

Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective

*María Loreto Chihuailaf-Vera, **Rocío Concha López, *** Arturo Prat Lopicich, ***Allan Carcher Moraga
*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), **Universidad Católica de Temuco (Chile), ***Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

Resumen. Chile se encuentra en un proceso de cambios a nivel de políticas educativas en perspectiva de género, ya que es una demanda clamada por la comunidad educativa, como se evidenció en el denominado mayo feminista del 2018. Parte de aquellos cambios incluyen al profesorado, reconocido como factor clave si se quiere avanzar en construir un sistema equitativo e inclusivo. En dicho contexto el presente estudio se propuso identificar las percepciones del profesorado de educación física chileno en relación con el género. Lo anterior se concretó a través de una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de casos, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada. Tras el análisis se pudo identificar la sensibilidad del profesorado frente a la temática y, a su vez, el desconocimiento teórico sobre la materia. Además, se constató en la planificación educativa aspectos que replican estereotipos de género, como en las unidades de aprendizaje, particularmente en deportes y danzas. Por otro lado, el lenguaje sexista es considerado discriminatorio y violento. Respecto al lenguaje inclusivo hay una consciencia generalizada sobre el androcentrismo lingüístico. En cuanto a la disposición de las/os profesoras/es hacia estudiantes LGTBIQ+ es favorable, exponiendo como limitantes a las/os apoderadas/os, la infraestructura e idiosincrasia de los establecimientos para su inclusión. Por tanto, se requiere institucionalizar las políticas educativas de género y formar a las/os docentes en la temática, a fin de favorecer espacios educativos inclusivos, equitativos y justos.

Palabras claves: género, educación física, estereotipos de género, lenguaje sexista.

Abstract. Chile is in a process of changes at the level of educational policies in gender perspective, since it is a demand clamored by the educational community, as evidenced in the so-called feminist May 2018. Part of those changes include teachers, recognized as key factors if we want to advance in building an equitable and inclusive system. In this context, the present study aimed to identify the perceptions of Chilean physical education teachers in relation to gender. This was done through a qualitative methodology, with a case study design, using a semi-structured interview as an instrument. After the analysis, it was possible to identify the teachers' sensitivity to the subject, and at the same time their lack of theoretical knowledge on the subject. In addition, aspects that replicate gender stereotypes were found in the educational planning, such as in the learning units, particularly in sports and dances. On the other hand, sexist language is considered discriminatory and violent. Regarding inclusive language, there is widespread awareness of linguistic androcentrism. Regarding the disposition of the teachers towards LGTBIQ+ students, it is favorable, exposing as limitations to the parents, the infrastructure and idiosyncrasy of the establishments for their inclusion. Therefore, it is necessary to institutionalize gender education policies and train teachers on the subject, to promote inclusive, equitable and fair educational spaces.

Keywords: gender, physical education, gender stereotypes, sexist language.

Introducción

La perspectiva de género en Chile, en el ámbito educativo, llegó para instalarse y está generando cambios significativos, tanto en políticas educativas como en prácticas que median los procesos pedagógicos. Dichas políticas, en parte, fueron catalizadas por el mayo *feminista de 2018*, cuyo movimiento de carácter feminista-estudiantil significó la denuncia a una educación sexista, propiciada por un sistema educativo patriarcal y capitalista (Zerán, 2018). El movimiento exigió des-

de las plataformas de educación superior y universitaria «(...) la construcción de políticas con perspectiva de género que logren erradicar el enfoque patriarcal de la educación sexista, su lenguaje discriminatorio y la reproducción de los roles de género» (Quiroz, et al., 2019, p. 244). Es así como las demandas gestadas, aceleraron la publicación de propuestas de acción para una educación con equidad de género (MINEDUC, 2019; Concha & Mujica, 2021), avanzando en la erradicación de la discriminación.

No obstante, tanto en Chile como en otros países del mundo, el sexismo en la educación escolar es estructural, lo cual genera amplias desigualdades (Alniacik et al., 2019; Biemmi, 2015; Martín & Muñoz, 2014;

Rebollo et al., 2011). Estas se concretan principalmente a través del «Currículum oculto de género» (Abett de la Torre, 2014; Acuña & Montecinos 2018; Artal, 2009; Azúa et al., 2019; Biemmi, 2015).

En consideración a la problemática expuesta, y según el Informe por una educación con equidad de género (MINEDUC, 2019), presentado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), así como también coinciden Artal (2009) y Martínez & Ramírez (2017), dentro de sus consideraciones más relevantes, y que nos competen en el siguiente estudio, contemplaron que la calidad en la formación docente en temas de género es uno de los factores a destacar si se quiere alterar la realidad y avanzar hacia la equidad de género en el sistema educativo escolar.

Sin embargo, estudios como el de Ojeda (2016), demuestran que pareciera ser que las/os docentes son responsables de replicar las diferencias de género en forma inconsciente al estudiantado y, asimismo, sobre las disidencias sexuales (Echagüe & Barrientos, 2018; Sharagrodsky, 2019).

Tras exponer la problemática en torno a la temática de género y la contribución del profesorado de EF al contexto educativo escolar, es que el siguiente estudio pretende recoger la voz en primera persona del profesorado especialista en educación física (EF) como profesional encargado de promover valores y modelos corporales a partir de la práctica de actividad física y el deporte en el contexto educativo escolar, espacio que al igual que la escuela no es neutra ni objetiva y, por esta razón, no está ajena a los sesgos de género presentes en la sociedad (Moreno et al., 2017). Por consiguiente, se plantea como objetivo, identificar las percepciones del profesorado de EF chileno en relación con la perspectiva de género, pues este aporte permitirá obtener información valiosa para la creación y aseguramiento de espacios de equidad en la educación física chilena.

Marco Teórico

Las escuelas: control y tensiones

Un aspecto importante es considerar que la educación es una profesión altamente feminizada (Abett de la Torre, 2014; Biemmi, 2015; Campos-García, 2018), y, de este modo, recae el imaginario del «apostolado maternal» y de otros estereotipos del género, propios de lo femenino (González, 2011). A esto se suma la poca valoración de la profesión en Chile, viéndose la baja apreciación en la percepción que tiene la población chilena sobre las/os docentes, donde sólo el 47% de las

personas señala que es un orgullo ser profesor/a en Chile (Castro, 2015).

Por un lado, la formación pedagógica del futuro profesorado se limita a entregar conocimientos y herramientas para enseñar la disciplina de la que se va a ser profesor/a, pero se carece de un sentido de la enseñanza, el para qué de los contenidos y las implicancias ético-políticas de su práctica (Gaete, 2015). En la misma EF escolar, los contenidos que se desarrollan en las universidades están centrados en criterios productivos, es decir, se utiliza una perspectiva técnica fundamentada en el ejercicio físico y el deporte (Moreno et al., 2020). Para Gaete (2015) inexcusablemente las problemáticas ético-políticas de la educación que atraviesan todo el sistema educativo chileno, han sido visibilizadas a partir de los movimientos sociales y estudiantiles. Demandas que han visibilizado diferentes tipos de violencias de género presentes en la educación por parte del profesorado, como el refuerzo de estereotipos de género, la misoginia, y el uso de lenguaje sexista y no inclusivo (Schuster et al., 2019).

Las dinámicas de comunicación androcentristas y sexistas en las escuelas

En los últimos años, el mundo hispanohablante ha intentado dar cabida a identidades genéricas invisibilizadas a través del uso del morfema «e» como nueva marca de género que objeta el paradigma patriarcal y el binarismo (Tosi, 2019).

El fenómeno del lenguaje inclusivo no ha estado exento de rechazo, burlas y antipatía a nivel social. Sin embargo, estos usos lingüísticos transgresores dejaron un debate hacia una educación lingüística reflexiva que contemple la diversidad y la pluralidad principalmente al interior de las instituciones educativas.

El MINEDUC en esta cruzada, reconoció la necesidad de sustituir el genérico universal masculino en el lenguaje (MINEDUC, 2017) expandiendo manuales con orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo para el profesorado y las instituciones educativas. De esta forma, se expone la desigualdad en el uso del lenguaje que perpetúa la invisibilización de las mujeres, de la diversidad sexual y otros actores sociales.

Pese a estas buenas intenciones, se evidenció que el Marco Curricular chileno vigente no ha incluido con frecuencia términos que aluden a un lenguaje no sexista en el currículum oficial (Rodríguez & Peláez, 2018), lo cual es fundamental para abordar la educación en género y sexualidad. Esto evidencia que el profesorado está enseñando desde un discurso hegemónico que tácita-

mente intenta homogeneizar utilizando un lenguaje masculinizante, y evadiendo las relaciones de poder y discriminación que se presentan en la educación (Lillo, 2019)

La perspectiva de género en la educación física escolar

Dentro de las diferentes áreas curriculares nos preocupa la asignatura de EF, pues, como área educativa de expresión y conocimiento de los cuerpos, representa ser un espacio donde el sexismo es frecuente y se normaliza (Del Castillo et al., 2016; Moreno & Poblete, 2015). Por otro lado, es un área curricular donde las capacidades femeninas se ubican como inferiores a las masculinas (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Etxeberria, 2018), dando como resultado un modelo segregado que evidencia la superioridad masculina (Granda et al., 2018; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019; Luis-de Cos et al., 2019).

Comprender la dimensión biológica y cultural tácita sobre los cuerpos, es clave para desmontar las desigualdades. En este sentido, el sexo se refiere a la dimensión biológica del ser humano, y puede ser clasificada en mujer/hombre o intersex, fundamentándose esencialmente en las características biológicas y anatómicas. Mientras que el género, es una creación simbólica, cultural, dinámica y multicausal (García-Leiva, 2005; Guerrero & Muñoz, 2018; Ravetllat, 2018). Según lo expresado por Butler (2006) dentro del «marco normativo» social, se atribuye la femineidad a los cuerpos sexualmente femeninos como algo natural y necesario, produciendo el género. De igual modo, la masculinidad es atribuida sobre cuerpos sexualmente masculinos.

En este entramado de relaciones en el ámbito de la EF se continúa separando en las prácticas desde el binomio sexo- género. Es decir, en muchos contextos se considera una EF diferenciada para «hombres y mujeres» reproduciendo estereotipos de género (Matus-Castillo et al., 2021), donde las mujeres siguen siendo consideradas inferiores físicamente a los hombres, es decir, se representa como un espacio en el que la discriminación de género sigue vigente. La situación se agudiza aún más, pues el profesorado no está familiarizado ni concientizado de manera formal acerca de la diversidad sexual y de género, aplicando acciones insuficientes para afrontar las discriminaciones que se pueden suscitar en este contexto (Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020; Sharagrodsky, 2019), imponiendo básicamente un sistema patriarcal heteronormativo y cisgénero de hombres y mujeres (Berdula, 2019; Martínez & Ramírez, 2017; Biemmi, 2015). Las expectativas de las/os do-

centes hacia su alumnado son diferentes en función del género, por tanto, la actitud del profesorado de EF favorece el mantenimiento de las categorías normativas de género (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Según Lleixà et al. (2020), la formación del profesorado de EF en perspectiva de género requiere más allá de un enfoque coeducativo que implique la participación de niñas/os en la clase y actividades que garanticen su participación conjunta, si no, además, que el estudiantado sea consciente de las discriminaciones en base a los estereotipos de género y prejuicios sexistas, favoreciendo la formación integral en toda su riqueza y diversidad (Subirats, 2017).

Material y método

La presente investigación se construyó en base a una metodología cualitativa (Flick, 2015) y con un diseño de estudio de casos (Chaverra et al., 2018), de tal manera de comprender profundamente la realidad singular del profesorado de EF en torno a la perspectiva de género (Bisquerra et al., 2016). Además, se utilizó como herramienta de recolección de información la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). De este modo, se logró «(...) recabar las distintas visiones y perspectivas de las y los participantes» (Balcázar et al., 2013, p. 24).

Participantes

Las/os participantes fueron seleccionadas/os por muestreo intencionado (Flick, 2015), quienes debían cumplir con el requisito de ser pedagoga/o especialista en EF y encontrarse ejerciendo docencia en la asignatura de EF en centros educativos escolares del territorio chileno. Además, se intentó que fueran similar número de hombres y mujeres, para evitar algún sesgo de género. Por otro lado, los años de experiencia docente, la edad o la identidad de género no fueron considerados relevantes para la selección de la muestra.

Considerando los requisitos señalados anteriormente, se logró contactar un total de 18 docentes, 10 mujeres y 8 hombres, cuyo grupo etario correspondió entre los 30 y 39 años, además de tener entre un año y 17 años de experiencia docente. Se utilizó como técnica de muestreo la bola de nieve (Flick, 2015). Cabe mencionar que sus regiones de residencia corresponden a: Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana y de los Lagos.

Procedimiento y análisis de datos

Se elaboró una entrevista semiestructurada que

orientaran la recogida de datos (Bisquerra, et al., 2016), para posteriormente realizar un análisis de contenido (Osses, et al., 2006; Mujica & Orellana, 2022). Dichas entrevistas fueron aplicadas de forma remota mediante plataforma *Google Meet*. Los diálogos tuvieron una duración media de 40 a 50 minutos, y fueron grabados bajo el consentimiento de las/os informantes, asegurándoles asimismo la confidencialidad de su identidad. Posteriormente las entrevistas fueron transcritas a formato *Word* para poder trabajar sobre ellas y ser analizadas por el equipo investigativo. Un segundo paso consistió en leer rigurosamente la información, examinando los datos y buscando temas emergentes, generando de esta forma ideas o conceptos comunes, es decir, «categorías de codificación» (Salgado, 2007). Por ende, dichas categorías surgieron tras un razonamiento inductivo (Bisquerra, et al., 2016; Osses, et al., 2006), las cuales se presentan en la Tabla 1.

Por último, se llevó a cabo una minuciosa interpretación de la información, apoyándose en el *software* Atlas ti 7.5, para ser finalmente redactado el capítulo de los resultados, como se muestra en la Figura 1.

Tabla 1 Categorías y códigos de análisis	
Categoría	Códigos de Análisis
Conocimiento en torno al género	-Asociaciones -Construcción e identidad -Binomio
El género en la clase de educación física	-Planificación educativa -Unidades de aprendizaje
Lenguaje no sexista e inclusivo en cuanto al género	-Conocimiento -Lenguaje no sexista -Lenguaje inclusivo
Actitudes hacia la disidencia sexual	-Disposición favorable -Conflictos

Fuente: Elaboración propia.

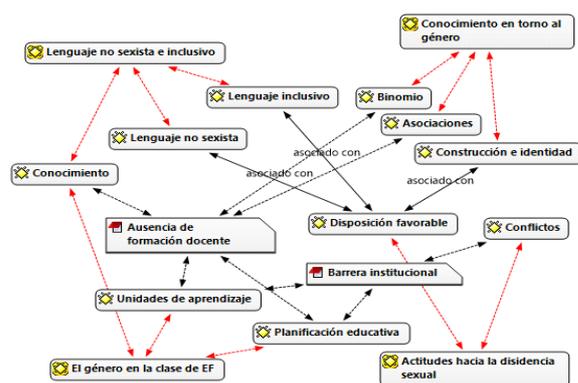


Figura 1. Red de categorías, códigos y memos sobre los resultados.
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Considerando el objetivo planteado por el presente estudio, y tras los análisis de los datos procedentes de las dieciocho entrevistas realizadas, se describen los resultados en el siguiente apartado, organizados según las categorías y códigos de análisis.

Conocimientos en torno al género

Asociaciones

En primer lugar, es menester destacar que la totalidad del profesorado dice no haber tenido formación en relación a la temática de género durante su formación inicial docente, como bien lo expone (E18): «No, en ninguna asignatura, y en los electivos que elegí no se vió nada». Tampoco se identifica una formación posterior, en donde las instituciones educativas no favorecen su promoción, considerándose los lineamientos religiosos una barrera para su consideración: «No tuve formación en temas de género (...) hay bastante tradicionalismo religioso en la escuela y la verdad que nos falta formación en esos temas, más en profundidad» (E4).

Es por lo anterior que el profesorado expresa sus ideas en torno a la perspectiva de género de forma ambigua, no teniendo mayores conocimientos teóricos, asociando el concepto de género a la contingencia social, a los movimientos feministas y de liberación LGBTQI+: «Lo relaciono con la igualdad de género que se habla, donde ninguno es mejor que el otro y así viceversa» (E8) «como que no entienden el concepto de feminismo, como que se ha tomado como las neonazis, las que quieren ser como hombres, las que quieren estar sobre los hombres» (E11) «Yo opino que todas las personas son parte de la sociedad, y que deberían casarse tener los mismos derechos, tienen que ser respetados como todo el mundo» (E9).

Construcción e identidad

Las/os docentes desde sus conocimientos personales comprende que el género tiene una dimensión cultural y que cada persona puede tener una vivencia interna e individual del género, la cual puede corresponder o no con el sexo biológico asignado al momento del nacimiento: «El género que aún muchas personas lo confunden con tu sexo, no necesariamente tu género tiene relación con tu sexo, entonces esto no debería determinar lo que tú eres capaz de hacer o no, para mí la equidad de género va por hecho que una persona, por hecho de ser persona, tenga las mismas posibilidades de ser y hacer lo quiera y que no te determine tu sexo o el género» (E1). «El género no es sólo mujer u hombre, sino que es un espectro mucho más grande de posibilidades que tiene el ser humano de poder encajar en cuál de esas categorías uno se siente más cómodo y representado» (E13); «Yo entiendo al género no como una condición establecida para una persona, sino que hemos logrado abrirnos a la posibilidad de que uno viene predispuesto sino que hay un momento de conocimiento personal, de conocimiento del cuerpo, conocimiento de la mente que también nos puede generar ese resultado del género» (E16).

Binomio

De forma más tradicional las/os profesoras/es comprenden la perspectiva de género acogiendo a los dos únicos modelos de género, el masculino y el femenino, y los atribuye a dos únicos sexos posibles, es decir, el sexo femenino va unido al género mujer, y el masculino, al género hombre: «Igual hay diferencias entre hombres y mujeres sobre todo en lo físico y lo biológico, hay muchas diferencias (E2). «Cuando me preguntas por género se me viene de inmediato a la cabeza la idea de hombre- mujer» (E17) «división que se hace entre un hombre y una mujer... calificarlos como femenino y masculino»(E8). Asimismo, reconocen intersecciones entre el binarismo: «Yo creo que sí existen diferencias fundamentales entre hombre y mujeres. Según mi punto de vista no somos iguales, pero también es importante diferenciar que no todos los hombres son iguales o que todas las mujeres son iguales. Todos en realidad somos seres únicos, con características propias, más allá si eres solo hombre o solo mujer» (E11).

El género en la clase de educación física

La planificación educativa

En la planificación se establecen los fines y objetivos educativos, así como los recursos para alcanzar dichos propósitos. Las/os entrevistadas/os desde sus creencias, realizan una planificación en base a la evaluación con sesgos de género, esperando un rendimiento inferior en las niñas, sobre todo en edades preadolescentes y adolescentes: «Pasa más por pruebas físicas... cuando estamos hablando de acondicionamiento físico, ya ahí en los octavos aplico una escala más baja para las señoritas y una más alta para los varones, pero como siempre me toca el primer ciclo de básica, de kinder a cuarto básico, ahí no hay diferenciación en la evaluación» (E8). Asimismo, se evidencia una sutil división en la estimulación de las capacidades físicas básicas en ambos géneros: «Yo te diría que las planificaciones son casi las mismas para hombres y para mujeres. Solo varía la intensidad del ejercicio, y el desarrollo de ciertas habilidades para las niñas como la flexibilidad y la fuerza en los niños (E2). Por otro lado, los recursos materiales deportivos, parecen estar estereotipados al género, por lo que en las «instituciones educativas públicas de mujeres» pueden escasear los balones de fútbol, un elemento deportivo muy estereotipado al género masculino: «Yo no hago fútbol porque no tengo el material, tenemos solo tres balones de fútbol y eso es poco para un curso de 35» (E1).

El profesorado entrevistado, pese a trabajar en instituciones educativas mono genéricas, no considera el sexo o el género como una condicionante de división o

de inferioridad motriz en las «niñas»: «jamás he hecho diferencias entre las capacidades masculinas y femeninas, nunca pongo límites a mis estudiantes, si están haciendo un ejercicio de fuerza, nunca les diría «¡ey! hasta ahí nada más porque usted es mujer» ... tú puedes, ese es mi discurso» (E1); «El currículum no te dice estos deportes son para hombres y otras para mujeres, son los profesores que establecen esas diferencias» (E3); «Es igual para todo, el fútbol es para todos, el voleibol es para todos, si hago un circuito es para todos, no hay una modificación» (E16).

Las unidades de aprendizaje

La unidad de aprendizaje como parte de la planificación educativa, utiliza los contenidos para alcanzar los objetivos de aprendizaje señalados a nivel curricular. En este caso, el profesorado selecciona contenidos en base a deportes y actividades motrices, que marcan una segregación en base al género, es decir, se seleccionan prácticas motrices para niñas y niños de forma separada: «Sí, hay unidades que trabajamos por separado, niños de niñas» (E6) «Hago un partido de mujeres y al otro lado hago el partido de hombres» (E15). Por otro lado, las danzas folclóricas que constituyen una unidad de aprendizaje que sustenta los valores culturales del país, mantienen estereotipos de género de masculinidad y feminidad hegemónica a través de la vestimenta, los movimientos y la gestualidad corporal: «En la unidad de folclor era obligatorio el uso de la falda, ahora eso no es obligatorio y en los bailes cuando enseñamos «cueca» (baile nacional chileno) siempre se enseñaban las figuras y ritmos femeninos, entonces en las evaluaciones siempre se «performaba» como mujer, entonces yo lo comencé a hacer diferente en mis clases enseñaba; figura masculina, figura femenina, zapateo masculino, zapateo femenino, posturas más masculinas u otras más femeninas (toma del pañuelo tomar el poncho o la faldita)»(E1).

Asimismo, a nivel institucional, se promueve un profesor para los niños y una profesora para las niñas: «Hemos estado trabajando en esas dinámicas mixtas, pero sí es verdad que en algunas unidades sí dividimos, se tiende a naturalizar que mientras las niñas están haciendo gimnasia, los niños también están haciendo, pero con otro profesor y varón» (E6).

Lenguaje no sexista e inclusivo en cuanto al género

Sensibilización

Es sabida la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad, las desigualdades se manifiestan tam-

bién a través del uso del lenguaje. Pese a esto, la mayoría de las/os docentes entrevistadas/os desconoce a qué nos referimos cuando hablamos de «lenguaje inclusivo no sexista»: «¿estamos hablando del todes? ¿De ese tipo?» (E6) «No sé si estoy muy de acuerdo con el lenguaje, encuentro que ese tema se está agarrando muy para las bromas, entonces siento que los chiquillos no le van a tomar la seriedad al asunto... no creo que por el momento sea adecuado, y en lo personal, no estoy de acuerdo con que el lenguaje haya que cambiarlo» (E14) «De modo personal siento que no cambia, no hay mucha diferencia como una está llamando» (E18). Por otro lado, existen barreras institucionales que impiden la inserción de este conocimiento: «Los padres la mayoría son de la Armada, creo que es super difícil que se transe o se ponga el tema sobre la mesa» (E14). Sin embargo, también reconocen la necesidad de sustituir el genérico universal masculino, como parte de la evaluación docente: «Por medio de la evaluación docente se pide que se trate a los alumnos de estudiantes. Si yo voy a un curso no decir alumnos porque hay mujeres y viceversa, el término debiese ser estudiante. Cuando nos evaluaron teníamos que tener bien presente eso» (E8).

Lenguaje sexista

El profesorado reconoce un detonante de lenguaje discriminatorio-sexista en el área de la EF, es decir un lenguaje que resaltaba los estereotipos de género en el estudiantado y que era naturalizado en el proceso educativo: «Ahh como decir «Marimacha»... sipo es que en el profesor de EF está como en el ADN y en el inconsciente y también como nos criaron. Uno en verdad lo tiende a decir, yo en lo personal trato de no decirlo. Por ejemplo, si digo: le pegaste a la pelota como niñita es como decir que las niñas son inferiores, es algo machista» (E9) «No podemos utilizar lenguaje sexista; decirle a un niño «parecí maricón» deja de llorar que «pareces niñita»... porque antes se decían esas cosas, yo me acuerdo en los años 90 inicios del 2000, profesores de EF que decían ya hagan grupos; aquí las niñas, allá los niños y los fletos se quedan al medio» (E9). «Pero creo que sí, la clase de EF es un lugar donde sí se reproducen varios comentarios sexistas, los cuales la mayor cantidad de veces nosotros los profesores llevamos a esas situaciones hacer diferencias entre niños y niñas» (E11). Claramente existe en el profesorado una concientización sobre el tema y una necesidad de evitar utilizar frases estereotipadas y sexistas: «Utilizo discursos diferentes al de mis colegas, por ejemplo yo escucho decir a colegas «eso te salió como señorita» «eso te salió muy amachado» «hágalo como señorita»... yo como soy de otra generación jamás he utilizado ese tipo de expresiones con las estudiantes» (E1) «sí me preocupó de por ejemplo no usar frases que los niños puedan ocupar después como «los niños corren más rápido» «lo estás haciendo

como una niñita», sacar esa terminología, y ocupar la terminología más profesional, técnica (E13); «Yo he escuchado profesores como «no seas niñita pá tu cosas» y eso se da generalmente con profesores mayores(...) ahí también hay que trabajar porque el lenguaje crea una realidad (E7).

Lenguaje inclusivo en cuanto al género

La lengua castellana se ha caracterizado por considerar el masculino como genérico, desde una visión androcéntrica. El lenguaje inclusivo en cuanto al género tiene por objetivo dar visibilidad social al género femenino y al género no binario, pues en el idioma español existe únicamente el morfema de género masculino y femenino. A raíz de esta carencia lingüística, en los últimos tiempos se extendió la propuesta de utilizar el «e» (todes, elles, niñes) como una asignación neutral al género.

De acuerdo con el profesorado entrevistado, acepta el androcentrismo lingüístico y considera la necesidad de utilizar un lenguaje neutral al género que dé cabida a la diversidad: «Es complicado porque este lenguaje viene incluido en nuestra matriz, pero lo intento en las clases, en escribir las comunicaciones, en hablar con profesoras, profesores, siempre tratar de nombrar los dos «a y o». Aprendí que, al decirles «estudiantes» ya abarco por lo menos a la mayoría, sin discriminar ni hombre ni mujer u otro sexo» (E17); «Yo también me doy cuenta que en el idioma y el cómo hablamos siempre mencionamos el masculino uno dice «vengan chiquillos» (E9). «Sé que hay una especie de pugna de la RAE y el uso de la «e» niñes por ejemplo, es importante hablar de todos y todas, pero también es importante destacar que entre el femenino y el masculino hay gente que no se identifica con el binario y que no calza con el femenino y ni el masculino. Por un tema particular del colegio yo uso la «e». En el colegio, yo siento que la gente que no está familiarizada con temáticas de género la «e» resulta chocante y genera un efecto contrario en algunas personas» (E1) «Hay estudiantes que no se sienten ni mujer ni hombre, una estudiante un día me pidió que la llamará «Hop» como algo más neutral. En ese sentido decía «buenos días chiquilles» donde estaba Hop. En realidad, aprendí a llamar a las personas respetando su género y estoy totalmente de acuerdo con el uso de la «e», incluso hay cursos que me han dicho «Aquí profe no es necesario el uso de la «e» porque todas nos sentimos mujeres»» (E1). No obstante, para la mayoría del profesorado utilizar la «e» como una herramienta neutral al género le resulta chocante: «El otro tema que ha salido como ahora, el uso del «les» pero no me gusta, lo encuentro ridículo, prefiero darme el tiempo de decir «los/las» (E2) «No uso el lenguaje con la «e» la verdad a mí no me acomoda. No sé si lo usaría. Si considero el tema de mencionar a ambos

géneros eso sí, pero no con tanta preocupación» (E5).

Actitudes hacia la disidencia sexual

Disposición favorable

Las personas disidentes sexuales han buscado validar todas las maneras de ser humanx, transgrediendo los dispositivos del género y la sexualidad heterosexual. Identidades no alineadas a las normas clásicas de la sociedad patriarcal heterocisgénero.

La homosexualidad y las conductas hacia el travestismo, desde el relato de las/os profesoras/es, se ve con normalidad al interior de las relaciones sociales del estudiantado, sobre todo durante la adolescencia: «Había uno, ¡gay! ¡gay!, y en un espectáculo salió con tacos (zapatos), salió con un vestido de noche y salió a hacer una actuación, no me acuerdo el artista que era, pero salió a representar a su curso, y nadie dijo nada fue como algo normal, pero es que igual ellos ya sabían que su compañero es así» (E15); «Tuve un alumno gay, nosotros cachábamos (entender) que era gay por sus gestos y miradas, pero nadie de sus compañeros lo molestaban (E5). Asimismo, el profesorado demuestra tener una disposición favorable hacia estudiantes homosexuales: «El tema de la homosexualidad en verdad ya a nadie le importa, solo le importa a los «profes viejos» (maestros mayores) (...) los profes más jóvenes no tienen ningún problema, los aconsejan, los orientan a quienes manifiestan ser homosexuales (E3). Es así como dicha cita se refuerza en otros discursos: «Yo tenía alumnos homosexuales o que no sabían que eran homosexuales o no querían asumir su homosexualidad, él era muy inteligente le iba muy bien en el liceo, le dije que estudiara danza, le mostré opciones porque tenía muchas habilidades (E12); «Uno hace la clase igual o sea para él y los demás lo mismo, no porque él o ella sea distinta lo voy a adecuar a él y lo voy a pasar para una escala más baja. Para mí sigue siendo lo mismo, normal» (E8) y también hacia estudiantes transexuales: «Para mí no me resultó difícil trabajar con esto, e intenté poner todo de mi parte, desde la EF intentamos implicar la vida de estas estudiantes, eliminar estereotipos de ropa (uso de mallas de lycra o faldas), el desafío ha sido simple porque sigo las pautas de las estudiantes para que se sientan bien» (E1).

Conflictos

Si bien se suscitan situaciones que pudieran entenderse conflictivas, estas lo terminan siendo para las instituciones y los apoderados, mas no para el estudiantado: «En el colegio ha habido dos estudiantes (disidentes) que se mantienen aún y su presencia generó igual ciertas cosas, pero no entre los alumnos, ellos en ningún momento lo vieron mal, siempre fue aceptado, en los más grandes y en los más chiquititos

sobre todo, porque ellos no ven diferencias, pero son los apoderados que ponen más trabas en esos temas» (E6); «Ahora hay una estudiante de tercero medio que si no me equivoco está con el tema trans, pero tampoco se abre el tema si no está oficializado por los papás (madre o padre) (E16)».

La segregación sexual es institucional, es decir, las escuelas monogénero sumado al conservadurismo religioso, dan cuenta de un rechazo hacia estudiantes transexuales que no encajan en la normativa: «si un niño se siente niña debe irse de la escuela, porque el colegio es de hombres y si una niña se siente niño y quiere ingresar al colegio va depender de las autoridades y de la familia, las familias de los otros estudiantes. También no hay infraestructura, todo está hecho para hombres, este es un colegio de hombres» (E3).

Finalmente se comparte la Figura 1, resultado del análisis realizado con Atlas.ti.

Discusión

Las categorías analizadas en relación con la perspectiva de género surgieron desde el profesorado, de acuerdo con sus apreciaciones recogidas en la presente investigación. A continuación, se discutirán con otros estudios, a modo de enriquecer la teoría existente en el área.

En primer lugar y en relación con el conocimiento del profesorado en torno al concepto de género, cabe destacar la coincidencia con otras/os autoras/es (Abett de la Torre, 2014; Martínez, 2016; Martínez & Ramírez, 2017), quienes, al igual que el presente estudio, identifican la carencia de formación inicial-continua y experiencia profesional en materia de género. Podemos evidenciar las contradicciones del actual sistema educativo chileno, que por una parte es capaz de reconocer lo sustantivo de la formación inicial docente (MINEDUC, 2019), pero por otra parte no es capaz de regular ni supervisar su práctica pedagógica en torno a la temática en cuestión (Chihuailaf et al., 2022). Sin embargo, a pesar de que las concepciones de tipo científico y/o académico, con base en teorías feministas u otras áreas, son claves para la aplicación en sus prácticas docentes, el profesorado concientizado es autodidacta en la materia, sustentando sus conocimientos desde diferentes fuentes y recursos que principalmente surgen de la efervescencia social en torno al feminismo, la violencia de género, el matrimonio igualitario, los derechos reproductivos, entre otros temas.

Por otra parte, desde el relato se logró apreciar cómo las/os profesoras/es se encuentran organizando sus clases en relación con el género. En estas, queda explícita

la percepción de desigualdades físicas aún existentes entre niños y niñas en la escuela, incluso en edades tempranas, así como también el fomento de los estereotipos de género, los cuales se hacen más evidentes durante el desarrollo de la clase de EF, por medio de las actividades motrices que selecciona el profesorado en la planificación pedagógica, diferenciando actividades para niños y niñas. Sin embargo, la segmentación en función de las capacidades físicas o motrices de niñas y niños es una problemática que ha tratado de ser abordada hace décadas, como el caso de España, año 1991, el currículum de EF de la LOGSE indicaba textualmente evitar todo tipo de discriminación por razón de sexo, o incluso de los estereotipos sociales vigentes por aquellos años que vinculaban los movimientos de expresión y ritmo a la educación de las niñas y elementos de fuerza y competitividad a la educación de los niños (Lleixà et al., 2020).

Desde lo expresado, el desarrollo de capacidades físicas básicas pareciera ser determinada por el género del estudiantado, es decir, a los niños se les estimularía con mayor énfasis el desarrollo de la fuerza, mientras que a las niñas la flexibilidad. Asimismo, la intensidad del ejercicio principalmente en la unidad de acondicionamiento físico también estaría determinada por el género. De esta forma el profesorado transmite menores expectativas a las niñas que a los niños, esperando de ellas un rendimiento físico inferior, lo cual también se logra reflejar en la evaluación.

Así, tal como nos expresan otros autores (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Etxeberria, 2018), la asignatura de EF sería la única área de la malla curricular, según la normativa educativa vigente, donde las capacidades de las niñas serían menores que la de los varones. Lo paradójico es que, si bien el profesorado parece sensibilizado en cuanto a la necesidad de desmontar estereotipos de género, el programa educativo le recuerda que tiene por contenido la práctica de deportes colectivos o individuales con reglas y estrategias tradicionales, que separan a hombres de mujeres, sin espacio alguno a los contextos de género, y sin sugerir herramientas alternativas que orienten a la diversidad e integralidad.

Por otro lado, está la unidad de aprendizaje de danzas folclóricas, que expresan la identidad popular de la nacionalidad y que forman parte del currículum, generan y fomentan roles y estereotipos de género al interior de la clase. Según Godínez (2017), las danzas folclóricas representan roles de género, por esta razón se ven legitimadas en una cultura hegemónica cuya

masculinidad se define a partir de la virilidad, perpetuando el poder de los hombres y haciéndolos parecer como heterosexuales. Por medio de «la cueca» (danza nacional chilena) y otros bailes tradicionales, se imponen roles de género sobre el estudiantado, normas en las cuales las niñas deben representar una estética corporal que realce una feminidad estereotipada; maquillaje, cabello decorado con flores, zapatos de tacón y vestidos. Por el contrario, los niños deben demostrar masculinidad heterosexual, al simular un cortejo hacia una persona del género opuesto, lo que de alguna forma excluye cualquier otra expresión de género, limitándolo solo al contexto de lo binario.

Conclusiones y aplicaciones prácticas

Primeramente, cabe mencionar que el profesorado de EF entrevistado verbaliza aproximaciones de definiciones en relación con el concepto de género, aludiendo a la construcción cultural de este y reconociendo la libre elección que tiene cada persona en cuanto a la identidad de género. Además, la referencia al binomio mujer-hombre es recurrente, entendiendo que cada uno/a en su rol ejerce ciertos patrones determinados social y culturalmente. Por otra parte, se identifican definiciones vagas en donde no hay claridad absoluta de su significado, relacionando el concepto a problemáticas de derechos humanos y civiles, como, por ejemplo, el matrimonio igualitario, la lucha feminista, la despenalización del aborto, entre otros.

Se constata la inexistente formación durante la etapa inicial universitaria en materia de género, así como también durante la posterior práctica docente en el contexto escolar, lo cual no contribuye a un mayor manejo teórico en torno a la temática por parte de las/os profesoras/es, lo que afecta sustantivamente las planificaciones de las clases de EF, con una marcada influencia heteronormativa en el deporte y las danzas. Sin embargo, existe una alta sensibilización con la temática. En concreto, hay conciencia respecto a la necesidad de eliminar el lenguaje sexista y la incorporación de un lenguaje inclusivo. Además, se reconoce a la institucionalidad educativa y a las/os apoderadas/os como una limitante para la inclusión de estudiantes LGTBIQ+.

En consideración de lo expuesto, se recomienda incluir en la formación inicial docente la perspectiva de género, y la construcción de pedagogías feministas a fin de transformar las clases de EF a un espacio seguro, respetuoso e inclusivo. Lo anterior debe considerar desde el uso del lenguaje hasta la creación de nuevas propues-

tas curriculares y didácticas inclusivas.

Además, se requiere que el MINEDUC sea enfático en la promoción de actividades físicas y deportivas que no promuevan la reproducción de estereotipos de género y desigualdades en la clase de EF, lo cual debe quedar estipulado en el currículo de EF. Finalmente institucionalizar las políticas educativas de género en todos los colegios del país, permitirá ir avanzando hacia una sociedad más equitativa, inclusiva y justa.

Referencias

- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), 35-47. <https://doi.org/10.25074/07195532.16.289>
- Acuña, M. E., & Montecinos, S. (2018). Bases para una educación No sexista1. *Docencia* (62), 10-14. Obtenido de <http://www.redofem.com/recomendaciones-de-lectura/>
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 177-190.
- Alhiacik, A., Goksen, F., & Yukseker, D. (2019). School to work or school to home? An analysis of women's vocational education in Turkey as a path to employment. *Gender and Education*, 31(8), 1040-1056. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1465897>
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial; Prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 49-82.
- Balcázar, P., González - Arratia, N., Gurrola, G., & Moisés, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Berdula, L. I. (2019). ¿Cómo habitan los cuerpos trans en Educación Física? voces que importan. *Congreso de educación física y ciencias* (pp. 1-13). UNLP-FAHCE.
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós
- Campos, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025. <https://doi.org/10.5209/RCED.51000>
- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis educativa*, 19(1), 12-19.
- Chaverra, B., Gaviria, D., & González, E. (2018). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Chihuailaf, L., Mujica, F., & Concha, R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Concha, R., & Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Ed. Esp.), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Echagüe, C., & Barrientos, J. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaete, M. (2015). Hacia una formación docente con conciencia crítica. *VII Jornadas nacionales y I congreso internacional sobre la formación del profesorado* (págs. 1-15). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gallego, A. M. (2018). El arquetipo del guerrero como factor determinante para la creación de la masculinidad hegemónica. *Indisciplinas*, 4(7), 59-78.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.-Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Godínez, G. L. (2017). Puesta en escena del género. Gestos

- femeninos en algunos bailes tradicionales de Veracruz y Canarias. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana*, 1-10. Obtenido de <http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/10028>
- González, C. (2011). Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente. *Educación y Humanismo*, 13(20), 84-94.
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634-642.
- Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Martín, M., & Muñoz, J. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1213>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- MINEDUC. (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo*. Unidad de equidad de género- MINEDUC.
- MINEDUC. (2018). *COMISIÓN Por una educación con equidad de género Propuestas de acción*. MINEDUC.
- Montecinos, S. (S.F). Constructores del afuera y moradoras del interior. representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. *Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres*, 1-11. Recuperado de <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/>
- Moreno, A., Toro, S., & Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos* (37), 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Moreno Díaz, K. d., Soto González, R., González Gutiérrez, M. d., & Valenzuela Durán, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174.
- Mujica, F., & Orellana, N. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. *Retos*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Ojeda Urra, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo* (31), 93-109.
- Osses, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000100007>
- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos* (38), 818-823.
- Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Ramírez-Díaz, A., & Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos* (38), 654-660.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstica de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit* (13), 71-78.
- Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos* (38), 143-150.
- Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*, 2, 15-35.
- Schuster, S., Santos Pérez, A., Miranda, L., Roque, B., Arce-Riffo, J., & Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: Hitos, agenda y desafíos. *Revista Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, 19, 223-245. <https://doi.org/10.18441/ibam.19.2019.72.223-245>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Ediciones Octaedro.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A. Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Zeran, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. LOM .