

Prácticas docentes inclusivas con perspectiva de equidad de género en el colegio mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano de la región del Biobío.

Inclusive teaching practices with a gender equity perspective in the mixed school Inmaculada Concepción of Talcahuano in the Biobío region.

FABIOLA ALEJANDRA ARAYA ALARCÓN

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile(fabiola.araya.a@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-7360-7300>)

SEBASTIÁN MARCELO MUÑOZ CARTAGENA

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile(sebastianmunozcartagena@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-0926-7014>)

RESUMEN

Las prácticas docentes constituyen una variable que sin duda es imprescindible en el fortalecimiento de la educación inclusiva en toda comunidad educativa. Este proceso implica que todos los actores interactúen adecuadamente frente a la diversidad, presentando actitudes y conductas basadas en el respeto por el otro, a través de una comunicación tolerante. El objetivo de este estudio es analizar las prácticas inclusivas de los y las docentes del colegio mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano en la región de Biobío. Para el desarrollo investigativo se optó por una metodología de trabajo cualitativa con tipo de estudio fenomenológico y descriptivo, utilizando como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada, la cual permite profundizar conceptos y aspectos relevantes. En cuanto al análisis de los resultados obtenidos, estos se establecen en 3 categorías: prácticas inclusivas, proceso de aprendizaje y erradicación de estereotipos de género, generando una discusión teórica y una reflexión en torno a la temática. Es posible concluir que, a la luz de los acontecimientos que vive el país, se requiere avanzar con mayor fuerza hacia una educación inclusiva, con perspectiva de equidad de género, basada en las actitudes y creencias de los y las docentes. Además, es necesario que estos visualicen sus prácticas inclusivas, de tal manera que se logre una reflexión pedagógica y posteriormente una transformación socio-cultural. Lo anterior, permitirá que en los

espacios educativos que habitan puedan fortalecerse valores como; el respeto, la equidad, el derecho y la justicia.

ABSTRACT

Teaching practices constitute a variable that is undoubtedly essential for strengthening inclusive education in any educational community. This process implies that all actors interact appropriately in the face of diversity, presenting attitudes and behaviors based on respect for the other, through tolerant communication. The objective of this study is analyzing the teachers' inclusive practices of the mixed school Inmaculada Concepción of Talcahuano in the Biobío region. For the research development, a qualitative work methodology was chosen with a phenomenological and descriptive study type, using the semi-structured interview as a collective information instrument, which allows deepening concepts and relevant aspects. Regarding the analysis of the results obtained, these are established in 3 categories: inclusive practices, learning process and eradication of gender stereotypes, generating a theoretical discussion and a reflection on the subject. It is possible to conclude that, in light of the events that the country is experiencing, it is necessary to move further towards inclusive education, with a gender equity perspective, based on the attitudes and beliefs of teachers. In addition, it is necessary for teachers to visualize their inclusive practices, in such a way that a reflection is achieved and later a socio-cultural transformation that starts from their own experiences.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Prácticas docentes, educación inclusiva, equidad de género, discriminación, sesgos, estereotipos. / Teaching practices, inclusive education, gender equity, discrimination, bias, stereotypes

1.- INTRODUCCIÓN

Chile está experimentando un proceso de reflexión y cambio profundo en el que la educación se considera un derecho social que debe ser garantizado a todas las personas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación (Ley 20.609, 2012). De esta manera, en el corazón del debate se encuentra la inclusión, en todas sus formas, como un elemento esencial para construir una sociedad más justa, solidaria, y democrática, que se enriquezca con la diversidad, y construya caminos de desarrollo participativos y de bien común (MINEDUC: Mesa Técnica Educación Especial, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017, p.2), en la agenda mundial Educación 2030, ratifica que la «lucha por una educación

Inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante la vida», enfatizando que un «sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial». Es en este punto, donde se hará necesario resaltar el rol del docente en la consolidación de la práctica inclusiva, ya sea dentro o fuera del aula. Así lo sostienen Montaner, Rossello y De La Iglesia (2016), situando al profesorado como «la piedra angular en este proceso» (p. 37).

Se puede mencionar que, bajo esta línea, la problemática central ocurre dentro del aula, ya que es aquí donde se reproducen e instalan estereotipos y sesgos de género, ya sea en las interacciones con y entre los estudiantes, como también en los recursos pedagógicos y en las estrategias utilizadas por docentes para la enseñanza de los del currículum (MINEDUC: Cartilla Educación para la Igualdad de Género Plan 2015 - 2018).

A raíz de lo anterior es que surge la necesidad de indagar respecto de las prácticas inclusivas docentes, particularmente, las asociadas a equidad de género y de estereotipos por parte de los y las docentes. Esta propuesta se desarrollará en el colegio mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano, donde se recopilarán evidencias de las prácticas docentes inclusivas con perspectiva de equidad de género, a través de entrevistas semiestructuradas. De igual manera, se pretende contribuir al proceso de transformación hacia una cultura inclusiva e igualitaria, de modo de promover paulatinamente en la erradicación de estereotipos y/o discriminación, tal como lo define la Ley N°20.609 en su artículo 2°.

En definitiva, esta investigación pretende aportar con discusiones y conclusiones que podrían contribuir a este cambio, es decir, al ideario de que una escuela inclusiva e igualitaria para todos y todas.

2.- ANTECEDENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El desarrollo de este artículo se sitúa en el colegio Inmaculada Concepción de Talcahuano de la Región del Biobío. El establecimiento opta por un currículum humanista cristiano-católico, centrado en la persona con un modelo pedagógico participativo y activo que favorece el desarrollo integral y la autonomía, atendiendo desde pre-kínder hasta cuarto medio. Actualmente la comunidad educativa cuenta con una matrícula de 863 estudiantes, 750 familias, 62 docentes y 123 funcionarios.

Respecto al tipo de persona que quiere formar esta institución, según el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), considera a «la persona del estudiante como sujeto de su propio proyecto de vida, aceptándose a sí mismo, reflexionando y expresando con respeto lo que piensa y siente». También se considera a la persona del estudiante como un ser eminentemente social, llamado a interactuar con amor hacia el otro u otra. (P.E.I. Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano, 2022).

El colegio, además, presenta un Programa de Integración Escolar (P.I.E.) como una estrategia de inclusión, el cual trabaja con todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos que presentan necesidades educativas transitorias y permanentes.

3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar prácticas y procedimientos inclusivos, con relación a la equidad de género que presentan los y las docentes del Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a). Identificar las prácticas de los y las docentes, con relación a la perspectiva de equidad de género en el Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano.
- b). Caracterizar las prácticas inclusivas, en torno a la perspectiva de equidad de género educación por parte de los y las docentes.
- c). Reflexionar a partir de las prácticas inclusivas docentes, en torno a la equidad de género en contraste al marco referencial del Marco de la Buena Enseñanza.

4.- ANTECEDENTES TEÓRICOS

4.1. CONTEXTO INCLUSIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Chile es un país no sólo extenso y diverso en territorio y geografía, sino que también en él coexisten diversas culturas, etnias y lenguas. No obstante, esta realidad diversa, se ha visto invisibilizada a lo largo de su historia. Si se realiza el ejercicio de observar y analizar este fenómeno en el contexto educativo, se puede establecer que gran parte del recorrido como sociedad que ha vivido el país, se ha visto dominada por un enfoque asimilacionista, normalizador y homogeneizador. Este enfoque se puede observar en políticas públicas y prácticas educativas segregadoras, excluyentes y hasta de exterminio de la diversidad cultural de algunas etnias por parte del Estado.

En este sentido, podemos mencionar algunos puntos de análisis del reciente informe del presente año (2.022), «Diversidad y libertad: reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro» de la ONG Save the Children y el Centro de Estudios EsadeEcPol, que analizó la situación de 64 países, 28 de ellos de la OCDE, y ubica a Chile en el quinto lugar entre los países que más segrega a sus estudiantes según renta familiar, luego de Turquía, Lituania, España y Francia. El informe detalla cómo la falta de diversidad en las aulas puede afectar la calidad de los aprendizajes y cómo la discriminación y la segregación, pueden ser problemáticas estructurales para una sociedad, que desde establecimientos educacionales “gueto”, perpetúen inequidades desde la etapa preescolar, hasta los estudios

superiores, e incluso hasta el mercado laboral.

Como se da cuenta anteriormente, Chile posee uno de los sistemas educativos más segregados del mundo, donde las oportunidades educacionales de los estudiantes están condicionadas por el nivel socioeconómico, cognitivo, religioso o de comportamiento (Ministerio de Educación, 2017). En este recorrido de tránsito hacia una educación inclusiva se promulga la Ley de Inclusión Escolar (Ley N. 20.845/2015), la cual establece lineamientos para todas las comunidades educativas que reciban un aporte financiero del estado chileno, deberán adscribirse y respetar sus tres ejes fundamentales: fin de la selección de estudiantes, eliminación del financiamiento compartido (copago de los apoderados) y la prohibición del lucro en educación escolar. Estos componentes fueron establecidos en la dictadura cívico-militar (1973-1989) y mantenidos e incluso consolidados durante los 90' (Assaél et al., 2011).

Entendiendo que esta ley persigue que la diversidad se convierta en una riqueza y no en un obstáculo en los contextos educativos, ya que todas las personas son diversas y esto, paradójicamente, es lo que las hace iguales, en palabras de Gómez (2012) «A través de la diversidad se llega a una igualdad que no es homogénea, sino a una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes» (p. 41). Sin embargo, paradójicamente, esta normativa ha sacado a relucir sensibilidades y resistencias, al tenor de que muchas discusiones se han convertido en un campo de batalla ideológico, requiriendo con urgencia construir caminos efectivos para su mejor desarrollo y consolidación práctica en la vida de todos los ciudadanos.

Esta ley de inclusión no es un esfuerzo aislado del marco jurídico chileno, debido a que obedece a una transformación social que persigue instalar y consolidar la inclusión no solo como una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica, sino por el contrario, anhela traspasar del campo educativo e impregnar a otros sectores, como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc. De esta forma, se tratará la inclusión desde una perspectiva macro la cual, «se opone a cualquier forma de segregación o marginación» (Faro y Villageliu, 2000, como se citó en Sánchez y Robles, 2013).

Es de suma importancia realizar un análisis a la normativa chilena que, a partir del 2009 proclamó leyes que favorecen progresivamente a la calidad y equidad educativa, la justicia social, inclusión y fin de la discriminación.

Para lo anterior, se presenta la tabla 1 que busca plasmar el recorrido normativo que ha desarrollado la educación chilena, desde el año 1920 momento en el cual se aprobó la Ley de Educación Primaria Obligatoria, el cual establece el primer hito en la historia de la educación, pues consagró el rol del Estado como garante de la escolaridad de niños y niñas durante buena parte del siglo XX (aunque mantuvo diferencias curriculares sexistas).

Tabla 1: Leyes que establecieron las bases para la equidad de género en la educación chilena.

Ley N° / año	Propósito	Relevancia
Ley N°20.370/2009	Regula la educación que imparten el estado, entidades federativas y municipios, organismos descentralizados, y los particulares.	Establece que todo habitante del país tiene iguales oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional.
Ley N°20.422/2010	Establece normas sobre igualdad en oportunidades en inclusión social de personas con discapacidad.	Asegura el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.
Ley N°20.536/2011	Promueve la creación de un comité de Buena Convivencia Escolar, y creación de un reglamento interno de convivencia.	Plantea que revestirá especial gravedad cualquier forma de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio, en contra de un estudiante, realizada por alguien que tenga autoridad.
Ley N°20.609/2012	Establece medidas contra las discriminaciones arbitrarias y un procedimiento judicial para restablecer el derecho cuando se cometa un acto de ese tipo.	En su artículo 2° define el concepto de discriminación arbitraria, la asimila a toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, que podrá producirse entre otras, en circunstancias motivadas por el sexo, la orientación sexual y la identidad de género.
Ley N°20.845/2016	Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.	Establece los criterios de gratuidad, no discriminación arbitraria y no selección de las y los estudiantes, y la prohibición del lucro en los establecimientos educacionales subvencionados.

Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, a través de este recorrido se visibilizan las necesidades y demandas de la actual sociedad chilena, de una mayor justicia y equidad en temas de género, donde se le exige un rol activo al Estado en educación, como también la importancia de un sistema público que se constituya en referente de la igualdad entre hombres y mujeres y del reconocimiento de la diversidad sexual.

Finalmente, esta ruta permite observar cómo se establecieron las bases institucionales y normativas del país, donde la educación pública ha mantenido un rol fundamental en la proyección de una educación democrática, inclusiva, sin discriminación de género y abierta a la diversidad en todos los escenarios educativos del territorio nacional.

4.2. PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

En la literatura coexisten diversas concepciones sobre lo que puede constituir una práctica docente, según Gumucio (2011), una práctica es referida a un conjunto de acciones determinadas entre las respuestas a estímulos. Esto se podría atribuir a las diversas relaciones existentes en la comunidad educativa como por ejemplo entre docentes, estudiantes, profesionales de la educación, directivos y familia. Para Forgiony (2017) la práctica pedagógica «es la relación existente entre sujetos de conocimiento», es decir donde el sujeto con un conocimiento más disciplinar y estructurado favorezca la enseñanza y el aprendizaje, a través de una disposición dialógica y crítica de los saberes en un contexto determinado.

De esta manera, la práctica pedagógica «se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)» (Agudelo & Cols, 2012, p.33).

Se plantea entonces que, el ejercicio docente implica diversos desafíos que están alineados a las demandas de la sociedad actual, que involucran transformaciones que se pueden resumir en dos grandes necesidades para los sistemas educacionales: (a) disponer de definiciones curriculares que posibiliten a los/as estudiantes desarrollar las habilidades del Siglo XXI; y (b) contar con docentes que promueven el desarrollo de dichas habilidades, a través de una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos. (Reimers & Chung, 2016).

En este sentido, el actual Marco de la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (en adelante MBE) y los estándares para la formación docente (2021), abordan directamente la segunda necesidad referida a la calidad del docente mencionada anteriormente por Reimers & Chung, (2016), entregando una herramienta que identifica los saberes y desempeños profesionales necesarios para enseñar los objetivos disciplinares y transversales señalados en las Bases Curriculares y otros documentos complementarios, tales como el plan de formación ciudadana, los indicadores de calidad que mide la Agencia de la Calidad y el Decreto 67, entre otros.

Por consecuencia, luego de presentar todas estas concepciones referidas a la práctica pedagógica, podemos tener certeza que las nuevas demandas al ejercicio docente son muy amplias y exigentes en el actual contexto social.

En este sentido, el primer MBE elaborado en 2004, debió replantearse para responder a los nuevos desafíos que la sociedad actual a nivel general, y los/as estudiantes, en particular, le plantean a la docencia. Actualizando sus focos para adecuarse a los nuevos escenarios educativos, normativos, sociales y culturales de Chile y, ofreciendo una estructura que permite a cada estudiante tener acceso a una educación de calidad e inclusiva, dar una respuesta a la diversidad, a la interculturalidad, al enfoque de género, a la formación ciudadana y al desarrollo sostenible, entre otras expectativas expresadas en las políticas educativas de los últimos 10 años.

El MBE adhiere a una pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI y que promueve un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el

desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital". MBE y los estándares para la formación docente. (2021, p8).

En síntesis, el MBE en su reformulación reconoce que se observa un aumento de la complejidad del trabajo docente y que éstas necesidades y complejidades, son compartidas en otras partes del mundo, (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2020). Uno de los ámbitos que abarca este nuevo escenario nacional, se refiere a la diversidad de los estudiantes y a la expectativa de enseñar bajo el principio de inclusión, aspecto que demanda de los/as docentes una planificación de apoyos diferenciados según las necesidades educativas de sus estudiantes y según criterios de pertinencia cultural (ej., Decreto N° 170 del año 2009 y Decreto N°83 del año 2017; Ley de Inclusión N°20.845; Primer Plan Nacional de Derechos Humanos, 2018-2021).

Por todo lo anterior, la implementación de una práctica pedagógica inclusiva en el actual contexto, no solo depende de las capacidades y saberes de los/las docentes, sino también de un marco curricular, normativo regulador, de la cooperación y diálogo de toda la comunidad educativa para proporcionar una igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender y convivir juntos.

4.3. EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN CHILENA.

Actualmente, las escuelas en Chile y en el mundo están llamadas a integrar una perspectiva de género en su educación. Chile, en particular, enfrenta múltiples expresiones de violencia sexual y de género en la educación, no solo desde el punto de vista de acceso, permanencia y/o desempeño escolar, sino que también desde el punto de vista de las relaciones que se configuran en los centros educativos y significativamente afectan a los estudiantes en general.

La escuela asume una función social de legitimación del orden existente, una instauración del patrimonio cultural de las nuevas generaciones y formas de convivencia en sociedad. Sin embargo, los significados sociales y culturales impartidos al conocimiento, a través del lenguaje y los contenidos escolares, son manifestaciones que históricamente han mantenido a las mujeres y grupos minorizados fuera de la participación y competencia.

Estos significados provocan comportamientos, actitudes y pensamientos de los y las estudiantes, en «tanto propagan un conocimiento que legitima el orden social de los discursos en las actuales sociedades» (Rodríguez, 2011:120). De esta forma lo académico implica cargas de temática ideológica, no sólo en la discriminación de género, sino también en la religiosa, social, sexual y étnica. Por dichas razones se hace imperioso, dimensionar, evaluar y reestructurar los contenidos escolares, con el propósito de evitar todo tipo de discriminación, desigualdad o segregación entre los y las estudiantes.

Chile no escapa a este camino, y en los últimos años el concepto de género ha sido visto como esos patrones de relación y oportunidades que hombres y mujeres tienen en la sociedad (MINEDUC, 2012), las que se han sustentado y cobijado en la asignatura de orientación, contribuyendo así al civismo del estudiante, según la dimensión o área de la

convivencia y formación escolar. El aspecto pedagógico de la convivencia escolar facilita la visión de género, por lo que debe enseñarse y aprenderse, para que se convierta en un aspecto pretendido del proceso formativo y educativo, por lo que debe planificarse y gestionarse en lo Institucional a través del Proyecto Educativo (PEI), así como en las disposiciones de la dimensión de Convivencia Escolar desprendida del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Los resultados en las evaluaciones estandarizadas, tanto nacional como internacional, son una manifestación de desigualdad. Por ejemplo, los hombres obtienen mejor resultado que las mujeres, lo que evidencia que:

El sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género y que los colegios no están dando a los niños y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, es decir, no están cumpliendo con su objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas” (Valdés, 2013:50).

Un desafío importante es construir equidad en educación, lo que requiere un trabajo riguroso y sistemático, con conciencia, conocimiento, y sobre todo la integración a la tarea educativa. Esta acción se encuentra enfocada desde una visión que se sustenta permanentemente sobre la existencia de relaciones asimétricas en la condición de género y que reflejaría consecuencias de la misma índole.

Por consiguiente, la escuela y el sistema escolar tienen la responsabilidad y la misión de eliminar los prejuicios, estereotipos y cualquier tipo de discriminación arbitraria, en conjunto con las redes externas. Esto con el fin de velar que los y las estudiantes sean sujetos de derecho, en donde todas y todos puedan elaborar sus propias identidades en libertad.

Otro desafío importante en dirección a esta línea, se relaciona con la formación inicial del profesorado, en cuanto al desarrollo curricular y pedagógico. Este ámbito, es el sustento de este proceso inicial, el cual se desarrolla en profundidad y en constante actualización y discusión en todos los centros de formación docente. No obstante, la transformación de la cultura escolar, respecto a la construcción de relaciones de género igualitarias, aún se encuentran en un desarrollo nulo o muy bajo. Esta problemática, sin duda debe ser enfrentada, tal cual lo sostienen Bolaños y Jiménez, (2007) «el generar espacios para la formación docente en este tema es una oportunidad crucial para desafiar las creencias sobre el género y la adquisición de un marco crítico de relaciones entre género, sexualidad y poder». Sin duda, esta realidad se suma a otros elementos requeridos por el nuevo escenario socioeducativo del contexto nacional, que persigue la actualización urgente del profesorado en estas tareas y lineamientos, para formar a los/las docentes con un sello inclusivo y social.

4.4. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La educación inclusiva se sustenta en un enfoque social que reconoce que las posibilidades de aprendizaje y participación dependen de la interacción entre las condiciones de los

estudiantes y las barreras de la escuela para atender la diversidad. El anterior enfoque se diferencia del modelo médico, puesto que pone el foco en las condiciones personales de los estudiantes, particularmente en el déficit físico, sensorial o cognitivo que este presenta. Respecto a las diferencias culturales, este modelo considera que existen culturas inferiores o sostiene una visión cerrada y estereotipada sobre las mismas (Hirmas y Ramos, 2013).

En las escuelas hay una constante interacción entre compañeros y compañeras, profesores y estudiantes, asistentes y estudiantes, entre muchas otras relaciones o vínculos, lo que conlleva a que existan diferentes visiones culturales, jerarquías, conflictos, transmisión de pensamientos y otros elementos de relaciones interpersonales. De esta forma, se propone trabajar desde una perspectiva donde la inclusión educativa apunte a eliminar toda forma de exclusión social como efecto o consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, natural y cultural. Por consiguiente, las escuelas serán más inclusivas, siempre y cuando vayan aceptando la diversidad en todo ámbito o área.

En la línea de la discriminación hay conceptos que van relacionados estrechamente, ya que en lo pragmático uno lleva al otro. En este sentido el Ministerio de Educación (MINEDUC) refleja que los prejuicios y los estereotipos tienen como punto en común “la discriminación” y que entre estos se potencian en ambos sentidos.

Por una parte, según Mackie (1973) los estereotipos son «aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo, los alemanes, los gitanos, las mujeres) y sobre las que hay un acuerdo básico». Teniendo en cuenta esto, para que sea un estereotipo, debe ser una creencia compartida por varias personas.

Por otra parte, Linville, Salovey y Fischer (1986,1989), establecen que «los estereotipos son propiedades estadísticas de las creencias de una persona acerca de algunos grupos sociales».

En el caso del fenómeno psico-social, el prejuicio «tiene que ver con cómo nos sentimos en relación con las personas que identificamos con ciertos estereotipos» (Saldívia, 2018, p. 20). Si se asocia con un grupo de referencia que se valora negativamente, se genera una actitud negativa hacia ciertas personas.

Dado a lo mencionado anteriormente, como señala Casas (2008) «el prejuicio no es solamente una declaración de opinión o de creencia, sino una actitud que incluye sentimientos tales como desprecio, disgusto o total repudio». Cabe señalar, que donde esté latente el prejuicio, los estereotipos muy rara vez quedan atrás.

Si bien es cierto, existen creencias certeras, pero de igual forma están las creencias equivocadas que hacen que los prejuicios se sigan multiplicando si no son puestos en evidencia. La negación, defensa y racionalización son aspectos frecuentes en las posiciones o posturas de discriminación. Para frenar estas posturas es evidente generar la empatía y el reconocer las prácticas de prejuicios y de discriminación, tomando en cuenta ejercicios de convivencial social.

La sociedad tiene una gran tarea, la cual consiste en erradicar la discriminación y, por lo tanto, se debe atacar a los prejuicios y a los estereotipos. Esta cadena consecutiva llevará a un camino transformador, el que va vinculado de valores como: respeto, tolerancia y empatía.

Sin duda alguna, el foco está puesto en una educación inclusiva que se fortalezca y se

consolide cada vez más en las comunidades educativas. Según Arnaiz (2003):

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas. (pp, 2-3)

Cabe destacar que, avanzar hacia escuelas más inclusivas, implica dimensionar diferentes problemas de aprendizaje, reflexionar en torno a la diversidad y heterogeneidad, efectuar un cambio de organización, tanto en recursos materiales como humanos y realizar una adecuada distribución de diferentes aspectos de una comunidad educativa (gestión curricular, formación y convivencia escolar, programa de integración escolar). Todo este proceso ayudará a fortalecer el camino de la filosofía de la inclusión.

5. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es fenomenológico, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Participaron 7 docentes del colegio Inmaculada Concepción de Talcahuano, entre ellos, profesores de educación básica y media y de diferentes asignaturas. Los y las docentes fueron invitados a participar por los autores de este artículo.

5.1. PARADIGMA

Esta investigación se orienta bajo el paradigma interpretativo, ya que busca vincular la teoría y la praxis desde la reflexión, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado (Pérez Serrano, 1994).

Asimismo, la investigación se basa en este paradigma ya que comparte su interés en intentar comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral, sino que es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo (Pérez Serrano, 2004).

Por consecuencia, la investigación comparte las características del paradigma interpretativo, puesto que las acciones están ligadas fundamentalmente a un escenario educativo concreto, contribuyendo también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2005).

5.2. ENFOQUE DE ESTUDIO

A base de las características del planteamiento del problema y los objetivos formulados de esta investigación, este estudio se sustenta bajo el enfoque cualitativo. Según señala Hernández (2010), el enfoque cualitativo, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Algunas de las características para comprender este enfoque:

Él o los investigadores plantean un problema, pero no siguen un proceso claramente definido, pudiendo regresar a etapas previas.

Existe una revisión inicial de la literatura, sin embargo, esta puede complementarse en cualquier etapa de la investigación.

Él o los investigadores comienzan examinando el mundo social, en el cual desarrollan una teoría coherente con los datos “teoría fundamentada” (Esterberg, 2002). Se establece un proceso inductivo (de lo particular a lo general), explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas.

La recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vistas de los participantes, más que una medición numérica.

Este método de estudio se orienta en una metodología cualitativa, puesto permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

5.3. DISEÑO METODOLÓGICO: TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO

Dadas las características del planteamiento del problema y de los objetivos formulados, estos indican que la investigación tiene un diseño de estudio fenomenológico. Para Hernández (2014), el propósito principal del estudio fenomenológico es «explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias» (p. 493). Los informantes tienen un rol fundamental, puesto que estos entregarán información pertinente del contexto en una unidad educativa determinada.

Se puede señalar, además, que el tipo de estudio es descriptivo, puesto que se persigue detallar los aspectos relevantes de individuos, personas, grupos o algún fenómeno dispuesto a ser analizado. Según Hernández (2014), el estudio descriptivo «consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. (p. 92)

5.4. INFORMANTES CLAVES

En la investigación cualitativa se seleccionará a los informantes a partir de criterios de selección establecidos, para que puedan responder de mejor manera a la subjetividad que se quiere develar. En este estudio participaron 7 docentes, de diversos niveles educativos del establecimiento educacional Inmaculada Concepción de Talcahuano.

5.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Dada nuestra línea de investigación se determinará que el criterio de selección debe ser de un tipo de informante clave. Según Mendieta (2015) un informante clave es «la persona que me habla del fenómeno en relación a todo, que tiene amplio conocimiento en relación a todo». (p.1148).

5.6. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se ha seleccionado la entrevista en profundidad para recolectar la información necesaria. Desde el enfoque cualitativo, se observa como una reunión para conversar o intercambiar información entre un entrevistador y un entrevistado. A partir de las preguntas y respuestas desarrolladas se logra una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema (Jannesik, 1998).

El tipo de entrevista que se aplicará será el de tipo semiestructurada. Las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, 2014, p.435).

Para el análisis, se contempla de acuerdo a los objetivos planteados y a las preguntas de la entrevista, 3 categorías: prácticas inclusivas, proceso de aprendizaje y erradicación de estereotipos de género, generando una discusión teórica y una reflexión en torno a la temática.

A continuación, se presentan los informantes que participaron de esta investigación de modo de visualizar la diversidad de los roles que desempeñan y los niveles que atienden en la unidad educativa.

Tabla 2: Informantes de la investigación		
N° de informante	Rol que desempeñan en el establecimiento	Niveles en que se desempeñan
Informante N°1	Profesor de Educación media en Matemática	III Y IV medio
Informante N°2	Profesora de Educación General Básica	3°, 4°, 5 y 6° básico
Informante N°3	Profesora de Inglés	5°, 6°, 7° y 8° básico
Informante N°4	Profesor de Educación Física	5°, 6° y 7° básico
Informante N°5	Profesor de Religión	Pre-kínder, Kínder, 1° y 2° básico
Informante N°6	Profesora de Matemática y Artes Visuales	3°, 4°, 5 y 6° básico

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Informantes de la investigación

Nº de informante	Rol que desempeñan en el establecimiento	Niveles en que se desempeñan
Informante N°7	Profesora de Historia y Geografía	5°, 6°, 7° y 8° básico

Fuente: elaboración propia.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo el objetivo de analizar prácticas y procedimientos inclusivos, en relación a la equidad de género que presentan los y las docentes del Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano.

Luego de la aplicación del instrumento (entrevista semi estructurada) a los informantes de la investigación, se pudieron establecer a partir de la información recopilada tres categorías generales para realizar la discusión, estos fueron:

- I. Prácticas inclusivas: Enfoque de género.
- II. Proceso de aprendizaje.
- III. Erradicación de estereotipos de género.

6.1 PRÁCTICAS INCLUSIVAS: ENFOQUE DE GÉNERO

En esta categoría se puede señalar que sólo 3 de los informantes lograron identificar y describir prácticas que realizan para promover la equidad de género en el aula de una manera autónoma y en primera instancia. Estas prácticas inclusivas identificadas y descritas por estos 3 informantes se sustentan en el MBE, que se estructura en 4 dominios, tal como lo define la ley N° 20.903/2016 que crea en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

A continuación, incorporamos una tabla con los estándares de la Profesión docente, referidos a los estándares pedagógicos comunes, para una mayor comprensión y facilitar su lectura.

Tabla 3: Marco De La Buena Enseñanza 2021 Estándares De La Profesión Docente			
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje		Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas las estudiantes	
Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes.	Estándar 3: Planificación de la Enseñanza	Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
Estándar 2: Conocimiento Disciplinar, didáctico y del currículum escolar	Estándar 4: Planificación de la evaluación	Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje		Dominio D: Responsabilidades profesionales	
Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado	Estándar 6: Desarrollo personal y social	Estándar 10: Ética profesional	Estándar 12: Compromiso para el mejoramiento continuo de la comunidad escolar
		Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo	
Fuente: elaboración propia.			

Al observar esta tabla, podemos situar la categoría referida a las prácticas inclusivas con enfoque de género, en el dominio B del MBE cuyo foco es “la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” (Figura 3).

En este contexto, las prácticas mencionadas por los informantes, se refieren en general a la promoción de la participación con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, conformación de grupos de trabajo, selección de recursos pedagógicos inclusivos, planificación curricular, entre otros.

No obstante, se debe señalar que los 4 informantes restantes, no lograron identificar en primera instancia alguna práctica realizada en sus clases, que estuviesen dirigidas a promover el enfoque de género. De esta manera, evidenciaron dificultad en el manejo conceptual de la temática del ítem presentado. Por consecuencia, y como la entrevista semi estructurada lo permite, el entrevistador incorporó preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información de los informantes (Hernández, 2014, p.435).

De esta forma, los 4 informantes pudieron responder el ítem presentado, reconociendo así la importancia de incorporar a sus prácticas docentes el enfoque de género entre sus estudiantes dando cuenta que, también estas prácticas mencionadas por ellos, se ajustaban al foco del dominio B del MBE, específicamente al que se indica en el estándar 5: “Ambiente respetuoso y organizado”.

Sin embargo, a pesar de que la totalidad de los informantes lograron el objetivo que

consistía en identificar prácticas inclusivas con enfoque de género en su interacción con estudiantes en aula. Estas solo se referían en términos generales a prácticas aisladas y no sistemáticas para establecer pautas y normas de convivencia, formas de participación, resolución de conflictos, entre otros. Por lo cual, estas situaciones observadas se enmarcan en contraste a lo señalado en el MBE en el Dominio D de las responsabilidades profesionales del docente: «el docente deberá demostrar compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes»(Estándar 11; Aprendizaje profesional continuo, p11).

En definitiva, la enseñanza bajo estos altos estándares se vuelve un desafío complejo, así lo señala Carr, 2009:

Los docentes comprenden la enseñanza como una actividad altamente compleja, sistemática y metódica definida por procesos de interacción entre todos los que participan en ella y por capacidades docentes sustentadas en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones.(p. 65)

De este modo, en los resultados obtenidos, se constató la existencia de prácticas y procedimientos inclusivos con enfoque de género, de parte de los/las docentes entrevistados. Al contrario, la evidencia recopilada, evidenció que se requiere que estas cuenten con criterios de mayor complejidad, sistematicidad y método para estar alineada con los estándares del desempeño profesional del MBE (2021).

6.2. PROCESO DE APRENDIZAJE

Todos los informantes consideran que el proceso de aprendizaje es muy importante, sustancial o que toma relevancia si va de la mano con promover la equidad de género en el aula de clases. 2 de los informantes mencionan que promover la equidad de género hace que el clima de aula en el proceso de aprendizaje es y puede ser más motivador para todos y todas y, por tanto, pueden acceder al currículum de mejor manera. Esto implica que el aprendizaje es imprescindible para formar personas integrales, que puedan relacionarse con otros, en colaboración con otros y con sentido de sujeto de derecho y participación.

De acuerdo a lo relatado por la mayoría de los informantes coinciden que el proceso de aprendizaje que le otorgan a sus estudiantes es participativo, dialógico, igualitario, basado en las mismas oportunidades para todos y todas, lo cual incrementa el aprendizaje entre los estudiantes, para su desarrollo integral y en el cual en el presente y futuro podrán relacionarse de mejor manera entre ellos. La agencia de calidad 2015, también nos señala que:

Los/as estudiantes obtienen resultados más altos en todos los indicadores de desarrollo personal y social cuando hay normas claras y consensuadas, cuando respetan las indicaciones del docente, cuando hay buen trato entre ellos/as y cuando perciben que sus docentes los/as respetan. (p. 34)

Cabe mencionar, que una informante destaca sobre manera por lo expresado en relación al proceso de aprendizaje, ya que esta menciona que se pueden transformar paradigmas de los estudiantes si se fomenta la equidad de género en las clases, es decir, como ven el mundo (visión de mundo), a su vez menciona que mejoran también sus relaciones interpersonales y finalmente, señala que los estudiantes de esta forma aprenden más.

Según lo que obtenemos de los informantes de la entrevista semi estructura aplicada a los y las docentes, todos hacen mención de que se deben desarrollar oportunidades con enfoque de equidad de género en clases, para favorecer el aprendizaje óptimo de todos los estudiantes y así lograr la erradicación de prejuicios, estereotipos o discriminación. Esto está directamente relacionado con lo que declara el MBE 2021 en los dominios A, B, C Y D:

“El desarrollo de prácticas y disposiciones docentes ofrecen oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles a la creciente diversidad del estudiantado, con énfasis en la valoración de la propia cultura y la cultura de otros, en el desarrollo de un sentido de co-responsabilidad para erradicar prejuicios y conductas discriminatorias en el centro educativo, y en la participación ciudadana en una sociedad democrática”. (p.14)

El proceso de aprendizaje como relatan los informantes debe estar basado en las mismas oportunidades para todos y todas y con un sentido de valor a la persona humana, a la dignidad del sólo “ser”. El respeto a las habilidades y capacidades de cada uno/a y el respeto a la dimensión de lo equivalente en derechos, beneficios, oportunidades y deberes. Así como declara el MINEDUC (Plan 2015-2018):

El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos.(p.10)

Por tanto, los niños, niñas y jóvenes tienen, según lo narrado por los y las docentes, las mismas oportunidades, los mismos derechos y deberes, así como también, las mismas obligaciones y tareas o actividades durante la clase o fuera de ella.

6.3. ERRADICACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Todos los informantes coinciden que se deben erradicar, romper o evitar la reproducción de los estereotipos de género, tanto en el aula como fuera de ella. De esta manera, señalan que todos los estudiantes se pueden sentir incluidos y aceptados en armonía tal cómo son, sin ninguna etiqueta que los enmarque.

Por un lado, un informante señala que siempre evita reproducir los estereotipos de género en sus actividades, en los recursos de enseñanza-aprendizaje que implementa y

en la organización de sus clases. De igual manera en su relato menciona que el lenguaje es esencial al interactuar con los demás, por ello nombra como personas o estudiantes a sus educandos, favoreciendo las buenas relaciones interpersonales e integra los valores que como docente de la institución a la cual pertenece presenta. En este sentido, al igual como señala Muñiz (2020): «abordar e interrumpir estereotipos u otras conductas discriminatorias oportunamente es esencial, puesto que pueden influir negativamente en las percepciones que desarrollan los/as estudiantes respecto de sus propias habilidades y repercutir en su autoestima académica».

Por otro lado, dos informantes involucran a la familia como un agente que puede ayudar a erradicar los estereotipos y así poder trabajar mancomunadamente con los y las docentes. Mencionan que esto producirá un gran beneficio en el aula, en los recreos, en la interacción entre todos y todas, y también al óptimo aprendizaje dentro de las salas de clases, puesto que habrá un espacio más expresivo y libre de “etiquetas”.

En este sentido Milicic y Aron (2017), coinciden en que:

Las variables que configuran el contexto social para las interacciones pedagógicas son modificables por los/as docentes, quienes pueden crear climas escolares que favorezcan relaciones sociales positivas y la disposición de sus estudiantes a adoptar las normas y valores que propicia cada proyecto educativo institucional. (p.34)

Es así que en este estudio, todos los informantes consideran que evitar reproducir los estereotipos de género es vital y necesario para el buen desarrollo de las personas, teniendo en cuenta una formación de estudiantes integrales y que potencien sus habilidades y/o talentos. Además, según lo relatado por ellos, es de suma importancia la tolerancia, y el respeto por el otro, sin embargo en la práctica esta tarea es encomendada casi en exclusividad al profesorado, quienes deben promoverlas en sus intervenciones e interacciones con los estudiantes.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten analizar varios aspectos referidos a las prácticas y procedimientos inclusivos, en relación a la equidad de género que presentan los y las docentes del Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano. De esta forma, el objetivo general que se propuso al inicio de esta investigación fue alcanzado, ya que a partir de los hallazgos obtenidos en la aplicación del instrumento de recogida de la información (entrevista), se evidencia que los y las docentes al finalizar la actividad pudieron visibilizar prácticas inclusivas que promueven la equidad de género dentro del aula. No obstante, a pesar de lograr el objetivo se requerirá por parte de los profesores fortalecer estas prácticas inclusivas con una mayor complejidad, sistematicidad y método para estar alineada con los estándares del desempeño profesional del MBE, que buscan orientar el desempeño de todo docente, independientemente del nivel o asignatura que enseña, puesto que, como

señala Dweck (2006) «un buen profesor da luces para impulsar el aprendizaje profesional y convocar a los/las docentes a concebirse como aprendices de por vida».

A continuación, el objetivo de identificar las prácticas de los y las docentes, en relación a la perspectiva de equidad de género, se puede afirmar que también fue logrado por los informantes. Es así que, este hito se podrá posicionar como un punto de partida para la toma de conciencia de su praxis en el aula. De esta manera, se podrá posicionar la necesidad de analizar y reflexionar la importancia de la equidad de género, como un paso relevante para alcanzar el desafío de construir equidad en educación. A pesar de que este reto docente requerirá de un trabajo riguroso, sistemático, con conciencia y conocimiento, existe la certeza que “la competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio” Estándares de la profesión docente; MBE (2021, p13).

En cuanto al objetivo de la caracterización de las prácticas inclusivas, en torno a la perspectiva de equidad de género por parte del profesorado, se puede concluir que estos son capaces de poder describir cada práctica mencionada, explicándolas clara y concretamente. Toda descripción o caracterización que los y las docentes pudieron manifestar en esta investigación, ayudará a concientizar posteriormente todo lo que ejecutan, tanto dentro como fuera del aula, lo que se vincula estrechamente con el proceso de analizar cada vez más las prácticas que los profesores utilizan. Esto conlleva a que en cualquier entorno de reflexión pedagógica se puedan exponer o compartir detalladamente acciones educativas inclusivas para analizarlas y aplicarlas, de acuerdo al contexto del grupo-curso. Así como lo declara Freire (1969) «la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo».

En palabras de los y las docentes destacan características como: igualdad, respeto, tolerancia, diversidad y además la importancia de interactuar con los demás, incorporando una comunicación efectiva y respeto por toda persona, puesto que cada uno presenta un proceso individual y único. Es por esto, que resulta atrayente la importancia que le otorgan el cuerpo docente a las habilidades emocionales, por sobre las habilidades académicas. En esta línea, Goleman (2002) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. De forma similar, el proyecto educativo institucional del colegio resalta una pedagogía que educa para la paz, solidaridad, fraternidad y con un espíritu flexible, dialogante ajeno a todo tipo o forma de violencia. (P.E.I. Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano).

Con respecto al objetivo de reflexionar en torno a las prácticas inclusivas que utilizan los informantes de esta investigación, se puede concluir que la manera de planificar unidades, la organización de los recursos para las clases y la motivación para atraer a los estudiantes deben estar relacionados, a partir desde ahora en adelante, bajo un enfoque de equidad de género. Los y las docentes lo expresan de esta forma, dándole énfasis a que el espacio de reflexión generado al momento de la entrevista beneficiará o ayudará tácitamente en sus prácticas que ya ejecutan, pero también en aquellas futuras que podrán incluir en su quehacer docente. Sin duda alguna, hace falta en las comunidades educativas generar espacios de diálogo pedagógico, a partir de las propias experiencias, para producir una transformación real, eficaz y con un impacto en el cuerpo docente. De la misma forma, Contreras y Pérez de Lara, (2010) avala que:

El saber docente va más allá de un conocimiento sólo técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada. La experiencia tiene que ver, más que con lo que hacemos, con la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa- incluido, por supuesto, lo que nos pasa con lo que hacemos (p.60).

Otro aspecto que se vuelve sustancial en el análisis de las prácticas inclusivas que mencionan los informantes de esta investigación, es el clima de aula, ya que estos comparten la idea de que al profesorado se le otorga la responsabilidad absoluta dentro de la sala de clases para establecer una buena organización, reproducción de actitudes inclusivas y un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como el clima de aula se fusiona directamente con la equidad de género, ya que en esta última los/las docentes pueden propiciar estrategias para promoverla o por el contrario para erradicar los estereotipos, específicamente de género de toda práctica y convivencia en el aula. No obstante, este desafío es labor de todos los actores que interactúan dentro y fuera del aula, lo que permitirá que en los espacios educativos se fortalezca en todos ellos; el respeto, la equidad, el derecho y la justicia, lo cual producirá una cultura escolar y sociedad inclusiva, puesto que la docencia es una tarea transformadora; que se aprende, que se vive y se comparte.

Por consiguiente, desde cada modo diverso de habitar un espacio educativo a lo largo del territorio nacional, se concluye que las diversas prácticas inclusivas de cada comunidad educativa son nodos en las redes de coordinaciones para instalar y profundizar la equidad de género, como un aporte directo a la transformación social. De esta forma, se podrá resignificar la práctica docente como gestor del cambio, donde la escuela inclusiva e igualitaria será un espacio real y no tan sólo imaginado, donde todos tengan cabida y oportunidad para construir una buena vida, en palabras de Maturana(1993) «aprender a vivir juntos y así lograr crecer juntos»

En síntesis, esta investigación sin la pretensión excesiva de dar una respuesta global a una educación inclusiva, igualitaria, y con equidad de género en nuestro contexto nacional, es una aproximación para avanzar hacia una construcción inclusiva desde la misma escuela y no desde las grandes políticas y normativas educacionales de nuestro país, puesto que la inclusión no es solo una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica; es una manera distinta de entender y practicar la educación.

Finalmente, sería interesante proyectar y ampliar esta investigación a diversos contextos educativos, de modo, de verificar si también en estos pudieran surgir resultados comunes o divergentes al actual estudio. En otras palabras, emprender nuevas acciones para investigar y profundizar sobre las prácticas inclusivas de los y las docentes, de modo de ampliar la cobertura de acción a todos los contextos y actores involucrados en este sistema educativo, «...expandir sus rangos de la intersubjetividad como interconocimiento» (Santos B. 2016 p. 46).

REFERENCIAS

Agudelo & Cols. (2012). Práctica pedagógica. Revista Espacios, 39(17), 31 - 32. <https://tinyurl.com>

com/2p9fztwz

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga:Editorial Aljibe. <https://tinyurl.com/4am9n95a>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação e Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Casas Martínez, María de la Luz (2008). Prejuicios, estereotipos y discriminación. Reflexión ética y psicodinámica sobre la selección de sexo embrionario. *Acta Bioethica*, vol. 14, núm. 2, pp. 148-156. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2008000200004>
- Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (comp.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 59-70). Rotterdam: Sense. <https://tinyurl.com/5n6aypcd>
- Contreras Domingo, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136. <https://tinyurl.com/bdhz9cnu>
- Dweck, C (2006). *Mindset: The new Psychology Success. How we can learn to fulfill our potential*. España: Editorial Sirio. <https://doi.org/10.1037/e524952015-005>
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. New York, NY, EE. UU.: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5943>
- Esadeecpol, (2021). Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. <https://tinyurl.com/5n7ussyc/>
- Gómez, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos [Tesis de doctorado]. Universidad de Huelva. Huelva, España. <https://tinyurl.com/5n82c523>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed. --.). México D.F.: Mc Graw-Hill. <https://tinyurl.com/56pvajkh>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. https://tinyurl.com/muv2s6yh

- Forgiony Santos, J. (2017). "Prácticas Pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano", *Prácticas Pedagógicas*, ISBN: 978-980-402-237-1. Edit. Universidad del Zulia. <https://tinyurl.com/4y38pbkv>
- Gumucio, S. (2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). *Médecine Du Monde*, p. 5. <https://tinyurl.com/bdp95w69>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1999.00375.x>
- Hirmas, C., & Ramos, L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: La escuela inclusiva / Carolina Hirmas, Liliana Ramos, prólogo de Juan Eduardo García-Huidobro S. México: SM de Ediciones. https://tinyurl.com/4kwad3xt*
- JANESICK, V.J. (1998). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds). *Strategies of qualitative inquiry*. (pp. 35-85). Thousand Oaks, Sage. <https://tinyurl.com/mss2jhkj>
- Ley N°20.370, que establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 de septiembre de 2009. Diario Oficial de la República de Chile,

- Santiago 12 de septiembre de 2019. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/5ywyz2bw>
- Ley N° 20.422/2009. Establece normas sobre igualdad de oportunidades sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 10 de febrero de 2010. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/4mvn44s5>
- Ley N°20.536. Sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 17 de septiembre de 2011. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/2p8bb8xs>
- Ley 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 24 de julio de 2012. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/4rfstv66>
- Ley N°20.845, Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 8 de junio de 2015. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/mr9mpd2b>
- Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 1 de abril de 2016. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/s535jfdf>
- Linville, P.W., Fischer, G.W. y Salovey, P (1986). Stereotyping and perceived distribution of social characteristics: An application to ingroup - outgroup perception. En J.F. Dovidio y S.L. Gaetner (Eds.) Prejudices, Discrimination and Racism. New York and Orlando. FF: Academic Press. <https://tinyurl.com/542x35xs>
- Mackie, M.M. (1973): «Arriving at Truth by Definition: Case of stereotype innacuracy», en social problems, 20; 431-447. <https://doi.org/10.1525/sp.1973.20.4.03a00040>
- Maturana, H. (1993b). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen. Maturana, H. (2020). El sentido de lo humano. Paidós Chile. <https://doi.org/10.5377/ccs.v5i1.8194>
- Mendieta Izquierdo, Giovane Informantes y muestreo en investigación cualitativa Investigaciones Andina, vol. 17, núm. 30, abril-septiembre, 2015, pp. 1148-1150 Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. <https://tinyurl.com/cemf9nya>
- Milicic, N., y Aron, A.M. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- MINEDUC (2004). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012). Agencia de Calidad de la Educación: Informe nacional resultados Chile PISA, Santiago, Chile.
- MINEDUC (2015). Cartilla Educación para la Igualdad de Género Plan 2015 - 2018). Disponible en: <https://tinyurl.com/mrurte33>
- MINEDUC (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar. Disponible en: <https://tinyurl.com/2p8mthjp>
- MINEDUC (2015-2018). Educación para la igualdad de Género, Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://tinyurl.com/39j3tcy9>
- MINEDUC (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://tinyurl.com/3v9tjrde>
- Muñoz, J. (2020). Culturally responsive teaching: a reflection guide. Boston: New America. <https://tinyurl.com/cnd7k2c7>

- Muntaner, J., Rosello, R. y De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación siglo XXI*. Vol. 34. N°1. pp. 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/25252j>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). *Changing expectations for the k-12 teacher workforce: policies, preservice education, professional development, and the workplace*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25603>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla. <https://tinyurl.com/54umvfup>
- Reimers, F., y Chung, C.K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Mejiro: Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/3wwf2t7j>
- Ricoy, M.C.(2005a). La prensa como recurso educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 10, n. 24, p. 125-163. <https://tinyurl.com/v96hrd6j>
- Rodríguez, C. (2011). *Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*. Akal, Madrid. <https://tinyurl.com/yunjuk85>
- Saldivia, S. (2018). *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación. Nota técnica N° 7. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*. <https://tinyurl.com/4ej2dt57>
- Sánchez, David.,y Robles, M.(2013) *Inclusión como clave de una educación para todos*. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, pp. 24-36 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://tinyurl.com/2p845f6c>
- Santos, B. d. S. -. A. (2016). *Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes*. Muela del Diablo Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.18>
- UNESCO, (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en: <https://tinyurl.com/4rhem4fb>
- Valdés, T. (2013). "Género en la escuela, o la porfiada desigualdad" en *Docencia* 49, 46-61, Santiago, Chile. Disponible en: <https://tinyurl.com/5n7cmn9a>