



ESTEREOTIPOS ATRIBUIDOS AL GÉNERO Y A LA NACIONALIDAD EN EL DISCURSO DOCENTE EN CLAVE INTERCULTURAL

STEREOTYPES ATTRIBUTED TO GENDER AND NATIONALITY IN THE TEACHING DISCOURSE IN INTERCULTURAL KEY

Nayaret Salgado

Catalina Jara

Universidad San Sebastián

Tricia Mardones (*)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar los estereotipos atribuidos al género y la nacionalidad de estudiantes declarados en el discurso de docentes de escuelas de la Región Metropolitana. Para esta investigación de carácter cualitativa interpretativa, se consideraron 16 docentes, quienes respondieron una entrevista semiestructurada, que fue analizada mediante el análisis de contenido cualitativo. Los principales resultados denotan la presencia de estereotipos positivos y negativos de género hacia los y las estudiantes, referidos a participación, responsabilidad, comportamiento, capacidades y habilidades en el aprendizaje. Se concluye que el discurso docente reproduce una jerarquización del atributo identitario de género, y que está influenciado por una construcción hegemónica de lo que histórica y socialmente se ha configurado como femenino y masculino. Esta investigación contribuye a generar un análisis crítico y reflexivo de la práctica y discurso docente para concientizar sobre la discriminación y reproducción de sesgos que afectan las oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Estereotipos; rol sexual; identidad; educación intercultural; nacionalidad.

Abstract

The purpose of this research was to analyze stereotypes related to gender and nationality of students stated in the speech of school teachers from the Metropolitan Region. For this interpretative qualitative research, 16 teachers were considered, who answered a semi-structured interview, that was analyzed through qualitative content analysis. The main results show the existence of positive and negative gender stereotypes toward students, referred to participation, responsibility, behavior, capabilities, and learning skills. The conclusions show that teachers' speech reproduces a hierarchy of the gender identity attribute, and that it is influenced by the hegemonic construction of what historically and socially has been set as feminine and masculine. This research contributes to promote a critical analysis, where people reflect on their practice and speech in order to avoid discrimination and reproduction of biases that affect learning opportunities.

Keywords: Stereotypes, gender bias, identity, intercultural education, nationality.

(*) Autor para correspondencia:

Tricia Mardones

Departamento de Educación Básica

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Región Metropolitana

Correo de contacto: tricia.mardones@umce.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 27.12.2021

ACEPTADO: 23.05.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1331

1. Introducción

En las sociedades se ha visibilizado la existencia de asimetrías culturales, producto de procesos históricos que traen consigo conflictos internos entre los habitantes. Frente a estos conflictos, la interculturalidad apela a lograr una relación simétrica y dialógica entre culturas diversas, donde predomine la aceptación, valoración y se promueva la interacción entre ellas (Silva, 2016). En específico, la interculturalidad crítica busca una transformación en las condiciones y en los mecanismos de poder que perpetúan la desigualdad, inferiorización y discriminación de grupos marginados (Walsh, 2017). En el ámbito educativo, el enfoque intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de reflexión. Además, plantea que la interacción entre las distintas culturas debe ser equitativa y evitar la jerarquización de determinados conocimientos por sobre otros (Mardones, 2020). En este escenario, las creencias y prácticas pedagógicas del profesorado, y en general de las comunidades educativas, resultan trascendentales, pues actúan como agentes transmisores de cultura (Arias, Navarro & Ortega, 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) señala que la cultura es un marco referencial, forjador de modos de funcionamiento de un contexto educativo. Esta cultura influye en el comportamiento y creencias de quienes participan del espacio educativo, transmitiendo perspectivas culturales. Al interior de la cultura, también se manifiestan relaciones de poder entre grupos culturales donde, muchas veces, el grupo mayoritario subordina al minoritario. En esta línea, surge la categoría de género manifestada en relaciones que están mediadas por mecanismos discursivos y normativos que asignan a hombres y a mujeres atributos valorados en forma desigual (Guzmán, Todaro & Godoy, 2017). De esta forma, se construye simbólicamente una categoría social, siendo interiorizada por los miembros de la sociedad, legitimando el poder de una categoría en relación con la otra. Así, se da lugar a la dominación de lo masculino y subordinación de lo femenino (Velázquez & Olarte, 2020).

Entonces, el género es entendido como una construcción social de la identidad (Díaz de Greñu & Anguita, 2017), puesto que se moldea en la infancia por medio de la socialización y está determinado por la construcción simbólica que emerge en cada cultura a partir del sexo biológico (Rodríguez & Bustos, 2020). Es, además, una categoría que se intersecta con otros atributos identitarios. Un ejemplo de ello son las mujeres, que desde esta mirada podrían ser objeto de más de una connotación de inferioridad, entrelazándose de esa manera el ser mujer con la clase social, etnia u otra condición o atributo (Femenias, 2019). La intersección entre distintos atributos identitarios se enmarca en el enfoque interseccional, el cual es una

herramienta de análisis que permite comprender y reflexionar acerca de la discriminación, privilegios y desigualdad que viven las personas, especialmente las mujeres (Fernández, Díaz, Aguirre & Cortínez, 2020). Desde esta perspectiva, la identidad se explica como un proceso cambiante que presenta movilidad y transformación (Navarrete, 2015).

Para Cárdenas y Caro (2021), la interseccionalidad se ha caracterizado por acercarse a la dificultad de analizar el género de forma apartada de otras categorías de opresión estudiadas por las teorías feministas. Según estas autoras, en el ámbito de la migración no puede comprenderse las categorías de mujer y migrante en forma separada, considerándose como un grupo homogéneo. Por ese motivo, la interseccionalidad permitiría la comprensión de la relación entre más de una categoría de desigualdad como el género y la nacionalidad. Esta intersección género-nacionalidad se observa en el estudio de Da Silva, Padilla y Sharim (2021), quienes entrevistaron a brasileños/as residentes en Santiago de Chile. La evidencia plantea que existe un imaginario internacional hacia un estereotipo sexualizado en relación con el cuerpo de las mujeres brasileñas, lo que las coloca en un riesgo de violencia. El estudio de Aizenberg (2019) analiza la intersección género-nacionalidad orientada al ámbito de las percepciones que poseen trabajadores/as del área de la salud hacia mujeres migrantes bolivianas en Argentina. Las evidencias señalan que a las mujeres bolivianas se las conecta con la imagen tradicional, vinculándolas a la sumisión y a la docilidad.

Los estudios enunciados anteriormente revelan que en los imaginarios sociales predominan procesos de estereotipación, produciendo un sentimiento hacia quien posee el estereotipo, ya sea respeto, prejuicio, admiración, discriminación, entre otros (Tejerina & García, 2018). Los estereotipos son las características asignadas a un determinado grupo de personas construidas sobre generalizaciones subjetivas (Jiménez, Carvacho & Álvarez, 2020) y presentan un carácter descriptivo (describen cómo son los grupos de género) y prescriptivo (indican cómo deben ser estos grupos) (Castillo & Montes, 2014). Parra (2009) y Proveyer (2005) afirman que los estereotipos tienen la capacidad de restringir las potencialidades de las personas al encasillar actitudes y comportamientos. Además, Contreras y Saldívar (2018) señalan que mediante los estereotipos las personas tienden a favorecer al grupo al cual pertenecen en oposición al grupo externo, por tanto, se tiende a una percepción positiva del endogrupo en relación con lo que piensan, sienten y hacen.

La escuela es una de las instituciones que reproduce y refuerza los estereotipos de género por medio de prácticas explícitas e implícitas (Juliá, 2015). Al respecto, Mizala, Martínez y Martínez (2015) sostienen que los estereotipos y las expectativas del profesorado repercuten en los aprendizajes de sus estudiantes y podrían provocar tratos diferenciados en niños y niñas, junto

con transmitir mensajes distintos de sus habilidades (Del Río, Strasser & Susperreguy, 2016). Los estereotipos del profesorado no solo refieren al género, sino también a la población migrante, lo que fortalece la idea de que la escuela es reproductora de prejuicios y estereotipos (Tijoux & Palominos, 2015). De esta forma, la escuela cumple un rol esencial en la reproducción de género, pudiendo ser un agente de transformación o conservación de los estereotipos sociales en torno al género (Moreno, Soto, González & Valenzuela, 2017).

En Chile, en los últimos años la perspectiva de género ha sido parte de la agenda política, al ser considerada una herramienta de análisis que permite comprender e identificar la desigualdad y discriminación que sufren especialmente las mujeres (Martín, 2008). En este ámbito, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) reconoce avances en el acceso a la educación de hombres y mujeres, sin embargo, sostiene que aún operan patrones que reproducen estereotipos de género, provocando desigualdades. Algunas de las medidas implementadas han sido: la creación el 2014 de la Unidad de Equidad de Género, para incorporar la perspectiva de género en las políticas y programas ministeriales; creación de planes, programas y acciones enfocados en la valoración de las capacidades de niños y niñas (MINEDUC, 2015); uso de un lenguaje no sexista (MINEDUC, 2017) y orientaciones curriculares en la dimensión de sexualidad, afectividad y género (MINEDUC, 2018). Pese a esto, una de las problemáticas enfrentadas por la educación chilena tiene relación con las brechas de género en los resultados de aprendizaje de pruebas nacionales e internacionales, principalmente en Matemática, en Lenguaje y en Ciencias (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Investigaciones sobre brechas de género plantean la existencia de concordancia entre creencias y práctica docente respecto del aprendizaje en Matemática, manifestando el profesorado estereotipos explícitos de género (Espinoza & Taut, 2016). Dentro del impacto de los estereotipos de género en la educación, se postula que los profesores asocian la matemática y las ciencias a dominios masculinos (Makarova, Aeschlimann & Herzog, 2019). En el área de educación física, los profesores expresaron estereotipos hacia sus estudiantes, influyendo en las diferencias de género y provocando actitudes discriminatorias y la división de deportes según el género (Alvariñas & Pazos, 2018; Pastor, Sánchez, Sánchez & Martínez, 2019). Para Azúa, Saavedra y Lillo (2019), predomina la discriminación de género en las prácticas pedagógicas hacia diversidades sexuales, niñas y jóvenes, implicando injusticia cultural. Mardones (2018) plantea la existencia de estereotipos en el discurso docente que desvalorizan a los pueblos originarios y naciones latinoamericanas, lo que impide el diálogo intercultural en las aulas. Para Flanagan, Benavides, Fuentes, Kraemer y Sepúlveda (2021) las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas surgen desde el afecto y empatía en forma intuitiva y según las características propias de cada docente.

En relación con lo expuesto, la literatura en materia de estereotipos de género en un contexto educativo se centra, principalmente, en evidenciar el impacto de los estereotipos en el aprendizaje del estudiantado y mostrar los estereotipos que emergen de acuerdo con el género en determinadas áreas de aprendizaje. Estudios que evidencien la relación entre género-nación están orientados hacia el estudio del fenómeno migratorio, entendiendo que las categorías género y migrante no pueden ser analizadas por separado. No obstante, a pesar de la evidencia científica, se ha avanzado escasamente en investigaciones que se focalicen en el análisis de estereotipos que entrelazan más de una categoría identitaria. De esta manera, se justifica indagar en este último aspecto, orientando este estudio hacia el objetivo de analizar los estereotipos atribuidos al género y la nacionalidad de estudiantes declarados en el discurso de docentes de escuelas de la Región Metropolitana.

2. Metodología

La presente investigación adhiere a un enfoque interpretativo, pues enfatiza en la comprensión de una realidad educativa desde los propios significados de las personas implicadas, desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2003). Se adscribe a la metodología cualitativa por ser la más adecuada para estudiar sucesos sociales, puesto que entrega profundidad a la información recogida, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno en estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

2.1. Participantes

En la selección de los participantes, se consideraron dos criterios intencionados: a) profesores y profesoras de educación básica y media que se desempeñan en establecimientos educativos de la Región Metropolitana y b) que trabajan con estudiantes migrantes extranjeros. Se consideró una muestra por conveniencia que consideró informantes disponibles a los cuales tuvo acceso esta investigación. Finalmente, se consideró el criterio de saturación de la información (Hernández et al., 2014) para la obtención de la muestra final que estuvo compuesta por 16 informantes.

En la siguiente tabla se muestra la información de los participantes:

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Participantes	Profesión	Comuna	Nivel(es) en que se desempeña	Género	Edad
Profesor(a) 1	Profesora	San Miguel	I y II ciclo	Femenino	33

ESTEREOTIPOS ATRIBUIDOS AL GÉNERO Y A LA NACIONALIDAD EN EL DISCURSO DOCENTE EN CLAVE INTERCULTURAL

	Diferencial				
Profesor(a) 2	Profesora Básica	Independencia	I ciclo	Femenino	29
Profesor(a) 3	Profesora Diferencial	Estación Central	I y II ciclo	Femenino	28
Profesor(a) 4	Profesora Diferencial	Recoleta	I ciclo	Femenino	45
Profesor(a) 5	Profesora de Lenguaje	Quinta Normal	I ciclo	Femenino	64
Profesor(a) 6	Profesora de Artes	Quinta Normal	I ciclo	Femenino	33
Profesor(a) 7	Profesora Básica	Santiago	Enseñanza media	Femenino	34
Profesor(a) 8	Profesora Diferencial	Colina	Enseñanza media	Femenino	35
Profesor(a) 9	Profesor de Matemática	Santiago	II ciclo	Masculino	64
Profesor(a) 10	Profesor de Ed. Física	Lo Prado	I ciclo	Masculino	29
Profesor(a) 11	Profesor de Historia	Santiago	I y II ciclo	Masculino	45
Profesor(a) 12	Profesor Diferencial	Renca	Ed. de adultos	Masculino	32
Profesor(a) 13	Profesor de Inglés	Cerro Navia	Ed. de adultos	Masculino	31
Profesor(a) 14	Profesor de Ed. Básica.	Santiago	I y II ciclo	Masculino	36
Profesor(a) 15	Profesor de Ed. Física.	Pudahuel	II ciclo	Masculino	44
Profesor(a) 16	Profesor de Lenguaje	Cerrillos	Enseñanza media	Masculino	40

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado participó voluntariamente de la investigación a través de un consentimiento informado, donde se les comunicó que los resultados de la investigación serían publicados en un artículo científico, resguardando la confidencialidad y el anonimato.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño al que adscribe esta investigación es el fenomenológico. Este diseño aborda y analiza la subjetividad humana y explora en la conciencia de la persona el modo de percibir la vida a través de experiencias (Navarro, Águeda & Araújo, 2020). Se planificó un diseño en tres etapas. La primera es de carácter descriptiva. En esta etapa, se señaló el fenómeno y se delimitó el problema de investigación. La segunda etapa se relaciona con el análisis de la información, la cual fue triangulada. Posteriormente, se llevó a cabo la última etapa, en la que se interpretaron los resultados y se planteó una discusión teórica en base a ellos para finalizar con las conclusiones del estudio.

2.3. Instrumento de recolección de la información

La técnica de recogida de información aplicada fue una entrevista semiestructurada, realizada a través de la plataforma Zoom, grabada y transcrita. Se consideró dicha técnica de recogida, porque en ella pueden establecerse nuevas preguntas y precisar distintos conceptos relevantes para el estudio (Hernández & Mendoza, 2018). Las entrevistas fueron dirigidas por un guion temático que buscó abordar desde el discurso docente las caracterizaciones de los estudiantes que atendían en distintos ámbitos de la vida escolar. Este instrumento fue validado a través de juicio experto.

2.4. Procedimiento de análisis de la información

En relación con el tratamiento de la información, se utilizó el análisis de contenido cualitativo que se focaliza en procedimientos reductivos para formar categorías. Este procedimiento implica la clasificación por diferenciación de elementos pertenecientes a un conjunto, agrupándolos por analogía (Díaz, 2018). Siguiendo este procedimiento se levantaron inductivamente 12 códigos que posteriormente llevaron a tres categorías, lo que permitió fundar discusiones y conclusiones certeras y exhaustivas.

3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir del discurso docente sobre estereotipos que entrelazan atributos identitarios de género y nacionalidad se organizaron en tres categorías que emergieron del análisis, las cuales se presentan a continuación.

3.1. Comportamiento estudiantil y socialización “femenina” y “masculina”

Dentro de esta categoría, el discurso del profesorado hace alusión a los atributos de nacionalidad y género, pero también existieron instancias en las que hicieron referencia solo al género. En primera instancia, se desprenden diferencias en cuanto al comportamiento de estudiantes chilenas y no chilenas, caracterizando a las primeras como retraídas y calladitas y a las estudiantes no chilenas, como participativas y empeñosas. Se observa en este ámbito la vinculación género-nación al hacer referencia a las niñas chilenas. Para referirse a las estudiantes no chilenas se hace referencia a la categoría género-migración, concordando con los estudios de Aizenberg (2019) y Cárdenas y Caro (2021), quienes plantean que en el área de la migración las categorías mujer-migrante no pueden comprenderse en forma separada. No obstante, el discurso docente evidencia que no relaciona a las estudiantes no chilenas con una

nación en específico, sino que intersecta género-migración, homogeneizando las nacionalidades, como se observa a continuación:

“[...] las niñas chilenas como que son más opacas, más calladitas” (P9).

“[...] las niñas migrantes uno siempre se lleva sorpresas súper agradables, son mucho más empeñosas y participativas” (P8).

En cuanto a los estudiantes chilenos y no chilenos, el profesorado expresa que los chilenos son callados y retraídos, a diferencia de los estudiantes no chilenos, quienes tienden a ser extrovertidos y participativos.

“[...] los hombres chilenos son súper callados, los extranjeros son mucho más extrovertidos y comunicativos” (P3).

“[...] el niño chileno es poco curioso, le cuesta demostrar lo que siente, son más remolones, más callados, más tímidos, entonces no lo demuestran” (P7).

En esta misma categoría, el profesorado atribuye adjetivos referidos al comportamiento y sociabilización de estudiantes, aludiendo al atributo género masculino y nacionalidad cuando hace referencia al estudiantado chileno. En el caso de estudiantes no chilenos, se intersectan los atributos identitarios género masculino-migración, aunque en el discurso docente no se utiliza el vocablo migración, sino que extranjero. Esto último puede ser interpretado como parte de la cultura chilena que utiliza mayoritariamente el vocablo extranjero que posee sus raíces latinas con significado de extraño.

Por otra parte, se evidencian estereotipos positivos dirigidos hacia las niñas y estereotipos negativos hacia los niños, como se puede apreciar en las siguientes expresiones:

“Yo observo que las niñas son bien cuidadosas. Son más maternas. El hombre es despelotado, desordenado” (P5).

“La niña es más delicada, colaboradora; al usar el cuaderno, por ejemplo, la mujer tiende a ser más ordenada, más meticulosa” (P14).

“Por lo general las mujeres son serviciales y maternas, pero no sé si el hombre es tan colaborador con el otro, es más individualista, el hombre es inquieto” (P2).

A partir de lo anterior, es posible interpretar que los estereotipos expresados por el profesorado responden a las cualidades y características que tradicionalmente se le han asignado a mujeres y hombres: mujeres maternas y hombres individualistas. Esta asignación de cualidades y características podría tener como consecuencia una desigualdad e inferiorización en el caso de las mujeres, ya que al vincularse con el aspecto “emocional” se tiende a relacionar con debilidad e inferioridad, en cambio el hombre, al ser representado como racional, se asocia a una figura con poder. Esto podría dar lugar a lo que plantea Scantlebury (2014) y Scott (2013) respecto a que la construcción de género actúa como una herramienta de poder que genera desigualdad y una dominación masculina y subordinación femenina.

3.2. Responsabilidad hacia el aprendizaje

El profesorado expresa que las mujeres y hombres no chilenos se preocupan más por su proceso educativo que las mujeres y hombres de origen chileno. Estos últimos tendrían otros intereses, que no necesariamente están relacionados con el ámbito escolar.

“Las mujeres chilenas no se preocupan por la educación, no le toman el peso, siempre están preocupadas por vestirse bien, de la moda, de TikTok, son irresponsables. Las niñas migrantes son responsables, solidarias, le toman el peso a la educación, lograrán ser profesionales” (P2).

“La niñita chilena siempre anda pensando en andar pololeando, en el Facebook, a eso va al colegio, no le importa nada más. La migrante no, ella sí sabe que la educación abre puertas, es disciplinada” (P5).

“A los niños chilenos no les preocupa el estudio, piensan en jugar a la pelota, en el *play*, les da lo mismo estudiar, pero los niños migrantes sí valoran la educación, son respetuosos, responsables, llegarán muy lejos” (P7).

Se observa en esta categoría que nuevamente el discurso docente intersecta los atributos género-nacionalidad cuando hace referencia a las niñas chilenas y a los niños chilenos. Para hacer referencia a los niños no chilenos se intersecta los atributos género-migración.

En relación con los estereotipos, se interpreta que el profesorado expresa una valoración por la responsabilidad hacia el aprendizaje de estudiantes no chilenos, manifestando en sus discursos estereotipos positivos y altas expectativas. Paralelamente, existe una desvalorización con respecto a las estudiantes chilenas, otorgándoles características de connotación negativa. En ambas situaciones interpretadas existen generalizaciones, lo que evidencia que el profesorado

ignora las particularidades y la identidad cultural de cada estudiante, alejándose, por lo tanto, del respeto y el diálogo entre diferentes grupos culturales que postula la UNESCO (2006).

3.3. Capacidades y habilidades para el aprendizaje

El profesorado expresa diferencias en las capacidades de aprendizaje en cuanto al género y no a la nacionalidad, es decir, atribuyen diferencias entre hombres y mujeres en relación con las habilidades en determinadas áreas de aprendizaje. En el caso de las mujeres, sostienen que sus habilidades están en el área de lenguaje y en el caso de los hombres, en matemática y ciencias.

“En lenguaje, ocurre que las niñas son mejores. Yo veo mucho más hábiles a los niños en matemáticas, ellos son súper hábiles, igual que en educación física” (P3).

“[...] las niñas son mejor en lenguaje y en arte” (P2).

“Las niñas tienen más habilidades lingüísticas. En matemáticas y en ciencias siempre son mejores los niños” (P10).

“Los niños tienen habilidades mucho más lógicas, en matemática y ciencias, para lenguaje no son buenos” (P16).

En esta categoría no se observa en el discurso docente intersección entre los atributos género-nacionalidad ni género-migración. Solo se enfoca en el género, lo cual puede interpretarse como una visión androcéntrica, sustentada en la concepción de que lo objetivo y racional se vincula a dominios o cualidades masculinas (Makarova et al., 2019). Junto con ello, los patrones que reproducen estereotipos de género podrían estar influenciados por lo que se ha configurado tradicionalmente como habilidades, cualidades, características propias de lo “femenino” y lo “masculino”. Estos patrones darían lugar a expectativas diferenciadas y a una autopercepción negativa hacia las matemáticas, en el caso de las mujeres. Lo anterior podría ser uno de los factores que incide en las diferencias en resultados de mediciones nacionales e internacionales, donde los hombres siguen liderando en el área matemática y científica. Sumado a lo anterior, los estereotipos que tienden a desvalorizar a las mujeres u hombres podrían generar prácticas discriminatorias. Por esta razón, se considera necesario su reconocimiento.

4. Discusión

El análisis evidenció que el profesorado expresa en su discurso distintos estereotipos relacionados con el atributo de género hacia los estudiantes que atiende. Estos se producen mediante el encasillamiento y generalización de sus estudiantes atribuidos al género y la nacionalidad en varios aspectos, tales como el comportamiento y la socialización, ignorando de esa manera las particularidades. La importancia de considerar esto radica en que, como menciona Proveyer (2005), los estereotipos pueden restringir las potencialidades de las personas. Desde la perspectiva de la interseccionalidad, se observa en el discurso docente la coexistencia del atributo de género y nacionalidad, evidenciado por enunciados que nombran tanto al género como la nacionalidad en conjunto. La interseccionalidad de los atributos de género-nacionalidad se evidencia exclusivamente en relación con las y los estudiantes chilenos, pero cuando hacen referencia a las y los estudiantes no chilenos los atributos identitarios interseccionados son género-migración.

Todo lo anterior llama la atención, puesto que sería esperado, desde la teoría de la interseccionalidad, que los atributos identitarios género-nacionalidad presenten estereotipos con connotación negativa hacia la población no chilena, sin embargo, en los resultados de este estudio esto no se evidencia, puesto que la connotación negativa se dirige solo hacia la población chilena. También es interesante observar que la teoría de la interseccionalidad nace desde la teoría feminista, que permite comprender la articulación de atributos identitarios de desigualdad y jerarquía como raza, clase, género y nación, afectando específicamente a las mujeres (Cárdenas & Caro, 2021). Ahora bien, en este estudio se evidencia que la interseccionalidad de los atributos género-nación se presenta también en relación con el género masculino, aunque relacionado con los estudiantes chilenos. No obstante, la interseccionalidad entre género-nación se evidencia hacia la población femenina chilena, presentando estereotipos de connotación negativa, lo que coincide con Femenias (2019), quien señala que las mujeres pueden ser objeto de más de una connotación de inferioridad al entrelazarse distintos atributos identitarios.

Asimismo, en el discurso docente se evidencian estereotipos que desvalorizan a los hombres y mujeres chilenas, atribuyendo características generalizadas negativas hacia este grupo de estudiantes en cuanto a la responsabilidad hacia el aprendizaje. Contrariamente, existen valorizaciones positivas hacia el estudiantado no chileno de distintas nacionalidades, a pesar de ser el grupo cultural minoritario, caracterizando a estos de responsables, disciplinados, empeñosos, etc. Los resultados en este ámbito difieren de lo que plantea el estudio de Mardones (2018), en el cual se manifiesta que existe una predominancia de rasgos culturales desvalorizados y jerarquizados atribuidos a la población migrante. También se observa que la evidencia no concuerda con lo planteado por Contreras y Saldívar (2018), puesto que señalan

que las personas tienden a favorecer mediante los estereotipos a personas del mismo grupo y a desfavorecer a las personas que pertenecen al grupo externo.

Adicionalmente, en el discurso analizado se manifiesta una valoración positiva en áreas de aprendizaje distintas para hombres y mujeres, atribuyendo capacidades y habilidades diferenciadas en determinadas disciplinas según el género. En el caso de los hombres, se les vincula a la matemática y a las mujeres a lenguaje. La evidencia de la investigación concuerda con lo expuesto por Makarova et al. (2019) donde se señala que el profesorado asocia la matemática y la ciencia a dominios masculinos. Estos autores plantean que gran parte del profesorado atribuye el logro en matemática, en mayor medida, a la habilidad propia de los hombres y, en menor medida, al esfuerzo propio de las mujeres. Además, reportaron que los niños tienen mayores habilidades y actitudes más positivas hacia matemática en comparación con las niñas. Esto se condice con los hallazgos obtenidos en este estudio, pues la mayoría del profesorado entrevistado expresa estereotipos de género relacionados al aprendizaje de las asignaturas mencionadas.

En esta misma línea, el profesorado expresa en el discurso estereotipos relacionados al comportamiento estudiantil y socialización “femenina” y “masculina”. Esta evidencia coincide con lo expuesto por Scott (2013), quien afirma que histórica y socialmente se ha construido la idea de que la diferencia entre hombres y mujeres es un fenómeno natural, asignando ciertas características a cada género. Asimismo, en el discurso se refleja la atribución de cualidades y características de género como si fuesen naturales, sin considerar la construcción social y cultural que da lugar a la diferencia y desigualdad. En el caso de las mujeres, los atributos asignados, tales como: maternales, ordenadas, cuidadosas, etc., son valorados positivamente. Al respecto, Castillo y Montes (2014) sostienen que esta construcción cultural configura ciertas formas de socialización y comportamiento que influyen en las preferencias, desarrollo de habilidades, aspiraciones, entre otras. En el caso de las mujeres, por ejemplo, se vincula con el aspecto emocional y de cuidados y, en el caso de los hombres, con la fuerza o el razonamiento, lo que concuerda con los estereotipos manifestados por el discurso docente sobre el comportamiento del estudiantado y las habilidades y capacidades para el aprendizaje.

Asimismo, se evidencia expresiones que manifiestan valoración positiva por ser mujer y desvalorización por ser chilena en un contexto escolar. En cambio, los atributos identitarios *mujer y chilena* se manifiestan discursivamente como aspectos desvalorizados, por las actitudes que presentan hacia el aprendizaje, donde se utilizan adjetivos, tales como: irresponsables y despreocupadas. De igual forma, ocurre con los estudiantes chilenos y no chilenos, por lo que, en este sentido, lo que marca la diferencia en los estereotipos declarados por el profesorado es

la condición de no chileno y no el de género. De acuerdo con lo anterior, como menciona Parra (2009), estos estereotipos pueden disminuir las expectativas y posibilidades de aprendizaje de las mujeres y hombres, lo que genera desigualdad de oportunidades y, de esta manera, podrían convertirse en agentes de discriminación entre los géneros. Todo aquello concuerda con lo que postula Juliá (2015), quien plantea que la escuela es una de las instituciones que reproduce y refuerza los estereotipos de género por medio de prácticas explícitas e implícitas.

Es importante señalar que el profesorado en este estudio no hace distinciones de nacionalidades en el momento que expresa estereotipos de connotación positiva hacia la población migrante extranjera, homogeneizando la diversidad de nacionalidades presentes en el aula y fortaleciendo esta idea. Además, en este estudio se revela que el profesorado expresa una connotación de inferioridad más marcada hacia la nacionalidad que hacia el género, específicamente a la nacionalidad chilena. Esto puede ser explicado siguiendo a Flanagan et al. (2021), quienes aluden a que esta actitud de valoración a la población migrante por parte del profesorado podría deberse al afecto y empatía en un nivel intuitivo, y de acuerdo con las características personales de cada profesor y profesora. Todo esto también dependería de lo que cada docente ha construido conceptualmente sobre lo que es el respeto por la diversidad e inclusión. En este sentido, y según la disposición personal de cada docente hacia los y las estudiantes migrantes, tendrían una tendencia a comparar al estudiantado nacido en territorio chileno y al estudiantado migrante, dejando entrever una valoración positiva hacia estos últimos en cuanto a su comportamiento en el aula. Lo anterior podría estar relacionado con que el “capital cultural” de los y las estudiantes migrantes responde mucho más a las expectativas del profesorado, siendo más importante que las diferencias por género.

Finalmente se observa que el discurso docente reproduce una jerarquización a través de estereotipos de género y nacionalidad. Contrario a lo que propone la educación intercultural, que busca la simetría entre los distintos grupos culturales (Walsh, 2017), el discurso docente de este estudio se aleja de este enfoque, al presentar estereotipos de connotación negativa hacia niñas y niños chilenos por sobre atributos de estudiantes no chilenos. La educación intercultural apela a la promoción y valoración de la diversidad cultural (Silva, 2016), lo que conlleva a un discurso no estereotipado, valorizando a todo tipo de cultura por igual. Todo lo cual no se manifiesta en los resultados de esta investigación, puesto que se observan estereotipos que caracterizan negativamente a un grupo cultural en específico: lo chileno, y al género femenino.

5. Conclusiones

En respuesta al propósito del estudio, este se alcanza medianamente. La investigación evidencia estereotipos declarados en el discurso docente, principalmente referidos al género y, en menor medida, se intersectan los atributos de género y nacionalidad. En cuanto al atributo de nacionalidad, se devela que los y las docentes no hacen distinción entre nacionalidades, encasillados en la condición de migración. Esto deja entrever una homogeneización de la diversidad cultural presente en el aula. Junto con ello, en algunos casos los estereotipos desvalorizan a las mujeres y hombres chilenos en cuanto a su interés y responsabilidad con el proceso educativo, demostrando en este aspecto una valoración positiva de la población migrante extranjera relacionada con el interés y preocupación que manifiestan por su proceso educativo. De igual forma, se convierte en una generalización, pues se ignoran las particularidades (Parra, 2009).

Los estereotipos de género declarados por los y las docentes denotan una visión androcéntrica. Esta visión promueve creencias y, por lo tanto, prácticas que reproducen sesgos, los que inciden en la percepción del aprendizaje de niños y niñas, en las expectativas e incluso en la elección de un proyecto de vida (Del Río et al., 2016). Junto con ello, los estereotipos asignados a cada género guardan relación con la construcción social e histórica de lo que se ha configurado como femenino y masculino, es decir, atribuyen cualidades, comportamientos y valores vinculados, en el caso de las mujeres, al aspecto emocional y de cuidados. En el caso de los hombres, se le atribuye el razonamiento, la fuerza y las habilidades en áreas como la ciencia y la matemática, tradicionalmente más reconocidas. La necesidad del reconocimiento de los estereotipos que desvalorizan a mujeres y hombres tiene relación con que estos podrían traducirse en prácticas discriminatorias.

En síntesis, cabe señalar que los discursos de los y las docentes presentan un reto para la escuela chilena. Lograr prácticas pedagógicas interculturales, significa que deben distanciarse de las prácticas docentes dominantes, impregnadas de un modelo monocultural y patriarcal. Solo así podría la escuela y las prácticas pedagógicas acercarse hacia los principios de una educación intercultural que permita un diálogo simétrico en términos de grupos culturales, de género, de clase social, etc.

Por último, una de las limitaciones de este estudio es que se consideró una muestra reducida de profesores y profesoras. Además, se centró solo en la Región Metropolitana, por lo que no es posible descartar la posibilidad de que en otros establecimientos existan docentes que declaren estereotipos de género distintos a los referidos en este estudio, o bien, que no

expresan estereotipos. Es importante señalar como proyección de esta investigación que los resultados recabados en este estudio podrían ser un punto de partida para implementar futuras investigaciones en esta temática, que indaguen en los estereotipos que se transmiten en la formación inicial docente y cómo estos se traspasan a las nuevas generaciones. De esa manera, enfrentar los desafíos bajo un enfoque intercultural y así avanzar en la eliminación de estereotipos de género, de etnia, de clase, etc., que podrían restringir las potencialidades de los y las estudiantes. Para ello, es imperioso que las comunidades educativas generen espacios de reflexión sobre las visiones que orientan sus prácticas pedagógicas y que establezcan otros mecanismos de interacción, sustentados en la valoración y respeto por las diversas identidades.

6. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Pisa 2018, Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile*. Santiago: MINEDUC. Recuperado desde http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Aizenberg, L. (2019). Miradas sanitarias en torno a las mujeres bolivianas en Argentina: un aporte desde la interseccionalidad. *Migr. Inter*, 10(20), 1-20. [doi:10.33679/rmi.v1i1.2242](https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2242)
- Alvariñas, M., & Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. [doi:10.24320/redie.2018.20.4.1840](https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840)
- Arias, J. J., Navarro, K. A., & Ortega, L. D. (2019). Agentes educadores y estereotipos sobre masculinidad: reflexiones para la formación de identidades masculinas alternativas. *Perspectivas*, 4(1), 14-22. [doi:10.22463/25909215.1751](https://doi.org/10.22463/25909215.1751)
- Azúa, X., Saavedra, P., & 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*, 58(2), 69-97. [doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916](https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916)
- Cárdenas, M. E., & Caro, P. (2021). Mujeres migrantes latinoamericanas en trabajos masculinizados en Santiago: reconocimiento e interseccionalidad. *Si Somos Americanos*, 21(1), 103-128. [doi:10.4067/S0719-09482021000100103](https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100103)
- Castillo, R., & Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690027.pdf>
- Contreras, C., & Saldívar, A. (2018). Sobre la relación entre la identificación con el estereotipo nacional mexicano y las actitudes hacia los inmigrantes. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 14(2), 39-69. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/journal/726/72657892003/>

- Da Silva, A., Padilla, B., & Sharim, D. (2021). Entre la agencia y el estigma: negociaciones identitarias de brasileñas/os en Santiago de Chile desde una perspectiva Biográfica-Interseccional. *Cad. Pagu*, 63, 1-20. [doi:10.1590/18094449202100630005](https://doi.org/10.1590/18094449202100630005)
- Del Río, M., Strasser, K., & Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de Género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53. [doi:10.31619/caledu.n45.14](https://doi.org/10.31619/caledu.n45.14)
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Rev. gen. inf. doc.*, 28(1), 119-142. [doi:10.5209/RGID.60813](https://doi.org/10.5209/RGID.60813)
- Díaz de Greñu, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. [doi:10.6018/reifop.20.1.228961](https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.228961)
- Espinoza, A., & Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-8. [doi:10.7764/psykhe.25.2.858](https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858)
- Femenias, M. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género. Algunas cuestiones histórico-conceptuales*. Argentina: PGDebooks.
- Fernández, J., Díaz, V., Aguirre, T., & Cortínez, V. (2020). Mujeres colombianas en Chile: discursos y experiencia migratoria desde la interseccionalidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1), 17-36. [doi:10.15446/rcs.v43n1.79075](https://doi.org/10.15446/rcs.v43n1.79075)
- Flanagan, A., Benavides, C., Fuentes, C., Kraemer, S., & Sepúlveda, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 32-56. [doi:10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218](https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218)
- Guzmán, V., Todaro, R., & Godoy, L. (2017). Biografías de Género en Contextos de Cambio: Chile 1973-2010. *Psykhé*, 26(1), 1-13. [doi:10.7764/psykhe.26.1.969](https://doi.org/10.7764/psykhe.26.1.969)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill.

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. España: McGraw-Hill.
- Jiménez, G., Carvacho, H., & Álvarez, B. (2020). Azul y rosado: la (aún presente) trampa de los estereotipos de género. *Midevidencias*, 23, 1-9. Recuperado desde <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/10/MIDevidencias-N23.pdf>
- Juliá, M. (2015). Expectativas de género en el discurso pedagógico: un modelo de análisis de la equidad de género. En S. López (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 205-218). Chile: La Serena.
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019) The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. *Frontiers in Education*, 4(60), 1-11. doi:10.3389/feduc.2019.00060
- Mardones, T. (2018). *Identidad nacional y educación intercultural: Representaciones discursivas de la identidad nacional y la Otridad en profesores(as) de establecimientos escolares de educación básica con presencia de estudiantes de origen inmigrante y de pueblos originarios en la Región Metropolitana* (Tesis doctoral). Recuperado desde https://repositorio.usach.cl/discovery/delivery/56USACH_INST:REPOSITORIO/1226565990006116
- Mardones, T. (2020). Educación intercultural: construcciones de identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículo oficial de Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 61270-61277. doi:10.34117/bjdv6n8-517
- Martín, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. España: Ediciones Cátedra.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género*. Recuperado desde <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Recuperado desde <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado desde <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-g%C3%A9nero.pdf>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education, 50*, 70-78. doi: [10.1016/j.tate.2015.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006)
- Moreno, K., Soto, R., González, M., & Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16*(32), 165-174. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa, 20*(65), 461-479.
- Navarro, H., Águeda, Y., & Araújo, L. (2020). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Revista científica Pensamiento Y Gestión, (47)*, 203-223. Recuperado desde <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/12554>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Autor.
- Parra, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. España: Instituto de la Mujer de Castilla.
- Pastor, J., Sánchez, A., Sánchez, J., & Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 8*(2), 23-32. doi:[10.6018/sportk.401071](https://doi.org/10.6018/sportk.401071)

- Proveyer, C. (2005). Cultura patriarcal y socialización de género. Claves para la construcción de la identidad genérica. En C. Proveyer (Ed.), *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de Género* (pp. 69-82). La Habana: Félix Varela.
- Rodríguez, N., & Bustos, L. (2020). Notas para problematizar la ética de sí en la educación del cuerpo: la clase de Educación Física como territorio de disputas de género. *Revista Educação & Formação*, 5(2), 3-16. [doi:10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2895](https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2895)
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill.
- Scantlebury, K. (2014). Gender matters. Building on the past, recognizing the present and looking toward the future. En S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of re-search on science education* (pp. 187-203). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Scott, J. (2013). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México D. F.: PUEG.
- Silva, C. (2016). El rol de la interculturalidad en la política migratoria en Chile. En *Interculturalidad y Migración. Ponencias: II Seminario Internacional sobre diversidad cultural en Chile. II Coloquio Iber-Rutas de migración cultura y derechos* (pp. 47-58). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago, Chile.
- Tejerina, B., & García, J. (2018). La mirada del otro. La construcción de la identidad nacional, los estereotipos y la imagen de lo vasco: del enigma a la complejidad. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*. [doi: 10.4000/amnis.3287](https://doi.org/10.4000/amnis.3287).
- Tijoux, M., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42. [doi:10.4067/S0718-65682015000300012](https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012)
- Velázquez, J., & Olarte, C. (2020). Dinámica organizacional y el doble discurso sobre género en los centros escolares. *Emerging Trends in Education*, 2(4), 1-26. [doi:10.19136/etie.a2n4.3259](https://doi.org/10.19136/etie.a2n4.3259)

Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

Tomo II. Quito: Abya-Yala.