

**Niveles de sexismo y discriminación de género en docentes de
educación física en cuatro tipos de colegios**

**Levels of sexism and gender discrimination in physical education
teachers in four types of schools**

Maite Abaroa Casas-Cordero ¹ (maite.abaroa2019@umce.cl)

Vivian Valenzuela Macaya ² (vivian.valenzuela2019@umce.cl)

Arturo Prat Lopichich ³ (arturo.prat@umce.cl)

¹ Profesora de Educación Física, Liceo Lenka Franulic.

² Profesora de Educación Física.

³ Docente Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en comparar los niveles de sexismo y discriminación de género de parte de las y los docentes de educación física en el sistema escolar en cuatro tipos de colegios: particular pagado, particular subvencionado, servicio local de educación y municipal, en el nivel de primero medio, de la ciudad de Santiago. El trabajo se realizó mediante el enfoque de investigación cualitativo, de tipo estudios de casos, con una muestra no aleatoria intencionada. Se utilizaron dos instrumentos, una rúbrica de actos de habla sin sesgos de género y una rúbrica de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas. Los resultados muestran que los niveles de sexismo no varían mucho entre los colegios, encontrando altos niveles en 3 de 4 tipos de colegios. El sexismo es una problemática transversal dentro de los establecimientos escolares, se recomienda incorporar ramos obligatorios en las universidades que contemplen la enseñanza de temas de género y la perspectiva de género. Además, se sugiere replicar el estudio con mayor cantidad de docentes de educación física y colegios.

Palabras claves: sexismo, discriminación de género, educación, educación física.

Abstract

The objective of this research is to compare the levels of sexism and gender discrimination from physical education teachers in the school system in four types of schools: paid private, subsidized private, local education service and municipal, at the first-middle level, in the city of Santiago. To carry it out, it will be done using the qualitative approach, of types of case studies, with an intentional non-random sample. In which two instruments will be used, a rubric of speech acts without gender bias and a rubric of generating symmetrical gender relationships, through pedagogical designs and interactions. The results show that levels of sexism do not vary among schools, finding high levels of it in 3 of 4 types of schools. Sexism is a transversal problem inside of school establishments, it is recommended to incorporate mandatory courses in universities that consider gender and gender perspective. Besides, it is suggested to replicate this investigation with more physical education teachers and schools.

Key words: sexism, gender discrimination, education, physical education

Introducción

Según los estudios de Araya (2004) el sexismo es una forma de discriminar a una persona en base a la atribución de capacidades y valores conforme a su sexo. Además, se denomina como *“el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo denominado femenino”* (Marañón, 2018, p. 22). Siguiendo a aquello, Araneda et al (2018) explica que dentro de este surgen relaciones de desigualdad y violencia de género, y que este mismo legitima prácticas sociales y culturales que poseen como objetivo subordinar a las mujeres y otras entidades. Así mismo, se expresa en conductas verbales, miradas como actos corporales, gestos, expuestos en discursos, percepciones, opiniones y prácticas de la cotidianidad, en base a la suposición de que existe una diferenciación natural y biológica entre hombres, mujeres y disidencias, generando espacios y relaciones asimétricas. Además, se expresa que *“...la discriminación por identidad sexual y de género provocan a nivel social el ocultamiento, la estigmatización, el hostigamiento, la agresión, la exclusión, el aislamiento e incluso el suicidio”* (Hooks et al, 2016, p.19).

El sexismo en educación física y en todas las asignaturas se ve reflejado en el lenguaje sexista, el cual consiste en un lenguaje genérico masculino, esto se aprecia en el momento que una persona, en este caso la/el docente a cargo, se comunica de esta forma y genera de forma consciente o inconsciente formas de relación asimétricas entre las personas, es por esto, que cuando se utiliza dicho lenguaje masculino se *“Genera ambigüedad y confusión, Identifica al masculino como universal, Refuerza la presencia del sexo masculino, Invisibiliza a las mujeres y Genera asimetrías de trato”* (González, 2017 citado en Cáceres et al, 2020, p.34). Estas formas de comunicación donde utilizan la palabra *alumno* o *chicos* para referirse a toda la comunidad estudiantil, perpetúan desigualdades entre hombres, mujeres y disidencias, debido a que invisibilizan a una parte significativa de los estudiantes, reproduciendo estereotipos de género.

Otra práctica sexista que se da con frecuencia, radica en las clases separadas por sexo, donde las profesoras son quienes realizan la clase a las niñas y viceversa con los profesores y los niños. *“El principal argumento que utilizan los partidarios de la educación separada para justificar su enfoque es el de las diferencias cognitivas y madurativas entre chicos y chicas”* (Barrio, 2005 citado en Etxeberria, 2018, p.100). Además, dichos defensores de la enseñanza

separatista explican que las diferencias biológicas le dan sustento a esta misma acción, por lo cual exigen tratamientos educativos diferentes hacia cada sexo (Etxeberria, 2018). Sin embargo, realizar esta separación refuerza los estereotipos de género y limita las oportunidades de desarrollo de habilidades y capacidades de cada estudiante. En contraste a lo expuesto anteriormente, en la clase de educación física mixta se realiza un estudio sobre las actividades motrices que tuvo como resultado *“que la interacción entre los diferentes sexos, a pesar de las diferencias biológicas de que parten, tendería a mejorar, a estimular el rendimiento, en lugar de ser perjudicial como presuponen los segregacionistas”* (Etxeberria, 2018, p.113).

Estudios como el de Ojeda (2016) demuestran que es el profesorado quien está replicando e impactando en la cultura escolar con sus significados de género, es decir, que son las y los docentes quienes promueven y son responsables de replicar las diferencias de género. Además, Chihuailaf et al (2022) exponen que estas conductas se ven reforzadas en el lenguaje y en las actividades curriculares de la unidad de deportes colectivos e individuales y danza en la educación física. Por consiguiente, las *“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 citado en Chihuailaf et al, 2022, p.787).

Como consecuencia de los problemas ya presentados, las autoras Azúa et al (2019) ofrecen un modelo para identificar ciertas conductas sexistas en clases, en relación al uso del lenguaje, diseño pedagógico, y a la corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista.

A continuación, se detalla lo que se entiende por cada una de las categorías establecidas en la pirámide:

- El primer nivel es invisibilizar, el cual corresponde al no reconocimiento de la discriminación de género, esto es, que no se perciben las diferencias traducidas en discriminación y violencia, ya sea simbólica, física o psicológica. Además, se asegura de tratar a todas las personas por igual, no obstante, se ignora e invalida lo que se percibe como diferente. En pocas palabras, se margina, aísla, impide y oculta las formas o expresiones de conocimiento que no obedecen a los cánones hegemónicos de femineidad y masculinidad (Azúa et al, 2019).
 - El segundo nivel es rechazar, que consiste en identificar la diferencia, sin embargo, se rechaza y se violenta. Esto genera un impedimento para reconocer el problema y menos aún para
-

progresar hacia estrategias y herramientas que desarticulen esta misma problemática. En resumen, se denigran o atacan las expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de femineidad y masculinidad (Azúa et al, 2019).

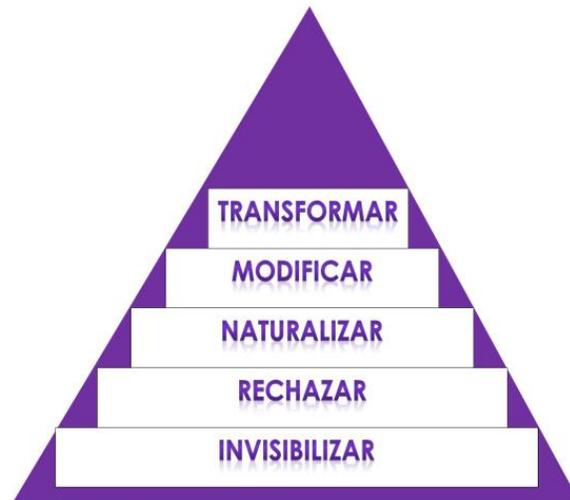


Figura 1. Modelo Azúa y Farías. Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas (Sacado de Azúa et al., 2019, p.25)

- El tercer nivel es naturalizar, el cual se relaciona a la naturalización de estereotipos de género y lo que son esencialmente, o sea, los constructos culturales que se clasifican dentro de lo cotidiano, próximo y familiar. De este modo no son cuestionables, por el contrario, se validan haciendo impensable la posibilidad de transformación y cambio. Al fin y al cabo, radica en colaborar a la reproducción de los estereotipos hegemónicos de femineidad y masculinidad (Azúa et al, 2019).
 - El cuarto nivel es modificar, el cual no trata sólo de identificar la existencia de sesgos y discriminaciones de género, si no que va avanzando hacia el desajuste de dicha identificación y es cuestionado explícitamente. En otras palabras, es el nivel de transición entre lo que se denomina como el orden actual a discutir y un nuevo orden civilizatorio cultural. En definitiva, desarrolla o propone instancias acotadas para reflexionar y/o criticar los cánones hegemónicos de femineidad y masculinidad (Azúa et al, 2019).
 - El quinto nivel y último es transformar, se expone como el rompimiento del orden actual, el cual es necesario para progresar al cambio civilizatorio-cultural. Estos últimos, instauran
-

nuevas formas de relacionarse e interrelacionarse entre las personas de una comunidad, donde los sesgos y discriminaciones de género no son concebibles. Esto es, el desarrollo e incentivo de los contenidos y las acciones que ayuden al cuestionamiento y a la transformación de los cánones hegemónicos de femineidad y masculinidad (Azúa et al, 2019).

Estas taxonomías permiten apreciar las interacciones pedagógicas en la sala de clases a partir de una perspectiva de género más detallada, la cual puede “...ser utilizada como base para la generación de perfiles del profesorado, pero por sobre todo para establecer evidencia empírica de las diferencias de trato a niños y niñas en las aulas de nuestro país” (Azúa et al, 2019, p.77).

De esta forma, se evidencia que la educación sexista es un hecho latente y que ocurre a lo largo de nuestro país, una problemática que no ha contemplado si el tipo de administración de cada centro educativo influye o no dentro de la forma en que las y los docentes planifican su clase y se relacionan con el estudiantado. Por lo cual, el objetivo de la presente investigación consistió en comparar los niveles de sexismo y discriminación de género de parte de las y los docentes de educación física en el sistema escolar en cuatro tipos de colegios: particular pagado, particular subvencionado, servicio local de educación y municipal, en el nivel de primero medio, de la ciudad de Santiago.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, esto es, que estudia el conocimiento y las prácticas de las y los participantes, analizando sus interacciones (Flick, 2007). Además, estudia la recolección de datos frente a las personas que están sometidas en la investigación (Taylor y Bogdan, 1994). Con un diseño de estudio de casos, tal como plantea Katayama (2014) se concibe como el estudio de un fenómeno en específico, en el cual en base al objeto de estudio se reconstruye el contexto social que está relacionado y vinculado hacia este mismo objeto. Además, en esta indagación se analizaron y revisaron los niveles de sexismo y discriminación de género en distintos tipos de colegios.

Muestra

De tipo no aleatoria intencional, tal como expresan Hernández et al (2014) corresponde a que las/os participantes son voluntarias/os. Además, no se da de manera aleatoria y se dirige a colegios seleccionados. Estuvo constituida por 1 profesora de un colegio particular pagado, 1 profesor de un particular subvencionado, 1 profesor de uno municipal y 1 profesora de un servicio local de educación. De la comuna de Providencia, Providencia, Ñuñoa y Macul, respectivamente. A cada docente se le seleccionó una clase de educación física, en un curso de primero medio.

Instrumentos

Se aplicaron dos rúbricas provenientes del Modelo Azúa y Farías (2019), las cuales corresponden a rúbricas del indicador de: actos del habla sin sesgos de género; e indicador de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas. La primera evalúa la capacidad del y la docente para utilizar sus actos de habla sin expresiones estereotipadas de género, la cual utiliza cuatro categorías establecidas: insatisfactorio, básico, competente y destacado, del nivel más bajo al más alto respectivamente. La segunda evalúa la capacidad del y la docente para generar una clase sin elementos discriminatorios para hombres y mujeres (o cuestionadora de dichas discriminaciones), lo que se evidencia tanto a través del diseño pedagógico, como de las dinámicas de interacción que este genera. Además, utiliza cuatro categorías establecidas: insatisfactorio, básico, competente y destacado, del nivel más bajo al más alto respectivamente (Azúa et al, 2019).

Procedimiento

Cada docente firmó un consentimiento informado para participar del estudio. Luego, las observadoras aplicaron las rúbricas que miden el sexismo y la discriminación género hacia las/os docentes que imparten la asignatura de educación física en los bloques correspondientes al desarrollo de su clase de primero medio. Las observadoras estaban cada una observando la clase, con las rúbricas en sus manos y anotando mediante notas de campo todo lo que sea pertinente y tenga relación con estos instrumentos. Una vez terminada la clase, se les realiza un pequeño cuestionario sociodemográfico a las y los docentes observados, en torno a sus años de docencia en establecimientos escolares como docentes de educación física, en qué universidad estudiaron, si poseen formación de postgrado de cualquier tipo, su género y su edad.

Resultados

Dentro de los primeros resultados se encuentra la Tabla 1, la cual indica la recolección de datos de los cuestionarios sociodemográficos aplicados a cada docente. Entre ellos encontramos: el tipo de colegio, la edad de cada profesor/a, la universidad de la cual egresaron, su género, año de docencia y si posee algún postgrado.

Tabla 1
Resultados de Cuestionarios Sociodemográficos

| Tipo de Colegio | Edad (años) | Universidad | Género | Años de Docencia | Postgrado |
|-----------------------------|-------------|--------------------------------------|-----------|------------------|--|
| Particular Pagado | 27 | Universidad Mayor | Femenino | 4 | Magíster en Motricidad Infantil |
| Particular Subvencionado | 29 | UMCE | Masculino | 6 | Curso de Balonmano, Motricidad |
| Municipal | 42 | UMCE | Masculino | 14 | Convivencia Escolar, Diseño de Planificación (DUA), Salud Universal, Capacitación de “No Discriminación de Género” |
| Servicio Local de Educación | 25 | Universidad Católica Silva Henríquez | Femenino | 1 | Diplomado en Convivencia Escolar |

Colegio particular pagado

Con respecto a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de actos de habla sin sesgos de género se obtiene que el particular pagado fue: básico. Esto debido a que utiliza 3 veces

el lenguaje genérico masculino a través de “parados”, “enfrentalo” “cómodo”, y el resto de la clase utiliza lenguaje inclusivo u omitiendo el género, como primero medio, listos y listas, compañera y compañero, chiquillos y chiquillas, curso, entre otros. Además, llama a hombres y mujeres por su nombre.

En relación a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas en el particular pagado fue: competente. Esto puesto que integra a tod@s en la clase, ejemplifica de igual cantidad y forma con hombres y mujeres, felicita de igual forma y en cantidad a hombres y mujeres, *Dale Vane hay que correr* cuando una estudiante deja de participar se acerca a preguntar qué sucede e intenta que siga participando, responde dudas a hombres y mujeres. Lo único sexista fue que al hacer preguntas les daba más oportunidad a hombres que a mujeres, aunque los hombres eran los únicos que levantaban la mano.

Posee un diseño pedagógico inclusivo, escoge los roles de las actividades de forma paritaria, todas y todos realizan todas las actividades, establece que los grupos sean mixtos, interviene cuando no incluyen a mujeres. Además, asigna roles de arqueras y arqueros, pasadoras y pasadores

Colegio particular subvencionado

Con respecto a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de actos de habla sin sesgos de género se obtiene que el particular subvencionado fue insatisfactorio. Esto debido a que utiliza el genérico masculino universal mayormente en la realización de su clase como, por ejemplo: Nosotros, Los jugadores, los profesores, los deportistas, los, chicos, señores, cabros, Juanjo, Martin, Agustín, Don, pintadores, muchachos, atentos, el o un armador, el entrenador, el compañero. Utiliza lenguaje inclusivo u omitiendo el género, pero con menos frecuencia que el genérico masculino universal, tal como señores y señoras, único momento cuando usaba la A o para dirigirse a las niñas por su nombre, todo el mundo, gente, pintores y pintadoras, compañero y compañera, alguien, las personas, una persona.

Se observa sesgo de género, ya que felicita en su mayoría a hombres *Bien Nico* al cierre de la clase y felicita al grupo de Laura.

En relación a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas en el particular subvencionado fue insatisfactorio. Esto puesto que no integra a tod@s en la clase debido a que en un inicio 6 estudiantes no realizan la clase, 4 mujeres y 2 hombres, mientras pasan las horas 10 personas no realizan la clase, al finalizar la clase solo dos personas no hacen nada. Al cierre de la clase el profesor se acerca a un estudiante que no ha realizado la clase y estuvo sentado los dos bloques completos. Añadir que se acerca a los estudiantes que no estaban realizando la clase a la mitad de ella.

En la dinámica de interacción la primera actividad que realiza es una *pinta* 3 mujeres la llevan, luego cambian a la persona que la pinta y la llevan 1 hombre y 3 mujeres. Las actividades se orientan a que escojan sus tríos de trabajo, sin embargo, en su mayoría los grupos son sólo entre hombres o entre mujeres, pero existen dos grupos que son mixtos donde hay dos hombres y una mujer y también había otro grupo mismo de dos mujeres y un hombre. Corrige de igual forma y cantidad a hombres y mujeres.

Se observan relaciones simétricas cuando utiliza a hombres y mujeres para hacer ejemplos. También se aprecian relaciones asimétricas cuando realiza juegos de calentamiento *Escoge en su mayoría puras mujeres para que pinten.*

Colegio municipal

Con respecto a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de actos de habla sin sesgos de género se obtiene que el municipal fue básico. Esto debido a que el docente desarrolla la clase mayoritariamente por medio de actos de habla no sexistas, a la vez que prefiere mayormente el uso de sustantivos inclusivos cuando es pertinente, *Buenos días a todas/os, chicas y chicos acérquense para pasar lista, Secas y secos en el juego, todos y todas, personas, profesor y profesora, alguien, ustedes.*

Utiliza en menor cantidad de veces el genérico masculino universal, tal como: lo criaron, el profesor, los menores de edad, los super atletas, chicos, tranquilos, son secos, el árbitro, los amarillos, compañero, los jugadores de fútbol.

El sesgo de género es la construcción cultural que asigna determinadas características y rasgos de lo que deben ser los hombres y las mujeres. Esta diferenciación abarca normas de

comportamiento, actitudes, valores, tareas. Lo hace cuando se refiere a que las mamás son quienes cocinan carbonadas.

En relación a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas en el municipal fue insatisfactorio. Esto puesto que no integra a todos/as en la clase. El profesor le pregunta a una estudiante que por qué no se paraba de la galería y ella le realiza un gesto de que le duele la guata y uno de los chicos tenía una venda en un dedo. Por otra parte, no integró a 3 estudiantes por omisión, debido a que llegaron tarde a la clase y se quedaron sentadas/os en la galería.

En las dinámicas de interacción se observan actividades mixtas, pero menciona que no dejen a los *súper atletas* en el mismo equipo. Hace alusión a que la profesora Karen (una mujer) siempre se queja.

Relaciones simétricas entre hombres y mujeres: mamá y papá le retan, profesora de química y profesor de inglés

Relaciones asimétricas entre hombres y mujeres: Los ejemplos de los ejercicios solo lo realiza con hombres, además que solo se acerca a hombres para corregir y felicitar en las actividades. Utiliza sólo a hombres para ejemplificar las actividades.

Observaciones extras que escapan de la información de las rúbricas

Utiliza a modo de ejemplo a un hombre expresando que juega bien el contenido, en este caso que juega bien hándbol, y luego hace alusión a que una mujer juega mal, específicamente que *Fernanda* juega mal al hándbol. Menciona a una profesora de química y un profesor de inglés.

Servicio local de educación

Con respecto a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de actos de habla sin sesgos de género se obtiene que el servicio local de educación fue insuficiente. Esto debido a que utiliza el genérico masculino universal mayormente en la realización de su clase como, por ejemplo: ordenaditos, bien portados, chicos, compañero, lo contacto, lo toco, él la lleva, todos contra todos, estamos solos, chiquillos, los primeros, al otro, el que tiene, todos, los integrantes, muchos, los que están, sentados, jugador. Utiliza lenguaje inclusivo u omitiendo el género, pero

con menos frecuencia que el genérico masculino universal, tal como: alguien, buenos días, vamos, una persona, esa persona, acérquese, venga, usted, vengan, primero A además de llamar por sus nombres en algunas oportunidades.

En relación a los resultados obtenidos de la rúbrica del indicador de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas en el servicio de local de educación fue insatisfactorio. Esto puesto que no integra a tod@s en la clase, 3 estudiantes se escondían para no hacer la clase y la profesora no se daba cuenta o no los buscaba. Una vez intenta integrar a sus estudiantes que no participaban, logró que 5 de 6 realizaran las actividades.

La dinámica de interacción es mayormente sexista, donde los hombres son quienes se escogen para ejemplificar los juegos y actividades. Sólo incentiva a los hombres. Nombra sólo a los hombres.

El diseño pedagógico es mayormente sexista, si bien hombres y mujeres realizan las mismas actividades, los grupos no son mixtos. Además, al jugar la pinta los hombres son los únicos que se escogen para pintar. Incentiva a que todes pasen por todos los roles, mas sigue sin ser mixto.

Observaciones extras que escapan de la información de las rúbricas

La única vez que nombra a una mujer por su nombre fue para retarle o llamarle la atención.

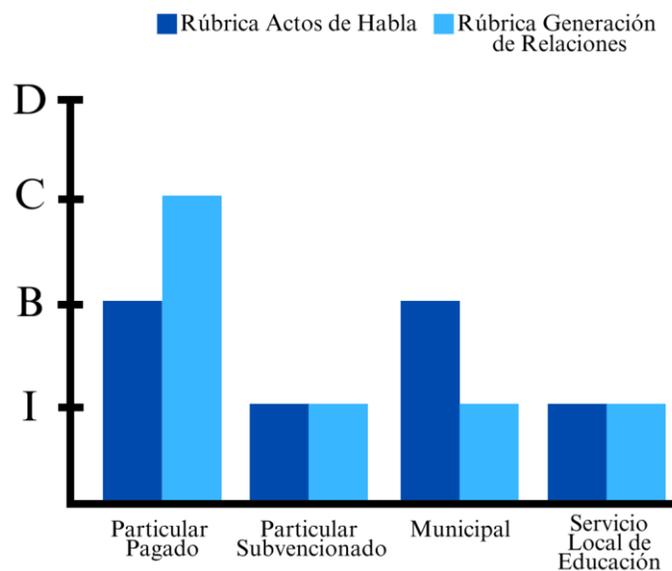


Figura 2. Comparación de resultados de ambas rúbricas. (I=Insuficiente; B=Básico; C=Competente; D=Destacado).

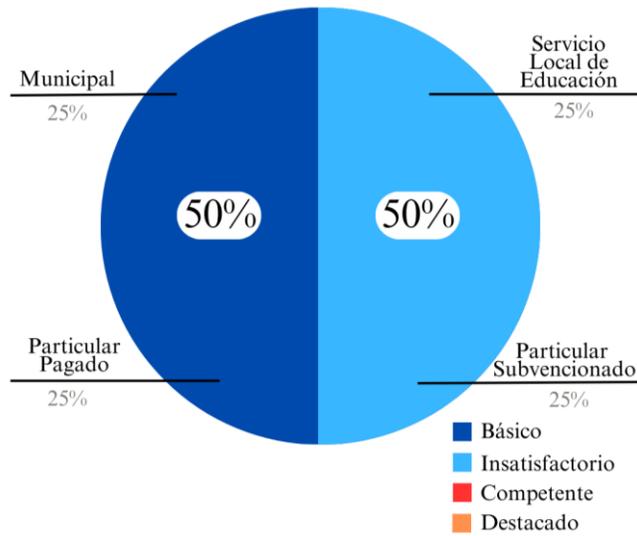


Figura 3. Actos del habla según tipo de colegio.

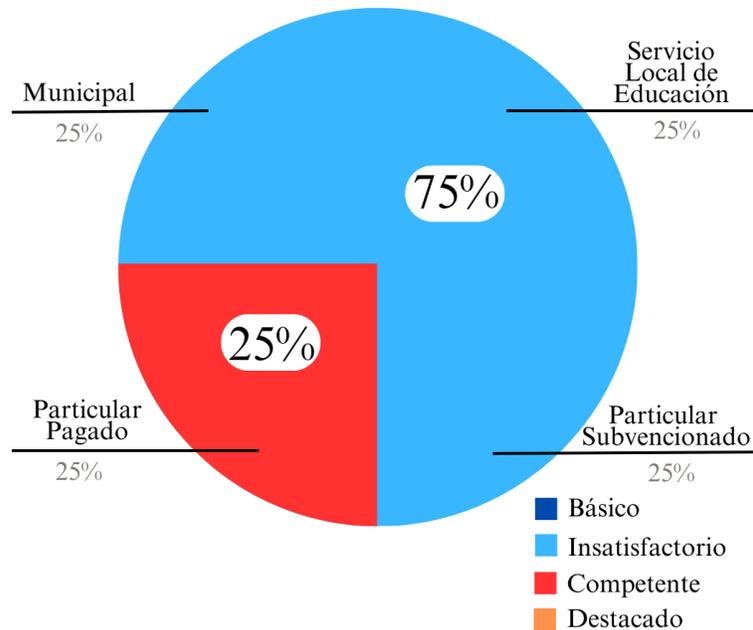


Figura 4. Generación de relaciones según tipo de colegio.

Discusión y conclusión

Los resultados del presente estudio muestran que los niveles de sexismo de los diferentes tipos de colegios no varían mucho, a excepción del particular pagado que posee los niveles más bajos. En torno a los resultados de la rúbrica de actos de habla sin sesgos de género, la mitad de los colegios se encontraron en *Básico* y la otra mitad en *Insatisfactorio*, pero no hay relaciones significativas entre el tipo de administración y los niveles de sexismo que se ejercen. Con respecto a los resultados de la rúbrica de generación de relaciones de género simétricas, a través de los diseños e interacciones pedagógicas, el único cambio notable fue que la profesora del colegio particular pagado se encontraba en el nivel de *Competente*, mientras que las y los demás quedaron en el nivel de *Insatisfactorio*.

Según el estudio de Blanco et al (2022) donde se entrevistó a una profesora y a un profesor de educación física, se expone que existe un pensamiento generalizado en torno a la necesidad de tomar medidas en caso de que existan situaciones o prácticas sexistas dentro de sus clases, e inclusive corregirlas. No obstante, se evidencia que, en la observación de estas, existen varias situaciones de discriminación de género, tanto de su parte como del estudiantado, en las cuales no hubo intervención o corrección de estas acciones. Este hecho deja constancia que las y los docentes de educación física concuerdan que existe sexismo y que se debe erradicar, mas no poseen las herramientas necesarias para poder eliminar dichas prácticas e incluso reconocerlas.

En la investigación de Alvariñas y Pazos (2018) se seleccionaron 25 documentos entre los años 2005 y 2015. El análisis de los artículos arrojó cómo las y los estudiantes perciben a sus profesoras/es. Algunos Estudios destacan que el estudiantado percibe un trato diferenciado de forma que se es más permisivo o más tolerante con las alumnas y más exigente con los alumnos. Asimismo, se interactúa más con ellos en las clases y se utilizan discursos que contribuyen a reforzar estereotipos de género (Koca, 2009 citado en Alvariñas y Pazos, 2018).

Igualmente, Duarte y Mourão (2007) exponen que, al momento de elegir los equipos, las alumnas perciben que las profesoras eligen primero a las más habilidosas. A raíz de este hecho, se evidencia que las docentes pueden afectar directamente a la autoestima de sus estudiantes y limitar sus oportunidades de participación. Esto ocurre en las clases de educación física, donde se refuerza la idea de que las mujeres son menos hábiles en comparación a los hombres. Esto se puede apreciar cuando el profesor del colegio municipal le da preferencia sólo a hombres para

mostrar los ejemplos, cuando sólo se les corrige a ellos y cuando sólo se les felicita a ellos por su actuar en la clase. Además, que incluyan y destaquen de manera positiva a las personas que resaltan en el deporte, desmotiva a todas las otras personas que quieren aprender y desarrollar sus habilidades motoras, puesto que a largo plazo se ven limitadas de oportunidades académicas de compromiso motor. Además, los estudios de Clement et al (2013, citado en Alvariñas y Pazos, 2018) expresan que, en el ámbito universitario se confirma que tanto las y los docentes como el estudiantado eligen más a los hombres que a las mujeres, e inclusive, se elogia en mayor proporción a las alumnas por su desempeño y se asocia su práctica a la aceptación social. En cambio, cuando se habla de la participación de los alumnos, se vincula a la probabilidad de tener éxito.

Así mismo, en el estudio de Chihuailaf et al (2022) se expresa que la totalidad de docentes que llevan entre 1 y 17 años de docencia no tuvieron educación en temática de género, ni en su formación de pregrado ni en años posteriores. Es decir, que las y los docentes no reciben formación de género, por lo cual no poseen herramientas o conocimientos para abordar la perspectiva de género en sus clases de educación física, y erradicar de esta forma el sexismo. Además, se expone que existe un reconocimiento de parte de las y los docentes frente a la necesidad de erradicar el lenguaje sexista e incorporar un lenguaje inclusivo, sin embargo, siguen replicando un lenguaje genérico masculino universal en la mayor parte de sus clases, debido a que no poseen estrategias que fomenten la inclusión y la equidad entre estudiantes.

En el estudio de Matus et al (2021) exponen que incluir la perspectiva de género en educación física es un desafío académico, si bien ha sido abordada en la educación superior y en el área de las pedagogías, existen pocos estudios frente a esta temática. A su vez, plantean que no se han encontrado investigaciones que permitan entender y dar explicaciones al “...análisis de documentación de la formación disciplinar específica (planes y programas de estudio) y tampoco la elaboración de propuestas que aborden el género en la formación del profesorado de EF” (Matus et al, 2021, p.329). Además, mediante el currículum oculto, persiste la reproducción de estereotipos de género tradicionales, femeninos y masculinos, ya sea de forma consciente o inconsciente, las cuales refuerzan conductas adecuadas o inadecuadas. (Vásquez et al, 2000). Por último, si no existe un esfuerzo concreto para aumentar la sensibilidad y educación hacia el género en las etapas iniciales de formación docente, “...el estudiantado entenderá como natural que niñas

y niños tengan características diferenciadas, y así continuarán transfiriendo los valores de la sociedad patriarcal en las escuelas” (Matus et al, 2021, p.331).

Hoy en día dentro los estándares de la profesión docente que se encuentran en el marco de la buena enseñanza, se aprecian que en el estándar número 3 que habla sobre la planificación de la enseñanza, *“Adopta el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgos” (CPEIP, 2022)*. Además, en el estándar 5 que corresponde al ambiente respetuoso y organizado, *“Reconoce y valora la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras” (CPEIP, 2022)*. Así mismo, en el estándar número 7 que expone sobre las estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos, *“Ayuda a sus estudiantes a identificar expectativas y comportamientos basados en creencias sobre género que generan desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (CPEIP, 2022)*. De igual forma, dentro de este marco, se menciona que, para atender los principios de la enseñanza inclusiva, se debe seleccionar y evaluar recursos para el proceso de aprendizaje desde una perspectiva de pedagogía culturalmente pertinente, la cual promueva la equidad de género (CPEIP, 2022).

Con respecto a los estándares orientadores para educación física, en el estándar 8 el cual corresponde a que está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula, menciona que debe respetar y valorar a la diversidad de estudiantes en relación al género, evitando y previniendo la discriminación, y promoviendo la inclusión. (Ministerio de Educación, 2014).

En la evaluación docente, con respecto a la evaluación de portafolio, en el módulo 2 donde existe la grabación de la clase, se aplican una serie de rúbricas en las asignaturas de educación parvularia, 1° Básico a 6° Básico, y de 7° Básico a 4° Medio, entre ellas se encuentra la Rúbrica del indicador: Promoción de la equidad de género en el aula, la cual consiste en evaluar si la o el docente es capaz de *“... contribuir a desnaturalizar y evitar la reproducción de sesgos y estereotipos de género, a partir de un diseño pedagógico y/o gestión de las interacciones de la clase que considera el enfoque de género” (CPEIP, 2022)*. Por lo cual, actualmente si se está evaluando y si influye dentro de su evaluación docente que las profesoras y los profesores sean capaces de reproducir una educación no sexista, la cual posea un enfoque de género, que sean capaces de erradicar todo tipo de discriminación hacia mujeres y disidencias, para construir en conjunto una educación sin sesgos de género, donde exista respeto por todas las personas y no sólo por algunos pocos.

Así mismo, “*Al no estar el tema propuesto desde la formación inicial, el interés por ello obedece principalmente a motivaciones personales de los docentes y no a una formación transversal de la profesión en enfoque de género*” (CPEIP, 2022). Además, CPEIP (2022) realizó una revisión de 323 mallas curriculares de carreras pedagógicas correspondientes a la lista de acreditación que se encuentra en la comisión nacional de acreditación, y sólo el 10,8% de dichas mallas revisadas cuentan con un curso de género obligatorio para toda la carrera. Esto quiere decir, que dentro de las universidades que imparten las carreras de pedagogía, aproximadamente el 89,2% se puede titular sin nunca haber obtenido alguna formación de género.

Estos estudios mencionados con anterioridad, permiten dilucidar que existe una gran brecha de conocimientos frente a temáticas de género, por lo cual los resultados obtenidos en este estudio no son alejados de la realidad en su totalidad. Respecto al docente del colegio municipal, a pesar de haber obtenido una capacitación de género, esta no es suficiente para erradicar todas las conductas sexistas dispuestas en su clase, lo cual se observa en su nivel de *Insatisfactorio* en la rúbrica de generación de relaciones, aunque se puede explicar el por qué obtuvo el nivel de *Básico* en la rúbrica de actos de habla.

En relación a los resultados obtenidos de la profesora del colegio particular pagado, existe sólo un factor determinante para explicar el por qué obtuvo los mejores resultados en cuanto a los niveles de sexismo, dicho factor corresponde a su formación de postgrado, en específico a su magíster. Dentro de sus resultados, fue quien obtuvo el nivel más bajo de sexismo en la rúbrica de generación de relaciones, consiguiendo el nivel *Competente*. Además, en la rúbrica de actos de habla adquirió el nivel Básico. Siguiendo a aquello, el estudio de Pérez (2017, citado en Cuevas et al., 2023), plantea como objetivo principal detectar las concepciones y creencias de las y los docentes sobre el sexismo en educación inicial, y si esta formación inicial y los años de experiencia poseen algún tipo de influencia en estas prácticas. Este concluye que existen diferencias entre las y los docentes dependiendo de la formación académica que poseen, en otras palabras, quienes poseen mayor formación presentan menores prácticas sexistas.

Se infiere que es necesario incorporar ramos obligatorios de género y perspectiva de género en la formación docente de pregrado para erradicar las discriminaciones y promover una educación no sexista e inclusiva. Además, la formación de postgrado relacionada directamente con el género podría disminuir los niveles de sexismo. No obstante, al ser un estudio de casos, se

necesitan más estudios en temáticas de género. Por otro lado, se sugiere realizar esta misma indagación en estudios futuros.

Limitaciones

Una de las limitaciones del presente estudio corresponde a la falta de preguntas en el cuestionario sociodemográfico, debido a que, indagando en otras investigaciones similares, se encontraron variables que podrían haber respondido mejor a las razones de los resultados, como, por ejemplo, preguntar y añadir como variable si tomaron algún electivo de género en su carrera de pregrado, o cuáles eran sus creencias religiosas. Siguiendo aquello, se podría haber añadido una entrevista a profundidad en temáticas de género, por ejemplo, ¿sabe lo que es el sexismo?, ¿qué medidas ha adoptado para evaluar y mejorar su enfoque de género en sus clases?, ¿posee herramientas para afrontar el sexismo en sus clases de educación física?

Otra limitación existente se encuentra en la muestra, la cual podría haber sido en otros niveles educativos, ya que sólo se observó a un nivel de primero medio, e inclusive se podría haber contado con una mayor cantidad de docentes a observar. Además, al obtener una baja cantidad de docentes no se pudieron apreciar resultados más representativos para establecerlos como una realidad. No obstante, al ser sólo dos investigadoras, las cuales contaban con un límite de tiempo para realizar esta indagación, no se tuvo la capacidad de realizar lo anteriormente mencionado.

Referencias bibliográficas

- Alvariñas, M. y Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Araneda, C., Contreras, S., Espinoza, J., Flores, C., Loncon, E., López, L., Silva, J., Venegas, C. y Villalobos, P. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para una Educación No sexista*. https://direcciondegenero.usach.cl/sites/direccion_genero/files/orientaciones_pedagogicas_dpto.educacion_2019.pdf
-

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Blanco, C., García, G. y González, P. (2022). *Desigualdad de género y prácticas sexistas, un análisis dentro de la Educación Física escolar* [Tesina, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33273/1/Blanco.pdf>
- Cáceres, E., Hinojosa, C. e Hinojosa, I. (2020). *Conductas sexistas en la clase de educación física y salud* [Tesis, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/5891/1/Tesis%20conductas%20sexistas..Image.Marked.pdf>
- Chihuailaf, M., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- CPEIP (2022). *Formación Inicial Docente y Enfoque de Género* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/laaP4nJbhyc?si=MsN3C9bAQ1x-7Obx>
- Cuevas, C., Matamala, J., Sepúlveda, F., Barrera, M. y Maureira, F. (2023). Diferencias en los niveles de sexismo en estudiantes de Educación Física según variables sociodemográficas. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.12>
- Duarte, C. y Mourão, L. (2007). Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. *Movimento*, 13(1), 37-56. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2924>
- Etxeberria, J. (2018). Sexismo y actividades físico-motrices en educación física. *Boletín Virtual*, 7(5), 99-114.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
-

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hooks, B., Britzman, D. y Flores, V. (2016). *Pedagogías Transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Marañón, I. (2018). *Educación en el Feminismo*. Plataforma Editorial.
- Matus, C., Cornejo, M. y Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/1319?show=full>
- Ojeda, G. (2016) El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo* (31), 93-109. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i31.55>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones PAIDÓS.
- Vásquez, B., Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Gymnos.
-