toma de decisiones para mujeres, diversidades y disidencias sexuales.

CONCLUSIÓN

La universidad es el espacio idóneo para implementar los cambios que la sociedad requiere, en orden de establecer un modelo social inclusivo, justo y equitativo para todas las personas.

La educación no sexista es un enfoque crítico que tiene que estar en la base de todo diseño curricular. Sin embargo, aún estamos al debe con las experiencias específicas de las carreras de pregrado asociadas a la salud mental, resultando necesario invitar y promover un trabajo colaborativo para futuros procesos de reflexión y deliberación entre ellas. Así, se puede comenzar a tejer un entramado que supere la hegemónica situación que hoy patenta la carrera de psicología y que tampoco da cuenta de experiencias entre los trabajos mencionados por las diversas universidades.

También, los espacios formativos requieren de apertura en sus matrículas para invitar a que personas *queer* y/o transgénero comiencen a interesarse por el desempeño en esta área de trabajo, así como otras diversidades genéricas, que permita superar el dominio de las mujeres en el área. Por otra parte, el trabajo investigativo también tiene desafíos, tales como producir un conocimiento local basado en experiencias actualizadas de cómo la perspectiva de género se va encarnando como consecuencia de las realidades de una sociedad diversa que mira hacia la equidad en los futuros profesionales, en los actuales docentes y fun-

cionarios, y en la gestión institucional, abarcando así a todos los estamentos de una comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Allen, DeeDee, Melissa Dancy, Elizabeth Stearns, Roslyn Mickelson y Martha Bottia (2022). «Racism, sexism and disconnection: contrasting experiences of Black women in STEM before and after transfer from community college». *International Journal of STEM Education*, 9 (20): 1-21. DOI: 10.1186/s40594-022-00334-2.
- Alfaro Álvarez, Jessica y Tania de Armas Pedraza (2019). «Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista». *Nómadas*, (51): 31-47. DOI: 10.30578/nomadas.n51a2.
- Araya, Sandra (2004). «Hacia una educación no sexista». *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2): 1-13. DOI: 10.15517/aie.v4i2.9088.
- Aycock, Lauren M., Zahra Hazari, Eric Brewé, Kathryn B. H. Clancy, Theodore Hodapp y Renee Michelle Goertzen (2019). «Sexual harassment reported by undergraduate female physicists». *Physical Review Physics Education Research*, 15 (1): 1-13. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010121.
- Aylward, Tomás y Denise Mitten (2022). «Celebrating Diversity and Inclusion in the Outdoors». *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25: 1-10. DOI: 10.1007/s42322-022-00104-2.
- Bayne, Gillian U. y Eduardo Dopico (2020). «Pedagogical challenges involving race, gender and the unwritten rules in settings of higher education». *Cultural Studies of Science Education*, 15: 623-637. DOI: 10.1007/s11422-020-09972-w.
- Biraimah, Karen (1994). «Class, gender, and societal inequalities: A study of Nigerian and Thai undergraduate students». *Higher Education*, 27: 41-58. DOI: 10.1007/BF01383759.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2021). *Experiencias y prácticas de transversalidad de género en el currículum en universidades chilenas*. Santiago: Comisión de Igualdad de Género.
- Donovan, Bri y Ross H. Nehm (2020). «Genetics and Identity». *Science & Education*, 29: 1451-1458. DOI: 10.1007/s11191-020-00180-0.

- Ferfolja, Tania, Nicole Asquith, Benjamin Hanckel y Brooke Brady (2020). «In/visibility on campus? Gender and sexuality diversity in tertiary institutions». *Higher Education*, 80: 933-947. DOI: 10.1007/s10734-020-00526-1.
- Finn, Gabrielle M. y M. E. L. Brown (2022). «Ova-looking feminist theory: a call for consideration within health professions education and research». *Advances in Health Sciences Education*, 27: 893-913. DOI: 10.1007/s10459-022-10108-8.
- Flores, Aurelia y Adelina Espejel (2015). «El sexismo como una práctica de violencia en la Universidad». *Revista de Educación Social*, (21): 128-142. Disponible en <https://bit.ly/44MAXoQ>.
- Follegati, Luna (2016). «Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista». En Silvana Del Valle Bustos (editora), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 121-133). Disponible en <https://bit.ly/3XPjoSV>.
- Galamba, Arthur y Brian Matthews (2021). «Science education against the rise of fascist and authoritarian movements: towards the development of a pedagogy for democracy». *Cultural Studies of Science Education*, 16: 581-607. DOI: 10.1007/s11422-020-10002-y.
- Gill, Scherto (2016). «Universities as spaces for engaging the other: A pedagogy of encounter for intercultural and interreligious education». *International Review of Education*, 62: 483-500. DOI: 10.1007/s11159-016-9572-7.
- Glick, Peter y Susan Fiske (1996). «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism». *Journal of Personality and social psychology*, 70 (3): 491-512. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491.
- Gray, Emily, Linda Knight y Mindy Blaise (2018). «Wearing, speaking and shouting about sexism: developing arts-based interventions into sexism in the academy». *The Australian Educational Researcher*, 45: 585-601. DOI: 10.1007/s13384-018-0274-y.
- Guichard, Claudia (2018). *Manual de comunicación no sexista: Hacia un lenguaje incluyente*. Ciudad de México: Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en <https://bit.ly/3ryKfq5>.
- Guzmán Acuña, Josefina (2016). «Las inequidades de género en la educación superior». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Hu-*

manidades, SOCIOTAM, 26 (2): 61-69. Disponible en <https://bit.ly/3rroCFk>.

Hakkola, Leah, Mollie A. Ruben, Cam McDonnell, Liliana L. Herakova, Rebecca Buchanan y Karen Robbie (2021). «An Equity-Minded Approach to Faculty Development in a Community of Practice». *Innovative Higher Education*, 46: 393-410. DOI: 10.1007/s10755-020-09540-8.

Herweck, Alexandra M., Allison Kumnick, Hanna Perone, Carly Muller y Kasha Bornstein (2021). «‘What a Pretty Assistant You Have’: Addressing Sex-Based Harassment by Patient Offenders in Undergraduate Medical Training». *Medical Science Educator*, 31: 1187-1191. DOI: 10.1007/s40670-021-01289-9.

Hawes, Gustavo (2007). *Curriculum Universitario. Características, construcción, Instalación* (pp. 1-14). Vicerrectoría de Asuntos Académicos Dirección de Pregrado. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en <https://bit.ly/3YGuBpk>.

Kristoffersson, Emelie, Saima Diderichsen, Petra Verdonk, Toine Lagro-Janssen, Katarina Hamberg y Jenny Andersson (2018). «To select or be selected —gendered experiences in clinical training affect medical students’ specialty preferences». *BMC Medical Education*, 18 (268): 1-11. DOI: 10.1186/s12909-018-1361-5.

Lamas, Marta (1998). «La violencia del sexismo». En Adolfo Sánchez Vázquez (editor), *El mundo de la violencia* (pp. 191-198). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://bit.ly/3qDIuIj>.

Le Boterf, Guy (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Editions des Organisations.

Lombardo, Emanuela y Maria Bustelo (2021). «Sexual and sexist harassment in Spanish universities: policy implementation and resistances against gender equality measures». *Journal of Gender Studies*, 31 (1): 8-22. DOI: 10.1080/09589236.2021.1924643.

Martini Armengol, Gabriela y Marcela Bornand Araya (2018). «Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación». *Nomadías*, (26): 45-67. Disponible en <https://bit.ly/46NnleY>.

- Mingo, Aracelli y Hortensia Moreno (2017). «Sexismo en la Universidad». *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 35 (105): 571-595. DOI: 10.24201/es.2017v35n105.1434.
- Oteiza, Fidel y Patricio Montero (1994). *Diseño de Curriculum. Modelos para su producción y actualización*. Santiago: CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).
- Nash, Claudio (2018). «Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos». *Nomadías*, (25): 123-134. Disponible en <https://bit.ly/44MJJDd>.
- Pacheco-Salazar, Berenice (2020). «Reflexiones sobre el androcentrismo y el adultocentrismo en la producción del conocimiento». En María M. Pessina Itriago (coordinadora), *Impacto de las mujeres en la ciencia. Género y conocimiento* (pp. 37-57). Ecuador: Organización de Estados Iberoamericanos, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Red de Mujeres Científicas del Ecuador, Escuela Politécnica Nacional y el Instituto Nacional de la Biodiversidad. Disponible en <https://bit.ly/46SMwN5>.
- Paton, Morag, Thirusha Naidu, Tasha R. Wyatt, Oluwasemipe Oni, Gianni R. Lorello, Umberin Najeeb, Zac Feilchenfeld, Stephanie J. Waterman, Cynthia R. Whitehead y Ayelet Kuper (2020). «Dismantling the master's house: new ways of knowing for equity and social justice in health professions education». *Advances in Health Sciences Education*, 25: 1107-1126. DOI: 10.1007/s10459-020-10006-x.
- Rojas-Andrade, Rodrigo, Gabriel Prosser Bravo, Samuel Aranguren Zurita y Krishna Tolentino Toro (2022). *Diseño de propuesta curricular para inclusión de línea formativa de salud mental en carreras de pedagogía y de perfeccionamiento de docentes y asistentes de la educación* (Informe Final Estudio Público ID 757-90-L12). División de Prevención y Control de Enfermedades (DIPRECE), Ministerio de Salud de Chile.
- Rodríguez, María-José y Herminia Provencio (2012). «El género en el curriculum oculto universitario sesgos y estereotipos de género en los programas de presentaciones». En José Daniel Álvarez Teruel, María Teresa Tortosa Ybáñez y Neus Pellín Buades (coordinadores),

X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària (pp. 3087-3101).

Alicante: Universidad de Alicante.

Servicio de Información de Educación Superior (2021). *Brechas de Género en Educación Superior 2020*. Santiago: Subsecretaría de Educación Superior.

Shaw, Malissa K., Madawa Chandratilake, Ming-Jung Ho, Charlotte E. Rees y Lynn V. Monrouxe (2020). «Female victims and female perpetrators: medical students' narratives of gender dynamics and professionalism dilemmas». *Advances in Health Sciences Education*, 25: 299-319. DOI: 10.1007/s10459-019-09919-z.

Stromquist, Nelly (1989). «Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique». *Review of Educational Research*, 5 (2): 143-183. DOI: 10.3102/00346543059002143.

Szymanski, Dawn M. y Destin N. Steward (2010). «Racism and sexism as correlates of African American Women's psychological distress». *Sex Roles*, 63: 226-238. DOI: 10.1007/s11199-010-9788-0.

Unesco (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/3pNaGIe>.

Universidad Central de Chile (2019). *Manual docente para una práctica formativa no sexista*. Santiago: Universidad Central de Chile. Disponible en <https://bit.ly/3Of64UE>.

Universidad de los Lagos (2021). *Programa habilitación en competencias de género para la docencia: Incorporación del enfoque de género en la docencia universitaria*. Chile: Universidad de los Lagos.

Verdonk, Petra, Yvonne W. M. Benschop, Hannecke de Haes y Toine Lagro-Janssen (2009). «From gender bias to gender awareness in medical education». *Advances in Health Sciences Education*, 14: 135-152. DOI: 10.1007/s10459-008-9100-z.

Weinburgh, Molly (1995). «Preparing gender inclusive science teachers: Suggestions from the literature». *Journal of Science Teacher Education*, 6: 102-107. DOI: 10.1007/BF02614596.

Zembylas, Michalinos (2021). «Affective governmentality, political sensitivity, and right-wing populism: Toward a political grammar of feelings in democratic education». *Prospects*. DOI: 10.1007/s11125-021-09569-3.

Representaciones estereotipadas en torno a las personas que trabajan en ciencia y tecnología. Efectos sobre la elección de estudios y de profesión

MILAGROS SÁINZ IBAÑEZ

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios y evidencias empíricas muestran cómo, en muchos países occidentales, las mujeres sistemáticamente están infrarrepresentadas en algunos ámbitos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Se trata, en gran medida, de estudios y profesiones ligadas al desarrollo y diseño de productos tecnológicos (Equipo de la Unidad de Igualdad del MEFP y otros, 2022; Unesco, 2019 y 2021). Un reciente informe de la Unesco (2021) sugiere que, en los distintos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), solo el 14% de las mujeres jóvenes con mejores expedientes en materias de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas barajan elegir estudios vinculados a estos ámbitos, comparado con el 26% de los hombres jóvenes en el mismo contexto. Este sesgo de género entre los estudiantes con mejores expedientes en ciencia y tecnología persiste incluso en países que puntúan alto en medidas de igualdad de género, tales como Noruega (12% de mujeres en CTIM versus 33% de hombres) y Suecia (20% de mujeres en CTIM versus 37% de hombres). Además, Unesco concluye que las mujeres representan menos del 1% de las solicitudes a trabajos técnicos en inteligencia artificial y ciencia de datos, es decir, en profesiones vinculadas al desarrollo de productos y servicios tecnológicos en contextos profesionales de tecnología punta, como Silicon Valley.

No obstante, y a pesar de la importancia de los datos anteriormente mencionados, es justo reconocer que las mujeres son mayoría en los

ámbitos de ciencia y tecnología ligados a los cuidados y la salud, tales como la biotecnología, la medicina, la farmacia o la biología (Equipo de la Unidad de Igualdad del MEFP y otros, 2022; Unesco, 2021). Esto contradice la falsa creencia de que las mujeres no se interesan por la ciencia, cuando en realidad lo que ocurre es que las mujeres se interesan mayoritariamente por aquellos ámbitos científicos y tecnológicos con aplicación directa en la salud y los cuidados de las personas. Este tipo de tareas son congruentes con los roles de género asociados a la feminidad y, por ende, atraen a aquellas mujeres que desean aplicar sus conocimientos científicos al servicio de los cuidados y del bienestar de otras personas. Igualmente, las mujeres están altamente representadas en la mayor parte de las carreras universitarias asociadas a las humanidades (carreras vinculadas al estudio de la lengua y la lectura, como las filologías, la biblioteconomía o la traducción) y las ciencias sociales (carreras del área de la psicología, educación o magisterio). De nuevo, se trata de carreras muy ligadas a la educación y al cuidado de personas.

Todos estos datos ilustran que las mujeres están presentes en numerosas áreas del saber. Sin embargo, son mayoría en aquellos ámbitos que han venido acaparando menor prestigio y valoración social a lo largo de la historia. Por ello, ahondaremos en la influencia de una serie de factores que nos pueden ayudar a explicar las brechas de género mencionadas, aunque pondremos especial hincapié sobre la existente en ciencia y tecnología. Centraremos nuestro foco de análisis sobre la influencia de las creencias estereotipadas con respecto al tipo de persona que trabaja en ámbitos de ciencia y tecnología, factores que explican el fenómeno de la infrarrepresentación de mujeres en ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas

La alta y baja presencia de mujeres en algunas áreas versus en otros ámbitos de CTIM es un fenómeno complejo, sobre el cual influyen múltiples factores que confluyen en distintos niveles: psicológico, familiar, escolar, y socioambiental. A nivel psicológico o personal entran en juego características cognitivas, como las competencias académicas, pero también las características afectivas como, el sentirse capaz y competente, tener motivación, creer que se pertenece a un determinado ámbito o desarrollar interés por una determinada materia; y las características

contextuales que definen a cada persona, tales como el género o el estatus socioeconómico.

A nivel familiar nos encontramos la forma con la que las familias, y en concreto las madres y los padres, transmiten sus creencias e ideas sobre las áreas de las CTIM a sus hijas e hijos, así como la manera con la que promueven el acceso a tareas y actividades de ámbito científico tanto de hijos como de hijas.

A nivel escolar podemos considerar el conjunto de políticas educativas o el propio clima escolar, único en cada uno de los centros escolares, pero también las actitudes y creencias del propio profesorado, su pedagogía y los recursos que utilizan para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos ligados a ámbitos de las CTIM. De igual modo, es necesario tener en cuenta los que se usan en la enseñanza y aprendizaje de otras áreas, como las lenguas, para la que se podría proporcionar contenidos de análisis sexista en textos y lecturas.

Asimismo, a nivel ambiental, nos encontramos con estereotipos y creencias culturales y sociales sobre género y de las CTIM que son compartidos por muchas personas y sectores de la población (como los medios de comunicación), así como la ausencia de mujeres que sirvan de referentes (*role models*) a jóvenes o personas con menos experiencia vital y profesional en los distintos ámbitos del área.

Dada la complejidad de la temática y de la posible búsqueda de soluciones, son numerosas las instituciones públicas y privadas que, a lo largo de los últimos años, vienen desarrollando acciones y programas en diferentes países para revertir la situación (Sáinz, 2020). La propia Unesco (2021) ha publicado recientemente un informe haciendo un recorrido por los últimos 25 años de impulso de políticas para cerrar la brecha de género en el ámbito educativo y profesional. Además, son muchos los estudios que tratan de analizar qué se está haciendo para incentivar el interés de las mujeres, y concretamente de las jóvenes, por elegir los ámbitos científicos y tecnológicos como una posible opción de futuro profesional (Sáinz y otros, 2022). Pero, también está creciendo el interés por abordar la situación de una manera sostenible. A continuación, plantaremos el contenido de las creencias estereotipadas sobre las

personas que trabajan en ámbitos de las CTIM, uno de los factores que más influencia tiene sobre la elección de estudios y profesiones. Para ello, abordamos las competencias intelectuales y la forma de ser asociadas a algunas profesiones de estas áreas, basadas en estos estereotipos.

CREENCIAS ESTEREOTIPADAS SOBRE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE MUJERES Y HOMBRES

Existen muchos estudios que muestran la existencia de estereotipos y representaciones sexistas sobre las competencias académicas y profesionales de hombres y mujeres (Leaper y Brown, 2014; Sáinz y Eccles, 2012; Sáinz y otros, 2016). Se trata de creencias muy arraigadas en nuestras culturas que utilizamos de manera automática e inconsciente en nuestro día a día y, por lo general, reducen la complejidad del entorno que nos rodea, encasillan a las personas según su género de manera unilateral como poseedoras de una serie de características (componente descriptivo) y de comportamientos acordes a un determinado tipo de estándares (componente prescriptivo) (Sáinz, 2017). Este tipo de creencias opera en todos los contextos socioculturales y son transmitidos de manera muy eficiente por los medios de comunicación, tanto medios de comunicación tradicionales como diferentes redes sociales o videojuegos frecuentados por las personas más jóvenes. Estos se reproducen fácilmente en diferentes contextos socializadores, como con la familia, la escuela y en el ámbito laboral (Petrof, Sáinz y Arroyo, 2021).

Los estereotipos y las creencias sobre capacidades intelectuales sugieren que las mujeres están infrarrepresentadas en CTIM porque se piensa que estas poseen menos dotes de inteligencia que sus compañeros (Meyer, Cimpian y Leslie, 2015), y de que estas áreas profesionales son extremadamente difíciles, por lo que un estudiante tiene que poseer altas cualidades intelectuales para acceder a estos ámbitos (Shin, Levy y London, 2016). Curiosamente, y a pesar de los grandes esfuerzos desplegados para fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, un reciente estudio realizado en Estados Unidos muestra cómo tanto los adultos como los niños, tienden a asociar de manera implícita la brillantez intelectual, más con hombres que con mujeres (Storage y

otros, 2020). Esto constituye un estereotipo muy sutil que termina desanimando a las jóvenes a matricularse en estudios e itinerarios académicos asociados a grandes e innatos dotes intelectuales, como los de las ciencias y la tecnología.

Niños y niñas aprenden de manera inconsciente a atribuirse a sí mismos, y a sus pares, una serie de competencias para las distintas asignaturas académicas. Este tipo de diferencias de género respecto a las competencias intelectuales se observa desde edades tempranas (Bian, Leslie y Cimpian, 2017), de tal modo que desde los siete años asocian la brillantez intelectual con los hombres y no con las mujeres. Esto hace que las mujeres asuman estas creencias estereotipadas y los requisitos de grandes dotes de capacidad intelectual que se necesitan para acceder a determinados ámbitos de las CTIM, como las ingenierías o la física. Por ello, muchas jóvenes con altos expedientes académicos en educación secundaria (susceptibles de elegir cualquier carrera científica) terminan decantándose por otros estudios, como lo es la Medicina.

Medicina es una de las carreras de las CTIM que precisa las mejores notas para el acceso a la universidad. Además, en los últimos años, los niveles de presencia femenina en la carrera de medicina se acercan al 70%, con lo que cabe deducir que es una opción de carrera que se considera socialmente muy «ideal» para las mujeres que terminan el bachillerato con las mejores notas. De hecho, así se ha constatado en algunos estudios en los que el profesorado de secundaria y las familias tienden a orientar a las mujeres con los mejores expedientes en secundaria a cursar los estudios de medicina (Sáinz y otros 2021). Además de ser una carrera con prestigio, es una carrera vinculada al ejercicio de los cuidados y, por lo tanto, congruente con el rol de género femenino. Por este motivo, las mujeres que eligen esta carrera universitaria son altamente valoradas por sus pares y los estudiantes de secundaria (López-Sáez, Puertas y Sáinz, 2011).

Igualmente, existe la creencia de que las mujeres son más competentes en lenguaje y lectura, mientras que los hombres son más competentes en matemáticas, ciencia y tecnología, y muchos adolescentes asumen estas creencias sociales de tal modo que al final las terminan haciendo

realidad. Por este motivo, en la medida en que exista la expectativa de que las mujeres no poseen talento para las matemáticas o la ciencia, estas evitarán matricularse en dichas áreas. Asimismo, mientras se espere que los hombres tengan menores competencias lingüísticas que sus compañeras, muchos de ellos no elegirán carreras que precisen estas habilidades como posible opción de futuro profesional (Sáinz, 2017). Todo ello ocurre porque se trata de creencias muy arraigadas en nuestros contextos culturales y que se mantienen a lo largo de todo el sistema educativo. De igual forma, tienen un efecto importante sobre la elección de itinerarios académicos y profesionales de las personas jóvenes, pero también sobre la configuración de sus intereses culturales y científicos que podrían estar vinculados o no con la futura profesión.

Igualmente, la creencia estereotipada de que los hombres jóvenes, solo por el hecho de ser hombres, deberían poseer buenas competencias en materias de ciencia y tecnología ejerce una presión enorme sobre los propios chicos, ya que no todos están en posesión de tales competencias intelectuales (Sáinz, 2020). Al igual que en el caso de muchas mujeres, la falta de interés por estos ámbitos conduce a que no se esfuercen lo suficiente por adquirir o mejorar sus competencias en dichas áreas. Por ende, en su escala de valores no se encuentra demostrar buenas competencias en estas materias y, por lo tanto, sacar buenas notas para ello.

Además, este tipo de categorizaciones no se circunscribe solo a la categoría global de hombres o mujeres, sino que también afecta a otro tipo de subcategorías de desigualdad y que suponen dificultades añadidas para las mujeres. Hablamos de las categorías ligadas al estatus socioeconómico, al origen o procedencia migrante, a la procedencia rural, a la discapacidad o a cualquier otra categoría que supone dificultades acumuladas a la entrada y presencia de las mujeres en las áreas de CTIM, es decir, de la intersección del género con otros ejes de desigualdad. Ello nos ayuda a entender mejor el contexto que rodea a la heterogeneidad del universo de las mujeres en los distintos ámbitos del espacio educativo científico-matemático.

¿QUÉ OTROS EFECTOS TIENEN ESTAS CREENCIAS ESTEREOTIPADAS?

En España, diversos estudios han mostrado que los y las estudiantes de secundaria albergan ideas sexistas preconcebidas sobre las competencias de hombres y mujeres en distintos ámbitos del saber (Sáinz y Gallego, 2022; Sáinz y otros, 2021). Es decir, se defiende la creencia de que los hombres son mejores en materias como las matemáticas, la física, y la tecnología, y las mujeres en materias como la biología, la Lengua, y la literatura. Es más, cuando se analiza la especialización de estudios elegida en bachillerato (el itinerario académico vinculado con estudios universitarios), se observa cómo los estudiantes matriculados en el bachillerato de artes muestran menos ideas sexistas que los matriculados en otras materias (Sáinz y Gallego, 2022). Contrariamente a lo que sería esperable (que los estudiantes en el bachillerato tecnológico sostuvieran mayores creencias sexistas que el resto de los compañeros de otros bachilleratos), son los estudiantes matriculados en ciencias sociales y humanidades los que albergan mayores estereotipos sexistas sobre las competencias de hombres y mujeres en áreas de CTIM (Sáinz y Gallego, 2022).

Asimismo, un reciente estudio en el contexto de la educación secundaria española muestra cómo las jóvenes se mostraban más favorables a desplegar estrategias de afrontamiento activo (buscar ayuda de personas adultas o confrontarse con la persona) contra situaciones de sexismo académico, que sus compañeros (Sáinz, Martínez-Cantos y Meneses, 2020). Sin embargo, los chicos —especialmente aquellos que procedían de familias con alto nivel educativo— tendían con mayor frecuencia a evitar las situaciones de sexismo académico. Asimismo, los y las estudiantes con padres con alto nivel educativo, que además presentaban unas creencias sexistas bajas con respecto a la mayor competencia de las mujeres en biología e idiomas, tenían más predisposición a desarrollar respuestas de confrontación con las situaciones de sexismo académico. Igualmente, los y las estudiantes con menores actitudes sexistas sobre la competencia de las mujeres en ámbitos CTIM y de los hombres en lenguas y biología se mostraban más proclives a buscar ayuda. Por lo de-

más, los hombres y las mujeres que creían que las mujeres eran mejores en lenguas y biología tendían a evitar situaciones sexistas.

El hecho de que las mujeres, a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo, estén expuestas a situaciones de sexismo académico de manera más frecuente que sus compañeros favorece que estas estén más habituadas y familiarizadas con el hecho de ser objeto de cierto tipo de descalificaciones y expectativas respecto a sus competencias. Ello favorece a que estén más alerta que sus compañeros a la hora de desplegar estrategias de afrontamiento de este tipo de actitudes sexistas. A pesar de ello, es sorprendente que los hombres jóvenes se muestren más pasivos respecto a las expectativas que se tienen de sus competencias.

Lógicamente, para entender esta actitud de los chicos también debemos tener en cuenta la consideración y el valor social que entre los jóvenes tiene ser bueno en matemáticas o en ciencias, ya que no es el mismo que se tiene para asignaturas vinculadas a ámbitos no CTIM como las lenguas o las ciencias sociales (Sáinz, 2020). Comparadas con estas asignaturas, que supuestamente precisan menor esfuerzo y capacidad intelectual, las asignaturas vinculadas a las matemáticas o las ciencias se consideran más difíciles y para personas con supuestos mejores dotes intelectuales.

OTROS ESTEREOTIPOS RELACIONADOS A LAS CIENCIAS, TECNOLOGÍAS, INGENIERÍAS Y MATEMÁTICAS

Existen muchos estudios que demuestran la existencia de imágenes preconcebidas sobre el tipo de persona que accede a esos ámbitos científicos y tecnológicos (por ejemplo, el estudio de Cheryan, Drury y Vichayapai, 2012 en Estados Unidos; estudios de Sáinz, 2017 y estudios de Sáinz y otros, 2016 en España). Normalmente, se ha asociado el acceso a ámbitos científicos y tecnológicos con hombres heterosexuales de tez blanca, pertenecientes a ámbitos socioeconómicos intermedio-altos, sin ninguna discapacidad (Rosenzweig y Wigfield, 2016; Sáinz y Müller, 2018; Sáinz y otros, 2022). Este tipo de imágenes preconcebidas desaniman a muchas personas jóvenes que no se ajustan a dicha imagen estereotipada (mujeres jóvenes, estudiantes de entornos socioculturales

bajos, de grupos étnicos minoritarios o con discapacidad) a elegir aquellos estudios donde no son la norma.

Las investigaciones sobre el tipo de persona que trabaja en algunos ámbitos CTIM incluyen diferentes características que hacen alusión a la apariencia física, pero dicha apariencia varía según la profesión en esta área (Sáinz, 2017). Así, por ejemplo, para el caso de las personas que trabajan en profesiones vinculadas a las ciencias naturales el estereotipo sería el de un hombre blanco, de mediana edad o en edad madura, vistiendo una bata blanca de laboratorio. Igualmente, en el caso de las personas que trabajan en informática se percibe que se trata de un hombre joven, vestido de manera informal y con aspecto desaliñado —incluso algunos jóvenes piensan que huelen mal— (Cheryan y otros, 2013; Sáinz y otros, 2016). Pero, en el caso de una persona que trabaja en ingeniería (además de considerar que se trata de un hombre blanco heterosexual de clase media) se percibe como un hombre con traje y corbata (Sáinz, 2017). Es decir, se les asocia un alto estatus tanto en términos de la dificultad que implica realizar este tipo de estudios, como de las buenas condiciones salariales de las salidas profesionales vinculadas a ellos (Sáinz y otros, 2016; Sáinz y otros, 2019).

Unido a las características citadas, se contemplan otros rasgos característicos, tales como sus preferencias personales (el tipo de música, los cómics y lecturas, y los deportes) y su forma de ser y, por siguiente, su manera de comportarse. Por ejemplo, es común observar que a las personas que trabajan en informática y en ingeniería se las considera «frikis», carentes de habilidades sociales y sin ningún tipo de interés por cultivar el contacto con otras personas.

Pero, por si todo lo anteriormente comentado fuera poco, existe la creencia de que los ámbitos de ciencia y tecnología tradicionalmente dominados por hombres no tienen como finalidad el bien común o el desarrollo de metas comunales. Es decir, las metas que giran en torno al hecho de realizar trabajo en equipo, hacer amigos o amigas, o cuidar de personas suelen interesar más a las mujeres que a los hombres (tal y como se pone de manifiesto en el estudio de Diekman, Brown, Johnston, y Clark [2010], realizado en Estados Unidos). De hecho, cuando las mu-

jeros que han accedido a ámbitos profesionales CTIM explican los motivos que las llevaron a elegir estudios y profesiones de esta área, apuntan a la finalidad social de estas (Sáinz y otros, 2019). Dicha finalidad social suele estar vinculada con roles femeninos, tales como el bienestar común y la salud.

DISCUSIÓN

La baja presencia de mujeres en algunos ámbitos CTIM está directamente asociada con la falta de relevo generacional y con una ausencia de mujeres referentes que sirvan de inspiración a mujeres más jóvenes. Dicha ausencia femenina en muchas áreas CTIM, y en los puestos de poder con los que normalmente están vinculados dichos estudios, refuerza la creencia estereotipada sobre la falta de competencia de mujeres en estos ámbitos. Es decir, afianza que se piense que las mujeres no están en algunas de estas áreas porque no tienen las cualidades suficientes ni para acceder ni para mantenerse en ellas. De ahí, la necesidad de que se realicen acciones y programas con mujeres que hagan de referentes y que despierten el interés de las jóvenes por estos ámbitos, exponiendo imágenes contra los estereotipos (González-Pérez, Mateos de Cabo y Sáinz, 2020). Pero también favorece a que no se ponga en valor las contribuciones que han venido realizando en dichos campos a lo largo de la historia. Como sabemos, muy pocos manuales y materiales didácticos de enseñanzas obligatorias visibilizan las aportaciones de las mujeres a los distintos ámbitos del saber (López-Navajas, 2015). Por ello, también es clave que se haga un esfuerzo para mejorar la presencia de mujeres en libros y materiales de texto de todos los ámbitos del saber en todos los niveles educativos.

En definitiva, el hecho de que la innovación y el cambio tecnológico se haya vinculado tradicionalmente a la masculinidad y al desarrollo de roles masculinos favorece la masculinización y representaciones sexistas de las personas que trabajan en ámbitos CTIM. No se cae en la cuenta de que, a lo largo de la historia, ha habido mujeres en la vanguardia de la innovación científica y tecnológica: Ada Byron (posteriormente adoptó el apellido de Lovelace) es reconocida en la actualidad como la

madre de la informática, sin embargo, durante años su contribución en el ámbito de la programación informática se vio silenciada. Tampoco nos planteamos que a lo largo del siglo XX los trabajos relacionados con la programación recaían sobre mujeres, véase por ejemplo las mujeres programadoras del supercomputador del ENIAC (Sáinz, Arroyo y Castaño, 2020).

Asimismo, sorprende enormemente que entre la gente joven se piense que para realizar las tareas asociadas a profesiones CTIM, como la informática o la ingeniería, no se precisa contacto con personas. Se sabe, sin embargo, que este tipo de profesiones se caracterizan precisamente por el trabajo en equipo y por proyectos, lo cual es uno de los rasgos que mejor definen este tipo de profesiones. Esto nos informa sobre cómo las profesiones CTIM se presentan a los jóvenes y cómo perciben que se desempeñan. Esto cobra especial importancia en los años de adolescencia que coinciden con la educación secundaria, porque es a finales de la educación secundaria cuando se realiza la elección de estudios y de profesión. Además, la adolescencia es una etapa de formación de la identidad como persona y es precisamente la identificación con el ideal de persona que trabaja en un determinado ámbito, la que favorece que se elija unos estudios o una profesión vinculada a dicho ideal y no otros.

Durante la adolescencia todo este conjunto de características no suele atraer a las mujeres jóvenes, difícilmente se puede desligar el diseño y la construcción de tecnologías y servicios tecnológicos de los cuidados (por ejemplo, la construcción de un puente o de un edificio implica unas garantías de seguridad y bienestar para las personas). La clave de ello reside en el valor que se concede a la remuneración salarial y al prestigio social para los trabajos vinculados a los cuidados. Todos estos aspectos nos deberían hacer reflexionar sobre cómo se conceptualiza el tema de los cuidados y el valor social que se asocia a los mismos: si no cambiamos nuestra consideración de los cuidados y su importancia en el desarrollo de servicios y productos tecnológicos, difícilmente podremos afrontar muchos de los retos vinculados a las sociedades actuales (por ejemplo, el cambio climático, el acceso a la salud de calidad, el hambre, etcétera).

Desafortunadamente, las mujeres jóvenes también aprehenden desde muy pequeñas que son mejores en materias asociadas tradicionalmente al rol del género femenino, tales como las lenguas. Igualmente, aprehenden a desdeñar y menospreciar sus competencias en materias asociadas tradicionalmente a las matemáticas y las ciencias duras, las que están muy asociadas al desarrollo de avances científicos y tecnológicos. En los años de educación infantil y primaria, tanto la lengua como las matemáticas son materias troncales que juegan un papel fundamental en la configuración del currículum académico y profesional de los estudiantes a lo largo de todas las etapas e itinerarios educativos de la primaria, la secundaria e incluso de la universidad (Sáinz, 2020). Si desde la educación infantil y primaria no atajamos este tipo de creencias sexistas y no formamos al profesorado —mayoritariamente femenino en las primeras etapas del ciclo educativo—, contribuiremos a seguir reproduciendo este tipo de creencias estereotipadas.

Estos resultados sugieren la necesidad de que, a lo largo de los distintos cursos del ciclo educativo de secundaria, toda la comunidad educativa trabaje activamente para atajar los sesgos sexistas y no solamente los ligados a los ámbitos de ciencia y tecnología. Para desarrollar acciones más integrales tendríamos que recurrir tanto a áreas que estén dentro de la rama de ciencia y tecnología, como los que no lo están. Esta problemática, sin lugar a duda, atañe a todas las personas y, tanto a los hombres como a las mujeres. Por ello, es importante realizar acciones que impliquen y promuevan el cambio entre hombres y mujeres, pero que también incorporen la perspectiva de los hombres (Sáinz, 2020).

REFERENCIAS

- Bian, Lian, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian (2017). «Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests». *Science*, 355 (6323): 389-391. DOI: 10.1126/science.aah6524.
- Cheryan, Sapna, Benjamin J. Drury y Marissa Vichayapai (2012). «Enduring influence of stereotypical computer science role models on women's academic aspirations». *Psychology of Women Quarterly*, 37 (1): 72-79. DOI: 10.1177/0361684312459328.

- Cheryan, Sapna, Victoria C. Plaut, Caitlin Handron y Lauren Hudson (2013). «The stereotypical computer scientist: Gendered media representations as a barrier to inclusion for women». *Sex Roles*, 69: 58-71. DOI: 10.1007/s11199-013-0296-x.
- Diekman, Amanda B., Elizabeth R. Brown, Amanda M. Johnston y Emily K. Clark (2010). «Seeking congruity between goals and roles: a new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers». *Psychology Science*, 21 (8): 1051-1057. DOI: 10.1177/0956797610377342.
- González-Pérez, Susana, Ruth Mateos de Cabo y Milagros Sáinz (2020). «Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing?». *Frontiers in Psychology*, 11: 2204. DOI:10.3389/fpsyg.2020.02204.
- Leaper, Campbell y Christia Spears Brown (2014). «Sexism in schools». En Lynn S. Liben y Rebecca S. Bigler (editoras), *Advances in child development and behavior. The role of gender in educational context and outcomes*, volumen 47 (pp. 189-223). Amsterdam: Elsevier.
- López-Navajas, Ana (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral Universitat de València. Disponible en <https://bit.ly/3OhSD6j>.
- López-Sáez, Mercedes, Susana Puertas y Milagros Sáinz (2011). «Why don't girls choose technological studies? Adolescents' stereotypes and attitudes towards studies related to Medicine or Engineering». *Spanish Journal of Psychology*, 14 (1): 71-84. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.6.
- Equipo de la Unidad de Igualdad del MEFP (Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación), Montserrat Grañeras Pastrana, María Elena Moreno Sánchez y Noelia Isidoro Calle (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM*. Madrid: MEFP. Disponible en <https://bit.ly/44vCccv>.
- Meyer, Meredith, Andrei Cimpian y Sarah-Jane Leslie (2015). «Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance». *Frontiers in Psychology*, 6: 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00235.
- Rosenzweig, Emily Q. y Allan Wigfield (2016). «STEM Motivation Interventions for Adolescents: A Promising Start, but Fur-

- ther to Go». *Educational Psychologist*, 51 (2): 146-163. DOI: 10.1080/00461520.2016.1154792.
- Sáinz, Milagros (coordinadora) (2017). *¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel. Disponible en <https://bit.ly/3rwYJXG>.
- . (2020). *Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM. ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas?* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Disponible en <https://bit.ly/3OkhWoC>.
- Sáinz, Milagros, y Jacquelynne Eccles. (2012). «Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 486-499. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.08.005
- Sáinz, Milagros y Jörg Müller (2018). «Gender and family influences on Spanish students' aspirations and values in STEM fields». *International Journal of Science Education*, 40 (2): 188-203. DOI: 10.1080/09500693.2017.1405464.
- Sáinz, Milagros, José-Luis Martínez-Cantos, María Rodó-de-Zárate, María José Romano, Lidia Arroyo y Sergi Fàbregues (2019). «Young Spanish People's Gendered Representations of People Working in STEM. A Qualitative Study». *Frontiers in Psychology*, 10 (996): 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00996.
- Sáinz, Milagros, Lidia Arroyo y Cecilia Castaño (2020). *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Igualdad. DOI:10.30923/MujDigBreAlg-2020.
- Sáinz, Milagros, Sergi Fàbregues, María Rodó-de-Zárate, José-Luis Martínez-Cantos, Lidia Arroyo y María José Romano (2020). «Gendered Motivations to Pursue Male-Dominated STEM Careers Among Spanish Young People: A Qualitative Study». *Journal of Career Development*, 47 (4): 408-423. DOI: 10.1177/0894845318801101.
- Sáinz, Milagros, Sergi Fàbregues y Jordi Solé (2020). «Parent and Teacher Depictions of Gender Gaps in Secondary Student Appraisals of Their Academic Competences». *Frontiers in Psychology*, 11 (573752): 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.573752.
- Sáinz, Milagros, José-Luis Martínez-Cantos y Julio Meneses (2020). «Gendered patterns of coping responses with academic sexism in a

- group of Spanish secondary students». *International Journal of Social Psychology*, 35 (2): 246-281 DOI: 10.1080/02134748.2020.1721049.
- Sáinz, Milagros, Jordi Solé, Sergi Fàbregues y Sara García-Cuesta (2021). «Secondary school teachers' attitudes towards boys' and girls' achievement and study choices». *Sage Open*, 11 (3): 1-14. DOI: 10.1177/21582440211047573.
- Sáinz, Milagros, Sergi Fàbregues, María José Romano y Beatriz-Soledad López (2022). «Interventions to increase young people's interest in STEM. A scoping review». *Frontiers in Psychology*, 13 (954996): 1-17. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.954996.
- Sáinz, Milagros y María-Carmen Gallego (2022). «High school students' sexist beliefs about academic abilities and women's roles: The influence of School Specialization». *International Journal of Social Psychology*, 37 (2): 383-411. DOI: 10.1080/02134748.2022.2040865.
- Shin, Jiyun Elizabeth L., Sheri R. Levy y Bonita London (2016). «Effects of role model exposure on STEM and non-STEM student engagement». *Journal of Applied Social Psychology*, 46: 410-427. DOI: 10.1111/jasp.12371.
- Storage, Daniel, Tessa E.S. Charlesworth, Mahzarin R. Banaji y Andrei Cimpian (2020). «Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women». *Journal of Experimental Social Psychology*, 90: 104020, DOI: 10.1016/j.jesp.2020.104020.
- Unesco (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/43q1rM1>.
- . (2019). *I'd flush if I could. Closing the gender divide in digital skills through education*. Berlín: Unesco y Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. Disponible en <https://bit.ly/44vrhPT>.
- . (2021). *A new generation of 25 efforts for gender equality in education*. París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/3XYX49G>.

Algunas estadísticas: Mujeres mapuche en universidades chilenas

GUILLERMO DAVINSON

RUTH CANDIA

INTRODUCCIÓN

Los procesos de admisión a las universidades chilenas son procedimientos altamente estandarizados, no obstante, el proceso del 2018 estuvo revestido de una serie de implicancias que configuran un hito significativo en la historia de estos sistemas de ingreso a las universidades. Esto se debió a la modificación de los formularios de inscripción de los cerca de 300.000 postulantes de ese entonces, incorporando una serie de preguntas de identificación, entre las cuales destacaba, como novedad, la referida a la «adscripción étnica» de la población estudiantil participante de ese proceso. Este hecho inédito, a nuestro juicio, ha sido poco destacado, por lo que esperamos contribuir con estos primeros procesamientos a que dicha información estadística, en este ámbito, sea de público conocimiento.

El permanente escenario carente de indicadores identificatorios sobre la población indígena en los procesos de admisión universitaria comienza a cambiar desde ese momento, pero, como hemos señalado, no ha sido del todo destacado en su justa dimensión técnica. Esta modificación pionera en la admisión universitaria, incorporando lo que denominaron como «etnicidad», posibilitó el bosquejo de un primer conjunto de características con respecto a los estudiantes universitarios indígenas y, en nuestro caso, mapuche. Estos datos aportarían a la obtención de un primer descriptor nacional sobre la situación de estos estudiantes uni-

versitarios, y sería considerado en la toma de decisiones de todos quienes participan del sistema para la educación superior en nuestro país.

En este artículo abordamos, también, un breve recorrido histórico de los primeros esbozos utilizados para la cuantificación de la población mapuche que accedía a las universidades chilenas, que, sin ser exhaustivos, dan cuenta de la invisibilización de este segmento en las estadísticas oficiales. En otra sección de este artículo, dedicamos un espacio a revelar los cambios suscitados en el 2018, que permitió conocer la variable étnica, y de alguna manera contribuimos a un reconocimiento a los equipos técnicos encargados de aquello. Hemos incorporado las estadísticas y cifras de los procesos del trienio 2018-2020, que permite establecer ciertas similitudes dadas las variables sociales y sanitarias que se vivieron en ese periodo. Por último, y no por ello menos importante, analizamos algunas universidades presentes en territorio mapuche y el comportamiento de su población versus indicadores nacionales.

Esperamos que los antecedentes presentados puedan contribuir al avance del conocimiento de cómo las universidades con población estudiantil mapuche conocen, registran y enfrentan las brechas del proceso formativo de este segmento indígena, por un lado, y cómo se manifiestan las condiciones de entrada de estos estudiantes en los ámbitos sociales, económicos y académicos, por otro. A la importancia histórica del proceso del 2018 se suma que también corresponde al último periodo en que este proceso de admisión se realiza en un contexto de «normalidad», ya que el año siguiente se vio marcado por el «estallido social» de octubre del 2019 en Chile, y posteriormente los procesos 2020 y 2021 transcurrieron en contexto excepcional por la pandemia.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE: ESTUDIANTES MAPUCHE

Las universidades chilenas establecen en cada proceso de admisión, una oferta curricular de pregrado dirigida al grueso de la población y no establece distinciones sobre etnicidad de los potenciales postulantes a ingresar, aspecto que tampoco está presente para otras realidades de América Latina. Es así como Castro y Santos (2011) se refieren a las

dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas que acceden a la educación superior por el no reconocimiento cultural, lo que, sumado a los déficits de información por parte de la institucionalidad sobre los procesos que experimentan los estudiantes mapuche, establece un escenario complejo para evitar actitudes de exclusión y discriminación hacia estos sectores.

El Sistema Único de Admisión (SUA) fue el procedimiento técnico que reguló el ingreso a las universidades chilenas. Este dependía del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), encargado del desarrollo y gestión de este sistema de admisión, y que operó hasta el 2020. Desde entonces, ha sido la Subsecretaría del Ministerio de Educación la encargada de operacionalizar este proceso. Así, en la actualidad, existen treinta universidades del Consejo de Rectores y quince universidades privadas adscritas a esta modalidad para el proceso 2022. Para el 2018, en cifras globales de todas las instituciones del Cruch, se registró un total de 295.534 inscritos, y de estos un 15,4%, es decir 45.529 personas, declararon pertenecer a un pueblo indígena.

Para el proceso de admisión a las universidades chilenas, el sistema operativo más conocido es la aplicación de test estandarizados como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o la Prueba de Transición Universitaria (PTU o PDT) como pasó a llamarse entre el 2020-2022. La PSU era una prueba que databa del 2003 (para el proceso de admisión 2004) y era definida como una prueba estandarizada de selección múltiple y respuesta cerrada.¹

Estos cambios en las denominaciones de la prueba estandarizada de admisión, que en la última década partió llamándose PSU, posteriormente PTU o PDT —a contar del proceso de diciembre 2022 se denomina Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)—, es un indicador

¹ Según Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre), la PSU estaba conformada por una batería de pruebas cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Es una prueba que utiliza como referencia el marco curricular. Al considerar referencialmente el marco curricular de la enseñanza media, debió experimentar transformaciones en su batería de pruebas dada la actualización curricular 2009. No incorpora la medición de dimensiones curriculares vinculadas a la emisión de opiniones, fundamentación de una posición propia, trabajo en terreno, informes escritos, debates, exposiciones, entre otros.

de procesos de cambios y adecuaciones al que se está enfrentando este sistema en Chile.

En materia de educación universitaria, la población mapuche comienza a ser cuantificada más exhaustivamente a mediados de los noventa, producto de las ayudas gubernamentales de este sector. En ese contexto, se destacan una serie de antecedentes sobre los estudiantes universitarios mapuche circunscritos en la primera mitad de los noventa (1991-1995), a través de la información obtenida de los trabajos de Álvaro Bello. Estos estudios se basaron en los datos obtenidos sobre los postulantes al programa Beca Indígena implementado desde 1991, y que subsiste a la fecha. Estos antecedentes son importantes para consignar la invisibilización mapuche por parte de las instituciones que, en materia universitaria, ha afectado a los estudiantes indígenas.

En Chile, «como resultado de este despojo sistemático de territorios indígenas, el 30,2% de los mapuche vive hoy en situación de pobreza (Casen 2017)» (Andrade, 2019). Esta alta correlación de población indígena y pobreza es una constante en cifras oficiales, investigadores distinguen «una pobreza obligada en la que el Estado tuvo la total responsabilidad» (Bengoa, 2012 en Andrade, 2019); y son cifras que determinan brechas en el acceso a la educación universitaria de este segmento poblacional. Hace décadas que se planteaba la correlación antes señalada, pues Agostini y otros (2010: 130 y 144) refieren que: «La evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia». Respecto al pueblo mapuche, en específico, refieren que «un 80% de los jefes de hogar cuenta con menos de cuatro años de educación, y menos de 3% de la población total con algún nivel de educación posterior a la enseñanza secundaria».

En el caso de los postulantes universitarios mapuche, se advierte una brecha con respecto a los resultados obtenidos al compararse con los postulantes no mapuche. Esto arroja que los resultados deficitarios en estos test por parte de estudiantes indígenas, se debe a la baja calidad de los colegios, programas, modelos educativos y medios materiales presentes en el entorno del cual suelen provenir. También, depende de la condición económica que posibilita el acceso a recursos de apoyo específicos, como los preuniversitarios.

En el proceso 2018, el universo de inscritos fue de 295.534 personas, pero solo 262.048 rindieron efectivamente la PSU. De estos, una cifra de 37.312 de los inscritos eran mapuche, pero solo 32.098 la rindieron efectivamente. En cuanto a puntajes promedio, considerando las pruebas de Matemática y Lenguaje, entre todos los que rindieron la PSU obtuvieron un total de 506 puntos: los estudiantes no mapuche promediaron 509 puntos, mientras los estudiantes mapuche alcanzaron los 485 puntos.

Respecto a puntajes y género, hay que señalar que entre los estudiantes no mapuche, los hombres lograron 513 puntos y las mujeres 505 puntos. Y entre los estudiantes mapuche, los hombres alcanzaron 489 puntos y las mujeres 483 puntos. Los datos fueron obtenidos en base a los formularios de inscripción, donde en los datos de identificación, se consultaba sobre «sexo», lo que se codificaba como «hombres» o «mujeres» únicamente.²

ALGUNOS CONCEPTOS Y ENFOQUES ANALÍTICOS

Para efectos del presente artículo, asumimos que la categoría de género permite analizar las construcciones y significados culturales asignados a las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Así, habitualmente género se define como la construcción social y cultural de las diferencias sexuales o biológicas que atribuimos a mujeres y hombres, es decir, lo que entendemos como femenino o masculino. Siguiendo a Lamas, «es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base» (2007: 1).

En ese marco, la forma en que cada sociedad o cultura representa y organiza lo femenino y lo masculino, se ha denominado sistema sexo-género (Rubin, 1986). Este se define como el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales elaborados a partir de las diferencias sexuales. Este sistema es histórico y está situado geográficamente al sustentarse en elementos que, por ser transforma-

² Para efectos de la presentación de los datos de este trabajo y a fin de fidelizar dichos procesamientos, utilizaremos la misma nomenclatura de ese entonces, es decir: «sexo» para especificar a hombres y mujeres según sea el caso registrado.

bles en el tiempo y en los territorios, son también susceptibles a modificación, considerando las brechas que produce entre hombres y mujeres, producto de la condición y posición subordinada de estas últimas en la sociedad patriarcal moderna (Donoso-Vázquez y otros, 2022).

Con respecto a la educación es interesante recordar que es ubicuo en el sentido que permea lo micro y lo macro de la sociedad, y que está presente en todas las esferas de la vida. Por lo mismo, el sistema sexo-género tiene manifestaciones en el mercado de trabajo remunerado, en la educación, en las relaciones de pareja, en la política, en los medios de comunicación, etcétera. Como todo orden ideológico, este orden sexo-género:

Obedece a la cosmovisión propia de cada sociedad y a los intereses dominantes en cada una de ellas. Tal y como ocurre con los sistemas de pensamiento político, existen unos sistemas más rígidos y otros más flexibles y maleables [...] responden a relaciones históricas y sociales, de poder y de control social, que no derivan únicamente de la «naturaleza» sexual de los seres humanos (Gómez Suárez, 2009: 707).

Los datos estadísticos que presentamos no resultan del todo neutros cuando asumimos que este sistema sexo-género es jerárquico, porque la diferencia que establece entre hombres y mujeres no es neutra e implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre, y también es interseccional, es decir, está atravesado por otras variables sociales como la clase social, el pertenecer o no a un pueblo indígena, el estar o no en situación de discapacidad, etcétera.

Las brechas entre hombres y mujeres que apreciamos en las universidades, y en este caso de mujeres mapuche, reúnen las condiciones del enfoque de interseccionalidad que refiere al reconocimiento en donde —en las personas o en los grupos de personas— interactúan diferentes categorías de privilegio o discriminación. Así, para cada sociedad concreta, las condiciones de vida de una persona se deben interpretar atendiendo de forma combinada a su sexo-género, clase social, nacionalidad, raza/etnia/color, sexualidad, religión, situación de discapacidad, edad/generaciones, etcétera. Esta perspectiva sirve de herramienta de

análisis para comprender las desigualdades, sus causas y consecuencias estructurales y dinámicas, que surgen de la interacción de dos o más de estas categorías o ejes de subordinación. La interseccionalidad permite analizar cómo el patriarcado, el racismo, el clasismo y otros sistemas de opresión, crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de mujeres, razas, clases y otros sectores de la población (Crenshaw, 1991). Por ejemplo, la forma en que las mujeres indígenas o afrodescendientes viven las desigualdades de género son distintas en intensidad y en forma, por eso los análisis y las intervenciones estatales deben incorporar un enfoque de género culturalmente situado.

Diversos datos de la región muestran una vinculación determinante entre diversidad cultural y desigualdad en América Latina (Curaqueo, Calfio y Piutrin, 2020). La incrementada incidencia de la desigualdad vivida por las mujeres pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes, y sus particulares consecuencias, nos alerta de sus específicas condiciones de vulnerabilidad, así como de la necesidad de abordarla también caso a caso (López y otros, 2016).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los resultados obtenidos y presentados en este artículo son producto del procesamiento y análisis cuantitativo de dos bases de datos: la primera denominada «Resultados del proceso de admisión», y la segunda que contenía los «Resultados de las postulaciones a las universidades chilenas». Ambas fuentes de datos fueron procesadas a través de Microsoft Access y Excel, respectivamente. Así, entonces, de estos procedimientos resultaron los antecedentes expresados en tablas que se traducen a estadísticas descriptivas.³

Respecto al procesamiento de estas bases de datos, en una primera etapa, se analizó la estructura de estos documentos: los archivos que

3 En estas bases de datos se encuentran los registros de cerca de 300.000 personas que anualmente participan de las pruebas de selección universitaria. Un resumen indica que estos estudiantes se inscribieron, rindieron las pruebas; conocieron sus puntajes; postularon a las universidades; resultaron seleccionados y finalmente se matricularon. La base de datos «Resultados del Proceso de Admisión» del 2018 se trabajó especialmente.

contienen, las columnas que fueron conformadas, los encabezados de filas y las características de cada uno de estos campos. Se analizaron en base a los campos comunes entre cada una de las tablas y/o archivos de estas bases. Paralelamente, fue necesario concordar aquellas variables que se deseaban obtener y, por ende, a enfocarse en la identificación de esas variables para generar la base de datos de consolidación. Producto de los cambios que se suscitan en los formularios de inscripción a los postulantes por parte de la entidad administradora de las pruebas de admisión —como también de la información que se entrega posteriormente a las universidades adscritas—, se analizó la consistencia de la información del trienio 2018-2020 y se procedió a identificar las tablas comunes de ese periodo. En este caso, se materializó una revisión a dichas tablas, encabezados y/o campos, para efectos de contrastar similitudes y diferencias en las columnas.

Anualmente, desde el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre), se especifica a las universidades las fechas de descarga de las bases de datos, diferenciando entre las que son los a) Resultados de la Prueba de Selección Universitaria y b) Postulantes seleccionados. Estas bases son descargadas por cada universidad desde los servidores del Demre con los respectivos protocolos de seguridad, proceso que realizan las contrapartes técnicas institucionales, radicándose en las Direcciones de Informática y/o Unidades de Tecnologías de Información. Para estos efectos, se pudo acceder a los archivos a través de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera, por lo que fueron trabajados localmente sin alterar las bases de origen. El análisis previo que se realizó de estas bases permitió identificar las tablas que eran necesarias importar.

En lo operacional, uno de los campos que permitió vincular las distintas tablas de las bases es el campo «RUT» —número de asignación gubernamental— del inscrito, con el cual se accede a los registros del estudiante tales como resultados de su prueba y sus postulaciones, entre otros. En el marco de este análisis, uno de los campos claves para filtrar la información fue «etnia», que constituye uno de los campos declarados por los inscritos y un dato nuevo. Importadas las tablas de las bases,

se realizó una «consulta», procedimiento donde se seleccionan las tablas y se van relacionando por uno o más campos, estableciendo las propiedades que conforman la combinación para así obtener una tabla con los primeros datos. A su vez, con Excel, se realizaron las tablas dinámicas que posibilitaron resumir los distintos datos estudiantiles por:

- Régimen educacional
- Región
- Género
- Edad u otros

Posteriormente, se cruzan estos antecedentes con las postulaciones de los estudiantes, por lo que lo primero fue identificar los seleccionados en las distintas universidades y carreras. Obtenido este antecedente, se cruza con la base de datos de los inscritos, es decir, se constata la efectividad de la condición de seleccionado en alguna universidad, permitiendo que los filtros generen las primeras tablas para sus correspondientes análisis.

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

En Chile, durante el quinquenio 1991 a 1995, es posible acceder a un escenario precario en cuanto a información de estudiantes indígenas en las universidades, donde, como se ha referido, destacan los trabajos de Álvaro Bello.⁴ En ese marco, la pobreza era la condición generalizada de la situación socioeconómica de los estudiantes mapuche que lograban acceder a las universidades. Para 1991, las estudiantes mujeres indígenas representaban el 51,96%, por sobre el 48,03% de la cantidad de estudiantes hombres. Esta diferencia era explicada, desde un punto de vista demográfico, como una consecuencia directa de la fuerte migración de mujeres mapuche a la ciudad. Cabe precisar que Bello (1995) realiza sus análisis a partir de la categoría «indígenas», pero en este caso en específico, lo asoció a mujeres mapuche. Hay que recordar que el Censo de

⁴ Destaca de este investigador en esa época: *Pueblos indígenas, educación y desarrollo* (1997).

1992 estableció que casi el 80% de la población mapuche mayor de 14 años residía en el sector urbano, y un 43% de ese porcentaje residía en Santiago. La estructura de la población mapuche a nivel nacional era joven y se ubicaba en el tramo de 14 a 29 años. En este quinquenio, como la condición de pobreza en los mapuche universitarios era una constante, la necesidad de ayuda externa y específicamente de red de apoyo estatal era uno de los pocos caminos para estos estudiantes. Priman universitarios mapuche urbanos, pero las becas a indígenas son insuficientes y concentradas en seis regiones. Los intereses de los universitarios mapuche eran Educación, Tecnología, Administración y Comercio.

Un segundo momento histórico, comprendido entre 1996 y 2003, recoge insumos del estudio publicado el 2003 por José Luis Saiz Vidallet de una sistematización focalizada en estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera. En ese entonces fueron 1.092 alumnos de un universo de 8.400 estudiantes, ubicando a esta casa de estudios con la mayor presencia indígena en sus aulas en Chile. Desde 1996 a 2003, en pregrado en la Universidad de La Frontera, existió una tendencia creciente a un mayor índice de masculinidad, es así como los hombres alcanzaron en un 58,1%, en tanto que el índice de las mujeres bajó a un 41,9% del total del alumnado. Este dato es significativo desde el punto de vista estadístico, ya que revela una importante brecha de género en el acceso a la enseñanza universitaria, superior al dato que indicaba el estudio anteriormente señalado en que esta diferencia era de solo 4 puntos porcentuales. Los puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en verbal y matemática fueron sistemáticamente inferiores en 16,7 puntos respecto de los sujetos no mapuche, situación que se repite en calificaciones de educación media. Igual situación se da en las notas de titulación, lo que conlleva a una demanda de semestres adicionales —en promedio— para poder finalizar sus carreras.

En tanto, en el contexto universitario (1991-2011), se implementó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y se produjo la proliferación de universidades privadas. En ese entonces, «equidad» fue el eslogan gubernamental acompañado del «convencimiento» de la existencia de una deuda histórica con los indígenas, la que debía ser saldada con entrega de tierras, créditos y educación; pero esa década finaliza con la

invasión forestal del territorio mapuche y consecuentemente, su militarización, además del ocaso de ese convencimiento concertacionista que duró menos de una década. El sistema universitario transforma la PAA, por otra prueba más excluyente, surgiendo la PSU y se institucionaliza la precarización mediante el sistema crediticio con aval del Estado para costear aranceles, generando deudas impagables. En este contexto, durante esas dos décadas, la pobreza material, la vulnerabilidad y las brechas educacionales continúan en el derrotero universitario mapuche, los que son asumidos desde el Estado como sujeto-objeto de asistencia social.

Un tercer momento analítico lo aportan Blanco y Meneses en 2011, a partir de una investigación a estudiantes de la cohorte 2008 cursando cuarto medio.⁵ Según estos autores, las dificultades de los indígenas en la Educación Superior estaría relacionado a un fenómeno «no de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación» (Blanco y Meneses, 2011: 93).⁶

Los indígenas tienden a rendir con puntaje inferior en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en comparación con los no indígenas. En términos generales, un 82% de la población estudiantil a nivel nacional rinde la PSU. Un 83% de los estudiantes no indígenas rinden PSU, mientras que esta cifra en los indígenas alcanza a un 75%. Es decir, un cuarto de los estudiantes indígenas ni siquiera intenta ingresar a la educación universitaria mediante PSU. A lo anterior se suma la constatación de rendir menos en PSU, ya que los indígenas tienen rendimiento promedio de unos 53 puntos inferior a lo que obtienen los no indígenas, y 50

5 Hay que precisar que los investigadores asumen Educación Superior, en su expresión formal, en tres ámbitos: Centros de Formación Técnica, Universidades e Institutos Profesionales.

6 Para mayor detalle: «Un estudio de alumnos indígenas postsecundarios, realizado como parte del “Proyecto Chile: Ciencia para la Economía del Conocimiento” (Repetto, 2003), determinó que, aunque no existe discriminación legal, las entrevistas revelaron que la exclusión social es un factor que influye en el acceso de los alumnos indígenas a la Educación Superior. Este fenómeno no es de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación (MECESUP2, A. número 10)» (Blanco y Meneses, 2011: 93).

puntos inferior al promedio nacional. Incluso rindiendo la PSU, estos estudiantes tienen menores posibilidades de éxito en el ingreso a la Educación Superior.

En ese marco, las mujeres indígenas ingresan más que los hombres a la educación superior, aunque estadísticamente es solo una leve diferencia (1%). En tanto, los no indígenas entran en igual proporción a la educación superior sin importar que sean hombres o mujeres. Se evidencia así, un avance en equidad de género desde el 2000 hasta el 2008, momento de la medición, pues en los 2000 las mujeres indígenas ingresaban en un 11% menos que los hombres a la educación superior.

VARIABLE ÉTNICA: UN HITO PIONERO EN 2018

Hemos señalado la pertinencia de precisar la importancia histórica que para estos procesos de admisión revistió el del año 2018. En ese marco, un rol protagónico lo tuvo quien en esa época era la directora del Sistema Único de Admisión (SUA): María Elena González Plitt. Esta profesional fue nombrada en 2013 por el directorio del Sistema Único de Admisión a las universidades del Consejo de Rectores como directora ejecutiva de esta nueva institucionalidad. En ese marco, reconocemos el mérito de esta visionaria mujer el haber generado este importante cambio en la identificación de los postulantes a las universidades chilenas para mejorar los análisis de estos grupos de postulantes.

Así entonces, la base de datos de ese año recoge por primera vez la variable de pertenencia étnica en un proceso de admisión universitario. Para mayor precisión, debemos recordar que la inscripción de los postulantes PSU se desarrolló entre el 5 de junio al 4 de agosto de 2017 y en ese proceso se aplicó esta pregunta étnica a la que hemos hecho alusión. En dicho proceso, los postulantes, a través de una plataforma especialmente habilitada para esos efectos, respondían sobre la pertenencia a algunos de los pueblos indígenas.

Las instrucciones del documento número 1, del 1 de junio de 2017, denominado «Proceso de Admisión 2018: Normas y Aspectos importantes del Proceso de Admisión» del Cruch-Demre. En la inscripción consideraba: «La declaración voluntaria de las personas interesadas en

participar en el Proceso de Admisión, mediante su inscripción de modo individual e intransferible en la web del Demre». El 6 de junio de 2017, el vicepresidente del Cruch informó acerca de estas innovaciones. Así, en lo operativo, la plataforma digital denominada «portal de inscripción» cumplía con la recolección de esa información. Transcribimos la pregunta a la que eran sometidos los postulantes: «¿A cuál de los siguientes pueblos indígenas u originarios te consideras perteneciente?» y una nota adjunta, destacaba: «La respuesta a la siguiente pregunta es declarativa y no es vinculante para la solicitud de beneficios estudiantiles. Las universidades se reservan el derecho de solicitar la presentación de los debidos certificados para acreditar la pertenencia a un pueblo indígena u originario». La respuesta a dicha pregunta desplegaba nueve opciones referidas a los pueblos indígenas: aymara, atacameño, colla, kawéscar, mapuche, quechua, rapa nui, yagán o yámana y diaguíta; y una décima opción: «No me considero perteneciente a ninguno de estos pueblos originarios».⁷ La incorporación de la variable de la autodeclaración indígena el 2018 fue un avance, aunque revela otra invisibilización al constatar que estos datos no están siendo incorporados en la planificación de las instituciones universitarias.

ALGUNAS ESTADÍSTICAS DEL PROCESO 2018 Y DEL TRIENIO 2018-2020

Parte de las cifras generales que conforman esta sección estadística, fue producto del formulario de inscripción 2018 que posibilitó preguntas vinculadas a etnicidad. Sin embargo, también incorporó un elemento importante para la época y cabe destacarlo, dado que posibilitó el utilizar por parte de los inscritos el «nombre social». En ese marco, los postulantes trans pudieron utilizar su nombre social en dicho proceso,

⁷ «Los cambios para esta versión, la ficha de inscripción incluirá preguntas respecto de la nacionalidad, idioma materno y pertenencia a etnias de los postulantes. Sobre esto, la directora del Demre, Leonor Varas, señaló que estas novedades son importantes y dan cuenta de que el sistema y la PSU se hacen cargo de cambios que ocurren en el país, que van en el sentido de la inclusión y de reconocer nuestra diversidad» (*La Tercera*, disponible en <https://bit.ly/3pqlt1G>).

medida del Demre en atención a los principios orientadores de reconocimiento y protección de la identidad de género.⁸

Al analizar en cifras globales el total de personas que se inscribieron para participar del proceso de selección del 2018, se contabilizó un registro total de 295.534 inscritos. De estos, un número de 45.529 personas, es decir un 15,4% declararon pertenecer a algún pueblo indígena contemplados en la legislación nacional. Al descomponer esta última cifra de 45.529 personas que refieren pertenecer a algún pueblo indígena, se advierte que un 82% de esas, es decir 37.312 personas, reconoció ser mapuche.⁹

Respecto a la procedencia, la Región Metropolitana concentró mayoritariamente a los inscritos al Sistema de Admisión Universitaria. En ese marco, analizados solo los inscritos mapuches, estos representan 37.312 personas, y al vincularlos con su lugar de procedencia, es decir su domicilio declarado en el proceso de postulación, el orden que se establece en forma decreciente es el siguiente:

1. Región Metropolitana, con 14.029 personas mapuche representando un 37,6%.
2. Región de La Araucanía, con 5.608 personas equivalente a un 15%.
3. Región del Biobío, con 4.295 personas que representan el 11,5%.
4. Región de Los Lagos, con 4.266 personas que porcentualmente son un 11,4%.

De esta prelación destacan estas cuatro regiones, sin embargo, es preciso aclarar que se tratan de zonas en donde se concentraba la mayor cantidad de estudiantes mapuche inscritos en este proceso y que en su conjunto totalizaban un 75,5%.

Con la ventaja de poseer una panorámica más general, producto de la aplicación de varias pruebas desde ese entonces a la actualidad, es que

8 Según el Demre, para hacer uso de ese derecho, durante la inscripción que comenzó el 4 de junio, las personas interesadas debían responder dicho formulario para ser llamados el día de la rendición a la sala por su nombre social.

9 De los 295.534 inscritos, los mapuche representan un 12,6% de ese total. Los aymaras con 3.575 inscritos representan el 1,2% y los diaguitas con 2.403 personas un 0,8%. El resto de 2.239 personas que se distribuyen en los otros pueblos indígenas, representa el 0,75%.

presentamos resumidamente algunos datos del 2018, pero agregando los procesos 2019 y 2020, configurando así un trienio de análisis preliminar. Así entonces, en este trienio 2018-2020, al revisar el total de estudiantes mapuche, de los tres procesos se totalizan 115.959 inscritos indígenas. El total general de inscritos, mapuche y no mapuche, del trienio fue de 887.185 personas. El detalle cuantitativo de esta información se observa en la **tabla 1**.

Tabla 1. Número de inscritos en el trienio (2018-2020)

Descriptor	2018	2019	2020
Número total de inscritos por año en los procesos de admisión	295.534	294.199	297.452
Número de mujeres inscritas en los procesos de admisión	155.822	154.761	156.847
Número de inscritos mapuche	37.312	39.172	39.475

Fuente: Elaboración propia

Al analizar a los inscritos por su sexo se advirtió que, para el proceso 2018, las mujeres representaron un 52,73%; en 2019 fue de un 52,60% y en 2020 de un 52,73%. En tanto, entre los mapuche, el porcentaje de mujeres para el 2018 fue de 54,32%; en 2019 de 53,51%; y en 2020 de 53,98%.

Otro aspecto interesante surge de las variabilidades que se advierten entre los inscritos de la promoción, es decir, quienes acaban de egresar de cuarto medio (cohorte), y los que egresaron de la enseñanza media antes de la fecha en que se rinde dicha prueba (rezagados). Así, entre los de la cohorte y los rezagados se muestran algunas diferencias con respecto a las mujeres: en el segmento mapuche, todas las mujeres rezagadas aumentan sus porcentajes en relación a los puntajes de la cohorte. Por otro lado, en 2018, las mujeres de la cohorte eran un 54,02% y las rezagadas 55,04%. Y lo mismo en 2019 y 2020, pues las mujeres mapuche de la cohorte eran 52,86% y 53,13% en cada año, y las rezagadas concentraban un 55,12% y 56,07% en cada año.

También, en el trienio 2018-2020, pero analizando el promedio de edad de los inscritos, destacan diferencias. Precisar que solo el 2018 las mujeres presentaban menor edad que los hombres, promediando 20,49 versus 20,51 años de edad de estos últimos. Sin embargo, en 2019 y 2020

las mujeres son mayores que los hombres: 20,53 versus 20,43 y 20,56 versus 20,37 años de edad, respectivamente.¹⁰

En el contexto mapuche, sus promedios respecto del número de integrantes de los grupos familiares (de un promedio de cuatro personas), revelan que solo en 2018 los grupos familiares de las mujeres superaban levemente a los hombres. Mientras que en los dos procesos de admisión del 2019 y 2020, se aprecia un cambio toda vez que los hombres presentaban grupos familiares con mayor número de integrantes: en 2018 fue de un promedio de 4,17 integrantes presentados por hombres versus 4,16 promedio de integrantes para las mujeres. Y en 2019 y 2020 los hombres refieren más personas en la familia que las mujeres, respectivamente: 4,18 versus 4,11 y 4,08 versus 4,07.

En este contexto general, la actividad económica de los jefes de hogar presenta variaciones. Los inscritos del trienio, en este caso las mujeres y hombres mapuche, refieren provenir de un hogar donde se ejerce la actividad económica de «trabajador dependiente o pensionado con renta fija y/o variable». En el 2018, esta actividad es la que en ambos sexos concentra el 52,25% de todas las actividades económicas referidas por los inscritos. Sin embargo, al descomponer entre las mujeres y los hombres, en esta actividad económica las mujeres superan a los hombres, pues las primeras alcanzan un 55% y los segundos el restante 45%. En 2019 y 2020 se mantiene la tendencia con leves cambios, y es así como se registra un 53% y 54% de mujeres, en cada año, que en cuyos hogares se mantienen por la referida actividad económica.

En cuanto a la dependencia educacional durante el trienio (establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados), es posible apreciar lo siguiente: del segmento mapuche, tanto hombres como mujeres, provienen de establecimientos educacionales que son particulares subvencionados y es una tendencia estable. Entre 2018 y 2020, incluso, se manifiesta una predisposición al aumento de estudiantes provenientes de este tipo de colegios. Un esquema del trie-

10 En el caso de los aymaras, segundo pueblo indígena en Chile dado el número de personas que residen en el país, en los tres procesos, las mujeres promedian mayor edad que los hombres (20,75 versus 20,69; 20,88 versus 20,56 y 20,66 versus 20,50).

nio arroja que los mapuche provienen en un 49% de esta modalidad particular subvencionado, seguidos por los colegios municipales que bordean un 38%, con un 3% de estudiantes en establecimientos particulares pagados, y el resto en otras modalidades. En el caso de las mujeres mapuche, específicamente, en 2018 se concentraron en establecimientos particulares subvencionados, representando un 49%, mientras los hombres un 45%. En 2019 las mujeres siguieron la misma tendencia educacional, arrojando una cifra exactamente igual de un 49%, pero los hombres, esta vez, aumentan a un 47% en este tipo de establecimientos. En tanto, en 2020 las mujeres y hombres promedian cifras similares al 50% de alumnos provenientes de colegios particulares subvencionados.

GÉNERO, EDUCACIÓN DE PADRE Y MADRE Y PUNTAJES PSU

Para la Prueba de Selección Universitaria en 2018, se estableció que entre los mapuche un 54% eran mujeres y el 46% eran hombres. Los aymaras y diaguitas también presentan la condición de haber sido más mujeres que hombres: 55% y 53%, respectivamente, demostrando esta tendencia de feminización que hemos señalado.

En lo que guarda relación a los parientes que residen en los hogares con los estudiantes mapuche, es posible señalar que un 43% de los alumnos vive con ambos padres, un 37% reside solo con la madre, un 11% lo hacen con otros parientes, el resto se divide en otras categorías menores estadísticamente. En cuanto a la situación de personas no mapuche, un 44% vive con ambos padres, un 38% vive con la madre y un 10% con otros parientes. Los porcentajes en ambos grupos asociados a la presencia de la madre como pariente con quien reside el postulante, coincide con una tendencia nacional en esta materia.

Con respecto al nivel educacional de los padres, los estudiantes mapuche refirieron solo en un 8% sobre el padre siendo profesional, pero en el restante 92% de los encuestados no se cumplía con esa condición educativa del progenitor. Sin embargo, se advierte un cambio en lo que respecta a los estudiantes no mapuche, ya que estos en un 17% señalaron a su padre como profesional y el restante 83% no cumplía con esta

característica. Respecto de la madre, los postulantes mapuche refirieron sobre ella en un 8% que era profesional, mientras que para las personas no mapuche, su progenitora cumplía con esta condición para un 15% de los encuestados.

Recordar respecto de los resultados PSU, que el promedio (Matemática y Lenguaje) fue de 506 puntos. Específicamente los no mapuche promediaron 509 puntos, cifra superior a los mapuche que solo alcanzaron los 485 puntos. Como se señaló, los hombres lograron 513 y las mujeres 505 puntos, tendencia que se mantiene en los mapuche, pero más estrechamente dado que los hombres logran 489 y las mujeres 483 puntos respectivamente. Al revisar específicamente los resultados de matemática, y comparar con personas no mapuche, de estos últimos los hombres promedian 519 puntos y las mujeres 502. Del grupo de los mapuche, los hombres alcanzan los 491 y las mujeres 478 puntos. En lo que respecta a la prueba de lenguaje, en el grupo de los no mapuche, los hombres alcanzan 508 puntos y las mujeres el mismo guarismo. En cambio, en los mapuche, los hombres logran 486 puntos y las mujeres 488, es decir, 22 y 20 puntos más bajos respecto de los no mapuche.

UNIVERSIDADES EN TERRITORIO MAPUCHE

Al analizar una muestra de universidades ubicadas en la macrozona sur del país que, para estos efectos, abarca desde la Región del Maule a la Región de Los Lagos, se presentan seis casas de estudios: la Universidad Católica del Maule, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad del Bío-Bío, la Universidad de La Frontera, la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Los Lagos. Territorialmente, son Instituciones de Educación Superior que se ubican en áreas geográficas con presencia indígena, de acuerdo a instrumentos censales.¹¹

En 2018, el universo de seleccionados universitarios a nivel nacional fue de 120.762 personas, y de eso la población mapuche que resultó seleccionada fue de 11.724 personas. Ahora bien, específicamente en las

11 Según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2017, la población total mapuche en el país alcanzaba la cifra de 1.745.174 personas. En el Maule residen, 44.414; Ñuble aporta 19.999; Biobío 158.724; La Araucanía con 314.174; Los Ríos con 93.251 y Los Lagos con 220.825.

seis universidades, se concentraron 2.385 de estos estudiantes, representando con ello el 20,34% del total nacional mapuche seleccionado, y un 1,9% del total que resultaron seleccionados de dicho proceso de admisión. Precisar, no obstante, que estas seis instituciones concentraron 14.261 seleccionados (mapuche y no mapuche), equivalente a un 12% de los seleccionados a nivel nacional.

Las seis universidades mencionadas concretan 2.385 estudiantes mapuche, los que, analizado comparativamente con el global de los 11.724 mapuche, advierten un espacio que evidencia una alta convocatoria generada por otras universidades, no contempladas entre las seis analizadas, sino que privadas con sede en Santiago principalmente. Al respecto, en lo que compete a estas últimas entidades educativas, se advierte un protagonismo importante como espacio de oferta estudiantil para el segmento mapuche.

Los seleccionados mapuche de las seis universidades, es decir en términos absolutos (2.385 personas) se distribuyen: en la Universidad Austral que concentra a 742 estudiantes mapuche, lo que representa un 31%; en la Universidad de La Frontera con 632, que representa el 26%; en la Universidad de Los Lagos con 379, que significan un 16%; le sigue la Universidad Católica de la Santísima Concepción con 259, representando un 11%; la Universidad del Bío-Bío con 222 que representan un 9%; y la Universidad Católica del Maule, con 151 estudiantes que significan el 6%.

Cabe mencionar que, en las seis universidades, prevalece un marcado índice femenino, dado que, de los 2.385 seleccionados mapuche, se manifiesta una distribución de 1.336 mujeres y 1.049 hombres, representando con ello un 56% y 44%, respectivamente. Al contrastar esta última información, respecto del total nacional de seleccionados mapuche, se expresa una sostenida similitud ya que las mujeres representan el 56,7% y los hombres el 43,2%. Al comparar estas cifras con las del total de seleccionados de las seis universidades (14.261 mapuche y no mapuche), se aprecian diferencias, ya que las mujeres representan el 51,2% y los hombres 48,79%.

Revisando lo que concierne a las edades promedio de estos 2.385 estudiantes mapuche es posible señalar que en el caso de los hombres,

estos alcanzaron una edad promedio de 20,02 años, una cifra superior respecto de las mujeres, quienes bordearon los 19,73 años en promedio. Al comparar estas edades promedio de las seis universidades con el total de seleccionados (mapuche y no mapuche) de las mismas instituciones, las cifras son levemente inferiores para los hombres alcanzando 19,97, y para las mujeres con 19,69 años promedio. Ahora bien, al compararse estos números con el total nacional de seleccionados mapuche, los promedios de edad son levemente superiores dado que para los hombres alcanzó los 20,22 años y para las mujeres fue de 19,90 años promedio.

En el conjunto de las seis universidades que reúnen 2.385 seleccionados mapuche, y respecto de la composición de personas por grupos familiares, es posible establecer que en los hombres dicha composición alcanzó un promedio de 3,99 personas; en tanto que para las mujeres era de 3,95 personas por grupo familiar. Al contrastar con el total nacional de seleccionados mapuche (11.724), dichos promedios experimentan cambios levemente superiores en los hombres solamente, dado que estos últimos alcanzan un promedio de cuatro personas. En las mujeres se mantiene la tendencia sin grandes variaciones, alcanzando estas un 3,95 de promedio.

Respecto de las personas que, siendo familiares de los estudiantes, se encuentran viviendo con los seleccionados mapuche de las universidades sureñas, es posible señalar que un 44,7% lo hace con «ambos padres», seguido de un 39,29% que señaló vivir «con la madre», y luego un 9,52% con «otros parientes». Al compararlos con los seleccionados no mapuche, estos últimos no superan dichos indicadores, dado que arrojan un 43,6%, un 34,44% y un 9,51%, respectivamente. Entre los seleccionados mapuche de las seis casas de estudios comparados con los seleccionados mapuche nacionales (11.724), se advierten diferencias, dado que, para las tres situaciones de vivienda antes mencionadas, estos se expresan en 41%, otro 41% y un 11%, respectivamente.

Considerando los estudiantes seleccionados mapuche de las seis universidades y consultados sobre la «educación del padre», un 11% refirió a su padre como «profesional», y el restante 89% señaló sobre el progenitor que este no cumplía con dicha condición, es decir, «no es profe-

sional». Al contrastar con los seleccionados mapuche a nivel nacional, refieren una leve diferencia: 13% y 87% que presentan respectivamente los dos indicadores previos. Respecto de los estudiantes del grupo de las seis universidades, las diferencias entre seleccionados mapuche con los no mapuchese acentúan, dado que estos últimos, en un 15%, señalan que el padre está en la categoría de «profesional» y el 85% restante indican «padre no profesional».

De igual forma, considerando los 2.385 seleccionados mapuche de las seis universidades, pero esta vez sobre la educación de la madre, esta se comporta de la siguiente manera: en un 11% señalan que ella es «profesional» y el 89% restante refieren que «no es profesional». Al contrastar con los seleccionados mapuche a nivel nacional, refieren 13% y 87% respectivamente. En el grupo de las seis universidades, las diferencias entre los seleccionados mapuche con los no mapuche es que, estos últimos, en un 14% señalaron que su madre era «profesional» y el restante 86% como «no profesional».¹²

Con respecto a puntajes PSU de los estudiantes seleccionados mapuche en las seis casas de estudio sureñas, y revisados aquellos que logran mejor promedio en esta prueba, se advierte que estos corresponden a los provenientes de establecimientos particulares pagados que alcanzaron 598,94 puntos de promedio. Les siguen aquellos de establecimientos particulares subvencionados con 564,19 puntos y, por último, se ubican los pertenecientes a colegios municipales con 553,52 puntos promedio. Al realizar una comparación con los seleccionados no mapuche, en el mismo orden de establecimientos referido, lograron promedios de 622,78; 573,98 y 554,50 puntos, respectivamente. No obstante, entre estudiantes mapuche y no mapuche de colegios municipales, el promedio tiende a ser similar (553,52 versus 554,50); sin embargo, la brecha tiende a aumentar entre ambos grupos en los colegios particulares subvencionados (9,79 puntos de diferencia). En los particulares pagados esto se expresa de manera marcada, llegando a los 23,84 puntos de diferencia,

12 En este caso, no existen diferencias educativas entre padres y madres en las seis universidades del estudio, y tampoco al contrastar con el conjunto de los 11.724 seleccionados a nivel nacional.

ya que el promedio PSU del estudiante mapuche es 598,94, mientras que para los no mapuche este fue de 622,78

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los primeros datos oficiales de los estudiantes universitarios mapuche surgen del esfuerzo pionero del Sistema Único de Admisión, que en 2018 inició un proceso de incorporar en la etapa de inscripción una batería de preguntas sociales y de adscripción étnica. Resulta una acción relevante para el sistema universitario chileno, constituyéndose en un primer paso hacia la visibilización del peso estadístico de este segmento poblacional. Así también, permite conocer algunas características de la situación socioeconómica y educacional de entrada de los estudiantes mapuche. Constituye un avance en términos de visibilización estadística y un insumo de base para las universidades adscritas a este Sistema Único de Admisión, en pos de disponer de información sobre su perfil para generar respuestas institucionales pertinentes.

Los esbozos de un perfil de dos décadas (1991-2011), dan cuenta de algunos hitos recurrentes para los mapuche, entre los que, a partir del quinquenio (1991-1995), primaba la pobreza de ingresos, necesidad de ayuda asistencial y redes, en donde se destacan una mayor presencia de mujeres, e insuficientes becas dada la cobertura en solo seis regiones del país. El sexenio (1996-2003) se caracteriza por puntajes de la prueba de admisión de la época (PAA) y notas de secundaria deficitarias, requiriendo semestres adicionales para finalizar. Además, las notas de titulación son bajas y la situación socioeconómica sigue siendo deficitaria. Un estudio (2008-2011) para la cohorte nacional de cuartos medios arroja bajísima procedencia de establecimientos secundarios particulares pagados, menor inscripción en PSU con un promedio de 53 puntos por bajo de los no mapuche, y el 80% requiriendo beneficios asistenciales gubernamentales.

Como marco general, en el trienio 2018, 2019 y 2020, la presencia de las mujeres rezagadas de las cohortes es mayor, lo que revela una consistencia en la rendición de este tipo de pruebas por parte de estas estudiantes. Las edades de las mujeres son mayores que los hombres, que es

asociado al punto anterior y a mayores retrasos académicos durante la enseñanza secundaria. Los grupos familiares presentan más integrantes en los hombres y las mujeres arrojan más familiares asociados a actividades económicas de dependencia y pensionados. Más mujeres que hombres provienen de establecimientos educacionales cuya dependencia es particular subvencionados.

En lo específico, del proceso del 2018, existió un mayor índice femenino y la presencia de los grupos familiares solo con la madre es similar entre mapuche y no mapuche, pero se aprecian cambios en las familias con padre y madre profesionales, pues los mapuche informan mucho menos progenitores con esa característica. En los puntajes en la PSU, los no mapuche promediaron 509 puntos, cifra superior a la de los estudiantes mapuche que solo alcanzaron los 485 puntos. Entre hombres y mujeres, señalar que, para los no mapuche, los hombres lograron 513 y las mujeres 505 puntos, tendencia que se mantiene en los mapuche pero más estrecho, dado que los hombres logran 489 y las mujeres 483 puntos.

Específicamente, en seis universidades ubicadas en territorio mapuche, se evidencia una alta convocatoria, pero más aún las generan otras universidades privadas de esa macrozona y de Santiago. También, prevalece un marcado índice femenino, los hombres son mayores en edad que las mujeres y los grupos familiares son más pequeños, en el caso de las mujeres. Los mapuche de estas seis universidades, arrojan diferencias en cuanto a los familiares con los que viven al compararlos con lo que indican los estudiantes mapuche a nivel nacional. Los puntajes PSU para los mapuche tienden a equipararse en quienes provienen de los colegios municipales, pero aparecen brechas en las otras modalidades.

En cuanto al género, prevalece un índice femenino mapuche, tendencia que puede ser atribuida, entre otros factores, a los impactos de la agenda de género iniciada en los gobiernos concertacionistas, al neosistencialismo indígena gubernamental y a los cambios en la matriz productiva de las últimas dos décadas, con una mayor incorporación de la mujer al mundo laboral. Este fenómeno de mayor ingreso de las mujeres mapuche a la enseñanza superior con la expectativa de

incorporarse al mercado laboral tiene implicancias culturales aún no estudiadas, tales como cambios en la organización social, migraciones y cambios en el capital cultural de la mujer como agente de transmisión transgeneracional

REFERENCIAS

- Agostini, Claudio, Philip Brown y Andrei Román (2010). «Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares». *Cuadernos de Economía*, 47: 125-150.
- Andrade, María José (2019). «La lucha por el territorio mapuche en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente». *L'Ordinaire des Amériques*, 225. Disponible en <https://bit.ly/3rcXpti>.
- Bello, Álvaro, Angélica Willson, Sergio González y Pablo Marimán (1997). *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- Bello, Álvaro (2004). «Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los mapuche». En Robert Austin (editor), *Intelectuales y Educación Superior en Chile: De la Independencia a la Transición Democrática 1810-2001* (pp. 97-132). Santiago: CESOC.
- Blanco, Christian y Francisco Meneses (2011). «Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: Acceso y beneficios». En Yohanna Abarzúa y otros, *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas y Universidad de La Frontera. Disponible en <https://bit.ly/46Ak4iP>.
- Castro, Diana y Aristeo Santos (2011). «Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1): 23-37.
- Crenshaw, Kimberle (1991). «Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color». *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241-1299.
- Curaqueo, Jakelin, Margarita Calfio Montalva y Herson Huinca Piutrin (2020). «Pueblo mapuche, educación superior y racismos: Desde

- una historia educativa propia a un enfoque antirracista y antipatriarcal». *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2): 197-213.
- Demre, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (2017). *Normas y Aspectos Importantes del Proceso de Admisión 2018*. Disponible en <https://bit.ly/3CZ1ZNX>.
- Donoso-Vázquez, Trinidad, Sònia Estradé y Núria Vergés (2022). «Brecha digital de género». *Documentos de trabajo, Segunda época*, (70): 4-25.
- Gómez Suárez, Águeda (2009). «El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas». *Revista mexicana de sociología*, 71 (4): 675-713.
- Lamas, Marta (2007). *El género es cultura*. Disponible en <https://bit.ly/44dzEys>.
- López, David, Costanza Christian, Milena Vargas, Mariana Calcagni y Ricardo Fuentealba (2016). *Desigualdad y Territorio en los pueblos Indígenas en Chile: Un diagnóstico latinoamericano y propuestas de investigación desde Rimisp*. Santiago: Rimisp. Disponible en <https://bit.ly/3XGWOvB>.
- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo». *Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145.
- Saíz, José Luis (2003). *Valores en estudiantes universitarios mapuches: Una visión transcultural de su contenido, estructura y jerarquía*. Tesis del doctorado en Psicología. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

El *mentoring* y las redes de apoyo en la formación de las investigadoras de una universidad mexicana

KARIN QUIJADA LOVATÓN

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

INTRODUCCIÓN

El acceso de las mujeres a las universidades en América Latina se incrementó en un 41% desde finales del siglo XX y ha derivado en una mayor representación escolar, que se considera como una «ventaja femenina» que amplía las probabilidades de la culminación de sus estudios, a diferencias de sus pares masculinos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2021: 17). A pesar de ello, en el ámbito laboral aún presentan desafíos para acceder a puestos directivos y alcanzar contrataciones rentables debido a normas que no reconocen las funciones que realizan en el hogar, en donde persisten roles asimétricos en la distribución de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020a), aunado a los escasos servicios para el cuidado infantil que limitan su capacidad para conciliar el estudio, el trabajo remunerado y los compromisos personales (Sevilla, 2017). Estas barreras se intensifican al conjugar los factores de la edad, la condición étnico-racial y la migración, que refuerzan las diferencias salariales en aproximadamente «12,8 puntos porcentuales» (Raúl y Soto de la Rosa, 2021: 46).

En México, la participación laboral de las mujeres presenta una brecha del 32% y es la más alta de la región, pues solo el 45% de ellas trabaja

de manera activa, principalmente en «zonas urbanas, en el norte del país, en la Ciudad de México y en las regiones con alto turismo»; en contraste, en los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas se observan las tasas más altas de desocupación femenina (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2020: 15). Asimismo, de acuerdo con la *Encuesta nacional de ocupación y empleo*, el 38% de ellas tiene dificultades para completar la canasta básica y apenas el 29% accede a las remuneraciones más altas del mercado.¹ Dichas barreras se acentúan en aquellas mujeres que provienen de hogares de bajos ingresos económicos y/o viven en zonas rurales (Solís y Dalle, 2019).

Sin embargo, algunas de estas diferencias disminuyen a medida que las mujeres alcanzan mayores niveles de escolaridad, pues el porcentaje de la culminación de sus estudios universitarios es más alto que los varones en un 5% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020b). Aunque dichas condiciones no aseguran su habilitación continua y empleabilidad, pues una porción limitada de mexicanas presenta estudios de posgrado, el 33% de ellas desempeñan puestos académicos en instituciones educativas y el 38% en la dirección general (García y Masse, 2022). En este sector, se observa una brecha salarial del 17% con respecto al género masculino, aunque estas diferencias se acortan entre aquellas profesionales que trabajan en las áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemática. No obstante, de acuerdo con el último reporte del Instituto Mexicano para la Competitividad (2022), buena parte de ellas presentan altas probabilidades de abandonar el empleo y/o postergar la maternidad derivado de las extenuantes jornadas laborales.

En la educación superior, las mujeres conforman el 47% de profesionales que se dedican a la docencia, el 62% de ellas tiene una edad menor de treinta años y solo el 16% cuenta con estudios de doctorado, por lo que las oportunidades de alcanzar mejores contrataciones son menores que la de sus pares masculinos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). En su participación en el ámbito científico este patrón se

¹ Ana Karen García, «Las mujeres ocupan apenas el 29% de los empleos mejor pagados en México», *El Economista*, 28 de septiembre de 2021, disponible en <https://bit.ly/3PMamEf>.

repite, pues de un total de 34.162 académicas y académicos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, solo el 38% son mujeres (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, 2023). Esta relación se reproduce en las diferentes universidades del país, por ejemplo, en el estado de Colima de los 249 adscritos a este sistema el 36% es de género femenino y su participación se concentra en las áreas de humanidades y ciencias de la conducta, medicina y ciencias de la salud, ciencias sociales y biología, y química, mientras que en las áreas de fisicomatemáticas y ciencias de la tierra e ingeniería alcanzan solo el 3%.

Los estudios que analizan estos desafíos concuerdan que su baja representación en la investigación se explica a partir del concepto *leaking pipeline* o «tubería con fugas», pues durante su desarrollo académico experimentan múltiples filtraciones o dificultades que dilatan sus trayectorias (Clark, 2005). Por su parte, la teoría del «techo de cristal» hace referencia a las barreras culturales y estereotipos de género que no se observan a simple vista, pero que impiden su crecimiento al interior de las universidades. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, este complejo entramado de desigualdades responde a «patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio; la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado» (Güezmes, Scuro y Bidegain, 2022: 317).

A nivel institucional se advierte otro tipo de desventajas, relacionadas con los escasos modelos femeninos y programas de mentoría que contribuyan a su visibilidad y soporte emocional frente a las limitaciones que presentan en el ámbito público y familiar (Pérez y otros, 2021). Lo anterior a pesar de que las recientes investigaciones documentan que el trabajo en equipo y las redes de apoyo han permitido su empoderamiento (Restrepo y otros, 2022), incrementar la productividad académica (Segovia-Saiz y otros, 2020) y alcanzar una carrera exitosa en el campo científico (Duran-Bellonch e Ion, 2014), así como mayor liderazgo y autonomía para el diseño de proyectos en favor de la igualdad de género y la inclusión de la perspectiva de género en la docencia e investigación (Guadarrama y Aguilar, 2020).

En México, las mentorías no se han instituido de manera formal en el currículum. Las opciones que más se acercan a este tipo de relaciones son los programas de tutoría y asesoría que las políticas educativas han dispuesto para la formación profesional en las licenciaturas y posgrados (Romo, 2004), y el trabajo colaborativo que las profesoras y los profesores realizan en los cuerpos académicos o grupos de investigación, en donde se incorporan quienes presentan una contratación de tiempo completo y cuentan con habilitación para desarrollar funciones de docencia, investigación, tutoría, gestión y difusión (Zúñiga, 2013). En cada facultad los cuerpos se organizan de acuerdo con las diferentes líneas de investigación, que se desprenden de las nueve áreas de conocimiento que establece el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (2023): i) fisicomatemáticas y ciencias de la tierra; ii) biología y química; iii) medicina y ciencias de la salud; iv) ciencias de la conducta y la educación; v) humanidades; vi) ciencias sociales; vii) ciencias agropecuarias, forestales y de ecosistemas; viii) ingenierías y desarrollo tecnológico y ix) interdisciplinaria.

La Universidad de Colima, una de las instituciones de educación superior más representativa de la región centro occidente del país, presenta cerca del 88,8% de profesoras adscritas al Sistema Nacional de Investigadores en el estado de Colima, quienes integran gran parte de los ciento veintidós cuerpos académicos y en dos de ellos se investigan temas relativos al género. Las actividades que realizan en estos espacios han sido relevantes para el posicionamiento de las estudiantes y el personal femenino que labora en la universidad, a través de la construcción de redes de investigación con otras universidades y la dirección de proyectos de alta envergadura, como la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior «Camino para la Igualdad» de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Este proceso no ha sido sencillo, pues han tenido que hacer frente a cuestionamientos y a la escasa apertura que aún persiste sobre el tema, además del intrincado camino que ha significado la consolidación del Centro Universitario de Género en 1994, cuya denominación se modificó por Centro Universitario para la Igualdad y los Estudios de Género a finales de 2021.

Al respecto, la mayoría concuerda que estos logros no hubiesen sido posibles sin los vínculos de colaboración que se han establecido entre las investigadoras que comparten los mismos intereses intelectuales, así como el acompañamiento académico y emocional de mentoras y mentores durante su incorporación al campo científico (Preciado, Gómez-Nashiki y Kral, 2008; Quijada Lovatón, 2019). Estos resultados motivaron el diseño de esta investigación a principios de 2019, que tuvo como propósito identificar la influencia de personajes clave en la vida académica de las investigadoras con trayectorias sobresalientes en la universidad, así como las redes de apoyo y estrategias grupales que desarrollan para fortalecer su productividad, financiar sus proyectos y posicionarse en determinadas áreas o campos disciplinares. De esta manera, no solo se buscó analizar la desigualdad de género como reproductor de desventajas, sino también como agente de cambio a través de acciones resilientes que invitan a la reconfiguración de su identidad profesional.

Mentoring

La necesidad de comprender la cultura organizacional de las empresas y la influencia del acompañamiento en el rendimiento de los trabajadores de reciente ingreso motivó su estudio en los años setenta (Levinson y otros, 1978). Una década más tarde, las universidades retomaron estos aportes para el diseño de programas de inducción docente que favorecieran a la adaptación de los profesores noveles y, a su vez, mejorar las relaciones de tutoría y liderazgo académico (Orland-Barak, 2014). Posteriormente, el análisis de estas dinámicas permitió reconocer que los mentores no necesariamente ostentaban una mayor jerarquía en la institución y en la conducción de las asesorías (Manzano y otros, 2012), sino que se distinguían por el nivel de empatía y confianza que brindaban a sus estudiantes y compañeros de trabajo, además del interés que mostraban por su desarrollo profesional mediante la orientación académica, la visibilidad y el apoyo emocional (Dobrow y otros, 2012).

Por esta razón, los asesores de tesis asignados por las universidades en ocasiones no son considerados por los estudiantes como sus mento-

res o figuras centrales en la introducción al campo científico, pues para alcanzar esta denominación deben haber influido de manera significativa en sus trayectorias (Monereo y Domínguez, 2014). De acuerdo con Kram (1983), estos vínculos generalmente atraviesan cuatro etapas: i) iniciación, que dura de seis a doce meses y se caracteriza por una fuerte fantasía, pues el mentor es admirado; ii) cultivo, un periodo de dos a cinco años, en donde las expectativas de la primera fase se prueban y, a medida que la relación se fortalece, existe mayor afinidad; iii) separación, se producen cambios en las funciones y los roles, y iv) redefinición, los intereses que los unían se transforman, los mentores ya no son indispensables para el crecimiento profesional de los sujetos, pero su importancia puede permanecer para toda la vida.

Los estudios de género destacan el empleo del *mentoring* como una estrategia que ha permitido crear espacios más inclusivos en la academia, además de propiciar una mayor sinergia entre las mentoras y sus estudiantes, a través del intercambio de experiencias similares en la búsqueda del reconocimiento profesional, los ascensos laborales, el incremento de los beneficios económicos y la reducción de los estereotipos de género que aún persisten en determinados campos del conocimiento (Maccombs y Suniti Bhat, 2020). Si bien los mentores masculinos son figuras representativas para algunas mujeres, la mayoría de ellas considera que continúa siendo necesario el acompañamiento de investigadoras que inspiren a otras a lograr una carrera exitosa en la ciencia, principalmente en países en donde existen escasos modelos femeninos a causa de factores socioeconómicos, étnicos o raciales que limitan las oportunidades de acceder a una educación de calidad (Gutiérrez y otros, 2020).

En el área administrativa se observa una situación similar, pues mientras más alto escala una mujer en los puestos gerenciales, cuenta con menos referentes que orienten su actuación y los estilos de liderazgo que debe adoptar con sus pares masculinos (Hannum y otros, 2015). Por ello, es importante que no solo se impulsen sus habilidades en la docencia e investigación, sino también las experiencias de dirección que abonen a su crecimiento en la institución sin distinciones de género, edad y tiempo de servicio (Block y Tietjen-Smith, 2016). Los recientes estudios

conducen que las relaciones de acompañamiento entre las mujeres resuelven estas necesidades sin invertir un elevado presupuesto, además evidencian que el trabajo en día permite optimizar la administración del tiempo, generar habilidades para conformar redes, conciliar la vida laboral con la personal e incrementar la productividad y las nuevas opciones de financiamiento para el desarrollo de proyectos de investigación (Segovia-Saiz y otros, 2020; Restrepo y otros, 2022).

Redes de apoyo

A lo largo de las trayectorias de las profesoras y profesores se registran relaciones determinantes en su adaptación a la vida académica (Arrigoni, Paredes y Muñoz Rodríguez, 2022), la internalización de la cultura docente y la resistencia a los rígidos procesos de evaluación (Caicedo, Santiago y Parra, 2021), además del soporte material (Macoun y Miller, 2014; Raaper, Brown y Llewellyn, 2022) y el apoyo emocional frente a episodios de estrés y ansiedad relacionados con las exigencias laborales (Spence y otros, 2020). Estos vínculos se conforman entre uno o más miembros de la institución con similar jerarquía y, a medida que se consolidan, permiten dar sentido a sus prácticas cotidianas, las actitudes que asumen frente a las adversidades, a los ideales que defienden y a las enseñanzas que reproducen en sus estudiantes (Remedí, 2005). Si bien algunas de estas interacciones están preestablecidas en la normativa universitaria, su impacto requiere asegurar aspectos más subjetivos, como la afinidad entre los integrantes, la solidaridad y la empatía (Aytakin y otros, 2021).

Las redes de apoyo se definen en términos de «un conjunto específico de vínculos entre personas, con la propiedad de que las características de esos vínculos pueden usarse para interpretar la conducta social de las personas implicadas» (Villalba, 1993: 43). En el contexto educativo, estos lazos se generan entre docentes, estudiantes, compañeros de trabajo, amigos, conocidos y mentor(es). Sin embargo, pese a que responden a diferentes escenarios y etapas de vida, los miembros en ocasiones no comparten los mismos valores, sin embargo, la integración de sus esfuerzos presenta una influencia positiva en el crecimiento profesional de los sujetos (Raaper, Brown y Llewellyn, 2022).

Los estudios sobre las redes de apoyo que conforman las investigadoras concuerdan que su efectividad se debe a que la mayoría de ellas comparten los mismos desafíos en el ámbito laboral y familiar, situación que fortalece su integración y la formación de lazos de amistad. Así pues, el respaldo que reciben de sus compañeras de trabajo y la guía de académicas con mayor trayectoria permiten hacer frente a la cultura patriarcal que aún permea en las universidades y limitan su ascenso a cargos directivos (Figuroa y García, 2016; Aytekin y otros, 2021). De manera similar, las experiencias afectivas y los modelos femeninos han influido de manera significativa en su vocación por la ciencia, el incremento de su productividad y, con ello, cumplir con los estrictos estándares de calidad que promueve el mercado del conocimiento (Rodgers y Scott, 2008; Monereo y Badia, 2011).

Los expertos en el tema advierten que estas redes no solo se suscriben al ámbito institucional (De Janasz y Sullivan, 2004), sino que la familia juega un rol central en este proceso (Baugh y Fagensen-Eland, 2005). Sin embargo, algunos hallazgos sugieren que las vivencias que experimentan en estos contextos no repercuten estrictamente en sus motivaciones académicas, sino que sirven de soporte emocional (Cohen, 1995) y orientan la manera en que enfrentan los avatares que implica dedicarse a la investigación (Cummings y Higgins, 2006).

METODOLOGÍA

El estudio fue de corte cualitativo y el objetivo general fue analizar las experiencias significativas en la formación científica de las investigadoras que trabajan en la Universidad de Colima. Los objetivos específicos fueron: i) caracterizar las redes de apoyo que contribuyeron a su inserción en la investigación y ii) describir los procesos de acompañamiento o *mentoring* que fortalecieron sus trayectorias académicas.

Se utilizó el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Corbin, 2017), cuyo eje es la comparación constante a través de la maximización de las diferencias y las relaciones cruzadas entre los datos empíricos con la finalidad de eliminar las repeticiones e identificar prototipos que coadyuven a explicar las «acciones y significaciones de

los participantes en la investigación» (Charmaz, 2013: 272). La confiabilidad del proceso metodológico se realizó mediante la contrastación de los aportes teóricos revisados y las categorías identificadas, así como la información que aportaron las entrevistadas y las reflexiones que se desprenden del marco teórico. De esta manera, se logró la correlación entre las categorías conceptuales y las que emergieron del análisis comparativo y sistemático de los datos.

Entrevistas

Se realizaron como un diálogo a través de un guion de diez preguntas que se organizaron en tres apartados: formación académica, experiencias en la docencia e investigación, y los valores que orientan su práctica profesional. Este instrumento se validó con la intervención de tres expertos en el tema, que brindaron observaciones y sugerencias para mejorar la versión final. Las participantes fueron invitadas por medio de un oficio que contenía los detalles del proyecto, un consentimiento informado, la solicitud para autorizar la grabación de las entrevistas y el compromiso de cuidar su anonimato a lo largo del estudio y posterior publicación. Todas accedieron a colaborar de manera unánime y mostraron buena disposición en cada encuentro. Su aplicación fue en el primer bimestre de 2019, mediante tres fases: en la primera se formularon las preguntas planificadas y en las dos últimas se entregaron las transcripciones de la entrevista anterior y se indagó en determinadas respuestas, a través de una autorreflexión en retrospectiva.

De manera simultánea, se desarrolló el proceso de codificación y análisis preliminar de la información empírica, por lo que la muestra fue completándose a medida que se identificaron las categorías emergentes y estas alcanzaron la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

Muestra teórica

La selección de las diez participantes se realizó por medio de un muestreo intencional y no de tipo probabilístico, pues la representatividad estadística no fue una prioridad (McMillan y Schumacher, 2001). Esto con el propósito de reunir a un grupo significativo de profesoras que han

logrado buenos resultados en la docencia, tutoría e investigación. Por esta razón, se eligieron solo a las que contaban con un perfil deseable, de acuerdo con el Programa para el Desarrollo del Personal Docente, formaban parte del Sistema Nacional de Investigadores y contaban con los puntajes más altos en las tres últimas ediciones de la evaluación al *Mejor docente*, a cargo de la Dirección General de Desarrollo de Personal Académico y del Sistema de Evaluación Docente, el que se realiza mediante un cuestionario digital que contestan los estudiantes de los niveles de licenciatura y posgrado para calificar el desempeño de sus profesores en clase y durante las tutorías. La muestra quedó integrada por académicas que tenían la contratación de tiempo completo, una trayectoria destacada en la investigación y que están adscritas a uno de los diez campos del conocimiento que existen en la institución: administración y negocios; ciencias de la salud; educación; tecnología de la información y comunicación; agronomía y veterinaria; ciencias naturales, matemáticas y estadística; ingeniería, manufactura y construcción; artes y humanidades; ciencias sociales y derechos, y servicios.

Tabla 1. Características de la muestra

Entrevistada	Edad	Lugar de nacimiento	Nacionalidad	Antigüedad	Facultad de adscripción	Sistema Nacional de Investigadores*
1	57	Colima	Mexicana	20 años	Psicología	I
2	43	Colima	Mexicana	12 años	Ingeniería Civil	II
3	60	Colima	Mexicana	25 años	Veterinaria	I
4	45	Kansas	Estadounidense	15 años	Pedagogía	I
5	58	Ciudad de México	Mexicana	17 años	Letras Hispánicas	II
6	40	Manzanillo	Mexicana	15 años	Ciencias Marinas	II
7	52	Colima	Mexicana	11 años	Derecho	II
8	55	Colima	Mexicana	21 años	Economía	II
9	47	Colima	Mexicana	9 años	Medicina	III
10	56	Colima	Mexicana	23 años	Turismo	I

* El sistema cuenta con los niveles: I, II y III.

Fuente: Elaboración propia.

Los alcances del estudio se caracterizan por la visibilización de profesoras con trayectorias destacadas en la investigación, que escasamente se difunde en la institución y que dieron cuenta de episodios determinantes para su desarrollo profesional, personal y familiar. Este ejercicio narrativo permitió crear un espacio de reflexión sobre los desafíos que enfrentan las investigadoras para posicionarse en las universidades, así como el reconocimiento de algunas mentoras y grupos de investigación que promueven el desarrollo académico de otras mujeres. Entre las limitantes podemos resaltar la dificultad para conseguir más entrevistas de académicas de diferentes disciplinas, principalmente de ciencias naturales, matemáticas y estadística, cuyos relatos contribuirían a tener una visión más amplia del fenómeno. Asimismo, se requiere incorporar las experiencias y percepciones de investigadoras y estudiantes en proceso de formación, así como la opinión de sus pares masculinos respecto al papel que presentan las mujeres en la ciencia.

RESULTADOS

En este apartado se exponen los hallazgos más representativos en torno a las experiencias de *mentoring* y las redes de apoyo que influyeron en la formación científica de las académicas entrevistadas, en donde no solo se identificaron estrategias de acompañamiento exitosas y figuras femeninas que impulsaron su empoderamiento profesional, sino también rasgos profesionales que contribuyeron al establecimiento de vínculos de colaboración más estrechos, mayor productividad y liderazgo académico, entre otras experiencias, que se analizan a partir de cuatro categorías: resiliencia docente, capital cultural, autoformación profesional e identidad.

Resiliencia docente

Es un tema de investigación emergente que ha cobrado relevancia en el ámbito educativo debido a su impacto positivo en el rendimiento académico, la autodeterminación y el trabajo en equipo. Se define como la capacidad emocional que desarrollan las profesoras y profesores para enfrentar condiciones de vida difíciles que ponen en riesgo su estabilidad

laboral y bienestar personal, a través de la construcción de relaciones armoniosas, la confianza en sí mismos y mecanismos de recuperación individual y grupal (Castro, Kelly y Shih, 2010). En el caso de las mujeres que trabajan en el ámbito universitario, estas experiencias se advierten en los diferentes dilemas que enfrentan para tratar de conciliar su vida laboral con la familiar, los estereotipos de género, las brechas salariales y las escasas oportunidades de asumir puestos directivos, entre otros factores, que las motivan a desarrollar estrategias de adaptación, reconfigurar sus aspiraciones profesionales, buscar asistencia emocional y construir redes de apoyo (Day y Gu, 2014; Richards, Hemphill y Templin, 2018).

El relato de las entrevistadas permite identificar estas experiencias, en donde destaca el soporte emocional que recibieron por parte de sus mentoras, mentores y personas clave en su trayecto educativo, que jugaron un papel decisivo en su inclinación por el campo científico, tal como señala una académica con el nivel II en Sistema Nacional de Investigadores:

De no haber sido por el consejo de mi asesora era seguro que abandonaba el doctorado [...], me sentía perdida, problemas en casa, con los avances [...], pero me convenció de seguir y terminar el semestre, ¡y ya, luego mejoraron las cosas! Siguió al pendiente de mí y pude terminar mis estudios. ¡Fue crucial!

Estas vivencias también se conocen como resiliencia de grupo o redes de apoyo, que se caracterizan por brindar visibilidad, patrocinio y respaldo en circunstancias adversas (Ebersöhn, 2014; Gu, 2014). El testimonio de una investigadora que trabaja en la Facultad de Economía sirve de ejemplo:

Cuando yo entré a la maestría había un déficit en CONACyT,² por problemas de que bajó el petróleo en PEMEX [Petróleos Mexicanos], entonces, estaban dando una beca incompleta y él [asesor] me ayudó a tramitar una beca complementaria, porque yo tenía hijo. Me dijo: «No se preocupe, vamos a buscar la manera» y me ayudó.

2 El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) modificó el 9 de mayo de 2023 su denominación por Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT).

Sin embargo, algunas participantes señalan que a pesar de presentar una buena relación con sus mentores —varones— y que su guía académica fue significativa para su desarrollo profesional, estos mostraron escaso interés en realizar trabajos de investigación junto con ellas, así lo denota una entrevistada con veinticinco años de servicio en la institución:

Mi asesor nunca publica con sus estudiantes mujeres, no sé si él está consciente o no está consciente, pero como que me di cuenta después y digo: «Ah, mira, qué chistoso», ¿verdad? No son perfectos, pero, bueno, en términos de dar todo el apoyo posible a sus alumnos, eso sí, de abrir hasta sus casas.

En el plano laboral, coinciden en que la colaboración, solidaridad y empatía entre sus compañeras de trabajo fue un aliciente determinante para encarar los problemas personales y las demandas institucionales. La narración de una investigadora de la carrera de Turismo así lo deja entrever:

En los últimos años el trabajo con las colegas del cuerpo académico, eso ha sido muy importante porque cada una de nosotras ha pasado por etapas difíciles: una compañera que recientemente ya va saliendo de una enfermedad complicada [...], otra compañera que también enfrentó un problema familiar muy severo [...], yo también he tenido mis altibajos y el trabajo colaborativo o la participación en conjunto te da muchos ánimos, te ayuda.

En México, los cuerpos académicos son organizaciones designadas por las universidades del sector público y están integradas por profesoras y profesores de tiempo completo, con adscripción a diferentes líneas de investigación y cuya labor principal es la generación de nuevos conocimientos. Sobre su participación en estos colectivos, las entrevistadas señalan que ha fortalecido su productividad y la obtención de resultados favorables en las evaluaciones del Sistema Nacional de Investigación. Una investigadora con el nivel I en el sistema señala que:

Las estrategias han sido, como en esta parte del trabajo, pues de colaboración con algunas profesoras, digamos para cumplir, por un lado, la parte de productividad en SNI [...]. Entonces, trabajar de manera conjunta y ambas reportar productividad, apoyarnos.

Estas experiencias confirman lo expresado por Eby (1997), respecto a la importancia del *mentoring* intragrupal —con miembros de la misma organización— para elevar la eficiencia de sus actividades y cumplir con las disposiciones institucionales, a través de la búsqueda de alternativas en común y sobreponerse a la presión externa. Sin embargo, su aporte más significativo se concentra en la reafirmación de la cultura docente y la inducción de los profesores nóveles, así lo menciona una académica de procedencia extranjera:

En México, pues yo creo que sí fue de trabajar en el cuerpo académico, el primer proyecto que hice conjunto [...], eso fue muy importante porque fue mi primera experiencia, así como profesora en equipo y de conocer cómo hacen la investigación aquí [...]. No fue fácil porque ya empecé a ver el choque como mi cultura americana.

De manera similar, el *mentoring* intergrupala —con integrantes de otras organizaciones— ha contribuido a la extensión de lazos de colaboración con investigadoras e investigadores de diferentes áreas de conocimiento y universidades extranjeras, los que se forman principalmente en eventos científicos y estancias de investigación, que amplían sus aprendizajes académicos y culturales, las oportunidades de difundir su trabajo y generar proyectos de mayor alcance. Así lo detalla una profesora que labora en la Facultad de Pedagogía:

Yo creo que sí es útil, es beneficioso y da resultados no. Si tú ves [enseña sus libros], hay muchísimos trabajos que son producto de trabajo colectivo, fue precisamente de un congreso que fuimos en Viena, en Austria. En este grupo hay gente de Argentina, de Brasil y México que nos conocimos en el congreso.

Las diversas relaciones académicas que las entrevistadas conformaron con sus profesores, directivos, líderes, integrantes de los cuerpos académicos y estudiantes contribuyeron a su adaptación institucional y el ascenso al interior de las organizaciones científicas. Sin embargo, los vínculos de colaboración y amistad que han establecido con sus mentoras y compañeras de trabajo presentan una notable incidencia en su productividad (Monereo y Domínguez, 2014; Cheah y otros, 2015). Esto debido a que comparten los mismos intereses y necesidades que reper-

cuten de manera positiva en su formación y sirven de soporte emocional para enfrentar las contingencias personales y profesionales (Kram e Isabella, 1985). Ahora bien, a pesar de que algunas de estas redes de apoyo se constituyeron en la etapa estudiantil, se observa mayor reciprocidad e intercambio al integrarse a trabajar a un grupo de investigación.

Capital cultural

Las investigaciones que analizan los factores exógenos que influyen en el desarrollo académico de las investigadoras e investigadores identifican dos variables: capital humano y social (Bourdieu, 1997; Kuperminc y otros, 2005). El primero está relacionado con el nivel educativo y los distintos programas de capacitación que realizan a lo largo de sus trayectorias (Singh, Ragins y Tharenou, 2009), mientras que el segundo comprende los factores demográficos y socioeconómicos que determinan sus oportunidades de crecimiento profesional, en donde el *mentoring* y los modelos familiares positivos cumplen un papel importante (DiRenzo, Weer y Linnehan, 2013).

En el caso de las entrevistadas, ambos dispositivos son predictores de éxito que han contribuido a mejorar sus condiciones de vida e impulsado su acceso al campo científico. Respecto al capital humano, en buena parte de sus biografías se advierte un perfil competitivo que se caracteriza por su flexibilidad para transitar por diferentes áreas del conocimiento. Una profesora que trabaja en la Facultad de Psicología así lo detalla:

Tengo dos maestrías, una es en Desarrollo Urbano Regional en el Colegio de México, también en el Distrito Federal y, la otra, en Psicología de la Salud aquí en la Universidad [...]. En el doctorado [en Sociología] fui la primera psicóloga que entró al programa, eran economistas, arquitectos y sociólogos.

En este proceso, los programas de movilidad estudiantil, las estancias de investigación y el manejo de dos o más idiomas fueron factores que impulsaron su formación en instituciones reconocidas. El relato de una académica de la Facultad de Economía, que realizó el doctorado en Inglaterra, sirve de ejemplo:

Yo sabía el idioma [inglés]. De hecho, te pedían 610 puntos para aceptarte en la universidad, entonces eso no fue un problema; quizás la forma de pronunciación es diferente [...]. Allá me enseñaron a crecer profesionalmente, incluso, mentalmente al momento de estar desarrollando las investigaciones, por eso cuando yo regresé era muy perfeccionista, además que allá son muy exigentes con el tiempo.

Estas experiencias jugaron un papel importante en su predilección por la ciencia, pues el intercambio y la convivencia con expertos fortalecieron sus saberes prácticos y orientaron el interés en determinados campos disciplinarios y líneas de investigación. El caso de una profesora de la Facultad de Pedagogía que pertenece a un cuerpo académico de género así lo deja entrever:

Yo creo que todas las participaciones de mis profesores en las asociaciones profesionales [...], entre proyectos conjuntos [...], asistencia a congreso [piensa]. No sé cómo me llegó el interés [por la investigación], pero mi primera clase fue introducción de estudios sobre la mujer, cambió mi vida [...], el proyecto final fue la historia de vida de nuestras mamás, analizar desde la perspectiva de género, eso me encantó.

Si bien el capital humano y el social amplían las oportunidades de crecimiento intelectual mediante diferentes estímulos educativos, el segundo se apoya principalmente de aprendizajes sociales que no solo inciden en sus competencias profesionales, sino también en las actitudinales y afectivas (DiRenzo, Weer y Linnehan, 2013). El comentario de una profesora acerca de su participación en diferentes equipos de investigación permite comprender mejor esta idea:

Cuando yo estaba en la licenciatura participaba ya en diferentes seminarios de investigación, era novedoso estar oyendo los trabajos de otras personas, explicar la bibliografía que leían y el doctor que era mi asesor me decía: «Usted tiene que hablar, no puede quedarse callada». Entonces, esas cosas me ayudaron mucho a trabajar en equipo, realmente fueron muy importantes en mi carácter.

Al respecto, algunas académicas señalan que sus familiares también fueron un soporte emocional y económico importante para la concreción de sus proyectos personales, la resistencia a las adversidades y las

exigencias del ámbito laboral. La descripción de una profesora, cuyo padre fue el principal impulsor de su carrera, cuenta de esta situación:

Mi papá fue un intelectual interesante [...], mi capital cultural [...], me mandó a una buena escuela [...]; tuve que salir adelante con dos hijos [...], en un principio me dijo: «Yo me hago cargo de la familia y tú ponte a estudiar» [...]. Fue una dirección importantísima, no solo en lo académico, sino en lo afectivo [...], eso fue fundamental en mi vida.

A pesar de que las entrevistadas se identifican con investigadoras que han fungido como sus mentoras durante su formación, en el plano familiar, buena parte de ellas considera a sus padres —varones— como referentes intelectuales positivos que han repercutido en su interés por la actividad científica. La reflexión de una profesora que estudió Derecho sirve de ejemplo:

Mi padre hace como un año y medio murió, pero él era también doctor en Derecho, también en el Sistema Nacional [de Investigadores] [...]. Yo recuerdo su examen de oposición para dar una materia en la UNAM y me acuerdo cómo fuimos a acompañarlo a él con láminas [...], todo eso me ha impactado [...], para mí siempre ha sido un gran símbolo y eso también me inclinó mucho a que estudiara Derecho.

Estas experiencias permiten constatar que los buenos resultados en el campo científico no dependen únicamente de programas educativos altamente competitivos (Estévez, 2009), sino también del capital social que las investigadoras conforman en su vida académica, mediante múltiples aprendizajes que trascienden el ámbito institucional (Kram, 1985; Duran-Belloch e Ion, 2014). En esa medida, Beltman (2020) señala que la resiliencia docente se conforma de factores protectores personales y materiales que coadyuvan a enfrentar las exigencias de la política educativa y el mercado laboral, en donde el capital cultural y familiar cumple un papel importante en la concreción de sus aspiraciones profesionales.

Si bien en la literatura sobre el tema existe una tendencia a caracterizar la manera en que las experiencias de *mentoring* y redes de apoyo han contribuido a que las mujeres puedan hacer frente a las brechas de

género y posicionarse en el sector laboral, se ha prestado escasa atención a los rasgos profesionales y actitudinales que fortalecen su autonomía y tenacidad. Por esta razón, de manera paralela al análisis de estas relaciones, se identificaron competencias de autoformación profesional que han contribuido a que las entrevistadas puedan ampliar sus conexiones y alcanzar una carrera prometedora.

Autoformación profesional

De acuerdo con Vallerand (2008), durante su formación las investigadoras e investigadores invierten gran parte de su tiempo y energía en realizar diferentes actividades que influyan en su desarrollo científico. Day y Gu (2012) señalan que, debido a los competitivos estándares de calidad que persisten en este medio, no basta con egresar de universidades de prestigio y presentar asesoras y asesores con buena reputación académica, sino que también se requiere de pasión, compromiso y resiliencia para continuar perfeccionando su práctica profesional, acceder a contrataciones rentables y puestos directivos. El relato de una entrevistada con quince años de servicio brinda cuenta de estas exigencias:

Quando eres inquieta y tienes aspiraciones y quieres seguir formándote, pues vas subiendo escaloncitos [...]. Yo me di cuenta de esto muchos años después [...], estando en París, una tarde tenía ya como un mes y estaba haciendo un proyecto [...]. Me la había pasado en la Biblioteca Nacional de Francia todo el día, había comido un sándwich en el baño por seguir trabajando [...]. Yo misma me construí, mi forma de destacar.

Las investigaciones que profundizan en las cualidades personales de las profesoras competentes destacan su papel activo en la conformación de situaciones de aprendizaje y relaciones que potencian sus capacidades (Bolívar, 2006; Monereo y Domínguez, 2014), planeando interacciones productivas para afrontar con éxito futuras relaciones académicas, por ejemplo, las asesorías y el trabajo en equipo. Una académica de la Facultad de Letras Hispánicas comparte su experiencia al respecto:

Trabajé en una encuesta de investigación muy seria, auspiciada por la ONU [...]. Yo tenía veinte años, andar *pa* arriba, *pa* abajo, encues-

tando. Entonces, perdí la cuestión esa de amistad [...], pero, pues la gané en otro sentido [...]. Siento que fue una formación muy fuerte, que me permitió entrar en el SNI.

Por esta razón, las entrevistadas coinciden que sus carreras se caracterizan por la exigencia y los sacrificios personales, ideales que han internalizado gracias al acompañamiento de investigadoras, investigadores, mentores y mentoras que han impulsado su formación, el ingreso a grupos de investigación y la participación en proyectos importantes. El testimonio de una profesora de la Facultad de Economía permite ampliar esta idea:

Para mí es casarte con una carrera, tenerla que amar [...] porque esto requiere mucho tiempo, dejas de lado muchas cosas, familia [...]. Entonces, yo creo que de él [asesor] aprendí en cuanto a la dedicación, más fuerte y, de las colaboraciones, es de ella [mentora], ha colaborado con infinidad de grupos y el saber aplicar los tiempos también.

Si bien la mayoría de las entrevistadas reconoce las altas expectativas que se crean en torno a su rendimiento académico, también coinciden en que estas demandas con frecuencia repercuten en su vida personal, obligándolas a extender sus horarios de trabajo y hacerse de un conjunto de estrategias para conjugar sus responsabilidades familiares con las actividades de investigación. Una académica de la Facultad de Ciencias Marinas señala lo siguiente:

Saberte organizar tu tiempo muy bien, por ejemplo, cuando mi bebé se dormía temprano tenía mi tiempo para empezar a hacer mi investigación [...]. Ahora, que ya está más grande, nos sentamos en las tardes a hacer tareas, pero en cuanto se duerme, yo empiezo a trabajar.

Por lo que equiparar sus aspiraciones profesionales con las de carácter afectivo representa una lucha continua para muchas profesionales que desean dedicarse a la ciencia, pues deben distanciarse de ciertos arquetipos que han sido impuestos por las sociedades conservadoras, en donde se prioriza su maternidad, enaltece su pasividad y rechaza su independencia económica. Una entrevistada, con el nivel más alto en

el Sistema Nacional de Investigadores, comparte su experiencia sobre estos desafíos:

Te voy a ser sincera, yo no sé por qué no me he casado. Yo soy soltera y no soy mamá porque ya llegué a una cierta edad en la que no veía claro tener alguna pareja [...]; sabemos que es cuestión de machismo, el hombre sabe que tú tienes un nivel académico o que ganas más [...]. No te aceptan tan fácilmente [...], ya no pienso ser mamá porque mi trabajo implica estar todo el día trabajando y no tengo apoyo.

Si bien las actuales políticas educativas respaldan el desarrollo profesional de las mujeres en igualdad de condiciones que sus pares masculinos, en la cultura mexicana aún persisten estereotipos de género en torno al rol que desempeñan en el hogar. De este modo, algunas académicas señalan que la lucha por el reconocimiento de sus capacidades intelectuales ha iniciado en el seno familiar. Así lo describe una entrevistada:

Ser mujer [...] dentro de nuestra cultura es un reto [...]. Desde que yo era niña, yo quería demostrarle a mi papá que yo también podía. Entonces, bueno, tal vez, mis retos estuvieron desde casa y, sí, siento que es un camino difícil.

En las universidades, las investigadoras también deben hacer frente a una cultura académica con tendencia hacia la masculinización, pues escasamente ocupan cargos de dirección, participan en los comités de evaluación y en la toma de decisiones sobre temas financieros. Al respecto, Buquet Corleto (2016: 41) señala que «las mujeres, como colectivo, tienen en las universidades menor acceso al poder, al reconocimiento y al dinero»; además, enfrentan situaciones de violencia que se manifiestan de diversas maneras (Mingo y Moreno 2015). La experiencia de una académica permite ilustrar mejor esta situación:

Yo me acabo de salir de un cuerpo académico, que me estaba bloqueando [...], elegimos a un hombre como líder y ahí empiezan los problemas [...], me empezó a subestimar, pues aunado a los tratos [...], llegaban los recursos para investigación, aquí a la facultad, y todo se iba con ellos, nunca me dieron nada.

Si bien sus historias se caracterizan por la entrega y el compromiso con su formación profesional, los logros más significativos se advierten en la conquista de su autonomía intelectual, la independencia económica y el poder decidir sobre sus proyectos personales. Por este motivo, la mayoría de las académicas han desarrollado «mecanismos de agencia» para revertir las contingencias del entorno laboral, adaptarse a las rigurosas políticas de evaluación, alcanzar mayor visibilidad en el campo científico y combatir los estereotipos de género. De esta manera, sus trayectorias están condicionadas por aprendizajes críticos o «experiencias pico que superan cierto umbral emocional», que invitan al cambio de alguno de los componentes de su identidad (Monereo, 2015: 97). Aunque no todas estas vivencias son formativas, sino solo aquellas que fomentan la búsqueda de alternativas de crecimiento personal, el cuidado de sí mismas y la redefinición de las redes de apoyo (Yurén, Navia y Saenger, 2005; Gómez-Nashiki, 2008).

Identidad(es)

La identidad se construye de dos formas: «para sí» y «para otros». En la primera se consideran los atributos singulares y distintivos, pues la identificación se realiza a partir de las diferencias que presentan las profesoras y profesores sobre sus pares, sobre una base individual que hace referencia a los antecedentes educativos y familiares (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000; Dubar, 2000; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Clarke, Hyde y Drennan, 2013). La segunda se realiza a través de la internalización de las experiencias que han adquirido al interactuar con sus mentoras, mentores, compañeras y compañeros de trabajo, pues, a pesar de que sus trayectorias son distintas comparten funciones, tradiciones y valores que dan sentido a sus historias, estilos de trabajo y modos de actuación (Rodgers y Scott, 2008).

Este proceso es el resultado de múltiples experiencias de socialización, que se desarrollan en la relación cotidiana con los otros, pues «el individuo se reconoce a sí mismo, solo reconociéndose en el otro» (Giménez, 1996: 14). Sin embargo, la identidad puede verse afectada por cambios en la situación laboral (Sennett, 2000), la jubilación (Preciado

y Gómez-Nashiki, 2019) y los conflictos personales (Goffman, 2007), que invitan a una reorganización de la escala de valores, creencias y metas profesionales. Por ello, las recientes investigaciones muestran un creciente interés por incorporar en sus análisis variables que hacen alusión a rasgos más internos, como los afectos y las actitudes. Esta perspectiva se aprecia en los trabajos de Beijgaard, Meijer y Verloop (2004), Day (2006) y Canrinus y otros (2011), que describen la manera en que las experiencias de acompañamiento no solo influyen en el desarrollo académico, sino en la esfera socioemocional de las y los investigadores. El relato de una académica de la Facultad de Ingeniería permite comprender esta mediación:

Ella [mentora] tuvo una trayectoria ejemplar en la UNAM [...], fue mi guía, podía expresar libremente mis ideas [...], era un apoyo irrestricto [...], empezamos hacer estudios [...], empezamos a generar artículos [...]. Ella me apoyó siempre en esa locura [...], por ella decidí ser investigadora.

Las motivaciones presentan un vínculo psicológico con el trabajo académico y son la fuerza que orienta el modo en que afrontan los cambios, los problemas y las exigencias (Latham y Pinder, 2005). Si bien estas reacciones afectivas son impredecibles y no se manifiestan con la misma intensidad en la actuación, determinan el grado de identificación que alcanzan con su profesión. La experiencia de una académica de la Facultad de Medicina sirve de ejemplo:

Me gustaba medicina, pero le tengo miedo a los muertos [...], me voy por química que es lo más cercano [...]. Pero yo no me sentía satisfecha [...] y busqué en el CONACyT [...]. Me decidí por Genética, pero no dejé de lado la Hematología [...]. Todas mis investigaciones fueron con Leucemias.

Por ello, la identidad no es estable, sino que se construye a medida que enfrentamos nuevos retos y demandas, así como eventos con una fuerte carga emocional que invitan a la reconfiguración de nuestras motivaciones. Por ejemplo, cuando los intereses personales —sueños, creencias o ideales— predominan en el sistema disposicional, se convierten en un componente rector de los proyectos académicos. En contraste, cuando

presentan un orden secundario dependerán de factores exógenos, como el reconocimiento o estímulos materiales. No obstante, con frecuencia las profesoras y los profesores buscan equiparar estas aspiraciones, tal como se advierte en el relato de una profesora del área de ingeniería, que combina su inclinación por la poesía con las actividades de investigación:

Definitivamente, sí, me identifico dentro de la investigación [...] y también el lado creativo porque también escribo poesía. Entonces, en ese sentido creo que peco de ser múltiple, pero son caminos que no puedo dejar [...], son respiros unos de otros.

Las diferentes estructuras del ámbito académico y social repercuten en la visión que tienen sobre sí mismas (yo como profesional, yo como investigadora) y los demás (mis mentoras, mis colegas) (Hermans, 2008). Esta propuesta presenta coincidencias significativas con el concepto de *mentoring*, pues ciertos personajes o acontecimientos importantes son detonadores de cambios internos (Kram, 1985). De ahí que su identidad se compone de las experiencias de socialización con los otros —profesoras, profesores, mentoras y compañeras de trabajo— quienes son considerados extensiones de uno mismo (Hermans, 2012 y 2014). El testimonio de una entrevistada que estudió el doctorado en Alemania explica esta situación:

Aquí un investigador es lo máximo, allá [Alemania] no es así. Allá se tratan como compañeros [...]. Entonces, para mí todos son iguales y eso te ayuda también a que tu aprendas a convivir [...], pero ella [asesora] me hizo trabajar como no tienes una idea: [...] entraba a las ocho de la mañana y salía a las ocho o diez de la noche [...], por eso soy muy exigente con mis asesorados.

En esa medida, consideramos que la identidad de las académicas reúne la mejor versión de las relaciones que han construido en su trayecto educativo y laboral (Monereo y Domínguez, 2014). A pesar de que algunos de estos lazos no perduraron con el tiempo, la convivencia y el acompañamiento fueron aprendizajes que abonaron a su desarrollo científico. Así pues, las redes que conformaron con sus compañeras y compañeros de trabajo favorecieron su adaptación a la cultura docente, la internalización de las directrices institucionales y la comprensión del

currículum. Por su parte, las relaciones que establecieron con sus mentoras presentaron una influencia emocional positiva, que favoreció la internalización de competencias y valores que resignifican el papel que presentan en la ciencia, además del compromiso moral que tienen de empoderar a otras mujeres para enfrentar las prácticas y discursos androcéntricos que aún persisten en la sociedad y los espacios académicos.

CONCLUSIONES

Las biografías de las investigadoras entrevistadas se caracterizan no solo por la influencia significativa de mentoras y mentores, sino también de familiares que funcionan como guías, protectores y benefactores durante su formación profesional, la incorporación al ámbito laboral y el desarrollo científico. Si bien algunos de estos vínculos no perduraron con el tiempo, los conocimientos, las actitudes y experiencias que adquirieron a través de su acompañamiento permanecen en su actuación profesional, su vocación por el campo científico y sus preferencias axiológicas. A nivel institucional, existen criterios políticos que orientan y evalúan estas relaciones, sin embargo, se advierte cierta autonomía y creatividad en las estrategias que conforman para atender las exigencias y dificultades que experimentan debido a las desigualdades de oportunidades y los roles asimétricos que persisten en el ámbito académico.

Durante su formación en la investigación e inducción en las universidades se identifican interacciones productivas con profesores y profesoras que funcionaron como mentoras de su carrera científica, con quienes comparten afinidades temáticas y los desafíos para posicionarse en la ciencia, experiencias que han fortalecido sus lazos de colaboración y sirven como modelos de referencia a lo largo de sus trayectorias. A pesar de que algunas entrevistadas reconocen que en este proceso también contaron con el apoyo y patrocinio de algunos mentores, la mayoría considera que el desarrollo de trabajos de investigación junto a ellos fue limitado y en ocasiones permanecieron relegadas en comparación a sus pares masculinos.

Si bien en el plano laboral algunas académicas han postergado su maternidad a raíz de los rígidos procesos de acreditación científica,

quienes son madres señalan que lograron conjugar el trabajo y su vida personal gracias al soporte familiar. A pesar de este respaldo, aún es visible en sus relatos la desproporcional carga de actividades que presentan en el hogar y que, con frecuencia, las coloca en desventaja para competir por ascensos laborales y el acceso al Sistema Nacional de Investigadores.

Es importante resaltar que otro aspecto que distingue a sus trayectorias es la prevalencia de rasgos profesionales que han abonado a la búsqueda de relaciones benéficas para su autoformación profesional, como el entusiasmo, la responsabilidad, la proactividad y la perseverancia para alcanzar sus metas. Además de habilidades socioemocionales para relacionarse de manera positiva con sus directivos, profesores y compañeros de trabajo, hacer frente a los problemas personales y acompañar a quienes requieren de su ayuda.

El reconocimiento que han alcanzado en la institución no solo se debe a su productividad académica, sino a que gran parte de ellas son mentoras de otras investigadoras y estudiantes, con quienes tejen una amplia red apoyo para revertir las brechas de género y desigualdades que experimentan en las universidades y la ciencia.

Sobre los alcances logrados en este estudio, resaltan las narraciones obtenidas por investigadoras destacadas, que dieron cuenta de los episodios determinantes en su historia familiar, personal y académica, que escasamente se conocen y visibilizan en la institución. Este ejercicio narrativo permitió crear un espacio de reflexión sobre sus retos, la percepción que presentan sobre el trabajo que desempeñan en la ciencia y los distintos desafíos que enfrentan para alcanzar el reconocimiento en este medio. De igual manera, este acercamiento contribuyó a identificar figuras femeninas importantes en su formación profesional, pues fueron promotoras de su incursión en la investigación y les brindaron soporte emocional en momentos decisivos.

Entre las limitantes podemos destacar la dificultad para conseguir entrevistas de investigadoras de diferentes disciplinas, pues en la universidad aún se requiere impulsar su participación en las áreas de física, matemáticas y ciencias de la tierra. Lo anterior ayudaría a tener una visión más amplia del fenómeno, así como profundizar en los procesos de

autorreflexión y cambio experimentados ante las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, el papel que cumplen en la conformación de redes de apoyo y guías para las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- Arrigoni, Flavia, Héctor Alejandro Paredes y Laura Mariela Muñoz Rodríguez (2022). «Redes personales y trayectorias educativas de mujeres con estudios universitarios con el plan social jefas y jefes de hogar». *Praxis Educativa*, 25 (1): 1-19. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2021-250111.
- Aytekin, İhsan, Wendy Murphy, Mehmet Yildiz, Ismail Çağrı Doğan y Semih Ceyhan (2021). «Developmental networks affect academics' career satisfaction through research productivity». *The International Journal of Human Resource Management*, 33 (17): 3387-3413. DOI: 10.1080/09585192.2021.1928728.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.
- Baugh, Gayle y Ellen A. Fagenson-Eland (2005). «Boundaryless mentoring: An exploratory study of the functions provided by internal versus external organizational mentors». *Journal of Applied Psychology*, 35 (5): 939-955. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2005.tb02154.x.
- Beijaard, Douwe, Nico Verloop y Jan D. Vermunt (2000). «Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective». *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764. Disponible en <https://bit.ly/43cTLfR>.
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer y Nico Verloop (2004). «Reconsidering research on teachers' professional identity». *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Beltman, Susan (2020). «Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives». En Caroline F. Mansfield (editor), *Cultivating teacher resilience*. Singapur: Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-5963-1_2.

- Block, Betty Ann y Tara Tietjen-Smith (2016). «The case for women mentoring women». *Quest*, 68 (3): 306-315. DOI: 10.1080/00336297.2016.1190285.
- Bolívar, Antonio (2006). «Una política para la (re)construcción de la identidad». En Antonio Bolívar, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción* (pp. 215-230). Málaga: Aljibe.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2016). «El orden de género en la educación superior: Una aproximación interdisciplinaria». *Nómadas*, 44: 27-43. Disponible en <https://bit.ly/3pCM5Go>.
- Caicedo, Hernando Efraín, Elizabeth Santiago y Miguel Ángel Parra (2021). «Productividad e igualdad de género en redes de colaboración científica». *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16 (2): 216-230. DOI: 10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.7438.
- Canrinus, Esther T., Michelle Helms-Lorenza, Buitink Jaap, Douwe Beijaard y Adriaan Hofman (2011). «Profiling teachers' sense of professional identity». *Educational Studies*, 37 (5): 593-608. DOI: 10.1080/03055698.2010.539857.
- Castro, Antonio, John Kelly y Minyi Shih (2010). «Resilience strategies for new teachers in high needs areas». *Teaching and Teacher Education*, 26: 622-629. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.010.
- Charmaz, Kathy (2013). «Teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social». En Norma K. Denzin e Yvona S. Lincoln (editoras), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Volumen 3* (pp. 270-325). Barcelona: Gedisa.
- Cheah Whye Lian, Helmy Hazmi, Jordan Hoo, Chew Jia Ging, Nurul Nazleatul y Siti Nurva'ain (2015). «Peer mentoring among undergraduate medical students: Experience from University Malaysia Sarawak». *Education in Medicine Journal*, 7 (1): 44-55. DOI: 10.5959/eimj.v7i1.331.

- Clark, Jacob (2005). «Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter?». *Gender and Education*, 17 (4): 369-386. DOI: 10.1080/09540250500145072.
- Clarke, Marie, Abbey Hyde y Jonathan Drennan (2013). «Professional identity in higher education». En Barbara M. Kehm y Ulrich Teichler (editores), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges. The changing academic profession in international comparative perspective* (pp. 7-22). Dublín: Springer. Disponible en <https://bit.ly/438NwcY>.
- Cohen, Aaron (1995). «An examination of the relationships between work commitment and nonwork domains». *Human Relations*, 48 (3): 239-263. DOI: 10.1177/001872679504800302.
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (2023). *Qué es el CONACyT*. Disponible en <https://bit.ly/47y6kFX>.
- Corbin, Juliet (2017). «Grounded theory». *The Journal of Positive Psychology*, 12 (3): 301-302. DOI: 10.1080/17439760.2016.1262614.
- Cummings, Jonathon y Monica C. Higgins (2006). «Relational instability at the network core: Support dynamics in developmental networks». *Social Networks*, (28): 38-55. DOI: 10.1016/j.socnet.2005.04.003.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, Christopher y Quing Gu (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- . (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Londres: Routledge.
- De Janasz, Suzanee y Sherry Sullivan (2004). «Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network». *Journal of Vocational Behavior*, 64 (2): 263-83. DOI: 10.1016/j.jvb.2002.07.001.
- DiRenzo, Marco, Christy H. Weer y Frank Linnehan (2013). «Protégé career aspirations: The influence of formal e-mentor networks and family-based role models». *Journal of Vocational Behavior*, 83: 41-50. Disponible en <https://bit.ly/3D09Rir>.

- Dobrow, Shoshana, Dawn Chandler, Wendy Murphy y Kathy Kram (2012). «A review of developmental networks: Incorporating a mutuality perspective». *Journal of Management*, 38 (1): 210-242. DOI: 10.1177/0149206311415858.
- Dubar, Claude (2000). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. París: Universitaires de France.
- Duran-Bellonch, Mar y Georgeta Ion (2014). «Investigadoras con éxito en la universidad: ¿Cómo lo han logrado?». *Educación XX1*, 17 (1): 39-58. Disponible en <https://bit.ly/3pKxFDH>.
- Ebersöhn, Liesel (2014). «Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (20): 568-594. DOI: 10.1080/13540602.2014.937960.
- Eby, Lillian (1997). «Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature». *Journal of Vocational Behavior*, 51: 125-144. DOI: 10.1006/jvbe.1997.1594.
- Estévez, Ety (2009). «Lógica institucional en la búsqueda de académicos con posgrado». En Ety Estévez (coordinadora), *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: Significados de una política pública para mejorar la educación superior en México* (pp. 127-154). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Figueroa, Lisette y María José García (2016). «Redes sociales de apoyo y violencia social en Veracruz, México». *Psicología y Salud*, 26 (1): 91-100. Disponible en <https://bit.ly/3OH6r9o>.
- García, Pablo y Fátima Masse (2022). *¿Dónde estás las científicas?: Brechas de género en carreras de STEM*. Ciudad de México: Instituto Mexicano para la Competitividad.
- Giménez, Gilberto (1996). «Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas». *Frontera Norte*, 21 (41): 7-32. DOI: 10.17428/rfn.v21i41.972.
- Goffman, Erving (2007). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gómez-Nashiki, Antonio (2008). «La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica». *Revista Mexicana de Investigación*, 13 (39): 1017-1053. Disponible en <https://bit.ly/44CqzAd>.
- Gu, Quing (2014). «The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (20): 502-529. DOI: 10.1080/13540602.2014.937961.
- Guadarrama, Gloria Jovita y Emma del Carmen Aguilar (2020). *Deshilando la madeja: Algunos hilos en la trama de la institucionalización de la investigación sobre mujeres y género*. Zacatepec: El Colegio Mexiquense.
- Gutiérrez, Diego, Mariela Ramírez, Jesús Valdez, Ilse Villavicencio, Patricia Cruz, Judith Balderas, Rosalinda Téllez y Carlos Pantoja (2020). «Un vistazo al liderazgo de las mujeres mexicanas en la medicina». *Educación Médica*, 21 (4): 277-280. DOI: 10.1016/j.edumed.2018.12.003.
- Güezmes, Ana, Lucía Scuro y Nicole Bidegain (2022). «Igualdad de género y autonomía de las mujeres en el pensamiento de la CEPAL». *El Trimestre Económico*, 89 (1): 311-338. DOI: 10.20430/ete.v89i353.1416.
- Hannum, Kelly, Shannon Muhly, Pamela Shockley-Zalabak y Judith White (2015). «Women leaders within higher education in the United States: Supports, barriers, and experiences of being a senior leader». *Advancing Women in Leadership*, 35: 65-75. Disponible en <https://bit.ly/43f7TVK>.
- Hermans, Hubert J. M. (2008). «How to perform research on the basis of dialogical self-theory? Introduction to the special issue». *Journal of Constructivist Psychology*, 21 (3): 185-199. Disponible en <https://bit.ly/44cFilz>.
- . (2012). «Dialogical self-theory and the increasing multiplicity of I-positions in a globalizing society: An introduction». En Humbert Hermans (coordinador), *Applications of dialogical self-theory: New directions for child and adolescent development. Volumen 137* (pp. 1-21). Nueva Jersey: Wiley.

- . (2014). «Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling». *Journal of Humanistic Counseling*, 53: 134-159. Disponible en <https://bit.ly/46EJkVq>.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (2022). *Monitor de competitividad: Mujer en la economía*. Disponible en <https://bit.ly/3rbUINv>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Estadísticas a propósito del día de los docentes (enseñanza superior): Datos nacionales*. Disponible en <https://bit.ly/44t2WKN>.
- Kram, Kathy (1983). «Phases of the mentoring relationship». *Academy of Management Journal*, 26 (4): 608-625. Disponible en <https://bit.ly/3QHWVFL>.
- . (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Boston: Scott Foresman.
- Kram, Kathy y Lynn Isabella (1985). «Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development». *The Academy of Management Journal*, 28 (1): 110-132. DOI: 10.2307/256064.
- Kuperminc, Gabriel, James Emshof, Michéle M. Reiner, Laura Secrest, Phillys Niolon y Jennifer D. Foster (2005). «Integration of mentoring with other programs and services». En David DuBois y Michael Karcher (coordinadores), *Handbook of youth mentoring* (pp. 314-339). Thousand Oaks: Sage. Disponible en <https://bit.ly/3rfbmGS>.
- Latham, Gary y Craig C. Pinder (2005). «Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century». *Annual Review of Psychology*, 56: 485-516. Disponible en <https://bit.ly/46zVwGT>.
- Levinson, Daniel, Charlotte Darrow, Edward Klein, María Levinson y Braxton McKee (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- Macombs, Stephanie y Christine Suniti Bhat (2020). «The women's inclusive mentoring framework: Developing strong female leaders in counselor education». *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7 (1): 30-41. DOI: 10.1080/2326716X.2020.1743795.
- Macoun, Alissa y Danielle Miller (2014). «Surviving (thriving) in academia: Feminist support networks and women ECRs». *Journal of Gender Studies*, 23 (3): 287-301. DOI: 10.1080/09589236.2014.909718.
- Manzano, Nuria, Ana Martín, Marifé Sánchez, Angélica Rísquez y Magdalena Suárez (2012). «El rol del mentor en un proceso de men-

- toría universitaria». *Educación XXI*, 15 (2): 93-118. DOI: 10.5944/educxxi.15.2.128.
- McMillan, James H. y Sally Schumacher (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Nueva York: Longman.
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2015). «El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad». *Revista Perfiles Educativos*, 37 (148): 138-255. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318.
- Monereo, Carles (2015). *Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basado en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, Carles y Antoni Badía (2011). «Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza». En Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coordinadores), *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Monereo, Carles y Carola Domínguez (2014) «La identidad docente de los profesores universitarios competentes». *Educación XXI*, 17 (2): 83-104.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: Unesco.
- . (2020b). *Women in science: Fact sheet No. 60 June 2020 FS/2020/SCI/60*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿Ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* París: Unesco e Iesalc.
- Orland-Barak, Lily (2014). «Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education». *Teaching and Teacher Education*, (44): 180-188. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.011.
- Pérez, Karina, Elizabeth Trujillo, Adriana Raynaud y María Refugio Navarro (2021). «Mujeres en la ciencia: Estudios de caso en instituciones públicas de México». *Economía y Políticas Públicas*, 77: 239-259.

- Preciado, Florentina y Antonio Gómez-Nashiki (2019). «Docentes universitarios y sus expectativas hacia la jubilación». *Perspectivas Sociales*, 21 (1): 1-30. Disponible en <https://bit.ly/3pugfvf>.
- Preciado, Florentina, Antonio Gómez-Nashiki y Karla Kral (2008). «Ser y quehacer docente en la última década: Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39): 1139-1163. Disponible en <https://bit.ly/3DoapVx>.
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2019). «Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima». *Revista Colombiana de Educación*, 76: 265-284. DOI: 10.17227/rce.num76-7494.
- Raaper, Rillie, Chris Brown y Anna Llewellyn (2022). «Student support as social network: Exploring non-traditional student experiences of academic and wellbeing support during the Covid-19 pandemic». *Educational Review*, 74 (3): 402-421. DOI: 10.1080/00131911.2021.1965960.
- Raúl, Simone Cecchini y Humberto Soto de la Rosa (2021). *Promoviendo la igualdad: El aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Remedí, Eduardo (2005). «Aproximaciones a la cultura institucional: Escenas semipúblicas en una institución de educación superior». En Guadalupe Teresinha Bertussi (coordinadora), *Anuario educativo mexicano: Visión retrospectiva* (pp. 379-399). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, Katherine, Candy Chamorro, Elizabeth Oviedo y Natalia Cuadra (2022). «Construyendo la historia sin brechas entre mujeres contables a través del mentoring». *Revista Visión Contable*, 25: 118-136. DOI: 10.24142/rvc.n25a6.
- Richards, K. Andrew, Michael A. Hemphill y Thomas J. Templin (2018). «Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24 (7): 768-787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337.

- Rodgers, Carol y Katherine H. Scott (2008). «The development of the personal self and professional identity in learning to teach». En Marilyn Cochran-Smith y Sharon Feiman-Nemser (coordinadores), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Abingdon: Routledge.
- Romo, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Segovia-Saiz, Carla, Erica Briones-Vozmediano, Roland Pastells-Peiró, Esther González-María y Montserrat Gea-Sánchez (2020). «Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas». *Gaceta Sanitaria*, 34 (4): 403-410. DOI: 10.1016/j.gaceta.2018.10.008.
- Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sevilla, María Paola (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe: Serie políticas sociales*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Singh, Romila, Belle Rose Ragins y Phillys Tharenou (2009). «What matters most?: The relative role of mentoring and career capital in career success». *Journal of Vocational Behavior*, 75: 56-67. Disponible en <https://bit.ly/44fhRYC>.
- Solís, Patricio y Pablo Dalle (2019). «La pesada mochila del origen de clase: Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México». *Revista Internacional de Sociología*, 77 (1): 1-17. DOI: 10.3989/ris.2019.77.1.17.102.
- Spence, Ruth, Lisa Kagan, Stephen Nunn, Deborah Bailey-Rodriguez, Helen Fisher, Georgina Hosang y Antonia Bifulco (2020). «Life events, depression and supportive relationships affect academic achievement in university students». *Journal of American College Health*, 70 (7): 1931-1935. DOI: 10.1080/07448481.2020.1841776.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

- Vallerand, Robert (2008). «On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living». *Canadian Psychology*, 49 (1): 1-13. DOI: 10.1037/0708-5591.49.1.1.
- Villalba, Cristina (1993). «Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria». *Psychosocial Intervention*, 2 (4): 69-85. Disponible en <https://bit.ly/3PMtxxQ>.
- Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005). *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Zúñiga, Silvia Patricia (2013). *Cuerpos académicos en educación superior: Retos para el desarrollo institucional*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Representación de las mujeres en la enseñanza de la historia: Una aproximación desde los planes y programas de estudio de quinto a octavo básico

IVÁN VALDERRAMA AGUAYO

INTRODUCCIÓN

Los planes y programas de estudio, concebidos como la sistematización articulada del discurso educativo hegemónico o necesario de reproducir, son elementos curriculares claves a la hora de analizar críticamente los imaginarios sociales que están a la base y se constituyen como «naturales» de un determinado contexto sociocultural de referencia. Dichos textos, en correspondencia con los contenidos oficiales, buscan reproducir un modelo o imaginario social y valórico específico, ya que apuntan a instituir objetivos formativos que tocan aspectos conceptuales y actitudinales sobre los roles y características que poseen hombres y mujeres en su condición de sujetos sociales (Pinos, 2017).

Estudios demuestran (Rabuco, Díaz y Marolla-Gajardo, 2020) que a través de estos documentos se busca reproducir ideas, normas sociales y valóricas que, aunque declaren adoptar enfoques de igualdad, —entendida esta última como una igualdad puramente formal en el acceso y resguardo de determinados derechos políticos-sociales y el necesario cumplimiento de obligaciones dentro de los colectivos sociales de referencia— quedan en deuda con su declarada intención.

Las investigaciones consultadas en torno al diseño, uso y apropiación docente por parte de estos materiales didácticos revelan la importancia de estos a la hora de planificar el quehacer docente, en particular, y los fines teleológicos del proceso educativo, en general (Matozzi, 1999; Ma-

rolla, 2019). Lo anterior permite comprender que la forma en que se presenta la selección de los contenidos conceptuales-factuales propios de las distintas disciplinas escolares, tienen un vínculo estrecho y directo con el modelo de ciudadano que pretenden reproducir los imaginarios hegemónicos. Esto hace difícil la promoción de enfoques pedagógicos que se orienten a transformar el patrón identitario y los roles de género asignados de forma natural en un determinado contexto sociocultural (Larraín, 2014).

En esta misma línea argumental, Pagès y Santiesteban (2018: 4) reconocen serias complejidades a la hora de promover la enseñanza de una historia feminista, decolonial y que restituya el rol histórico de las mujeres como sujetos sociales y activos en el desarrollo de los procesos históricos y el quehacer político social nacional, dado que:

Los problemas de *la enseñanza de la historia tienen relación con sus finalidades y con los usos sociales que la ciudadanía da a este importante saber escolar*. Y, por supuesto, con los contenidos seleccionados para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizaje [cursiva añadida].

Así, transformar los planes y programas de estudio en herramientas que permitan a los y las estudiantes comprender el pasado y construir su futuro desde un enfoque participativo, de género y no androcéntrico debe pasar necesariamente por problematizar el estado actual de las formas y prácticas que representan la presencia (o ausencia) de la mujer como sujeto social protagónico de la historia nacional.

Dicha cuestión demanda urgente respuesta, dado que, desde las tomas feministas del año 2018 a la fecha (Aguilera, Navarrete y Bravo, 2021), ha cobrado mayor vuelo la exigencia de un currículo escolar que, desde un enfoque de género, democratice y reestructure la narrativa del progreso histórico nacional como una historia solo protagonizada por hombres.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIONORMATIVA Y REPRODUCTORA

La escuela, como institución social, actúa como el principal eje transmisor del conocimiento validado y de las posturas ideológicas hegemónicas. En términos de Bernstein (1974: 134) el dispositivo educativo se transforma en el principal «agente de control simbólico, entendido este como los *medios mediante los cuales se le da una forma especializada a la conciencia y es distribuida a través de formas de comunicación que descansan en una distribución de las relaciones de poder*» [cursivas añadidas].

Esta primacía se explica debido a que la escuela es el primer espacio en que los sujetos se ven compelidos a interactuar con individuos provenientes de fuera de su círculo familiar. Surgen así instancias, oportunidades e iniciativas que movilizan la capacidad de conocer nuevas experiencias, de recrearse y de compartir con pares, al tiempo que se aprehenden pautas, normas y reglas de comportamiento que posibilitarán la inserción asertiva en el concierto macrosocial.

Es importante, so riesgo de caer en lugares comunes, enfatizar esta cuestión, ya que es en la escuela donde se comienza a adquirir hábitos diferentes a los ya aprehendidos en los primeros estadios de socialización intrafamiliar. Estos, a la luz de lo que se va transmitiendo y sugiriendo durante la etapa escolar, van modelando las personalidades, las pautas de actuación y los imaginarios según los requerimientos que la sociedad necesita para la reproducción de un colectivo imaginario en el tiempo (Anderson, 2007).

Las etapas de formación y escolarización estudiantil proveen a los y las estudiantes de los principales patrones generales de conducta y comportamiento, los cuales se constituyen en base a una norma que, con el paso del tiempo, deja de parecer ajena. De esta manera, estas influencias van permeando los currículos escolares, los programas de estudio, los textos educacionales y otros dispositivos que conforman la batería de mecanismos y dispositivos, a través de los que se van modelando los imaginarios sociales y los mecanismos de socialización entre los distintos grupos.

De ahí, se vuelve especialmente importante problematizar las formas de representación que despliega la institución educativa, para así dar cumplimiento a la misión autocontenida de construir la «conciencia» de los educandos como sujetos sociales. Siguiendo a Bernstein (1997), encontramos que dicha dinámica de control simbólico se ejerce en lo fundamental y perdurable, a través del lenguaje escrito y de las imágenes presentes en los textos (discursos) escolares.

Así, la diversidad de mandatos, de documentos ministerialmente aprobados para ser ejecutados en el contexto educacional nacional, de planes y programas de estudio, de libros de texto, de material de apoyo a la docencia, etcétera; se configuran como una importante batería de mecanismos invisibles (Bernstein, 1997), a través de los que se aparecen, construyen y refuerzan los imaginarios sociales, roles de género y desigualdades socialmente aprehendidas en el proceso de escolarización.

La suma y representación recursiva de dichos discursos educativos, además de un contenido explícito declarado (Matemáticas, Física, Lenguaje, etcétera), transmiten de manera implícita los imaginarios hegemónicos constitutivos de una determinada cultura. En dicho proceso, la escuela se autoatribuye el derecho de describir, a la vez que determinar, un particular tipo de realidad social, sustentada en una serie de valores, representaciones de qué son los diversos modelos de vida y, especialmente, una visión de lo masculino y lo femenino socialmente definitoria de los roles, atributos orgánicos y la jerarquización o estima social de cada uno de ellos (Guardia, 2015).

GÉNERO, EDUCACIÓN Y LENGUA: UN ENTRONQUE PROBLEMÁTICO

Como forma de explicar este proceso aparentemente innatural de sustanciación y jerarquización de los imaginarios sociales, los estudios de género proponen la existencia de un sistema sexo-genérico (Rubin, 1986) que trasciende de forma transversal las distintas esferas de interacción social. Dicho sistema tendría la particularidad de estar sustentado en la tesis que lo femenino —entendido esto como la suma y yuxtaposición de características y comportamientos sociales conside-

rados propios de las mujeres y que definen, entre otras cosas, los roles, prácticas y estereotipos relacionados con la condición de mujer— y la mujer (como sujeto sociopolíticamente representado) ocupan un lugar inferior en las relaciones de prestigio y estima social en comparación a lo masculino y el hombre.

Otros aportes emergentes desde los estudios de género señalan que la categoría «mujer» no se concibe como categoría autocontenida, autorrepresentada y autodefinida, sino que debe leerse y contextualizarse de forma articulada (en una suerte de dialéctica permanente) con las posiciones ocupadas o de significado propio. De este modo, solo a la luz del entronque entre las representaciones sociales asociadas a las mujeres y la opinión colectiva o prestigio social de lo femenino es posible evidenciar las formas de exclusión y subordinación a las cuales se somete explícita e implícitamente la mujer (Mouffe y Moreno, 1993).

Siguiendo dicha línea de pensamiento, se observa que en la esfera del lenguaje es donde mejor se manifiesta el funcionamiento soterrado de los mecanismos de control implícitos del sistema sexo-género. En el idioma español se observa que los sustantivos inciden en la comprensión de las macroestructuras de la comunicación, particularmente en asociación a la pertenencia sexo-genérica de lo que se nombra y cómo a través de dicho acto se produce el ser u objeto existente.

Con esto nos referimos a que los sustantivos femeninos responden a una naturaleza particular y/o indica colectivos específicos (por ejemplo, sustantivos como «gatas», «niñas», «leonas», «ciudadanas», «ingenieras», «profesoras», «psicólogas», etcétera), siendo los sustantivos masculinos, gramática y discursivamente, representaciones de lo genérico (por ejemplo, sustantivos como «profesores», aunque dentro del colectivo haya una mayoría de mujeres; «gatos», aunque haya mayoría de hembras, etcétera). Se propone que dicha particularidad de la estructura idiomática es la patente manifestación del dominio de lo masculino sobre lo femenino. En términos de Simone de Beauvoir:

En la cultura androcéntrica se sostiene que el hombre [lo masculino] representa a la vez el positivo y el neutro [...] la humanidad es macho, y el hombre define a la mujer no en sí mismo sino con relación a él, no

la considera un ser autónomo [...] el hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre. (2013: 17 y 18).

El problema radicaría entonces en la eliminación esencial de esta aparente naturalidad de la lengua, ya que, parafraseando a Wittgenstein (2017), encontramos que los límites del lenguaje son los límites de mi mundo: fuera de las formas lingüísticas no habría existencia posible (Dio Bleichmar, 1991). Sin revisar y subvertir el uso del lenguaje, las mujeres y lo femenino tienen menos oportunidades comparativas, en relación a los hombres y lo masculino, de protagonizar el relato e identificarse como parte constitutiva de las narrativas históricas. Reconocer en los registros académicos, discursos educativos y mandatos escolares estas prácticas de solapamiento, invisibilización y ocultamiento de las mujeres y lo femenino, «pasa por entender que ellos son parte de una práctica social: son el producto del desarrollo de un lenguaje funcional a una situación social y, a la vez, contribuyen a constituir y a transformar dicha práctica» (Oteiza, 2006: 53).

El discurso educativo, entendido como discurso hegemónico y normalizador, sería el mecanismo que por excelencia está enfocado en la construcción y producción de significados y significantes. Este tiende a preformar dinámicas y dispositivos que estatuyan dinámicas sociales y políticas jerarquizadas entre lo masculino y lo femenino. Sería a través del discurso educativo en que se construyen las realidades sociales, los roles sexuales y de género asociados a lo femenino y lo masculino en cada configuración social; las identidades y las relaciones con uno mismo y con los otros sujetos que viven en nuestra sociedad.

Así, los discursos poseen varias formas de configurar su hegemonía social, pues juegan un rol importante en la construcción y reproducción de las condiciones sociales superestructurales, el mantenimiento y establecimiento de un determinado *statu quo*, y de ser necesario, la transformación de aspectos no medulares a modo de negociación social de dicho *statu quo*. Es posible afirmar que el discurso educativo posee una carga política e ideológica pues «el carácter selectivo de la representación nos conduce a la visión de que es a través del discurso y otras prácticas sociales que las ideologías son formuladas, reproducidas y reforzadas»

(Oteiza, 2006: 46). A través del discurso educativo se pueden expresar creencias ideológicas, no solo en los textos escritos, sino también en el uso de otros códigos representativos, como las imágenes, los signos, et- cetera. Pues, «gran parte de la labor del análisis del discurso se dirige a subrayar las ideologías que desempeñan un papel en la reproducción de o la resistencia a la dominación o la desigualdad» (Van Dijk, 1997: 16).

APORTES CONCEPTUALES DESDE LOS ESTUDIOS DE LA MUJER

A la hora de analizar fenómenos sociales complejos, una de las principales cuestiones a despejar se relaciona directamente con la aparente ubicuidad que supone la delimitación, y eventual aporte interpretativo, de categorías conceptuales polémicas y en constante proceso de discusión y rearticulación. Estas categorías que se asocian por antonomasia con la descripción antes realizada: son las nociones de sexo-género y cultura las que se han convertido en una suerte de comodines que se emplean con intenciones (esfera de la cultura) y significados (esfera de la política) de lo más diversos, llegando a fungir como categorías des- movilizadoras de una *praxis* política transformadora (Ríos, 2020). Así, las relaciones de género-sexo se presentan como fenómenos inevitables que estructuran la perpetuación de las dinámicas de jerarquización so- ciocultural de modo enigmático (Tubert, 2003).

Relevar los aportes transformadores del concepto de mujer, implica- ría asumir la esfera de la cultura como un campo interdependiente a las esferas sexuales y políticas, es decir, como un todo unificado y poten- cialmente transformador de la aparente *naturalidad* en las posiciones de supeditación y subordinación cultural entre hombres y mujeres (Serret, 2016). Negar dicho enfoque tributaría la reproducción de dinámicas jerarquizadas y de desprestigio entre las nuevas generaciones, ya que operarían, dentro de los procesos de escolarización, representaciones tradicionales y androcéntricas respecto a lo que sería el ser mujer, el ser hombre y sus relaciones como agentes políticos.

Así, los debates epistemológicos orientados a estatuir analíticamente la categoría de «mujer» están orientados a superar la oposición conven- cional entre naturaleza (dismorfía sexual) y cultura (representaciones).

Mientras que los trabajos antropológicos feministas proclaman «lo personal es político», se profundizó en revelar los aportes de las mujeres en los avances de la historia y estudiar cómo estos se representan y significan a nivel social (Grandón, 2021).

Encontramos en las investigaciones realizadas a comienzos del siglo XX por Margaret Mead uno de los primeros intentos por articular una crítica a la visión sexista-biologicista que prevalecía en las ciencias sociales de la época. Según ella, la división sexual del trabajo —y por tanto las representaciones culturales respecto a *lo característico* de cada sexo— se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental (público, productivo) de los hombres, y el expresivo de las mujeres (1969). En su estudio comparativo *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas* (2006) introdujo la idea revolucionaria de que, por ser la especie humana enormemente maleable, los papeles, las conductas sexuales y las representaciones respecto a lo innato del hombre en oposición a la mujer varía según los contextos socioculturales.

A mediados de los años setenta salen a la luz dos volúmenes pioneros a la hora de fundamentar lo que se conocería como la «antropología de las mujeres»: *Toward an Anthropology of Women* (Reiter, 1975) y *Woman, Culture and Society* (Rosaldo y Lamphere, 1974). Esta área de la ciencia antropológica se enfocaría, en lo fundamental, al estudio de las voces silenciadas de las mujeres, cautelando especial atención a comprender cómo los dominios y las actividades propias de las mujeres se condensan a través de representaciones simbólicas que articulan un modelo de feminidad. Por medio de este camino se buscaba lograr comprender y teorizar respecto a los orígenes de la posición históricamente subordinada de las mujeres.

En un intento por responder a dichas cuestiones es que Kate Millett (1995) propone rechazar la búsqueda de los orígenes del patriarcado en la esfera de la cultura, proclamando que las relaciones y jerarquizaciones entre los sexos eran fundamentalmente políticas. De este modo, cualquier análisis debería comenzar por cuestionar las raíces políticas y las formas en que estas eran representadas en la esfera de la acción social, la cultura y la educación.

Una vez despejado el camino de supuestos esencialistas, había que concentrarse en investigar con respecto a la construcción y reproducción cultural de las categorías hombre/mujer y el papel que juegan en los sistemas de desigualdades históricamente condensados. McDonald (1989) fue aún más lejos al señalar que las teorías biológicas, fisiológicas y concepciones de la naturaleza no dejan de ser concepciones sociopolíticas históricas. Es decir, se trataba de descubrir cómo hombres y mujeres eran representados y regulados en diferentes circunstancias históricas, y a través de qué dispositivos (entre ellos el educativo) se lograban reproducir dichas desigualdades.

De este modo, analizar el discurso escolar y las formas de representación social de las mujeres insertas en los planes y programas de educación escolar básica emerge como un ejercicio indispensable de realizar si efectivamente aspiramos a:

Estudiar la dinámica de una sociedad en particular [...] que se interese por las *maneras cómo es percibida la relación de la naturaleza con la cultura en la experiencia humana y por nuestras posibilidades de crear un mundo más justo y libre* [cursiva añadida] (Stolke, 2004: 101).

METODOLOGÍA

Este estudio se basa en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, cuyo propósito es obtener una aproximación al tratamiento que se le asigna a la mujer y a lo femenino en los planes y programas escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de quinto a octavo año básico aprobados ministerialmente para su distribución y aplicación en las aulas nacionales durante el 2022.

En coherencia con los postulados que están a la base del presente estudio, el enfoque a partir del cual se hace el análisis de los planes y programas de estudio se posiciona desde la antropología crítica (Apple, 2014), haciendo énfasis en la construcción simbólica del imaginario cultural aparejado a la mujer y a lo femenino. Así, se comprende que el currículo prescrito es una construcción ideológica-cultural que pretende transmitir y modelar valores y estructuras cognoscitivas definidas por

la superestructura hegemónica, a fin de mantener el *statu quo* (Apple, 2014; McLaren y Kincheloe, 2008). En ese sentido, la muestra utilizada es intencionada (Stake, 2005).

Los criterios de selección del *corpus* documental que hace de material simbólico analizado se fundamentan en la importancia que tienen dichos documentos como dispositivos que organizan, estructuran y transmiten las disposiciones ministeriales y la secuenciación de los contenidos curriculares implementados en las aulas donde asisten estudiantes de nueve a trece años de edad.

Se utiliza la técnica del análisis crítico del discurso (ACD) para analizar las representaciones de género y los significados culturales (de prestigio) que derivan de esos sistemas semióticos, presentes en el material que sirve como base analítica del presente estudio (Van Dijk, 2007). Para el desarrollo de este ACD, se operó con una matriz interpretativa capaz de dar sentido y coherencia a los datos analizados. Dicha matriz se presenta en la **tabla 1**.

Tabla 1. Matriz categorial

Categoría	Subcategoría
Presencia de las mujeres en la Historia	Rol de lo femenino y las mujeres en la enseñanza de la historia.
	Mecanismos de representación de lo femenino y las mujeres en los planes y programas de Historia.
	Presencia de las mujeres como agente histórico.
	Predominio del discurso androcéntrico en los planes y programas de Historia.

Fuente: Elaboración propia en base a Álvarez (2021).

La matriz fue diseñada en base al proceso de etiquetación, desagregación y reagregación propuesto por Sayago (2014) y Álvarez (2021). Dicho procedimiento consiste en establecer, por medio de una búsqueda transversal, las subcategorías contenidas en la categoría principal «presencia de las mujeres en la historia» como elemento que articula un relato histórico paralelo a otros (progreso y temporalidad de la historia; linealidad que va del mundo clásico al contemporáneo; aspectos económicos y políticos como eje del devenir histórico). A partir de dicha subcategorización es posible analizar de forma coherente la representación de la mujer en los planes y programas de Historia consultados, reflexio-

nando sobre los silencios existentes a la hora de presentar y tensionar su rol protagónico como sujeto transformador de la narrativa histórica y evaluar los posibles efectos de los discursos dominantes.

RESULTADOS

El primer ámbito en que se expresa con cierta claridad la representación de la mujer y lo femenino en los planes de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene que ver con las actitudes que el proceso de formación escolar se orienta a promover entre los y las estudiantes de los niveles de quinto a octavo año.

Llama la atención que las actitudes a desarrollar¹ se estructuran a partir de dos ciclos de progresión secuencial, estandarizados y limitados acorde a la etapa de desarrollo moral de los infantes (primer ciclo de progresión inicia en primer año básico y termina en sexto, y atiende a niños que van entre los seis a once años) y adolescentes (segundo ciclo de progresión inicia en séptimo año básico y termina en segundo año medio, atendiendo a niños que van entre los doce a quince años). Dichas habilidades fungirían de sustrato, apuntando a modelar un tipo de ciudadanía que defiende, al término del ciclo de escolarización, un tipo de moral caracterizada por: valorar la vida en sociedad; valorar la importancia de la democracia; establecer lazos de pertinencia con su medio natural y social; participar de forma activa, responsable y solidaria en su comunidad; respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, apreciando la importancia de establecer relaciones equitativas entre ambos géneros; entre otras (Subirats, 2010).

Esta última actitud enunciada posee particular importancia para nuestro estudio, ya que es el principal elemento orientador (relacionado con el género y la representación de las mujeres y lo femenino) que presentan los planes y programas de estudio de la asignatura a nivel nacional. En ese sentido, se encuentra que en el primer estadio de progresión (niveles de primero a sexto año básico) la gran macrohabilidad que se

1 Entendidas como «tendencia o predisposición aprendida, generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo persistente y característico con referencia a una situación, idea, valor, objeto, o a una persona o grupo de personas» (Young, 1967: 11).

relaciona con la representación de las mujeres y lo femenino en la enseñanza de la historia, está subrogada a la promoción, internalización y defensa de la diversidad como valor teleológico del proceso de escolarización obligatoria nacional. Así, en las orientaciones ministeriales sugeridas para implementar el programa de trabajo de quinto a octavo básico se declara que:

El docente debe *tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento*. Esa diversidad lleva consigo desafíos que los docentes tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar: *Promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia apertura, evitando cualquier forma de discriminación*. Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes. Intentar que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos [cursiva añadida] (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 16).

Así, el marco general que orienta el desarrollo de las *praxis* educativas docentes intenta promover un determinado modelo de estudiante-ciudadano que comprenda la importancia histórica, cultural, social, política, económica, etcétera, de la mujer y lo femenino como agente antonomástico de la diversidad humana, antes que como agente político configurador y transformador de las dinámicas sociohistóricas. En este sentido, las actitudes que explicitan la presencia de la mujer y lo femenino en los planes y programas se encuentran en declaraciones que llaman a:

- «Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 50).
- «Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, fa-

miliar, social y cultural» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 50).

- «Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad» (Unidad de currículum y evaluación, 2016: 67).
- «Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas» (Unidad de currículum y evaluación, 2016a: 69).

Respecto a los objetivos de aprendizaje propios del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los planes y programas de estudio que regulan y norman los lineamientos generales nacionales a desarrollar en los distintos ciclos escolares del nivel promueven que los estudiantes lleguen a lograr:

- «Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros)» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 52).
- «Explicar el desarrollo del proceso de Independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacadas» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 86).
- «Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 88).

- «Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 129).
- «Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana» (Unidad de currículum y evaluación, 2016: 71).
- «Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros» (Unidad de currículum y evaluación, 2016a: 30).

Respecto a los indicadores de evaluación y logro² propuestos en los planes y programas propios de la disciplina, estos promueven que los estudiantes a través de su *praxis* escolar sean capaces de:

- «Caracterizar la nueva sociedad surgida a partir del proceso de conquista, considerando aspectos tales como mestizaje, nuevas ciudades, enfrentamientos bélicos y el rol de la mujer, entre otros» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 83).
- «Reconocen el aporte de hombres y mujeres destacados en el proceso de Independencia» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 86).
- «Reconocen la importancia de la entrada de las primeras mujeres al mundo universitario hacia fines del siglo XIX» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 88).

² Los planes y programas ministerialmente aprobados por el Mineduc definen indicador de logro como: «[Condiciones, indicios y señales perceptibles que dan] cuenta de manera muy completa las diversas maneras en que un estudiante puede demostrar que ha aprendido, transitando desde lo más elemental a lo más complejo y adecuándose a diferentes estilos de aprendizaje» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 8) de esta forma, junto a los indicadores de evaluación que «detallan un desempeño observable [y por lo tanto evaluable] del estudiante en relación al objetivo de aprendizaje al cual está asociado, y que permite al docente evaluar el logro del objetivo» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 25).

- «Explican de qué manera la ampliación del sufragio incide en la democratización de la sociedad (por ejemplo, acceso al voto para la mujer y minorías antes excluidas)» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 129).
- «Opinan, de forma fundamentada, respecto de la importancia del voto femenino para lograr una sociedad más democrática» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 129).
- «Explican los distintos roles de género existentes en la sociedad medieval por medio de ejemplos, reconociendo cambios y continuidades con el presente» (Unidad de currículum y evaluación, 2016: 254).

Considerando los indicadores de logro y evaluación antes expuestos, los que están en directa relación con los objetivos de aprendizaje antes citados, adquiere ribetes de dramatismo que, para el nivel de octavo año básico, a pesar de estar declarado en el objetivo de aprendizaje número 11 («Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando [...] los roles de género [...] el mestizaje [...] entre otros») no existen indicadores de logro que atiendan específicamente a la necesidad de demostrar de forma concreta el dominio conceptual, procedimental y actitudinal de saberes y haceres que tributen a transformar la visión dual clásica de subordinación de las mujeres y lo femenino, y del hombre y lo masculino, en un nivel específico.

Finalmente, dentro de las actividades sugeridas por el Mineduc para la consecución de los indicadores de logro y los aprendizajes a los cuales tributan, encontramos que estas actividades propuestas se orientan a que los estudiantes:

- «Organizados en grupos lean el siguiente texto³ y luego responden en sus cuadernos las preguntas: 1. ¿Creen que en el periodo

3 «Conforme iba creciendo, crecía en mi madre el deseo de casarme, deseando tuviese doce años para darme estado. Eran siempre sus pláticas, sería yo el remedio de la casa, y si Dios se la llevaba, quedaría yo para amparo de mi hermana y socorro de la casa. Estas pláticas me atormentaban por tener yo como odio al matrimonio y ser todo mi deseo entrar a un monasterio; sobre estas contrariedades pasaba con mi madre gravísimos pesares: su mersé, que había de casarme en siendo grande; yo, pidiéndole me entrase en el convento de nuestra madre Santa Clara, que ahí me tiraba ser monja» (Suárez, 1984: 118).

colonial las mujeres tenían plena libertad para tomar decisiones sobre su vida? ¿Por qué? 2. Contrastan esta situación con la actualidad considerando las diferencias existentes en los derechos de la mujer entre ambos periodos» (Unidad de currículum y evaluación, 2018: 115).

- «Averigüen, en diversas fuentes, sobre la participación de mujeres en el proceso de Independencia y escriben una breve reseña de la vida e importancia de mujeres que destacaron en este proceso (por ejemplo, Javiera Carrera, Paula Jaraquemada y Luisa Recabarren)» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 103).
- «Investigan sobre la vida de mujeres destacadas en la incorporación de la mujer a la vida política y social, tales como Elena Caffarena, Olga Poblete y Amanda Labarca. Luego, redactan una breve biografía y presentan al resto del curso sus resultados, utilizando recursos gráficos o audiovisuales» (Unidad de currículum y evaluación, 2018a: 142).
- «Leen el siguiente fragmento sobre la mujer y los roles de género en la Edad Media,⁴ luego responden las siguientes preguntas de análisis y comprensión en parejas: 1. ¿Qué imagen sobre la mujer quiere transmitir el texto a modo general? 2. ¿En qué circunstancias se dice que la mujer es “pecadora”? 3. ¿Qué posición tiene la mujer frente al hombre o esposo? 4. ¿Qué responsabilidades tiene el esposo sobre la esposa y las demás mujeres de la casa? 5. ¿Qué imagen sobre el rol de hombre y esposo transmite el texto? 6. ¿Qué idea se puede inferir que tenía la Iglesia sobre las mujeres? 7. A partir del texto, concluyan: ¿cuál era la situación de las muje-

4 «Pecadora [...] la mujer lo es cuando osa forjar sus propias armas, las pócimas, los encantamientos, los hechizos, a pesar de que Dios la quiso tierna, desarmada, bajo protección masculina. Cuando desafía al poder masculino, fuera de lo razonable, del campo de las relaciones sociales ordenadas, claras, cuando actúa lejos de la mirada del esposo [...] Por otra parte, y es la razón principal, el hombre es el jefe de la mujer. Es responsable de los actos y de los pensamientos de su esposa. Le debe prohibir lo que la ve hacer o le escucha decir abiertamente y que disgusta a Dios. Y si otras mujeres de la casa, sus hijas, sus hermanas y hasta las empleadas de la cocina, repiten a coro los refranes que la Iglesia reprueba, debe, garrote en mano, callarles la boca. A él se le pregunta, no a ellas, que son irresponsables, todo lo relacionado con sortilegios, adivinación y los demonios [...] Pues él es su “amo y señor”, y ellas le están sometidas» (Duby, 1995: 123).

res en la Edad Media? 8. La situación que describe el texto, ¿habrá sido igual para todas las mujeres de la Edad Media? ¿Habrá sido la misma en los diez siglos que duró el periodo medieval? Formulen sus hipótesis y fundamentenlas» (Unidad de currículum y evaluación, 2016: 276).

- «Las y los estudiantes leen los siguientes fragmentos⁵ relacionados con el rol de la mujer en la hacienda, responden algunas preguntas (¿Qué tipo de trabajos se asocian a las mujeres campesinas en el siglo XIX?; ¿Qué utilidad tiene el trabajo femenino según el texto?; ¿Para quiénes trabaja la mujer campesina en la hacienda?; ¿Cuál era la situación de las mujeres campesinas en Chile hacia fines de 1950 y durante la década de 1960?) y luego dibujan un afiche que represente la realidad de la mujer en la hacienda chilena» (Unidad de currículum y evaluación, 2016a: 271 y ss.).

5 «Las mujeres son igualmente útiles en muchas faenas y trabajos [...] deben estar obligadas a amasar pan, hacer de comer en los trabajos, sacar leche, hacer mantequilla, quesos, esquila, coser y remendar sacos, trabajar en la encierra de trigos en la avienta, barridos, en la siembra y cosecha de las chacras, y en muchas otras cosas en que no solo son útiles sino que substituyen perfectamente al hombre y aun con ventaja. [...] Por otra parte, conocidas son las ventajas de hacer que las mujeres ganen su vida; pues para un inquilino son gravosas a carga de su poca renta, y uniendo los esfuerzos de todas al fin llegarán a mejorar de condición» Balmaceda (1875: 64). «El inquilinaje descansaba en jerarquías de género establecidas dentro de las mismas familias campesinas. A fines de 1950, la mano de obra agrícola pagada era abrumadoramente masculina y casi todos los inquilinos eran hombres. [...] en el valle de Aconcagua las mujeres que trabajaban comprendían solo el 9% de los trabajadores agrícolas pagados, el 4% de los trabajadores permanentes, y menos del 1% de los inquilinos. De las 664 mujeres que percibían salarios por labores agrícolas, más del 80% eran temporeras, empleadas por menos de seis meses al año, y más de la mitad de ellas por menos de tres meses. Este reducido porcentaje de empleos reflejaba un vuelco dramático respecto a lo acontecido en el pasado reciente. [...] hacia fines del siglo diecinueve y comienzos del veinte, las mujeres comprendían casi el 20% de los inquilinos, desempeñándose principalmente como ordeñadoras. Sin embargo, esta cifra disminuyó notablemente hacia mediados de 1930, después de la mecanización de la lechería. En efecto, la pérdida de trabajo de las mujeres inquilinas se suma al declive que sufrieron las distintas posiciones de los inquilinos entre las décadas de 1930 y 1960. Mientras que el porcentaje de inquilinas mujeres caía en un 84% durante este periodo, el de inquilinos hombres lo hacía solo en un 3%. Hacia 1964, de los 46.961 inquilinos en Chile, el 99% eran hombres» (Tinsman, 2009:184).

DISCUSIÓN

El trabajo expuesto hasta ahora sugiere la imperiosa necesidad de renovar las formas y prácticas a través de las cuales se representa la mujer y lo femenino en los planes y programas de estudio de quinto a octavo básico en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta necesidad emerge, ya que el análisis presentado hasta ahora, en concordancia con los estudios consultados, demuestra la existencia de una matriz androcéntrica que imposibilita y subrepresenta la presencia de la mujer y lo femenino como agente histórico-político, lo cual conduce a reproducir imaginarios y dinámicas tradicionales respecto a los roles, funciones y aportes de esta en la vida sociopolítica.

Aún más crítica se vuelve la situación si consideramos que dicho androcentrismo no sería una característica específica de los planes y programas educativos chilenos, sino más bien una constante regional a nivel sudamericano. Estudios en Uruguay (Ríos, 2020), Paraguay (Huerta, 2020), Colombia (Silva, 1979) y el triángulo andino compuesto por Perú, Bolivia y Ecuador (Unicef, 2008)⁶ demuestran que la representación histórica de la mujer y lo femenino, a pesar de haberse consolidado como una preocupación generalizada en la búsqueda de mejoras educativas, continúa reproduciendo estereotipos y roles de género que impiden repensar y remirar la importancia histórica de las mujeres como sujeto político (Aguilera, Navarrete y Bravo, 2021).

En este sentido, las características androcéntricas de los planes y programas escolares nacionales regionales en Sudamérica darían cuenta de un fenómeno superestructural, a saber, la caracterización de la mujer y lo femenino como no partícipes de la historia y por tanto incapaces de agencia para decidir —sea de forma particular como ciudadana valedera-poseedora de derechos políticos, sociales, sexo-reproductivos, etcétera, o de forma colectiva como agente histórico articulador y promotor de una agenda programática que dé cuenta de sus problemáticas específicas a lo largo de la historia— los destinos de su propio devenir.

6 Para el caso específico de Ecuador se sugiere además consultar Pinos (2017).

Así, a partir de un trabajo desarrollado por Ana María Goetschel, se puede afirmar que al no modificar los elementos constitutivos que dan soporte a dicho modelo de representación respecto a lo femenino en las aulas, se tributará de forma sistemática, permanente y directa al adoctrinamiento de las mujeres en los ámbitos escolares, independiente del nivel de formación al cual nos refiramos. Siendo entonces la *praxis* docente, desarrollada en concordancia con dichos imaginarios ministerialmente instituidos, el mecanismo reproductor por excelencia a través del cual «se van forjando imágenes o representaciones con respecto a lo femenino» (2001: 340).

Articular ideas respecto de los roles de género, de las actividades y las maneras de ser de las mujeres se vuelve un ejercicio de sometimiento respecto de las posibilidades de realización y democratización que demanda el actual contexto nacional en su conjunto. Considerando que la educación, en cuanto a mecanismo de socialización y reproducción de un marco cultural o *imago* representativo del colectivo de referencia, surge como una necesidad social y tiene la intención de acompañarse a los cambios, así como de reproducir cierto orden social. Por lo tanto, visitar los lugares comunes que se reiteran en la configuración de los documentos ministeriales cardinales se vuelve un ejercicio de primera necesidad, como un intento de subvertir los saberes o imaginarios hegemónicos transmitidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Ríos, 2020). Dicho ejercicio, demuestra la literatura consultada y el análisis realizado, y se vuelve una urgencia clave en cuanto a que la escuela imprime, con su propia lógica, los saberes validados socioculturalmente, vinculándolos a factores económicos y políticos. De este modo, la escuela no solo transmite saberes, sino convenciones sociales entre las que se encuentra la diferencia de roles vinculadas a los sexos. Considerando esta doble naturaleza reproductora-creadora de la escuela como institución social, se puede aprovechar su mordiente crítica para configurar *praxis* que se vuelvan *locus* de resistencia al poder.

CONCLUSIONES

Destacan cuatro problemáticas urgentes de tratar a la hora de articular prácticas concretas que tributen a subvertir y transformar los imaginarios de género hegemónicos y las formas de representarlos dentro del currículo escolar.

La primera de estas tiene relación con que la presencia, la participación de las mujeres en el currículo de Historia y el rol de lo femenino representado en dichos documentos se reduce a la esfera privada del quehacer humano a lo largo de la historia. Por contraparte, el rol masculino se asocia en todo momento y lugar (dentro de la estructura de los planes y programas de estudio revisados) a la vida pública, recayendo sobre estos el peso relativo y la hegemonía en la toma de decisiones políticas que conducen los destinos de las sociedades.

La segunda problemática, inherentemente relacionada con la anterior, se expresa en que, a lo largo de los planes y programas de estudio revisados, las mujeres, como sujeto social y político-histórico, se presentan de forma colectiva y anónima (indígenas, griegas, romanas, mujeres medievales, inquilinas, peonas, etcétera) —salvo excepciones notables (heroínas nacionales, religiosas medievales, primeras mujeres en votar, liderar movimientos feministas y/o acceder a estudios superiores)— para suprimir su presencia, identidades y liderazgos dentro de los procesos históricos de vanguardia. De este modo, y a pesar de ser el 50% de la población mundial, su presencia en la narrativa histórica es considerada prescindible y marginal siendo, en el mejor de los casos, presencia de comparsa ante las dinámicas de flujo y cambios culturales, políticos, ideológicos, etcétera, de la historia.

Esto lleva a que, como tercera problemática identificada en el análisis desarrollado, las figuras femeninas se presenten, de forma sistemática y estructural, como agentes en segundo plano mencionadas en el discurso. Esta mención es de carácter ecléctico, alegórico y generalizador, no puntualizando de forma precisa su importancia y/o participación como agentes activas dentro de los procesos históricos por ellas vivenciados, ni los aportes por las mujeres realizados en las distintas etapas históricas o disciplinas, como las ciencias.

Finalmente, como cuarta y última urgencia necesaria de resolver, se encuentra que los imaginarios representativos de la adultez en la vida política, económica, artística, económica y cultural se homologa al modelo y figura del varón-ciudadano europeo y letrado como panacea del ideal civilizador. De este modo, todos los agentes que no respondan a las características de dicho modelo de *ser* humano se presentan como no-sujetos (Fanon, 2007) de la historia, siendo, en ocasiones específicas, presentados y representados como «otredad» colonizada (caso de la conquista de América y las civilizaciones precolombinas), sujetos menesterosos de progreso (pueblos indígenas y pobres urbanos) y/o sujetos de tutela y cuidado (mujeres y niños) al servicio del proyecto civilizatorio del «hombre blanco». De esta forma, la presencia de la mujer se ve infantilizada como no resolutive a la hora de responder a las coyunturas que la historia impone en aras del progreso social.

Así, se vuelve de extrema urgencia remirar la construcción de los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, más aun considerando la reciente aprobación de los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios para la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (CPEIP, 2021) y los nuevos estándares de la profesión docente, y el Marco para la buena enseñanza (CPEIP, 2021a). Estos documentos vienen a regular y reformular las prácticas del quehacer docente en aras de alcanzar niveles de aprendizaje acordes a las exigencias sociales del siglo XXI. En este sentido, mirar y reconstituir los planes y programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde un enfoque no androcéntrico supone no la pura declaración prescriptiva y normativa de un énfasis o eje curricular determinado, sino la articulación de contenidos curriculares, habilidades disciplinares y actitudes cívico-ciudadanas que den cuenta de la presencia histórica y el rol activo de las mujeres y lo femenino como agente de progreso y vanguardia en el análisis de los procesos históricos.

Como se expresaba al inicio de este capítulo, los planes y programas son mecanismos de control simbólico, por lo que desencarnar su construcción narrativo-discursiva y leer entre líneas los mensajes que implícitamente reproducen sobre el rol de las mujeres y su presencia

en el devenir histórico, es un ejercicio que no puede seguir esperando en cuanto a que las disputas hegemónicas y contrahegemónicas que se juegan en dicho marco regulador pueden posibilitar o no (como lo han hecho hasta ahora) la validez y presencia de las mujeres como agentes de la historia.

Atender estas preocupaciones supone implementar modificaciones radicales de largo plazo que busquen transformar el origen mismo de las prácticas que resultan en la configuración de sistemas educativos androcéntricos y que, de forma más o menos declarada, perfilan y orientan un tipo de estudiante mujer que internaliza estereotipos de género sexistas. Así, rearticular y criticar radicalmente la representación de las mujeres y lo femenino, desde los primeros años de escolaridad, se observa como el gran objetivo a desarrollar si lo que se desea es, verdaderamente, transformar el sistema educativo androcéntrico que opera de forma explícita e implícita dentro de los diferentes espacios educativos.

REFERENCIAS

- Aguilera, Silvia, Beatriz Navarrete y Diana Bravo (2021). *Que todo el territorio se vuelva feminista. Las protagonistas de las tomas universitarias del 2018*. Santiago: Lom.
- Álvarez, Humberto (2021). «Género y textos escolares: Representaciones de las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX». *Revista Conhecimento Online*, (13): 153-176. DOI: 10.25112/rco.v11i0.2395.
- Anderson, Benedict (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, Michael (2014). *Official Knowledge. Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Balmaceda, Manuel José (1875). *Manual del hacendado chileno: instrucciones para la dirección i gobierno de los fundos que en Chile se llaman haciendas*. Santiago: Imprenta Franklin.
- Bernstein, Basil (1974). *Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language. Volumen 1*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- . (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (2021a). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
- de Beauvoir, Simone (2013). *El segundo sexo. Novena edición*. Santiago: De Bolsillo.
- Dio Bleichmar, Emilce (1991). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Siglo XXI.
- Duby, Georges (1995). *Mujeres del siglo XII. Recordando el linaje femenino*. Santiago: Andrés Bello.
- Fanon, Frantz (2007). *Los condenados de la Tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Grandón, Débora (2021). «Lo personal es político: un análisis feminista de la experiencia cotidiana de cuidadoras informales de personas adultas en situación de dependencia, en Santiago de Chile». *CADERNOS Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29: 1-14. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO2161.
- Goetschel, Ana María (2001). «Educación e imágenes de mujer». En Gioconda Herrera (compiladora), *Estudios de género*. Quito: Flacso.
- Guardia, Sara Beatriz (2015). «Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistador». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20 (68): 41-49. Disponible en <https://bit.ly/3P5GGOR>.
- Huerta, Ricard (2020). «Estudiando la importancia de las mujeres maestras del Paraguay desde la educación artística». *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 11 (21): 1-24. DOI: 10.23913/ride.v11i21.742.
- Larraín, Jorge (2014). *Identidad chilena*. 2.^a edición. Santiago: Lom.
- Marolla, Jesús (2019). «La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos». *Revista Colombiana de Educación*, (77): 1-24. DOI: 10.17227/rce.num77-6549.

- Mattozzi, Ivo (1999). «La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia». *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4: 27-56. Disponible en <https://bit.ly/3IgCk53>.
- McClaren, Peter y Joe L. Kincheloe (editores) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó.
- McDonald, Maryon (1989). *We are not French! Language, Culture and Identity in Brittany*. Nueva York: Routledge.
- Mead, Margaret (2006). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Nueva York: William Morrow and Company.
- . (1969). *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. Nueva York: William Morrow and Company.
- Millett, Kate (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mouffe, Chantal y Hortensia Moreno (1993). «Feminismo, ciudadanía y política democrática radical». *Debate Feminista*, 7: 3-22.
- Oteiza, Teresa (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- Pagès, Joan y Antoni Santisteban (2018). «La enseñanza de la historia». *Historia y Memoria*, 17: 11-16. DOI: 10.19053/20275137.n17.2018.8283.
- Pinos, Judith (2017). «El género en los libros de texto de Historia: El caso de Ecuador». *Revista En Letra*, 8: 199-213. Disponible en <https://bit.ly/3yjtVcA>.
- Rabuco, Alejandro, Francisca Díaz y Jesús Marolla-Gajardo (2020). «Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar». *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7: 133-152. DOI: 10.17398/2531-0968.07.133.
- Reiter, Rayna R. (1975). *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Ríos, Elisa (2020). *La representación de los roles de género en las imágenes de los libros oficiales de la educación primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política. FLACSO y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay, Montevideo.
- Rosaldo, Michelle y Louise Lamphere (editoras) (1974) *Woman, Culture and Society*. Redwood City: Stanford University Press.

- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo». *Revista nueva antropología*, 8 (30): 95-145. Disponible en <https://bit.ly/3yfJdzc>.
- Sayago, Sebastián (2014). «El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales». *Cinta de Moebio*, 49: 1-10. DOI: 10.4067/S0717-554X2014000100001.
- Serret, Estela (2016). «Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas». *Debate Feminista*, 26 (52): 18-33.
- Silva, Renan (1979). «Imagen de la mujer en los textos escolares». *Revista Colombiana de Educación*, 4: 1-39. Disponible en <https://bit.ly/3RFet3q>.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolke, Verena (2004). «La mujer es puro cuento: la cultura del género». *Revista Estudios Feministas*, 12 (2): 77-105.
- Suárez, Sor Úrsula (1984). *Relación autobiográfica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Subirats, Marina (2010). «¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3: 143-158. Disponible en <https://bit.ly/3R8sK8w>.
- Tinsman, Heidi (2009). *La tierra para el que la trabaja. Género, sexualidad y movimientos campesinos en la Reforma Agraria chilena*. Santiago: Lom.
- Tubert, Silvia (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Unicef (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares. (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Lima: Unicef.
- Unidad de currículum y evaluación (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio Séptimo Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (2016a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio Octavo Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio para Quinto Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

- . (2018a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio para Sexto Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Van Dijk, Teun (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, Ludwig (2017). *Tractatus logico-philosophicus-Investigaciones filosóficas. Traducción, introducción y notas críticas de Isidoro Reguera Perez*. Madrid: Editorial Gredos.
- Young, Kimball (1967). «Concepto de actitud». En Kimball Young, John Carl Flügel y otros, *Psicología de las actitudes* (pp. 11-14). Buenos Aires: Paidós.

Identidad de género y literatura infantil en contexto escolar: Reflexiones en torno al libro *Yo, Jane* de Patrick McDonnell

PILAR VALENZUELA RETTIG
ELIZABETH MARTÍNEZ PALMA

INTRODUCCIÓN

La literatura es concebida desde el paradigma semiológico del texto literario. En este modelo se la considera como un texto que presenta un doble código: uno lingüístico y uno no lingüístico, donde confluyen varios sistemas culturales (Lotman 1970; Mignolo, 1978 y 1986). Es a nivel del segundo sistema en el que están y se transmiten los componentes culturales que conforman las representaciones de la cultura. Además, se considera que la literatura corresponde a un fenómeno social: se entiende como un hecho textual determinado en una institución y un campo específico (Mignolo, 1986). Es un conjunto de textos con ciertas características formales, genéricas, estilísticas y temáticas, canonizados como literarios mediante procesos de semiotización realizados en una institución literaria determinada, en un momento histórico específico (Mignolo, 1986). Por tanto, su «literariedad», su especificidad, recae en dichos procesos de semiotización (Mignolo, 1978 y 1986; Marghescou, 1979; Brioschi y Di Girolamo, 1988; Van Dijk, 1993; Bloom, 1995).

La literatura, al ser un discurso artístico y cultural, posee la facultad de transmitir y crear cultura (Mansilla, 2002, 2006, 2013 y 2015; Carrasco, 2005, 2008 y 2009). Las representaciones de las identidades culturales, por tanto, se difunden a través de textos literarios presentes en el proceso educativo formal y, dependiendo de la vida lectora de la per-

sona, puede influir en su proceso de identidad, tanto individual como colectiva, junto a las representaciones que va construyendo de los otros (Valenzuela Rettig e Ivanova, 2020).

La lectura literaria no solo implica un reencuentro consigo mismo, sino también con los otros. Hernández Quintana (2020) sostiene esta premisa en el desarrollo de la teoría de la recepción; expresa que, desde los años cincuenta, surge la idea de la participación del lector, consigo y fuera de sí. Así, se abandona la idea del lector pasivo: este toma una posición activa frente al texto, donde el «horizonte de expectativas» (planteado teóricamente por Jauss) corresponde a una serie de ideas condicionadas por el marco social y cultural. Además, recalca que la literatura no solo presenta valores estéticos y artísticos, sino también una visión del mundo y un convenio social e individual que trasciende al texto, por cuanto, a través de la lectura, presenta un acto comunicativo.

Esta comunicación corresponde a una interacción dialógica con el texto, donde se cruzan significados asociados a las experiencias vitales de quienes leen, las que están ancladas en los espacios socioculturales en los que estas y estos participan; significados que pueden posicionarse como herramientas interpretativas que les permiten dotar de sentido el texto desde sus escenarios personales (Guiñez y Martínez, 2015). La literatura, como acto de comunicación, puede volverse problemática cuando la sociedad y la cultura tienden a la homogeneización, anulando la diversidad, especialmente en relación con el cuerpo, la identidad y la orientación sexual. En el ámbito de la literatura escolar, esta homogeneización se traduce en un canon literario y en una «uniformidad» que impregna el discurso literario (Hernández Quintana, 2020: 96).

En este ámbito de la literatura escolar y construcción de identidades culturales, en Chile se realizó el Proyecto literatura escolar y construcción de identidades culturales en la región de la Araucanía, financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. A partir de esta investigación se editó el libro *Literatura y educación: Construyendo identidades* (Valenzuela Rettig, 2021), que congrega a autores de universidades nacionales, quienes refieren a la literatura escolar en Chile y su relación con las representaciones y construcciones de iden-

tidades. El capítulo de Martínez Palma, Fernández y Valenzuela Rettig corresponde al principal antecedente teórico para este estudio. En él se sostiene conceptualmente cómo la literatura, en espacios educativos, se instaure como un elemento cultural con poder e influencia en los procesos de construcción de representaciones e identidades, puesto que los textos literarios contienen representaciones de género que se legitiman en la medida que se presentan en contextos educativos no críticos. Al mismo tiempo, se expone que la literatura brinda la oportunidad de socializar, cuestionar, comparar y contextualizar con niñas y niños las representaciones que significan los posicionamientos acerca del género, a través del espacio dialógico crítico y la discusión literaria; por tanto, la literatura y el proceso mediador que llevan a cabo las y los docentes en el aula puede contribuir a generar conciencia de las (des)igualdades y erradicar los estereotipos de género.

Recordemos que el *género* es un constructo social. Para la antropóloga cultural Rubin (1986) corresponde a una división de los sexos socialmente impuesta: un conjunto de disposiciones por medio de las que se transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. La *identidad* entendida como una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo se ven íntimamente conectados y cómo se definen a sí mismos al relacionarse (Larraín, 2001) también se relaciona al género. La identidad de género de las personas inicia alrededor de los dos o tres años de edad y se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital a partir de sus experiencias de vida y socialización (Lamas, 2013; Martínez Palma, Fernández y Valenzuela Rettig, 2021).

Por otro lado, la *perspectiva* o *visión de género* corresponde a una categoría analítica que surge desde las vertientes feministas. Desde ella, se reconoce la desigualdad histórica que han tenido las mujeres en el acceso a la educación, la justicia y la salud. Desde esta plataforma teórica se cuestionan los estereotipos y se elaboran nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad, desde una propuesta de igualdad y equidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017: 14-15).

En el ámbito educativo, Marrero Peniche (2019) expone algunas de las manifestaciones de la desigualdad de género. Entre ellas: la tradición

de una bibliografía escolar que muestra al hombre en el ámbito público y a la mujer en el privado; la diferencia de las selecciones profesionales; un currículum oculto a través del que se encasilla a los sujetos en función del sexo; la carencia de definiciones curriculares que contengan programas dedicados a estudios de género, y un currículum donde el hombre es el actor protagónico y se tiende a dar invisibilidad a las mujeres.

Bajo esta problemática de género a nivel social y educativo, es relevante cómo el feminismo, como movimiento interdisciplinar, posibilita la aparición de la crítica literaria feminista y los estudios de género que recuperan escritoras y proponen nuevas lecturas (Hernández Quintana, 2020: 98). Tal como sostiene Covelo (2021: 119), la literatura suele ser una de las disciplinas más amables para el tratamiento de contenidos de educación sexual integral y, por tanto, de género. Esta ventaja se pone en evidencia por cuanto el análisis del discurso, sostenido por la semiótica, ha penetrado en las escuelas implicando el abordaje de la literatura como un discurso social que construye jerarquía de género, evidencia las relaciones de poder y un mundo pensado y nombrado desde la normatividad heterosexual.

La educación del siglo XXI ha avanzado en la meta de una escuela inclusiva, bajo las demandas escolares y sociales de nuestros tiempos (Del Pino Tortonda, 2019). Estas incluyen la perspectiva de género, por cuanto debiera garantizar que las niñas y los niños tengan acceso a una educación integral con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todas y todos. Este ímpetu de inclusión se evidencia en La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2016), y en la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016) —específicamente en el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y en el objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas—.

En este contexto, explicaremos el desarrollo de políticas de género en el sistema escolar chileno. Luego señalaremos las políticas relacionadas con el libro y la lectura. Finalmente, presentaremos el libro *Yo, Jane*

y las posibilidades de mediación a favor de identidades no masculinas en pensamiento y profesionalización científica.

POLÍTICAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

A cien años de la implementación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria del 1920, Rojas Fabris y Astudillo (2020) presentan una importante reflexión sobre el recorrido del estado docente y la igualdad de género en Chile. Sostienen que la historia educacional del país ha mostrado que el Estado es un actor clave al respecto, que fueron las escuelas y liceos públicos los garantes del acceso a la educación de las niñas y los niños, sin discriminaciones derivadas del origen social, cultural o económico de sus familias. Sin embargo, mantuvieron un currículo sexista a pesar de acoger, lenta y gradualmente, las demandas de los movimientos de mujeres, estudiantes y docentes por un currículo que no distinguiera itinerarios para mujeres y hombres. Concluyen que este debate en torno a la educación en igualdad de género del siglo XX continúa en nuestra época y, tal como hace cien años, la educación pública sigue siendo fundamental en la proyección de una educación democrática, sin discriminaciones de género y abierta a la diversidad.

Los autores realizan su reflexión a partir de un recorrido sobre el proceso político y cultural de la educación estatal en Chile. Parten en el hito de la ley mencionada como la que consagró la educación como derecho para niñas y niños, a pesar de mantener diferencias curriculares sexistas. Expresan que el gran cambio vino de la sociedad civil a través de la presión que expresaron las mujeres, estudiantes y docentes de liceos públicos, en la tensión por poner fin a las estructuras que promovían diferencias.

A partir de la ley se distinguieron contenidos para niñas y niños, conforme a lo que las oligarquías liberales y conservadoras esperaban de la educación y desempeño futuro de unos y otras. Se erigió de esta forma una educación sexista que fomentó estereotipos de género y que se mantuvo parte importante del siglo XX. Los parlamentarios de la época fueron herederos de un discurso de género decimonónico que vinculó a las mujeres con el espacio doméstico y con la formación de una ma-

ternidad moderna al servicio de la crianza de futuros ciudadanos. Los hombres, por su parte, fueron proyectados como ciudadanos y agentes productivos, ajenos a las labores domésticas. Fue la creación de liceos fiscales, durante el primer tercio del siglo XX, un factor decisivo en la expansión de la educación femenina y en la generación de un grupo de mujeres que, lentamente, comenzó a levantar la voz por la democratización del currículo de enseñanza.

Sin embargo, las asignaturas diferenciadas se mantuvieron hasta avanzado el siglo XX y fue recién en la reforma educacional de los años sesenta, bajo el gobierno de Frei Montalva, que se dio un impulso a la creación de liceos mixtos y se unificó el currículo, a excepción de las asignaturas de técnicas manuales y educación física que mantuvieron una estructura sexista por mucho tiempo. Por tanto, si bien el plan de estudio mantuvo una estructura sexista, al mismo tiempo el Estado integró nuevos contenidos en el currículo del liceo para responder a las presiones y demandas de las propias estudiantes y sus familias. La incorporación de las mujeres a la educación secundaria inauguró un proceso emancipador que las dotó de más recursos culturales para exigir crecientemente un trato igualitario que las facultara para seguir carreras universitarias y también para participar en la vida social. En este proceso, la educación privada y de tradición religiosa demoró más décadas en cuestionar la estructura segregada en géneros de la educación y transitar hacia la creación de establecimientos coeducacionales y mixtos.

En cuanto a la educación y las (des)igualdades de género en el presente, los autores exponen que durante la dictadura cívico militar (1973-1990) no se elaboraron políticas educativas que regularan las cuestiones de género en educación. Pero la década del ochenta fue activa en la intensificación de movimientos de mujeres contra el régimen dictatorial, el desarrollo de organizaciones no gubernamentales de educación popular y la formación de cuadros profesionales, que permitieron una renovación educacional en estas materias a partir de los años noventa. La transición a la democracia supuso un cambio en la comprensión del género en la sociedad chilena, pues en la década de 1990 se instala progresivamente el reconocimiento de las brechas entre hombres y mujeres en el país.

En materia del desarrollo político internacional, Chile suscribe acuerdos con entidades que orientan las políticas sociales a abordar las relaciones de género y los derechos de la mujer. Entre las acciones internacionales que dan cuenta del contexto en que se desarrolla el abordaje de la identidad de género está la participación de Chile en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995). En 1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer y en 1994 se pone en marcha el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. En la misma década, el Ministerio de Educación definió las primeras políticas orientadas a la protección del derecho a la educación para jóvenes embarazadas y el acceso a la educación sexual en los liceos del país; en 1996 debutan las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad. A finales de la década de los noventa, la reforma curricular instala las unidades transversales dependientes de la División de Educación General que, en el caso del género, significaría que no es solo una asignatura la que aborde el tema, sino que el conjunto del currículo escolar.

No obstante, esta transversalización no conseguiría atender al propósito de avanzar en la disminución de la brecha de resultados académicos entre mujeres y hombres. Es más, según los autores, la evidencia muestra cómo no se han conseguido reducir las desigualdades entre hombres y mujeres relativas al derecho a la educación, la autodeterminación en el sistema educativo y la eliminación de toda discriminación dentro de las escuelas, este último principio consagrado a su vez por la Ley de Inclusión Escolar de 2015. Además, cuestionan la mirada de las políticas en el género binario, jerarquizando así otras diversidades de género. Al respecto, indican que fue la presidenta Michelle Bachelet, en su segunda administración, quien aborda esta problemática mediante la articulación de normativas y orientaciones emanadas del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación a través de la «Circular 0768: Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación de 2017» y «Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno del 2017».

Rojas Fabris y Astudillo (2020) concluyen que el presente y el futuro de la inclusión en materia de género está delimitado por la expresión de distintas fuerzas políticas. Resaltan la movilización feminista de 2018, que terminó por imponer una nueva comprensión del género, a partir del cuestionamiento de las relaciones de poder que van delimitando las posiciones de hombres y mujeres en la sociedad y de la crítica al sexismo que sostiene la violencia de género en las instituciones educativas, además de introducir una crítica sobre el binarismo de los cuerpos y la lucha por el uso de un lenguaje inclusivo.

En cuanto a un estudio de las políticas públicas en relación con una educación y perspectiva de género, destacamos el trabajo de López Quiroga y Moreno Becerra (2020). El objetivo de esta tesis es identificar y analizar críticamente las políticas públicas de educación que se han instalado por parte del Estado chileno en el último periodo, específicamente analizan el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el gobierno de Sebastián Piñera, permitiendo dar cuenta de sesgos ideológicos presentes en una educación sexista. El corpus de estudio correspondió a dos planes gubernamentales: Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018 (segundo gobierno de Michelle Bachelet) y Plan de trabajo: Educación con equidad de género (segundo gobierno de Sebastián Piñera). A partir del análisis de estos planes, concluyen que las políticas han apuntado a disminuir la brecha de desigualdad en términos de acceso, permanencia y resultados académicos, haciendo ver que dichos resultados han reducido la distancia entre hombres y mujeres.

Al respecto, las autoras consideran que estas aún son meras declaraciones de intenciones a través de los programas; es decir, si bien abordan y diagnostican las desigualdades, discriminaciones y sesgos de género, se estancan en aspectos cuantitativos más que cualitativos o de fondo. Expresan que, para que la equidad de género y la inclusión de una educación no sexista sea parte de las aulas, se requiere que no se quede en las buenas intenciones de algunos gobiernos, sino que los objetivos sean reconocidos como un eje fundamental: como un lugar estratégico hacia políticas públicas dirigidas a la igualdad de oportunidades, al término de las discriminaciones y violencia de género, y que permitan construir

una sociedad desarrollada, democrática y justa. Lo anterior lo argumentan a partir de las reflexiones que origina el análisis de los planes y la lectura de trabajos como el de Guerrero, Valdés y Provoste (2006) y el de Muñoz y Ramos (2018).

Otros estudios que evidencian las deficiencias en inclusión de género en el sistema escolar, en relación con el discurso, son los de Fernández (2015, 2017 y 2018); Fernández y Baeza (2018); Fernández, Montanares y Carrillo (2018); Fernández, Sanhueza y Mora (2020) y Sanhueza, Fernández y Montero (2020). Fernández ha dado cuenta del androcentrismo escolar, principalmente, a través de los proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico: *Androcentrismo en el discurso escolar: Análisis multimodal de la negociación de significados valorativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia* (2016-2018) y *Segregación de género en la elección de estudios superiores: Análisis de factores internos y externos que influyen en las trayectorias vocacionales de estudiantes secundarios/as chilenos/as* (2019-2022). El primero analiza, en el marco del modelo de valoración inscrito en la Lingüística Sistémico Funcional y los Estudios Críticos del Discurso, cómo los textos escolares —distribuidos por el Ministerio de Educación en Chile durante el periodo 1983-2013— dinamizan discursos que evalúan de manera diferenciada a hombres y mujeres en el contexto del aprendizaje de la historia. En este caso, los significados valorativos develados en este estudio evidencian claramente relaciones jerárquicas asociadas a las diferencias que socialmente se les han atribuido a las contribuciones de hombres y mujeres, mostrando, por ejemplo, el trabajo de célebres hombres desde su carácter intelectual, reflexivo y crítico debido a su naturaleza masculina (valoraciones inscritas), atributos y aportes, a diferencia de las acciones que ejecutan las mujeres, las que son evaluadas, de manera más evocada, como logros alcanzados por ellas.

POLÍTICAS EN RELACIÓN CON EL LIBRO Y LA LECTURA

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio fue creado en 2018 y su principal objetivo es colaborar con el jefe de Estado en el diseño, formulación e implementación de políticas, planes y programas que contribuyan al desarrollo cultural y patrimonial de manera armónica y equitativa en todo el territorio nacional. El ministerio ha trabajado por una gestión cultural en coherencia con la agenda propuesta por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, a través de su Plan nacional de igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030. En este contexto, se creó la Mesa de Género del Ministerio cuya finalidad es coordinar y monitorear la incorporación transversal del enfoque de equidad de género, tanto en la Subsecretaría de las Culturas y las Artes como en la Subsecretaría del Patrimonio y el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

La Política Nacional de la Lectura y el Libro antecede a la creación de este ministerio. La implementación de esta política ha transitado desde 1993 con la promulgación de la Ley del Libro 19.227 hasta la fecha, introduciendo nuevos desafíos para el acceso de la población chilena al libro y la lectura. De manera particular, para el contexto escolar, la articulación del Plan Nacional de la Lectura, los Planes Regionales de Lectura y el Programa Leo Primero de 2018 establecen objetivos y acciones conectadas con los objetivos de aprendizaje, expuestos en los planes y programas de estudio para los primeros niveles formativos, los que orientan el accionar pedagógico y mediador de la lectura. En este sentido, se espera potenciar el desarrollo de competencias críticas y reflexivas en las y los estudiantes, centradas en el conocimiento de sí mismos y del espacio de interacción cultural, a partir de la construcción de relaciones democráticas e inclusivas para una formación ciudadana con sentido de pertenencia.

En agosto de 2003 se publica la Ley 19.891 con la que se crea el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes. Este es administrado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio con el objeto de financiar, total o parcialmente, proyectos, programas, actividades y medidas de fomento, ejecución, difusión y conservación de las artes, y el patrimonio cultural en sus diversas modalidades y manifestaciones.

En esta ley se establece que una de las funciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes es proponer y renovar las políticas culturales (artículo 3). En ese contexto, a partir de mayo de 2016 se desarrolló el proceso de formulación y renovación de políticas culturales 2017-2022,¹ las que se sumaron a la ya vigente Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.²

El objetivo general de esta política (2014: 26) es:

Crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social.

De este modo, uno de sus objetivos específicos es implementar un Plan Nacional de la Lectura. Esta política tiene la intención, por un lado, de apoyar en la formación educativa de una sociedad informada, reflexiva, crítica, creativa y participativa un proyecto que releva la lectura como un derecho de todos y todas. Por otro lado, busca propiciar y apoyar las diversas prácticas lectoras de los individuos en todas las etapas de su vida, gracias a una articulación conjunta entre el Ministerio de Educación; el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos; el Ministerio de Desarrollo Social a través del Servicio Nacional del Adulto Mayor; el Instituto Nacional de la Juventud; el Servicio Nacional de la Discapacidad; el Fondo de Solidaridad e Inversión Social; el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, 2014: 9, 10 y 28).

De igual modo, presenta la visión de hacer de Chile un país donde se garantice la lectura como un derecho social para todos sus habitantes. Bajo esta meta, reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el

1 «¿Qué son las políticas culturales?», *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*, disponible en <https://bit.ly/3rqQDoi>.

2 Disponible en <https://bit.ly/3Q7kMi6>.

desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural. Además, la comprende como un factor habilitante para la participación de las distintas comunidades en la sociedad actual, pues incide tanto en el progreso educativo como en el desarrollo económico de los países y acentúa el valor de la lectura también como expresión de voluntades políticas (Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, 2014: 11 y 29).

Desde este marco, la lectura literaria puede ser considerada un soporte cultural que se construye a partir de la toma de posturas críticas y reflexivas en torno a temáticas que abordan el género desde sus representaciones, significados y elaboraciones, para reconocer y erradicar estereotipos y prejuicios sociales. Investigaciones recientes demuestran que los estudios en materia de género han incidido significativamente en la construcción de estereotipos en la literatura infantil. Así lo demuestra el estudio de Salido y Salido (2021), quienes han concluido que, a partir de un análisis de las lecturas infantiles publicadas en el medio hispánico entre 1980 y 2020, en las últimas décadas han disminuido los estereotipos sexistas en estos textos a la vez que las imágenes proyectan roles de género más igualitarios. De igual modo, Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019), en un estudio de semiótica multimodal de textos infantiles, demuestran que en las obras analizadas es posible identificar un mensaje progresista y de integración social, que devela un nuevo posicionamiento de la figura femenina en un marco más igualitario. Sin embargo, es necesario precisar que, si bien la lectura literaria colabora en el proceso de construcción identitaria de niñas, niños y jóvenes, este proceso se ha desarrollado en el contexto educativo como un espacio didáctico-pedagógico que incide en la socialización de las y los estudiantes desde una perspectiva moralizadora y condicionante de conductas (León, 2018; Hernández Ordoñez, 2021). En este sentido, la literatura puede constituirse como un producto cultural utilizado por los agentes de socialización, en este caso la escuela y la familia.

**YO, JANE: POSIBILIDADES DE MEDIACIÓN A FAVOR
DE IDENTIDADES NO MASCULINAS EN PENSAMIENTO
Y PROFESIONALIZACIÓN CIENTÍFICA**

Yo, Jane (2011) es un cuento de Patrick McDonnell, dibujante y dramaturgo, que nació en Nueva Jersey en 1956. Es uno de los más exitosos y apreciados ilustradores de Estados Unidos, saltando a la fama gracias a su tira cómica *Mutts* (1994). Sus libros son protagonizados en su mayoría por animales y transmiten su sentido del humor y visión filosófica que habla del amor a la vida y a todos los seres que habitan el planeta. Su preocupación ecológica lo ha llevado a vincularse con muchas organizaciones benéficas de animales y ambientales; además, sus personajes han sido utilizados por la Asociación Americana de Bibliotecas y la Sociedad Protectora de Animales de los Estados Unidos. Entre los numerosos galardones que ha obtenido por su trabajo destaca el *Caldecott Honor* en 2012 que obtuvo gracias a *Yo, Jane*.³

Este libro álbum fue incluido por Terrusi (2018) en su estudio sobre la relación entre infantes y la naturaleza en libros álbumes publicados en Italia durante las últimas décadas. Considera que estos textos permiten a padres y docentes mediar la reflexión sobre el respeto a los derechos naturales y cómo tener contacto con la naturaleza y los animales. Terrusi sostiene que textos como el del estudio contienen lugares, eventos y símbolos que pueden establecer nuevos caminos para formar ciudadanos «cósmicos» del planeta —tópico que es urgente y un desafío—. Esta urgencia reclamada por Terrusi se sustenta en la postura de Morin (1999) al plantear la necesidad de enseñar la condición humana y la identidad terrenal, bajo un principio de conocimiento pertinente que se condice con las necesidades del cuidado de nuestro planeta.

La doctora Jane Goodall, de niña, es la personaje principal del relato. En la contraportada del texto se contextualiza la historia: «Esta es la historia de una niña llamada Jane, que soñaba con cuidar a todos los animales y creció para ayudar a cambiar el mundo». Luego se menciona una frase de Jane Goodall —la mujer en quien se basa el personaje—:

3 «Patrick McDonnell», *Océano Travesía*, disponible en <https://bit.ly/3PXhc9Y>.

«Existen muchas personas que han tenido sueños aparentemente inalcanzables. Pero jamás se rindieron, y alcanzaron un camino para que otros lo continuaran... Ellos me inspiran. Inspiran a todos a su alrededor». A nivel paratextual, en la portada se ve el título acompañado de dibujos de Patrick McDonnell relacionados con la selva, animales y vegetación, y el de una niña junto a un peluche de chimpancé. En la primera hoja, se repiten los datos (título, autor, editorial), acompañados, ahora, por una fotografía de la doctora Goodall cuando era niña. La imagen es similar a la del texto: una niña entre cinco y ocho años, de tez y cabello claro, que viste una falda cuadrillé, blusa y chaleco de lana.

La ilustración de la protagonista representa la niñez europea en una época pasada. Por lo mismo, su vestimenta es de una niña que es representada de modo tradicional: viste una falda y cuya longitud de cabello, aunque no excede su rostro, demuestra su lado femenino al adornarlo con un sujetador. Se evidencia la intencionalidad del autor por mantener las características de la representación verídica de la personaje, pero opta por pintar de azul su vestimenta, color más relacionado con lo masculino. Simbólicamente, a nivel discursivo, la contraportada otorga información respecto del objetivo de la niña: cumplir su sueño. Este sueño refiere al «cuidado», símbolo de lo maternal y vinculado a un rol tradicionalmente femenino. La única referencia a la ciencia es la inclusión de su grado académico de doctora.

El peluche de gorila aparece en tonos café, los que, junto con los verdes, constituyen la paleta de colores del libro, además del grafito y, en menor medida, algunos azules (como la vestimenta de la protagonista). Su nombre es Jubilee; por tanto, a nivel de género, lo femenino es presentado por Jane y lo masculino por el peluche, ya que no hay más personajes en el relato.

La historia nos cuenta de una niña y su peluche de gorila, el que adoraba y llevaba consigo a todas partes. La caracterización de Jane es, en primera instancia, en relación con el peluche y, en segunda instancia, en cuanto a su vínculo por el gusto de estar al aire libre. Estos espacios abiertos se identifican a través de símbolos gráficos y dibujos de animales —como pájaros, arañas, ardillas, zorros, mariposas— y plan-

tas —como árboles, su jardín, un prado verde y florido—. Luego de caracterizar a Jane como amante de su peluche y la naturaleza, se señala el símbolo del aprendizaje: «Jane aprendió todo lo que pudo sobre los animales y las plantas que había en su jardín y sobre los que leía en los libros». En la página siguiente, se muestra a Jane, junto a su peluche, en el comedor de la casa donde dibuja en un cuaderno. Le continúan más dibujos y notas sobre animales. Luego de estas representaciones de estudio y naturaleza, se refuerza lo emotivo: «Jane sentía que su corazón latía, latía, latía», acompañado de un dibujo de Jane junto a Jubilee en la rama de un árbol.

El símbolo de África se vincula con la lectura de los libros del personaje Tarzán que lee la niña: una mujer se llama Jane y vive en las selvas de ese continente. Es luego de esta referencia donde se establece la relación en el deseo de la niña de cuidar a los animales y vivir en África. En la página siguiente aparece un espacio abierto y selvático junto a una jirafa, un felino y un elefante; y en la parte superior, Jane y su peluche, cada uno colgado de una liana. De esta imagen se realiza un tránsito al futuro mediante la estrategia de incluir la noche cuando Jane arropa a su peluche y se acuesta a dormir. A continuación, se ve a Jane como una adulta que despierta en una carpa abierta donde se vislumbra la selva africana de fondo. En la plana siguiente se lee el texto: «Y su sueño se había convertido en realidad», junto a una fotografía —con la misma gama de colores que los dibujos— de Jane junto a un bebé gorila.

Luego del recorrido entre textos e imágenes que relatan los sueños de cuidar a los animales y vivir en África, aparecen dos paratextualidades de carácter referencial. El primero titulado *Acerca de Jane Goodall* entrega al lector información sobre el trabajo y aportes de la científica, y su página web.⁴ El siguiente *Un mensaje de Jane* refiere a las palabras de la persona y enfatiza, al igual que en la contraportada, hacer una diferencia e impactar en el mundo que nos rodea, desde el esfuerzo y la motivación. Luego de ello, se introduce la sección titulada *Notas sobre las ilustraciones*, en que se señala que a lo largo del libro hay dibujos y acertijos hechos por la propia Jane.

4 Disponible en <https://bit.ly/3NS8Qha>.

Por tanto, a partir de una lectura crítica de la obra, en base a interpretaciones semióticas de texto literario junto con las imágenes pictóricas, se concluye que la representación de género en el libro aporta a vincular lo femenino con la ciencia; sin embargo, sugerimos que a través de la mediación se puede potenciar esta relación. Si bien la mayor referencia de la personaje es de carácter científico, se presentan símbolos que refuerzan la vinculación de la niña con proyecciones asociadas al cuidado desde una perspectiva socioemocional, lo que ha sido históricamente atribuido a la tarea que realizan las mujeres, particularmente las madres, a lo que Valdés, Castelain y Palacios (2006) han denominado *maternidad moral* sobre una posición racional y científica que ha sido significada, tradicionalmente, en las características de un perfil masculino. Se tratan de aspectos sutiles, por ejemplo, nombrar primero el vínculo con el peluche antes que con el estudio o referenciar al corazón antes que al pensamiento. Asimismo, al ser la personaje una persona real, la vinculación referencial implica transmitir modelos del pasado de la infancia: una niña que está sola con su peluche, viste una falda y está aseada a pesar de aparecer, mayoritariamente, en espacios abiertos.

Además, no podemos dejar de manifestar que, en el contexto chileno, la personaje representa un imaginario de ciencia colonizadora: es la mujer de tez blanca que goza de una condición económica aventajada (aparece una casa grande con espacios amplios, libros y muebles) y que se desplaza a un espacio subdesarrollado. África es presentado como una selva donde están los animales y el lugar en que la mujer blanca puede ir a cumplir su deseo de cuidar y aprender de estos animales libres. No es la lectura que quisiéramos que desarrollen las y los infantes; sin embargo, es una posibilidad de interpretación. Asimismo, se puede interpretar que la motivación principal de la niña por formarse como una científica fue su amor por su peluche y los animales, y no el deseo de desarrollarse racional o intelectualmente, o de posicionarse como parte de un campo profesional científico marcado simbólicamente como masculino.

De igual modo, se perfila una infancia desde una posición adulto-centrista, que demarca, en la construcción de la personaje, las labores de una mujer adulta científica. En este caso, la ciencia no se experimen-

ta desde el espacio lúdico que permite descubrir e imaginar escenarios posibles desde la acción del juego y la imaginación. La niña no es científica, sino que es su proyección. Así, se caracteriza la infancia como una proyección a la vida adulta y no como un espacio de ser, de tener voz y protagonismo, visualizando a los infantes como sujetos constructores de cultura.

Por último, hay que considerar que la obra se instala en un contexto científico-androcéntrico. Este, desde un sentido sociológico, evidencia la escasez de mujeres y cuerpos femeninos en la ciencia no solo a nivel numérico, sino también respecto a cargos y puestos de poder en las comunidades científicas (Bernabé, 2019: 291). Los estudios feministas han demostrado este androcentrismo a través de la identificación del origen de este, para poder cambiarlo y así instalar la perspectiva de género en la ciencia; sin embargo, para introducirla es necesario tener en cuenta que la exclusión de las mujeres en la ciencia lleva consigo no solo las lógicas patriarcales, sino también mercantiles, capitalistas y coloniales (Malvacio y Torres D'Eramo, 2022). Además, el androcentrismo en este campo social y de conocimiento se relaciona con la desventaja de la participación y permanencia de las mujeres en el ámbito de las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas; donde uno de los factores fundamentales para asumir los retos y desafíos de la educación en ciencias recae en el rol del profesorado (Camacho González, 2017: 65).

CONCLUSIONES

Yo, Jane (2011) se constituye como un libro literario para dialogar y debatir respecto a las identidades y representaciones de género en contexto escolar: la mujer y la ciencia, el androcentrismo, los roles y estereotipos de género. Existe un marco regulatorio que nos orienta a desarrollar la perspectiva de género en la educación, para promover el desarrollo igualitario de toda persona, independiente de su identidad genérica.

En específico, las mayores posibilidades didácticas que nos presenta la obra literaria es la relación entre lo femenino y la ciencia. La personaje principal, Jane, hace referencia a una importante científica de renombre internacional. La historia nos cuenta sobre una niña que cuida a su

peluche, que sueña con conocer África y cuidar de todos los animales. Por eso, pasa tiempo con su peluche orangután, en espacios abiertos, en contacto con la naturaleza y estudia sobre ellos y su entorno natural. Finalmente, se presenta a Jane adulta: una científica que invita a quienes leen a contribuir con el cuidado de los animales y luchar por sus sueños. A nivel de representaciones, se pone en discusión la problemática del signo de «cuidado» o lo «emocional» sobre lo «científico/racional». Sin embargo, no es nuestro interés cuestionar si es apropiada o no la representación de género o las posibilidades de lectura que presenta la obra. Por el contrario, lo que nos motiva es llamar a reflexionar sobre la complejidad de la temática y a mediar las obras literarias en el contexto escolar, desde sus posibilidades críticas de reflexión cultural, asumiendo el contexto de políticas públicas que nos orientan.

En aspectos de mediación literaria (Riquelme y Munita, 2011; Munita y Manresa, 2012; Munita y Pérez 2013; Munita, 2017), sugerimos promover procesos dialógicos reflexivos y críticos. La lectura literaria puede constituirse en un espacio de discusión, en donde se ponen en juego visiones de mundo, experiencia vitales, creencias, contextos por imaginar y posibilidades de comprender las interacciones socioculturales que vive la niña y el niño en su espacio cotidiano. Su voz y participación otorgan sentido a su construcción como sujeto ciudadano, pues no solo conoce sobre algo, sino que puede discutir, comprender otras posturas, tomar posicionamiento y decisiones respecto a la forma en que decide construir sus modos de representar y significar el mundo que habita. Desde esta perspectiva, el espacio de interacción literaria le permite preguntarse, hipotetizar, dialogar, compartir visiones y tomar postura frente a espacios culturales, desde las visiones de las identidades personales y culturales, y sus elaboraciones respecto al género, que son evidenciados a través de la lectura de textos literarios.

Desde la perspectiva de género, es posible considerar interrogar al texto en tanto las características de los personajes, sus modos de acción, preferencias, gustos, interacciones con otros personajes, espacios donde ocurren los sucesos —en caso de textos narrativos—, etcétera. De este modo, es viable avanzar identificando aspectos que demarcan roles masculinos y femeninos codificados por las niñas y los niños en sus

prácticas culturales, las que pueden verbalizar en el espacio de discusión literaria. Asimismo, se evidencian marcas que contribuyen a construir tomas de posturas respecto a los modos de acción frente a situaciones que permitan distinguir características identitarias que configuran modelamientos de género ya sean tradicionales, binarias y antagónicas, y que pueden ser discutidas en el espacio de diálogo.

También, desde la perspectiva de género, se pueden desarrollar espacios de juegos simbólicos en relación con el texto literario: imaginar, recrear y graficar proyecciones de las historias narradas a través de la construcción de posibilidades da apertura a espacios dialógicos que conjuguen y pongan en interacción las formas de comprensión que manifiestan las niñas y los niños respecto a los temas abordados en las lecturas. Por ejemplo: si yo fuera el personaje, ¿qué haría?, ¿por qué?, ¿cómo me sentiría?, ¿si fuese hombre, si fuese mujer, si no fuese ni hombre ni mujer?; si tuviese que tomar las decisiones que se perfilan en el espacio de la lectura, ¿cuál o cuáles serían mis decisiones?, ¿por qué?; si tuviese que construir el espacio donde ocurre la narración, ¿cómo sería este espacio? (es posible utilizar el dibujo, la creación artística, etcétera), ¿por qué?, ¿cómo abordarías las situaciones que se presentan en el texto?, ¿cuál es el rol de las niñas y los niños en las situaciones experimentadas en la lectura realizada?

Sugerimos promover la interacción entre historias e invitar a quienes leen a articular los modos en que se comprende el texto. En primer lugar, a partir del levantamiento de hipótesis construidas desde la lectura del título del texto, de lo que se observa en la portada o en sus primeras páginas, se proyecta todo el conocimiento personal previo de las y los lectores, el que es vertido en el espacio de lectura cuando las niñas y los niños se aventuran a imaginar las posibilidades de sentido que pueden otorgar a la historia que aún no se narra. Sus voces forman parte del escenario de la interacción, dando significado a su participación como sujetos sociales e históricos que experimentan, conocen, postulan, creen, sienten, etcétera, y comunican en un espacio dialógico.

En segundo lugar, es posible acercarse al texto mediante la lectura colectiva, reconociendo los enlaces de una historia que es contada o que puede mostrar diferentes aspectos del conocimiento de la vida, en este

caso, asociadas a las relaciones sociales que construyen representaciones de género en la práctica cultural.

En tercer lugar, el espacio de discusión literaria puede invitar a que las y los infantes entrelacen sus historias construidas a partir de sus hipótesis («mi historia»), con aquella que fue cobrando sentido en la lectura colectiva del texto literario («la historia»). De este modo, pueden establecer similitudes o diferencias, las que les permiten identificar lo que ya conocían acerca de los alcances de la lectura (temáticas, acciones de los personajes, lugares, actividades, momentos históricos, etcétera), aquello que no conocían y que está presente en la lectura, y aquello que podrían proyectar como nuevas posibilidades de construcción de sentidos del texto (Guíñez y Martínez, 2015) desde un abordaje personal, colectivo e intercultural situado en sus representaciones de género.

En este contexto, guarda lugar una relación que permite enlazar el conocimiento previo con el conocimiento nuevo dando forma al desarrollo de aprendizajes significativos. De igual forma, este proceso mediador fortalece la toma de conciencia de procesos de aprendizaje complejo que implican funciones cognitivas asociadas a la explicación de fenómenos, interpretación, generación de implicancias, inducción y deducción, lo que fortalece el desarrollo de competencias reflexivas y críticas para la construcción de conocimiento situado. Es necesario mencionar, también, la potenciación de la competencia narrativa, en tanto que, a través de la articulación de sentidos en la interacción con el texto, las y los lectores infantes van reconociéndose a través de sus propias experiencias y episodios que ayudan a comprender sus memorias biográficas (Guíñez y Martínez, 2015).

Insistimos en promover la lectura grupal, dialogada y mediada, para fomentar el pensamiento crítico en cuanto a las representaciones de género que todo texto literario nos permite interpretar. No podemos considerar que un texto literario sirve para promover representaciones de género saludables o, por el contrario, que un texto promueve estereotipos dañinos para la construcción identitaria de las niñas y los niños: sostenemos que todo texto literario, al contener símbolos culturales, nos brinda la posibilidad de desarrollar la reflexión crítica de las culturas,

mirarnos como sociedad y promover el diálogo y la reflexión en contexto escolar.

REFERENCIAS

- Bernabé, Federico Nahuel (2019). «Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia». *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14: 287-313.
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- Brioschi, Franco y Constanza Di Girolamo (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Camacho González, Johanna (2017). «Identificación y caracterización de las creencias de docentes y docentes sobre la relación ciencia-género en la educación científica». *Estudios pedagógicos*, 43 (3): 63-81.
- Cañamares-Torrijos, Cristina y Arsenio Jesús Moya-Guijarro (2019). «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género». *Ocnos*, 18 (3): 59-70.
- Carrasco, Iván (2005). «Literatura chilena: Canonización e identidades». *Estudios Filológicos*, 40: 29-48.
- . (2008). «Ambivalencia identitaria en la literatura chilena canónica». *Estudios Filológicos*, 43: 55-62.
- . (2009). «Ambivalencia identitaria en la literatura chilena». En Adolfo de Nordenflycht y Darcie Doll (editores), *Ciudades (in)ciertas: La ciudad y los imaginarios locales y las literaturas latinoamericanas*. Valparaíso: Puerto de Escape.
- Covelo, Débora (2021). «La perspectiva de género y el análisis de las obras literarias». *Exlibris*, 10: 117-125.
- Del Pino Tortonda, Alejandro (2019). «Hacia una escuela inclusiva: Perspectiva de género y literatura». *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1): 66-76.
- Fernández, María Cecilia (2015). «Derechos políticos de las mujeres en Chile: La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia». *Argos*, 32 (62): 35-56.
- . (2017). «La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia: Aportes para el análisis del androcentrismo». *Signos*, 50 (95): 361-384.

- . (2018). «Las mujeres chilenas en el proyecto educacional decimonónico: Androcentrismo en la recontextualización del discurso escolar». *Gender and Language*, 12 (1): 3-26.
- Fernández, María Cecilia y Patricia Baeza (2018). «Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia». *Literatura y Lingüística*, 38: 251-27.
- Fernández, María Cecilia, Elizabeth Montanares y Olga Carrillo (2018). «Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos». *Cuadernos de Pesquisa*, 48 (169): 974-1000.
- Fernández, María Cecilia, Lilian Sanhueza y Gloria Mora (2020). «Mujeres en educación media técnico-profesional: Factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales». *Pensamiento Educativo*, 57 (1): 1-19.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas. Perspectiva de género*. Buenos Aires: Unicef.
- Guerrero, Elizabeth, Alejandra Valdés y Patricia Provoste (2006). «La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile». En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama.
- Guiñez, Mabel y Elizabeth Martínez (2015). «Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3.º y 4.º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia». *Estudios Pedagógicos*, 41 (número especial): 115-134.
- Hernández Ordoñez, Nadia Johanna (2021). «Revisión analítica de investigaciones sobre la relación literatura infantil y género en Latinoamérica: Aproximaciones al lugar de la mujer como personaje». *Revista Arista-Crítica*, 1 (1): 210-223. DOI: 10.18041/2745-1453/rac.2021.v1n1.7422.
- Hernández Quintana, Blanca (2020). «La educación literaria: Nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas». *Lenguaje y Textos*, 51: 95-106.

- Lamas, Marta (2013). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Programa Universitario de Estudios de Género.
- Larraín, Jorge (2001). *Identidad chilena*. Santiago: Lom.
- León Ciliotta, Rosalí (2018). «Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil». *Desde el Sur*, 10 (2): 347-362.
- López Quiroga, Valentina y Macarena Moreno Becerra (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile*. Tesis de grado. Disponible en <https://bit.ly/46GjcJT>.
- Lotman, Yuri (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Malvacio, Carla Daniela y Consuelo Torres D'Eramo (2022). «Diálogo entre la epistemología feminista y la epistemología trans: Hacia la construcción de una ciencia colectiva y heterogénea». *Heterocronías: Feminismos y Epistemologías del Sur*, 4 (2): 22-36.
- Mansilla, Sergio (2002). *Culturas en crisis: Versiones y perversiones sobre nosotros y los otros*. Valdivia: El Kultrún.
- . (2006). «Literatura e identidad cultural». *Estudios Filológicos*, 41: 131-143.
- . (2013). «¿Qué es un autor?... A la luz de las poéticas del subalterno». *Estudios Filológicos*, 51: 39-53.
- . (2015). «Los archivos de la niebla (en torno a *Reducciones* de Jaime Huenún Villa)». *Alpha*, 40: 149-164.
- Marghescou, Mircea (1979). *El concepto de literariedad: Ensayo sobre las posibilidades teóricas de una ciencia de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Marrero Peniche, Gretel (2019). «La perspectiva de género: Una reivindicación necesaria en el ámbito educativo». *Revista Educación*, 43 (2): 1-27.
- Martínez Palma, Elizabeth, María Cecilia Fernández y Pilar Valenzuela Rettig (2021). «Literatura escolar y representaciones de género: Teoría, reflexión y orientaciones metodológicas». En Pilar Valenzuela Rettig (editora), *Literatura y escuela: Construyendo identidades* (pp. 177-198). Santiago: Universidad Autónoma de Chile y RIL.

- Mignolo, Walter (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- . (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Munita, Felipe (2017). «La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo». *Educação e Pesquisa*, 43 (2): 379-392.
- Munita, Felipe y Mireira Manresa (2012). «La mediación en la discusión literaria». En *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Universidad Autónoma de Barcelona y Grupo Gretel.
- Munita, Felipe y Maritza Pérez (2013). «“Controlar” las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementario en educación básica». *Estudios Pedagógicos*, 39: 179-198.
- Muñoz, Pilar y Liliana Ramos (2018). «Derechos económicos, sociales y culturales: La equidad de género en el sistema escolar». En *Informe anual sobre derechos humanos en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Naciones Unidas (2016). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en <https://bit.ly/3NT9jjc>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en <https://bit.ly/3Db2W5V>.
- Riquelme, Enrique y Felipe Munita (2011). «La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional». *Estudios pedagógicos*, 37 (1): 269-277. DOI: 10.4067/S0718-07052011000100015.
- Rojas Fabris, María Tereza y Pablo Astudillo (2020). «Igualdad de género en la educación: Un siglo de debates, avances y desafíos». En Alejandra Falabella y Juan Eduardo García-Huidobro (editores), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: La educación*

- chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 119-129). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política del sexo”». *Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145.
- Salido López, José Vicente y Pedro V. Salido López (2021). «Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34: 15-48.
- Sanhueza, Lilian, María Cecilia Fernández y Luis Montero (2020). «Segregación de género: Narrativas de mujeres desde la academia». *Pólis*, 55: 187-202.
- Terrusi, Marcela (2018). «The green ship: Reading through branches and waves. Growing outdoors with contemporary children's picture books». *Journal of Phenomenology and Education*, 22 (50): 79-91.
- Valdés, Ximena, Christine Castelain y Margarita Palacios (2006). *Puer-tas adentro: Femenino y masculino en la familia contemporánea*. Santiago: Lom.
- Valenzuela Rettig, Pilar (2021). *Literatura y educación: Construyendo identidades*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile y RIL.
- Valenzuela Rettig, Pilar y Anna Ivanova (2020). «Identidades culturales en literatura escolar: Análisis de un texto escolar en Chile». *Otras modernidades*, 23: 98-119.
- Van Dijk, Teun A. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Sobre las autoras y los autores

ALVARADO PINCHEIRA, DANIELA

Licenciada en Geografía, estudiante de doctorado, docente e investigadora en la Universidad Católica de Temuco (Chile).

ARIAS-ORTEGA, KATERIN

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora asociada y académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Católica de Temuco (Chile).

BRICEÑO OLIVERA, CLAUDIO

Magíster en Investigación, Gestión y Desarrollo Social de la Universidad Complutense de Madrid (España) y académico e investigador en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera (Chile).

CANDIA, RUTH

Magíster en Control de Gestión de la Universidad de Chile y directora del Registro Académico Estudiantil en la Universidad de La Frontera (Chile). Delegada institucional en la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

DAVINSON PACHECO, GUILLERMO

Doctor en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales de la Universidad de Los Lagos (Chile) y académico del Departamento de Trabajo Social en la Universidad de La Frontera (Chile). Magíster en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana de México.

FERNÁNDEZ DARRAZ, MARÍA CECILIA

Doctora en Ciencias Humanas con mención en Discurso y Cultura, por la Universidad Austral de Chile. Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera y profesora en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco.

GALVÁN CABELLO, MIGUEL

Cientista político de la Universidad Autónoma de Nuevo León, magíster en Gerencia Social de la Universidad de La Frontera (Chile) y académico en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera (Chile).

GÓMEZ NASHIKI, ANTONIO

Profesor investigador y líder del Cuerpo Académico de Estudios Multidisciplinarios sobre Educación, Género y Violencias de la Universidad de Colima (México), doctor en ciencias, con especialidad en investigaciones educativas y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, CRISTHINA

Magíster en Historia del Tiempo Presente de la Universidad Austral de Chile y coordinadora académica del Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad de la Frontera (Chile).

JAQUE-MORALES, FRANCISCA

Psicóloga de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y asistente de investigación en la Universidad de Santiago de Chile.

MARTÍNEZ PALMA, ELIZABETH

Doctora en Ciencias Humanas, docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile y directora de la Red

de Estudios Interdisciplinarios en Infancia: Género, inclusión y justicia social.

MORA GUERRERO, GLORIA

Magíster en Psicología con mención en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile, doctora en Estudios Americanos de con mención en Pensamiento y Cultura de la Universidad de Santiago de Chile y académica en el Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Temuco (Chile).

PROSSER BRAVO, GABRIEL

Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile, magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile y docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile.

QUIJADA LOVATÓN, KARIN

Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesora investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROJAS ANDRADE, RODRIGO

Doctor en Psicología, magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile, académico asociado en la Escuela de Psicología de la Universidad Santiago de Chile y director de la Comisión de Investigación del Núcleo Latinoamericano de la Global Implementation Society.

SAFFIRIO PEÑA, JAVIERA

Psicóloga de la Universidad Mayor y magíster en Gerencia Social de la Universidad de La Frontera (Chile). También es coordinadora de proyectos en la Fundación Eduviaje y diplomada en Psicoterapia Cognitiva Posracionalista.

SÁINZ IBÁÑEZ, MILAGROS

Licenciada en Psicología de la Universidad de Salamanca, doctora en Psicología Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e investigadora principal del grupo de investigación de género y TIC de la Universitat Oberta de Catalunya (España).

SALAZAR, ALONDRA

Maestra y licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Nuevo León y coordinadora de Apertura Gubernamental en el Instituto Estatal de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales del Estado de Nuevo León (México).

VALDERRAMA AGUAYO, IVÁN

Licenciado en Educación y profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Concepción (Chile). También es magíster y doctor en Estudios Interculturales por la Universidad Católica de Temuco (Chile).

VALENZUELA RETTIG, PILAR

Doctora en Ciencias Humanas de la Universidad Austral de Chile y académica investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile.

VILLARROEL CÁRDENAS, VIVIANA

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud en el Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Temuco (Chile) y profesora de la Facultad de Educación, Ciencias sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera (Chile).



Como parte del equipo de Tipografía,
trabajaron en la edición y composición
de este libro Daniela Rogel, Ana María González,
Verónica Carrasco, Sandra Sanhueza
y Marco Antonio Coloma.

Esta primera edición de doscientos ejemplares
salió de los talleres de Imprenta Amar.

Temuco, noviembre de 2023.

Con esta publicación queremos tensionar las estadísticas nacionales e internacionales que sugieren que la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres es todavía un horizonte por alcanzar.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, al año 2021 las mujeres han superado las barreras de acceso a la educación superior en la mayor parte de los países del mundo. Nos preguntamos entonces por los factores que siguen operando en las instituciones educativas de aquellas sociedades que no han superado las desigualdades fundamentales entre hombres y mujeres. Entendemos que alcanzar la igualdad de género requiere de la voluntad y de un esfuerzo social transversal, por lo que el sistema educacional en sus distintos niveles juega un rol clave.

Esta obra colectiva discute brechas, desigualdades y desafíos en torno al género y a la educación. Les invitamos a leerla y a sumarse a este camino de reflexión y compromiso por la igualdad.

