



# GÉNERO E INTERSECCIONALIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

## *GENDER AND INTERSECTIONALITIES IN INITIAL TEACHER TRAINING IN CHILE*

*Liliana Pedraja-Rejas<sup>1</sup>, Emilio Rodríguez-Ponce<sup>2</sup>, Cristhian Cerna<sup>3</sup> y Nicolas Fleet<sup>4</sup>*

El artículo explora la relación entre género, interseccionalidad y adscripción de estudiantes a los programas de educación inicial docente en universidades chilenas. La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativa y descriptiva e involucró la generación de un muestreo estructural representativo y de estudio de casos instrumental comparado según roles en el sistema formativo de tres universidades diferenciadas en instituciones de tipo masiva estatal, masiva privada y de élite. Entre 2019 y 2021, llevamos a cabo la producción de información mediante 28 entrevistas semiestructuradas. La información fue triangulada y analizada siguiendo los principios de teoría fundamentada de acuerdo con el análisis axial, anotando como categoría central la interseccionalidad constituida por las representaciones sexo/género de los estudiantes, su origen social, el rol reproductivo, el rol productivo y las perspectivas que se adoptan ante la carrera. A partir de los resultados de la investigación, mostramos la influencia de significaciones que articulan las vivencias de interseccionalidad en el acceso y formación en los programas respectivos, configuradas por las trayectorias educativas desiguales que formulan representaciones de estudiantes asociadas a roles de trabajadores y de cuidado, así como a una experiencia basada en la construcción de discursividades de vulnerabilidad diferenciadas frente a la formación docente.

**Palabras claves:** formación inicial docente, género, educación universitaria, educación superior, Chile.

*The article explores the relationship between gender, intersectionality, and student enrolment in initial teacher education programs at Chilean universities. The methodology used was qualitative and descriptive, and involved the generation of a representative structural sampling and instrumental case study, comparing roles in the undergraduate teaching programs of three universities differentiated as mass state, mass private, and elite institutions. Between 2019 and 2021, we compiled data from 28 semi-structured interviews. The information was triangulated and analyzed following grounded theory principles on the basis of axial analysis, with intersectionality as a central category, constituted by students' sex/gender representations, social origins, reproductive roles, productive roles, and the perspectives adopted towards their degree program. The results of our research show the influence of meanings that articulate the experiences of intersectionality in terms of access to teacher training programs and the training they provide. These meanings are shaped by unequal educational trajectories that create student representations associated with productive and caregiving roles, as well as an experience centered around the construction of differentiated discourses of vulnerability in relation to teacher training.*

**Key words:** Initial teacher training, gender, university education, higher education, Chile.

Desde inicios del siglo XXI, las políticas de acreditación de la educación se han constituido como un instrumento clave para el aseguramiento de la calidad y equidad de la educación superior (Barnett 2021a y 2021b; Dill 2014; Kulz 2017; OECD 2017; Torres 2015), planteando un nuevo vínculo entre las dinámicas de gobernanza, calidad académica e inequidad (Miñana y Arango 2011). En Chile, se ha

agregado además la discusión por la diferenciación en las condiciones y calidad en el acceso a un sistema universitario en expansión (OECD 2009, 2013). Específicamente, desde hace cuatro décadas este sector ha transitado de un acceso de élite hacia una cobertura de alcance universal, proceso que se ha llevado bajo condiciones de mercado, incluyendo la privatización y diferenciación de la oferta y el

<sup>1</sup> Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas, Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. lpedraja@uta.cl, ORCID ID: 0000-0001-7732-4183

<sup>2</sup> Instituto de Alta Investigación, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. erodriguez@uta.cl, ORCID ID: 0000-0003-4861-002X

<sup>3</sup> Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Antofagasta, Chile. cristianguerna@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6117-2381

<sup>4</sup> Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. nifleet@uahurtado.cl, ORCID ID: 0000-0002-7570-2715

Recibido: marzo 2022. Aceptado: agosto 2023.

<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-73562023005002101>. Publicado en línea: 8-noviembre-2023.

subsidio público de la demanda, en conformidad con principios neoliberales. En consecuencia, el acceso a la educación superior se convierte en un factor relevante de la segmentación de la sociedad chilena por desigualdades de origen. Siguiendo los reportes de la OECD (2009, 2013, 2017), esto está asociado a reproducción de las trayectorias biográficas desiguales de estudiantes en los planteles académicos, y en su proyección en la sociedad.

En este orden de cosas, el estudio de los sistemas educativos en situación de desigualdad se ha abierto a considerar nuevos espacios y prácticas burocráticas y formativas para la inclusión, tanto a nivel de tramas intersubjetivas como colectivas (Beach y Larsson 2022; Goodman 2018; Ramírez y Tejada 2018; Townsend et al. 2016; Velasco y Díaz de Rada 2006). A partir de esto, se formulan líneas de trabajo que permiten prospectar la conexión entre estrategias y tácticas de gobernanza con su impacto sobre la equidad de estructuras institucionales (Barnett 2020). De esta forma, la acreditación también ha sido estudiada por las tensiones asociadas a la diferenciación de la oferta y calidad de la educación superior en función de desigualdades socioeconómicas (Fleet et al. 2014). Finalmente, considerando la diferenciación de ofertas formativas en tiempos de creciente consciencia sobre las desigualdades, el foco en las prácticas sociales supone la ampliación de estudios comparativos hacia estudios de caso que posibiliten comprender los procesos y experiencias de la desigualdad de origen y de destino vividas (Guzman-Valenzuela et al. 2022; Gibb et al. 2013; Kretek et al. 2013; Kulz 2017).

En este giro hacia prácticas sociales en contextos desiguales, adopta protagonismo el giro interpretativo<sup>1</sup> y antropológico (Levinson et al. 2020). Este ha permitido la inclusión de nuevas preguntas relativas a los dispositivos hegemónicos y de gobernabilidad implícitos en la socialización ideológica e institucional (Fleet 2021), así como su relación con las prácticas sociales y emergencia de identidades (Foley 2011; Pereira 2019; Peters 2009). Estas investigaciones se han orientado a sondear cómo la complejidad e interseccionalidad significativa de agentes socioculturalmente inscritos genera a la vez espacios y representaciones que entrañan una activa capacidad para (re)semantizar y apropiarse de los procesos institucionales (Cherneck y Hochwald 2006; Herstad y Brekke 2012; Shumar 2004). Por tanto, se advierte una prolongación de resultados desde estudios con diseños investigativos de corte cuantitativo -que han permitido un amplio avance en la comprensión

de los resultados comparativos entre sistemas educativos- hacia estudios de corte hermenéutico que den luz de los sentidos atribuidos por las personas sobre sus prácticas (Altmann y Ebersberger 2013). Sin embargo, siguiendo a Rowlands (2019), aún se puede advertir un escaso abordaje de caso y cobertura que documente la capacidad de agencia de las personas y sus condiciones estructurales que median la (re) producción de situaciones de desigualdad educativa (Amundsen 2019; Shahjahan 2012).

En efecto, resulta clave desentrañar los mecanismos implícitos, ideacionales e intersubjetivos que resignifican los modelos formativos en función de las prácticas de los agentes. Al respecto, Saiti et al. (2018) proponen abordar las visiones, estrategias y formas de acción movilizadas por las personas y sus soportes colectivos insertos en la gestión y diseño de las gobernanzas y acreditaciones institucionales. Con respecto a los determinantes de la calidad en la formación y concepciones de bienestar, se ha expresado la necesidad de develar las dimensiones de género y desigualdad incluidas en las interacciones y en la formación (Townsend et al. 2016). Ello implica un posicionamiento orientado a relativizar las dinámicas de desempeño global del sistema a partir del reconocimiento de relaciones de sexo/género y desigualdades socioeconómicas como factores sustantivos para políticas de pertinencia, eficiencia y cobertura que generen efectos de movilidad social ascendente (Kretek et al. 2013; Torres 2015). Específicamente, el foco está en incorporar el protagonismo del relacionamiento de los agentes de acuerdo con su capacidad de contestación y reformulación a través de prácticas sociales (Levinson et al. 2009). También, en advertir la negociación y apropiación involucradas en la instalación de los modelos de gobernanza en sistemas educativos y en la configuración de la oferta formativa (Goodman 2018; O'Connor et al. 2015; Rivera 2015).

Debido a que Chile mantiene una alta desigualdad en el acceso a la oferta de educación terciaria por quintil de ingreso familiar, perdura una tensión irresuelta a la base de la complejización de los procesos asociados a la progresiva universalización -vía masificación de la matrícula- de la educación superior (Guzman-Valenzuela et al. 2022; PNUD 2017). En este orden, a pesar de que se han llevado a cabo sucesivas reformas y revisiones de los procedimientos e instrumentos<sup>2</sup> del sistema de ingreso universitario, todavía se reproduce un escenario segmentado según perfil de estudiantes y calidad de la formación (Espinoza 2017; Espinoza

et al. 2022; Fleet 2021). En este marco, con la promulgación de la Ley N° 20.903 (2016) se formaliza la reforma del sistema de carrera docente<sup>3</sup>. Este dispositivo hace obligatoria la evaluación formativa pedagógica para responder, en parte, al problema del bajo desempeño y consecuente baja valoración de la carrera pedagógica en la sociedad -lo que, a su turno, se asocia a la prevalencia de desigualdades en la formación recibida por estudiantes-. De esta manera, ante un diagnóstico de baja calidad en la oferta de formación inicial docente, como variable independiente del desempeño de profesores y profesoras en Chile, se opta por ejercer acción prioritaria sobre los requisitos de acceso y evaluación en la formación inicial docente. Adicionalmente, se instaló un esquema para calificar el desempeño e impactos de la formación provista por los planteles educativos terciarios frente a la adquisición de habilidades (disciplinarias, pedagógicas y didácticas) en los estudiantes, que propicie la mayor calidad docente y una valoración de la práctica pedagógica en la sociedad.

En el último decenio, la reforma del sector formativo de docentes generó un conjunto nuevo de requerimientos de conocimientos y experiencias asociados a la obtención de los resultados por parte de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia (Cerna et al. 2021; Ramírez y Tejada 2018; Rivera 2015). Esta emergente preocupación por la calidad de la formación docente supone, entonces, desafíos de entendimiento sobre cómo opera el acceso equitativo a la formación y adquisición de perfiles competitivos frente a las pruebas nacionales de ingreso a la carrera docente. En este sentido, observa la OECD (2009, 2017), se requiere una segunda reforma, en la que se aborden los desafíos comprensivos asociados a la desigualdad de origen y su impacto en el marco de los sistemas terciarios de educación. A partir de estos contextos, nos interesa indagar en torno a los elementos intervinientes en la calidad de los programas que forman docentes para las etapas elementales (Barnett 2021b), a propósito de lo cual, nos preguntamos: ¿cómo la desigualdad de origen e interseccionalidad diferencian las trayectorias formativas de estudiantes?

Al objeto de contribuir a las discusiones sobre educación y formación docente desde una perspectiva interpretativa, este artículo propone una primera descripción de la relación entre género y adscripción de estudiantes a los programas de educación inicial docente y sus contextos de interseccionalidad. Nos interesa identificar las teorías sobre interseccionalidad

y género movilizadas por los diferentes actores a partir de sus prácticas asociadas a la formación docente. Nuestra hipótesis de trabajo es que, en un contexto de alta desigualdad percibida, a la que se le asocia una diferenciación en el acceso a la formación de pregrado en educación, los y las estudiantes presentan planos interseccionales (factores personales y no personales) que se concentran en instituciones con acceso masivo (público y privado), lo que condiciona los procesos pedagógicos en la formación de profesores. En este estudio aplicamos el concepto de género como un constructo sociocultural, político, simbólico y situado (Kim 2020), que puede actuar como ponderador de las vivencias de desigualdad educativa. Esto viene dado por la dinámica implícita de los sistemas de relaciones de poder, hegemonía y regímenes de sexo-género constituidos por órdenes históricos que imputan identidades, representaciones y funciones masculinas y femeninas (Chan et al. 2019; Holland y Eisenhart 1990; Picard y Wolff 2010; Sannino y Vainio 2015). De manera conjunta, siguiendo las definiciones propuestas por Miralles-Cardona et al. (2020) y Morán (2019), se incorpora el concepto de desigualdad educativa que permite enfocarse en el diferencial dado entre las trayectorias, oportunidades y resultados educativos. Desde este ángulo, adoptamos una orientación crítica hacia la realidad dicotómica sexo/género que releva su cualidad cultural, relacional, de poder, heurística, intersubjetiva y política al insertarse en las discursividades, identidades, roles y prácticas desiguales en la formación e inserción al sistema (Segato 2016; Taylor 2010). Así entendida como una construcción colectiva e individual, la dimensión de género/sexo conforma espacios de producción, reproducción y de diferenciación público-privada (Kreitz-Sandberg 2013; Miralles-Cardona et al. 2020). Por lo tanto, esta categoría hace posible develar relaciones de desigualdad y vulnerabilidad que operan en el acceso a la educación universitaria. Para captar estas relaciones, adicionamos el concepto de interseccionalidad, el cual describe tendencias de vulnerabilidad relacional a partir de la conjunción de dimensiones de clase, raza, etnia, edad y otras de contexto que, entonces, actúan en concierto reproduciendo situaciones de violencia simbólica. No obstante, los actores preservan capacidad de agencia social en este marco de interdependencias e interacciones entre estructuras (Kim 2020; Rivera 2015; Viveros 2016). Desde esta perspectiva, a través de las experiencias de las personas, es posible evidenciar la actuación de dispositivos que institucionalizan la

desigualdad vivida o, en su contrapunto, las experiencias y situaciones de privilegio que reproducen imaginarios desiguales (Crenshaw 1991; Irons y Gibbon 2022).

Desde una investigación de tipo cualitativa, se produce y analiza información siguiendo el enfoque de teoría fundamentada<sup>4</sup> y de estudio de caso instrumental (Rapley 2014; Schwandt y Gates 2018). Este tipo de investigación de estudio de caso permite capturar la complejidad propia de un objeto de estudio a través de la producción de datos, la que involucró la realización de 28 entrevistas anónimas y la triangulación de fuentes primarias. La información así obtenida permitió comprender los casos y sus contextos para ilustrar el problema en estudio y sus características, lo que hizo posible el desarrollo de proposiciones de carácter más general (Gundermann 2001; Hyett et al. 2014). Siguiendo a Bauer et al. (2021), Ragin y Fiss (2017) y Abric (2001), buscamos comprender la diversidad de discursos y representaciones sociales de vulnerabilidad e interseccionalidad insertos en la percepción de las experiencias y trayectorias biográficas (Bertaux 2011; Bertaux y Thompson 2007; Jodelet 2000; Piña y Cuevas 2004). Para ello, hemos tomado como casos comparados y extrínsecos<sup>5</sup> a estudiantes de tres universidades chilenas según un muestreo estructural representativo, realizado entre 2019 y 2020<sup>6</sup>. Caracterizados por tener diferentes niveles de selectividad en el acceso a estudios de pregrado, y por su presencia en el territorio nacional, clasificamos a los planteles como tradicional de élite (región metropolitana), privado masivo (región metropolitana) y estatal masivo (regional). La principal técnica de producción utilizada fue la entrevista semiestructurada anónima, cuyo fin ha sido relevar información sobre los condicionantes de la formación y calidad educativa. Se realizaron 28 entrevistas a diferentes individuos, resguardando la representación de género: diez a la institución masiva estatal (una mujer directiva de carrera de Educación Básica, una mujer directiva de Educación Parvularia, dos académicos [hombre y mujer] de Educación Básica, dos académicas de Educación Parvularia, dos estudiantes mujeres de Educación Básica y dos estudiantes mujeres de Educación Parvularia), nueve a la institución masiva privada (un hombre directivo de carrera de Educación Básica, una mujer directiva de Educación Parvularia, una académica de Educación Básica, dos académicas de Educación Parvularia, dos estudiantes [hombre y mujer] de Educación Básica y dos estudiantes mujeres de Educación Parvularia) y nueve a la institución tradicional de élite (una mujer directiva de carrera de Educación Básica, una mujer directiva de Educación

Parvularia, dos académicos [hombre y mujer] de Educación Básica, una académica de Educación Parvularia y cuatro estudiantes [un hombre y tres mujeres] de Educación Básica). Toda la información fue triangulada, codificada y analizada siguiendo los principios de teoría fundamentada de acuerdo al análisis axial en el programa Atlas.ti 9; anotando como categoría central la interseccionalidad constituida por las representaciones sexo/género de los y las estudiantes, su origen social de clase o étnico, el rol reproductivo, el rol productivo, y las perspectivas que se adoptan ante la carrera.

La primera parte del artículo describe las significaciones otorgadas por estudiantes y agentes formadores sobre la feminización de la carrera pedagógica, identificando sus teorías sustantivas. La segunda examina las teorías interseccionales de estudiantes. En la tercera sección se discuten los hallazgos más relevantes a la luz de los modelos de interpretación sobre género y sistema de formación universitaria de educación inicial orientados a resultados y calidad. Finalmente se concluye que la desigualdad e interseccionalidad diferencian las trayectorias formativas de estudiantes produciendo acervos ideacionales que refuerzan las formas de diferenciación institucional.

### **Representación de Sexo/Género de Estudiantes y sus Trayectorias Previas**

Según la información provista por los casos analizados, el proceso formativo involucra una desigualdad educacional inserta en la experiencia en los y las estudiantes. Las expectativas de rendimiento en los estudios universitarios se comprenden formuladas a través de representaciones sobre el origen social<sup>7</sup>. Esta asociación, a su vez, también contiene dimensiones reproductivas y productivas que configuran una implícita división sexual del campo de prácticas.

Por consiguiente, las personas en los roles del sistema -tanto académicos/as y directivos/as como estudiantes- establecen una definición del estudiante a través de su asignación femenina, y de mujer. De manera consecuente, se abordan las habilidades del cuidado como aptitudes propias de la profesión. Elabora sobre esta distinción una docente, manifestando a la vez su crítica a la práctica pedagógica limitada por los roles de cuidado:

Siempre se le ve como la cara del juego. El niño que vamos a entretener, o el niño que no

tiene donde quedarse (...) Hoy la educadora tiene que tener otra visión; y, por ende, quien forma a la educadora tiene que también ir de la mano con un equipo multidisciplinario (A2.2 PAR, mujer, docente, institución masiva estatal).

En consecuencia, según lo anterior la formación y quehacer profesional aparecen signados por dialécticas binarias sexo-género, donde a la persona docente se le concede una categoría de mujer y a la persona perceptora de cuidados como niño. Esta distinción es anotada por la siguiente entrevistada: “Somos una carrera con mujeres, y hoy [tenemos] 204 mujeres. Son distintas situaciones; muy en particular [cada una] (A1.2 PAR, mujer, directiva, institución masiva estatal)”.

En el argumento anterior se nota que la categoría mujer aparece implícita en el discurso. Este énfasis se puede ilustrar en el siguiente argumento:

Hay un perfil que está destinado para que cuando egrese esta profesional tenga esas competencias que declara el perfil (...) Las mismas estudiantes han hecho una revisión del perfil con gente del medio, las que son educadoras (A1.2 PAR, mujer, directiva, institución masiva estatal).

Desde este ángulo, se observa que la formación universitaria hace posible apreciar una conexión que propende a la feminización de la carrera pedagógica, como se ilustra en el siguiente testimonio:

Nuestra carrera, aparte de tener a las niñas de primero [primer año de ingreso], tiene las niñas de prosecución [continuidad de estudios desde la formación técnica]. Estas niñas son muchas, y las que entraron a la carrera en primero también son muchas (A3.2 PAR, mujer, estudiante, institución masiva estatal).

De manera consecuente, la noción de que mujeres cursan prioritariamente la Pedagogía en Educación Parvularia ha tenido continuidad en el marco de los nuevos mecanismos alternativos de ingreso a la formación de pregrado, en conformidad con criterios de inclusión. Por ende, se reproduce una concepción feminizada de la formación de pedagogía inicial, configurada a través de parámetros codificados en

lógicas de sexo-género, lo que, como se verá, prescribe aspectos sustantivos de la práctica formativa entre los agentes del sistema.

### **Origen Social como Condición de Acceso a la Formación**

El origen social es un mediador clave de la diferenciación de perfiles de estudiantes según las distinciones y exclusiones de acceso a la oferta formativa. Asociado a puntajes de la prueba de selección universitaria parametrizada, se agrega el ranking de egreso -que, como uno de sus impactos, ha hecho posible un acceso más inclusivo a la educación superior, especialmente a las instituciones más selectivas-. Con todo, los mecanismos de acceso, fundamentados en la prueba de selección, mantienen la reproducción de diferencias de las instituciones formativas en conformidad con las trayectorias sociales y educativas previas de los y las estudiantes. Al respecto, se refiere un estudiante: “Creo que es la gran batalla que se tiene contra la PSU [prueba de selección universitaria]; condiciona a quien no pueda obtener el puntaje requerido (16 B3.3. BAS, hombre, estudiante, institución masiva privada)”.

Las relaciones de posición social constituyen un ámbito clave. Frente a las condiciones de admisión, la desigualdad educativa es percibida por las personas como un efecto de clasificación y estratificación. Esto se expresa en la profusión de argumentaciones sobre las trayectorias biográficas y desarrollos de habilidades necesarias para la formación. Involucra esto la segmentación originada por factores como el tipo de acceso a los estudios universitarios de pregrado y la formación previa en estudios secundarios según se trate de establecimientos públicos o privados, o bien estudios terciarios previos de carácter técnico-profesional completo o estudios universitarios incompletos. De esta forma, las instituciones masivas tienden a contar con acceso más inclusivo respecto a la opción de élite, concentrando perfiles de mayor vulnerabilidad social de origen, incluyendo mayor proporción de estudiantes egresados de educación secundaria pública y estudios terciarios previos técnico-profesional o universitario incompleto. Sobre la relación entre acceso, calidad y la diferenciación de los perfiles de los estudiantes, un estudiante de universidad masiva elabora lo siguiente:

Quisiera destacar que la institución no tiene un puntaje bajo; pero sí creo que es muy probable, y tiene más oportunidades de

ingresar a esta, ya que sus puntajes igual están un poco más bajo que la media. Y que se puede interpretar como que su calidad es más baja. Pero creo que no es así. De hecho, creo que el que se brinde una oportunidad que los estudiantes puedan entrar con un puntaje más bajo es mucho mejor para así también poder tener gente comprometida con los estudios. Yo creo que el compromiso se basa en eso (B3.2 BAS, hombre, estudiante, institución masiva privada).

La trayectoria educativa previa es una unidad significativa sustantiva, que puede estar a la base del sentido de compromiso y vocación profesional, con potencial *performativo*. Otro entrevistado ilustra más este punto, enfatizando en la orientación de su institución formativa:

Yo estudié anteriormente en otra universidad, y las condiciones eran diferentes. Los perfiles de egreso eran diferentes. La otra institución formaba a un [futuro] docente más estricto y más riguroso quizás, con menos brechas de oportunidad (...) Entonces, lo que pude apreciar es que formaban a un docente más estricto y con menos pensamiento moral. En cambio, de los dos años que ya llevo [en la formación institucional], me he dado cuenta que el desarrollo [formativo] es en base a conductas que son humanitarias, a un desarrollo humanitario (B3.1 BAS, hombre, estudiante, institución masiva privada).

En el segmento masivo también se registran transiciones desde la formación previa técnico-profesional, que se presentan en los discursos como un efecto de progresiva maduración del perfil biográfico en función las competencias a adquirir, junto con operar como una estrategia de acceso a la educación profesional. Una entrevistada nos señaló:

Llevo estudiando para ser educadora cinco años. Pero vengo estudiando [antes] un técnico; y desde ahí que uno ve que así es que te sacan provecho, de una manera buena. Es más, como que incluso hasta de hostigarte y cansarte; entonces, por eso, cuando uno entra, porque soy técnico cuento con más decisión para estudiar; lo que tú quieres es ser el cambio que quieres ser para los demás

(A3.1 PAR, mujer, estudiante, institución masiva estatal).

La clasificación a partir del grado de vulnerabilidad autoconcebido está asociada a la implementación de mecanismos para promover una formación integral inscritos en modelos formativos orientados a “nivelar” las competencias a adquirir y las previas. Formula sobre esta alusión elementos esclarecedores el siguiente testimonio:

No fui la mejor alumna en mi colegio y siento que de verdad me costó bastante ponerme al día en la universidad; pero sí siento que va en uno. Hay que estudiar y ser mejor, me costó ponerme al día en el sentido de aprender a estudiar; es eso, el aprender a estudiar, el aprender a crear conexiones mismas, de unir lo de acá con lo que te enseñaron allá; con lo que leíste y crear tu propio sistema de aprendizaje, de estudio porque en el colegio lamentablemente el sistema que tenemos en Chile de estudio es un sistema que es tan escolarizado que si tú apruebas con 7 y no pruebas con el 2 o el 3, eso es, no hay más, no te dé más allá tus capacidades, más allá; porque siento que el sistema se come a los profesores, se come quizás también a las educadoras. Entonces al final todos caemos y nosotros -como alumnos- caemos también en el sistema de que soy mal alumno porque tengo un 4, y no es así (A3.2 PAR, mujer, estudiante, institución masiva estatal).

Aunque la admisión puede ser más inclusiva en la actualidad con la inserción de dispositivos como el ranking de egreso, se generan procesos excluyentes de orden estructural. En vista a las/ los estudiantes, se generan discursividades sobre el efecto de vulnerabilidad/privilegio según desigualdad social de origen, como se ilustra con la visión de la siguiente entrevistada:

Nos han entrado chicas [mujeres] con 600 [puntos, en la prueba de selección universitaria], y algo. Igual, el puntaje de nuestra universidad es bastante bajo. Se entra con 500 [puntos]. Pero a mayor puntaje se logra una mayor estabilidad en todos estos aspectos [formativos] (B2.2 PAR, mujer, docente, institución masiva privada).

Proveniente de perfiles de estudiantes de educación técnica y/o humanista, así como con experiencia de estudios universitarios previos, las universidades masivas están definidas por un acceso menos selectivo. En el caso de estudiantes de la institución de élite, se presentan mayores barreras de acceso según puntajes de la prueba de selección y ranking de egreso, conformando un perfil de ingreso que aparece de antemano alineado con la adquisición de competencias que la formación imparte. Una de las entrevistadas de la institución de élite nos describió así la situación:

La prueba [instrumento de selección al acceso universitario de pregrado] es como un buen instrumento para poder discriminar si es que en verdad entran buenos estudiantes o no. Entonces, es decir, como que la prueba evalúa ciertas habilidades; pero no todas las habilidades. Entonces, hay estudiantes que no saben escribir, por ejemplo; que igual entran a la universidad que les cuesta un montón (C3.1 BAS, mujer, institución de élite).

Acá juega un rol condicionante la prueba de selección como objeto clasificatorio de las alteridades estudiantiles. Adicionando los escenarios interseccionales y de calidad de la formación previa, nos comenta una entrevistada de la institución masiva privada, contrastando la selección vía prueba de admisión *versus* las nuevas alternativas de acceso, como táctica para superar dimensiones de exclusión:

Creo que el puntaje de la prueba es más que nada algo como para evaluar, solamente; porque siento que no refleja lo que uno puede dar. Por ejemplo, a mí en la prueba no me fue bien. Yo entré por ranking. Y siento que, en sí, sí me ha costado un poco; por estudiar en un liceo público. Y, aparte de eso, estudié un técnico profesional, lo que muchos ramos no me tocaron. Por ejemplo, lo que es la filosofía y esas cosas, para mí fueron difíciles al principio de la carrera. Pero a medida que, como digo, a uno le va gustando la carrera, la vocación que uno tiene; uno se las va ingeniando para poder cumplir con los requisitos que te pide cada ramo. Entonces, para mí, la PSU no sería algo importante como para entrar a la carrera (B3.2 PAR, mujer, institución masiva privada).

De esta forma, con vista en las teorías sustantivas de los agentes estudiantes y sus profesores, se tiene que el origen social forma parte de elementos condicionantes del acceso a la formación. Pero por contraparte, la vocación pedagógica se revela como factor que media entre la predisposición de las habilidades y la ampliación de las mismas.

### **Rol (re) Productivo**

Los roles reproductivos activados se manifiestan típicamente asociados a perfiles de estudiantes de universidades masivas, reforzando situaciones de vulnerabilidad. Básicamente, los roles reproductivos operan entonces como una desventaja al agregar un rol paralelo al de estudios y al de tipo productivo. Visto como una limitante frente a la aprehensión de habilidades para la formación, esta condición implica la yuxtaposición, y potencial complemento, de funciones de crianza-lactancia, de pareja/matrimonio y cuidado de terceros dependientes, a la par de la dedicación a las tareas formativas. Indica una docente:

Hay que entender que nuestras estudiantes tienen una calidad especial. Hay muchas estudiantes que llegan con sus hijos; que están amamantando. Entonces ya no es solamente el estudiante en aula; sino que está el coche con guagua [bebé] o de repente llega el niño de dos años que está al lado de la mamá (A2.2 PAR, mujer, docente, institución masiva estatal).

De lo anterior, en universidades masivas los perfiles de estudiantes se pueden expresar entonces de manera más característica a través de la coexistencia de roles del cuidado como el de maternidad, de jefaturas de hogar y de responsabilidad con infantes. Desde la valoración asignada por los actores, esta situación refleja una dificultad adicional y no reconocida para el desarrollo del proceso formativo, en la medida que refiere una situación “especial” que atender. De todas maneras, esta condición implica una impronta y vocación específica para la formación de profesores, tal como nos describe una entrevistada acerca de la disposición a complementar la búsqueda del rol profesional con las funciones (re)productivas:

Son personas que dan mucho por ser profesionales; quieren salir adelante. Tenemos muchas jefas de hogar, madres y esposas;

ellas, muchas veces, por necesidad quieren sacar un título. Y no porque traigan esas debilidades yo las tengo que dejar a un lado, o cuestionarlas o mencionar que es muy débil. Mi obligación [docente] es sacarlas adelante; decirles que sí se la pueden, y que pueden ser unas profesionales (A2.2 PAR, mujer, docente, institución masiva estatal).

Desde este ángulo, y siguiendo a Bernstein (1970, 2003), cabe observar que se manifiesta una situación de distinción clave a través de la activación del componente laboral mientras se estudia. De manera consecuente, las personas que se forman en instituciones masivas pueden propender a representar su condición asociadas al rol productivo activo. Entonces, la gestión de sus estudios y de sus ingresos económicos marca una diferencia con respecto a estudiantes de la institución de élite que, por contar con mayores recursos, pueden retrasar la adquisición activa de estos roles. Una entrevistada así lo describe:

Las estudiantes son sustento también de su familia; muchas estudiantes no tienen espacios físicos, ni los tiempos, así como tan amplios para poder dedicarse solo a lo que es el estudio. Yo creo que esas condiciones también externas están influyendo en que estas estudiantes no logren despegar [resultados óptimos] (B2.4 PAR, mujer, docente, institución masiva privada).

Como podemos apreciar, en la confluencia entre género/sexo, interseccionalidad y vulnerabilidad, se generan mayores limitaciones para la formación de estudiantes. Es decir, en instituciones masivas el doble rol de estudiante y trabajador/a representa limitaciones de tiempo y dedicación frente a la adquisición de conocimientos y habilidades académicos, la cual resulta, por lo tanto, en un tipo de formación profesional altamente impactada por la implícita noción de roles del cuidado y los mencionados roles productivos. Sin embargo, no se trata solamente de efectos que los agentes padecen. Más bien, motiva la manifestación de la capacidad de agencia, expresada en la generación de estrategias de complementación de roles de manera funcional a la formación y también a los perfiles profesionales que esta produce.

### **Perspectivas Frente a la Carrera Docente**

En los procesos formativos de la profesión, el ejercicio de la práctica docente temprana y la vocación

son factores creativos y fundamentales para formar una identidad de oficio. En estas coordenadas, las entrevistas de la institución masiva estatal dan cuenta de un perfil profesionalizante, que visualiza en el aula un momento de realización clave del ejercicio docente. En tanto, las personas de las instituciones masivas privadas se identifican más bien con una formación valórica y con sello social, que busca mediar o compensar las brechas declaradas de trayectorias educativas previas de los estudiantes. En tanto, la institución de élite básicamente refleja este estatus al proveer formación en el más alto estándar académico disponible, y por lo tanto, con las mayores oportunidades de desarrollo profesional y académico. No obstante, en este último caso, el alto nivel de la formación puede también representar cierta elitización del perfil profesional, que lo limita para el desempeño en condiciones que no son las ideales, esto es, condiciones de trabajo pedagógico que son, en efecto, predominantemente marcadas por la desigualdad social o por otras limitaciones prevalentes al ejercicio docente, tal como lo expresa la siguiente entrevistada, refiriéndose a la institución de élite:

La carrera hace pensar en diferentes contextos, pero no en todos los casos uno puede vivir todos los contextos. Así que algunos podrían salir con falta de adaptabilidad hacia un contexto más problemático [o con alto riesgo social asociado]. La carrera habla poco de cómo tratar a los alumnos problemáticos, con mayor movimiento, que requieran mayor atención. Está más cargado al tema de cosas que pueden hacer a que cómo enfrentarse al aula (C3.1 BAS, hombre, estudiante, institución de élite).

En este sentido, se connota la noción de problemático en dos canales que tienen expresión en el aula y en el entorno. Uno referido a la cuestión de riesgo social y otro, a la de conductas de los educandos que requieren mayor atención. Continúa otra entrevistada incluyendo detalles de la concepción de entorno y su relevancia frente a la perspectiva de la carrera, según la orientación de su institución:

De repente puede ser por la experiencia educativa que hayan tenido [a nivel biográfico] antes lo que dificulta comprender un contexto más vulnerable. Les pasaba a muchas personas de mi carrera; como por el contexto que



llevan antes [trayectoria de estudios previos], como de educación que tuvieron particular y cosas así, y se te acerca un contexto más vulnerable, les costó mucho buscar la forma de enseñar ahí; por todo lo que había antes: ese bagaje que llevaban ellas de antes, como de su contexto. Quizás eso, pero no es algo de la carrera, sino como de cada uno. Lo que veíamos eran contextos ideales. La mayoría de las cosas que vimos, que nos enseñaron, serían como: en un contexto ideal se puede hacer eso. Y si bien había algunos ramos que, claro, como que hablaban de que hay contextos que realmente no son ideales y todo eso, como la forma de aplicar esto que nos enseñaron que era algo que no es ideal. Como, por ejemplo, al enseñar con 45 alumnos que están todos apretados dentro de la sala y no hay recursos, ahí como que quedo un poco corta y tiene que hacer como un poco de malabares con lo que uno aprendió (C3.2 BAS, mujer, estudiante, institución de élite).

Lo que se puede apreciar es que el perfil previo al acceso de los estudios es un condicionante estructural e interseccional. Diferencia los soportes institucionales de formación docente y reproduce percepciones de posiciones diferentes en la sociedad. Asimismo, que la formación profesional docente imprime una performance e identidad, un autoconcepto y una predisposición a las alteridades (Ragin y Fiss 2017). La síntesis de estos factores se presenta en una praxis pedagógica más o menos perfilada, la que está configurada por el grado de desarrollo de habilidades específicas y la propia proyección del rol profesional en imaginarios de movilidad social, compromiso social o excelencia, según los casos estudiados. Como plantean Burghardt y Zirfas (2022), en el espectro de la praxis docente esto incorpora una condición y predisposición hacia la otredad, a la diferencia y al abordaje de la docencia, reproduciendo o modificando escenarios de desigualdad de origen también en las trayectorias biográficas de las alteridades de sus educandos.

### **Propuesta de Teoría Formal sobre Género e Interseccionalidad en Educación Inicial Docente**

Según la evidencia expuesta, es posible proponer un modelo de teoría formal en el sentido propuesto por Apramian et al. (2017), es decir, como un

proceso de describir voces según sus interacciones con alteridades y con contextos sociales concretos, recogiendo las teorías sustantivas, comprendidas en la experiencia directa de las personas, de la noción de interseccionalidad. Este concepto propuesto por Crenshaw (1991) es aplicado aquí como marco analítico que explora identidades coexistentes y sistemas conexos de vulnerabilidades y de posicionamiento en estructuras de poder, que se significan a partir de las experiencias acerca de categorías sociales y de cómo interactúan con el género (Bauer et al. 2021; Kim 2020; Kreitz-Sandberg 2013; Lamas 2011; Miralles-Cardona et al. 2020). En este escenario, es relevante el perfil social de las personas estudiantes. Es decir, los factores de contexto que median la socialización *ex ante* y *durante* de la formación universitaria.

Al respecto, las condiciones causales de la interseccionalidad incorporan el origen social de las y los estudiantes. Asimismo, como condiciones específicas está tanto el rol reproductivo como el productivo. Esto define las formas de apropiación de la carrera docente y la visualización de las personas estudiantes sobre su proyección profesional y/o académica. En este caso, en las instituciones masivas (pública y privada) se advierte una definición de la profesión desde una perspectiva más aplicada, u orientada a la inserción laboral y asalariada; mientras que la institución de élite se cualifica por una perspectiva de excelencia académica con respecto a la profesión, que incluso accede a conocimientos de investigaciones en curso -en conformidad con el modelo educativo- sobre prácticas docentes, que abren posibilidades de estudios de posgrado. Ello sobre la condición de una mayor desvinculación a roles paralelamente productivos y/o reproductivos en el perfil de estudiantes (Figura 1). De todas maneras, la perspectiva del aula como espacio fundamental para la formación profesional -que sintetiza lo que se espera del rol del profesor en diferentes escenarios pedagógicos- y la demanda por una formación de aula son transversales a los diferentes tipos de formación impartidos en cada universidad.

El factor valórico incluido en la provisión de oferta formativa ha sido un elemento generador de procesos de adhesión y proyecciones de la profesión más allá de la profesionalización. Este vector de sentido ha permitido la activación de componentes autocríticos, que posibilitan una gestión de recursos personales y propios de la profesión en los diferentes contextos en los que se inserta. Acá, como se plantea en Fleet (2021), los diferentes tipos de docente que egresan

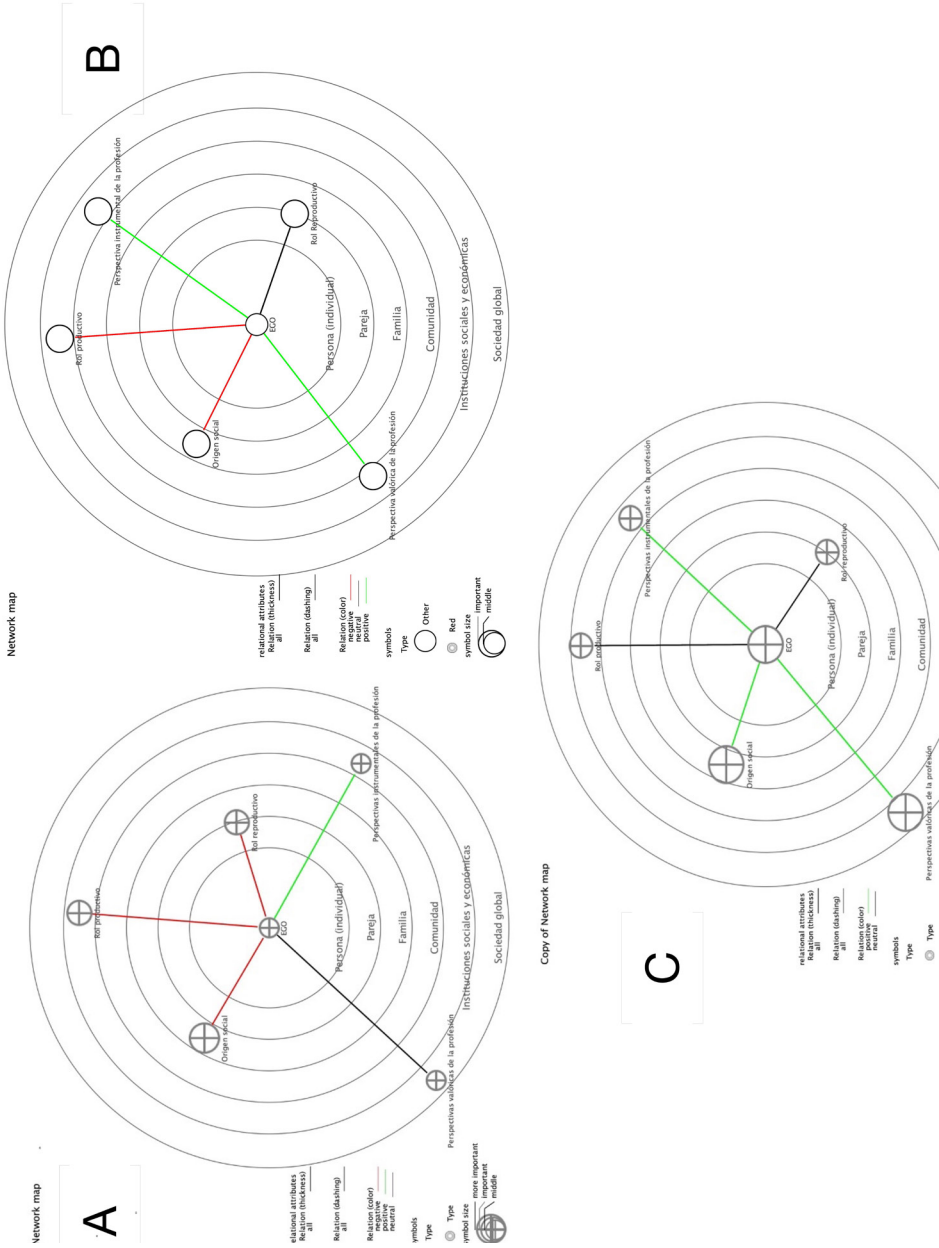


Figura 1. Modelo de representaciones y las imputaciones valorativas comparadas sobre los vínculos de riesgo (limitantes, en rojo), neutrales (en negro) o protectores (facilitadores, en verde) en las esferas ideacionales de los casos instrumentales en análisis, a partir de las perspectivas de estudiantes y sus alteridades en roles de docentes-directivos: (a) institución masiva estatal; (b) institución masiva privada, y (c) institución de élite. *Model of representations and comparative value imputations concerning risk associations (limiting, in red), neutral (in black), or protective (facilitating, in green) within the ideational spheres of the instrumental cases under analysis, based on student perspectives and their otherness in teacher-director roles: (a) mass state institutions; and (c) elite institutions.*

de cada universidad mantienen cierta afinidad con los contextos en que se desempeñan. De esta manera, egresados de las universidades masivas desarrollan habilidades profesionales, fundadas en sus propias desigualdades de origen, interseccionalidades y vulnerabilidades, que son afines a los contextos educativos donde se desempeñan como profesores de aula. Igualmente, profesores egresados de la universidad de élite tienen más afinidad con contextos escolares de élite donde se desempeñan, y por esta misma razón su perfil profesional (de excelencia) puede entrar en tensión con contextos escolares que se alejan de una situación ideal de aula (Figura 2).

Igualmente, en todos los casos se observa una feminización y codificación sexo-género en la representación de las profesiones de educación inicial. Ello incluye una tendencia a valorar positivamente -como habilidad de la profesión- las prácticas del

cuidado. Como hemos visto, el origen social, y las respectivas trayectorias académicas y biográficas previas de las personas estudiantes, aparece como un condicionante de trayectorias académicas y/o profesionalizantes. Igualmente, opera de modo ponderado -o interseccional- el rol reproductivo que aparece más activamente vinculado a estudiantes de universidades masivas privadas y públicas en relación a su expresión restringida y/o ausente en el caso de las de élite.

Similar situación ocurre con respecto al rol productivo. En esta dimensión se concentran perfiles y significaciones asociadas a las instituciones masivas, en la medida que sus estudiantes necesitan crear ingresos para sostener sus estudios y/o mantener sus unidades domésticas/hogares; a la par de contener una experiencia previa en instituciones de educación superior -sea técnica o profesional-. De este modo, estas

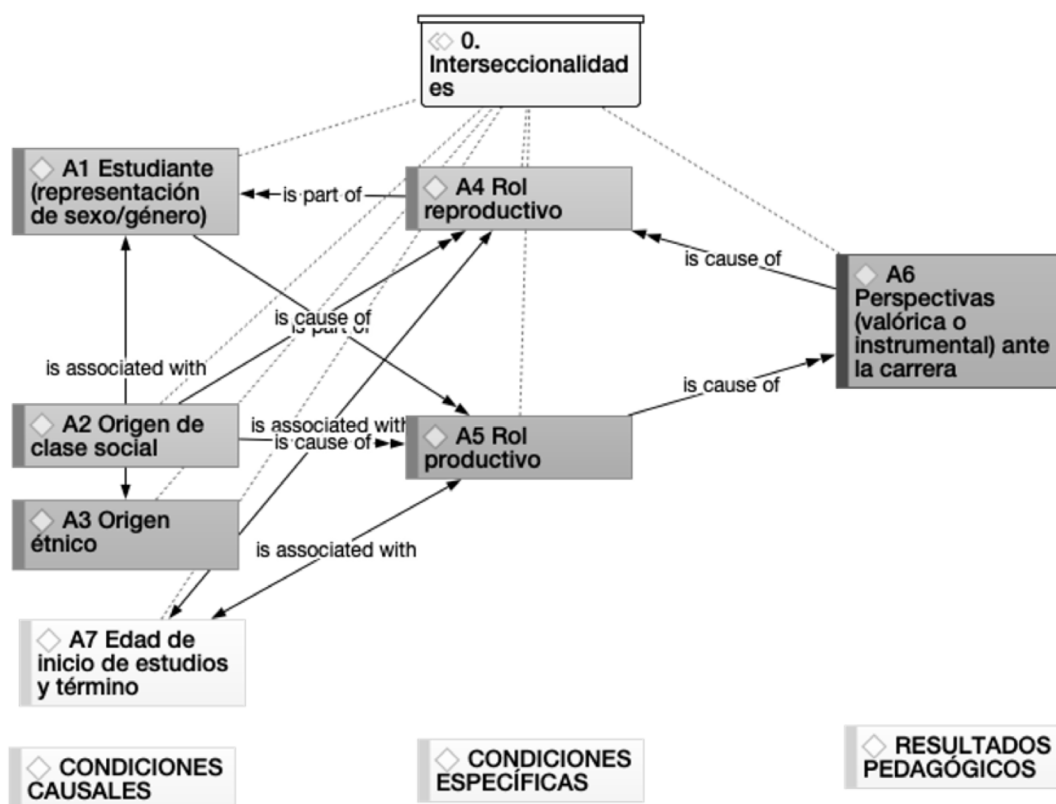


Figura 2. Modelo de teoría formal a partir de la teoría fundamentada propuesta para la relación de género e interseccionalidades en la muestra en relación a programas de formación inicial docente.

*Formal theory model based on grounded theory derived from the relationship between gender and intersectionality in the initial teacher education program sample.*

dimensiones estructuran las perspectivas y proyecciones de la carrera que adoptan los estudiantes. En el caso de las instituciones masivas, se logra distinguir la presión instrumental sobre la carrera en tanto vehículo para adquirir ingresos e inserción asalariada al mercado. Ello no limita, en todo caso, la formación de orientaciones simbólicas o normativas específicas (Fleet 2021), tal como el foco profesionalizante de la universidad masiva estatal regional, el sentido de compromiso social en la universidad masiva privada, y la orientación de excelencia académica, reflexividad y acceso a nuevo conocimiento de la práctica docente de la universidad de élite (Tabla 1).

Desde los testimonios registrados se aprecia la importancia de las dimensiones de habilidades. Como hemos visto, los acervos previos de los y las estudiantes operan como referentes activos -promotores- y pasivos -u obstaculizadores- que les disponen a la inserción en condiciones de desigualdad de destino frente a la formación universitaria, al sistema de carrera docente y al mercado laboral. Asimismo, se revela como activo la capacidad generativa de la vocación. Esta última categoría contiene un potencial compensatorio sobre las desigualdades incluidas en el sistema (Bernstein, 1970). Además, se observa como activo la capitalización de capacidades adquiridas para el ejercicio y aprehensión de la identidad pedagógica. En síntesis, se connota la relevancia de la inserción valórica e identitaria en estos modelos, lo que logra establecer o dinamizar

una mayor incidencia frente a los factores críticos de origen en los y las estudiantes.

### Discusión y Consideraciones Finales

Este artículo propone indagar en la relación género, interseccionalidad y formación inicial docente, aportando una primera descripción de factores de interseccionalidad según unidades de observación operacionales que permitan atender a la influencia del esquema institucional en la concurrencia de experiencias, significados y construcción de alteridades. En este escenario, la evidencia revela una influencia de las dimensiones ideacionales de vulnerabilidad interseccional en el acceso y formación en programas de pedagogía básica y parvularia. Aquello podría influir en los resultados pedagógicos, donde los factores asociados a las desigualdades educacionales vividas constituyen dimensiones diferenciales para representar la experiencia de estudiar y de ejercer la pedagogía en la sociedad (Burghardt y Zirfas 2022; Cherneff y Hochwald 2006; Foley 2011). Desde esta perspectiva, las condiciones académicas de origen de las personas estudiantes, sus trayectorias académicas y experiencia han sido claves en la definición de roles productivos y reproductivos, así como en su aprehensión de la alteridad interseccional (Crenshaw 1991; Ragin y Fiss 2017).

Como contexto, la acreditación (obligatoria para las carreras de pedagogía) y las subvenciones

Tabla 1. Modelo de relaciones a partir de las teorías sustantivas / \*\* Rol reproductivo: crianza, parejas, otros; rol productivo: complemento de ingreso vía labores remuneradas; Estudiantes / X: presencia.

*Relationship model based on substantive theories / \*\* Reproductive role: upbringing, couples, others; productive role: supplemental income via paid work / X: presence.*

DIMENSIÓN/ CASOS		Caso Universidad masiva estatal		Universidad masiva privada		Universidad privada de élite	
		Ed. Parvularia	Ed. Básica	Ed. Parvularia	Ed. Básica	Ed. Parvularia	
Ed. Básica							
Feminización		X	X		X		X
Origen social		Popular (primeros profesionales de sus hogares/ familias)		Popular (primeros profesionales de sus hogares/ familias)		Origen elite y acceso popular - vía becas y ranking	
Roles	Estudiantil**	X		X		X	
	Productivo**	X		X			
	Reproductivo**	X					
Perspectivas frente a la carrera docente		Profesionalización, roles de cuidado y movilidad social		Compromiso social		Excelencia académica, practicas generativas, investigación	

y regulaciones a la formación en educación inicial han generado, desde la promulgación de la Ley N° 20.903 (2016), un escenario de mayor normalización de los perfiles de ingreso, medible en los instrumentos formales de selección estandarizada. Esta tendencia contrasta con representaciones de instituciones y sus estudiantes que imputan diferenciales recursos para el desarrollo de sus habilidades pedagógicas y disciplinares. Aquello en algún sentido consagra la inequidad en programas de formación que sostienen la mitigación de las debilidades académicas o de habilidades comprensivas de base en el perfil de las personas estudiantes. En general, los planteles de acceso masivo tienden a concentrar perfiles con requerimiento de madurar sus habilidades funcionales a la profesión; en tanto que, el soporte de élite ha tendido a concentrar estudiantes más desvinculados al contexto interseccional. El complemento de los rankings de egreso se ha mostrado como vector de inclusión educacional, a lo que se añade la posibilidad de becas y propedéuticos, e incluso accesos no selectivos -no PSU sino vía transferencia desde estudios técnicos previos- en el nivel masivo (Cerna et al. 2021). Con todo, se (re)produce un sistema que genera desigualdades sociales y de género (Bourdieu 2006; Guzman-Valenzuela et al. 2022; Rivera 2015). Así, mientras que la institución de élite define condiciones para la formación de profesores con determinadas capacidades (analíticas y generativas, según lo declarado), las masivas buscan formar a profesores con un acervo valórico propio, pero tensionado por presiones instrumentales hacia la movilidad social ascendente, y la inserción a lógicas asalariadas (Fleet 2021).

Un primer hallazgo se refiere a la representación femenina y codificación sexo-género de estudiantes. En general, en los casos la representación de estudiantes se asocia a la mujer y roles de cuidado como condiciones que limitan la formación y atribuye condiciones endémicas para la formación y praxis docente. Esto se enfatiza en el caso de la carrera de Parvularia de las instituciones masivas. Visto de este modo, siguiendo a Altmann y Ebersberger (2013) y Rowlands (2019), se observa una aprehensión singular de los criterios de sentido y de referencia a las representaciones del estudiante en clave de mujer con aptitud genérica hacia los cuidados (Shahjahan 2012; Torres 2015). Asimismo, siguiendo a Holland y Eisenhart (1990), el énfasis sociocultural en la fijación de habilidades específicas impacta y (re)produce un esquema hegemónico que propende a una división

sexual del trabajo pedagógico y de estatus a partir de las concepciones formativas y de identidades (Levinson et al. 2009).

Un segundo hallazgo refiere al modelo de interseccionalidad. Se ha evidenciado la existencia de discursos de vulnerabilidad diferenciados que se incluyen en las circunstancias de las personas y de su entorno. Siguiendo a Kulz (2017), esto involucra experiencias vividas relacionadas con contextos sociohistóricos y culturales con los que se configuran. Aquello contextualiza los recursos de las personas, lo que les predispone a posiciones desiguales para acceder a una oferta formativa. El mérito se ve contextualizado, así, por las realidades ponderadas no personales, que incluyen dispositivos hegemónicos y sexo/género (Bernstein 1970, 2003; Chan et al., 2019; Espinoza et al. 2022; Miralles-Cardona et al. 2020). Siguiendo a Foley (2011) y a Kulz (2017), aquello operaría como una teoría de cultura de clase, en el sentido de establecer una autoconciencia y una construcción de alterizaciones vía diferenciación desigual de origen. Es decir, son relevantes las dimensiones de origen social, y los roles productivo y reproductivo que estructuran escenarios y trayectorias individuales de estudiantes (Jarness y Stromme 2022; O'Connor et al. 2015; Rowlands 2019). Esto es convergente con las observaciones sostenidas por los estudios de caso documentados en los trabajos de Taylor (2010), Sannino y Vainio (2015) y Viveros (2016).

Desde las evidencias descritas, concluimos que la desigualdad en instituciones masivas y de élite se expresa, entre otros factores, a través de roles productivos y reproductivos que sitúan a las personas estudiantes en esquemas interseccionales. Es decir, una clave metodológica radica en realizar seguimiento a los procesos biográficos y familiares para atender a los procesos y circuitos de acumulación o vivencia de vulnerabilidades que se imprimen en desigualdades de origen y destino en el seno de las instituciones (Beach y Larsson 2022). Esto se encuentra aún en situación de baja problematización y documentación, en términos de los nuevos escenarios en la universidad neoliberal y los discursos inclusivos institucionales (Fleet 2021; Saiti et al. 2018). Al respecto, llamamos la atención sobre las experiencias estudiantiles y sus singularidades, donde nos preguntamos acerca del rol que cumplen las realidades de "género" de las personas estudiantes en sus trayectorias de vulnerabilidad, rendimiento y arribo hacia resultados de las pruebas nacionales de la carrera docente. Esto debe llevar a considerar la articulación de habilidades desde

lecturas situadas de interseccionalidades y género; especialmente, en condición de perfiles estudiantiles con mayores deprivaciones derivadas de sus trayectorias sociales y académicas. Finalmente, consideramos que las investigaciones siguientes deben poner atención a los niveles microsociales de gestión que revisen la capacidad de agencia, apropiación y contestación que asumen las personas en roles del sistema educativo terciario, incluyendo la ampliación de estudios de casos sobre la diferenciación de criterios geográficos (desigualdades territoriales). Asimismo, es necesario conocer mejor los efectos que pueden contener las políticas pro igualdad

de género en el seno de las gobernanzas actuales de las instituciones de educación superior, y su aprehensión en la construcción de alteridades, modos de ver y en la formación de las identidades profesionales (Goodman 2018).

*Agradecimientos:* Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, por el patrocinio recibido a través del proyecto FONDECYT N° 1180484. Además, agradecen a los evaluadores por sus valiosos comentarios y sugerencias, y a las personas participantes de este estudio.

### Referencias Citadas

- Abric, J.-C. 2001. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas Sociales y Representaciones*, dirigido por J.-C., pp. 53-74. Ediciones Coyoacán, Ambassade de France - CCC IFAL, México D.F.
- Altmann, A. y B. Ebersberger 2013. Universities in change: As a brief introduction. En *Universities in Change. Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*, editado por A. Altmann y B. Ebersberger, pp. 1-6. Springer, New York.
- Amundsen, D. 2019. Student voice and agency for Indigenous Maori students in higher education transitions. *Australian Journal of Adult Learning* 59 (3):405-34.
- Apramian, T., S. Cristancho, C. Watling y L. Lingard 2017. (Re) Grounding grounded theory: a close reading of theory in four schools. *Qualitative Research* 17 (4):359-376.
- Barnett, R. 2020. Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly* 74 (1): 5-18.
- Barnett, R. 2021a. Locating the philosophy of higher education - and the conditions of a philosophy of higher education. *Educational Philosophy and Theory*: DOI: 10.1080/00131857.2021.2010545.
- Barnett, R. 2021b. The activist university: Identities, profiles, conditions. *Policy Futures in Education* 19 (5):513-26.
- Bauer, G., S. Churchill, M. Mahendran, C. Walwyn, D. Lizotte y A. Villa-Rueda 2021. Intersectionality in quantitative research: A systematic review of its emergence and applications of theory and methods. *SSM-Population Health* 14:100798. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100798>
- Beach, D. y S. Larsson 2022. On developments in ethnographic research: The case of two Swedish universities. *International Journal of Qualitative Methods* 21: DOI: 10.1177/16094069221084432.
- Bernstein, B. 1970. Education cannot compensate for society. *New Society* 15:344-347.
- Bernstein, B. 2003. *Class, Codes, and Control. Volume III: Towards a Theory of Education Transmission*. Routledge, Londres.
- Bertaux, D. 2011. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica* 56:61-93.
- Bertaux, D. y P. Thompson 2007. Introduction. En *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*, editado por D. Bertaux y P. Thompson, pp. 1-31. Routledge, Londres.
- Bourdieu, P. 2006. *A distinção. Crítica Social do Julgamento*. Editora Zouk, Porto Alegre.
- Bryant, A. 2019. *The varieties of Grounded Theory*. Sage, New York.
- Burghardt, D., y J. Zirfas 2022. Vulnerability: A basic concept of Pedagogical Anthropology. En *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning*, editado por A. Kraus y C. Wulf, pp. 179-192. Palgrave Macmillan, Cham.
- Cerna, C., N. Fleet-Oyarce, L. Pedraja-Rejas y E. Rodríguez-Ponce 2021. Gobernanza y perspectivas sobre acreditación y calidad en la formación inicial docente: Estudio en universidades chilenas. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 10 (3):227-243.
- Chan, K., C. Lenard, T. Mills, y R. Williams 2019. Measuring inequality in society. *Communications in Statistics-Theory and Methods* 48 (1):88-99.
- Cherneff, J. y E. Hochwald 2006. Introduction. En *Visionary Observers: Anthropological Inquiry and Education*, editado por J. Cherneff y E. Hochwald, pp. xvii-xxiii. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Cossu, A. 2021. Clifford Geertz, intellectual autonomy, and interpretive social science. *American Journal of Cultural Sociology* 9:347-375.
- Crenshaw, K. 1991. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6):1241-1299.
- Dill, D. 2014. Public policy design and university reform: Insights into academic change. En *Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation*, editado por C. Musselin y P.N. Teixeira, pp. 21-37. Springer, Dordrecht.
- Espinoza, O. 2017. Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades* 74:7-30.
- Espinoza, O., L. Gonzalez, L. Sandoval, N. McGinn y B. Corradi 2022. Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education* 83 (6):1183-1206.
- Fleet, N. 2021. *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism, and State Effects in Chile*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Fleet, N., L. Pedraja-Rejas y E. Rodríguez-Ponce 2014. Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia* 39 (7):450-457.
- Foley, D. 2011. The rise of class culture theory in Educational Anthropology. En *A Companion to the Anthropology of Education*, editado por B.A.U. Levinson y M. Pollock, pp. 81-96. Wiley-Blackwell, Malden.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture. Selected Essays*. Basic Books, New York.
- Geertz, C. 1983. *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. Basic Books, New York.
- Geertz, C. 1988. *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford University Press, Stanford.
- Gibb, A., G. Haskins e I. Robertson 2013. Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions. En *Universities in Change. Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*, editado por A. Altmann y B. Ebersberger, pp. 9-45. Springer, New York.
- Glaser, B. y A. L. Strauss 1967. Theoretical sampling. En *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, pp. 45-77. Aldine Transaction, New Brunswick.
- Glasser, J. 2018. Interpretative Anthropology. En *The International Encyclopedia of Anthropology*, editado por H. Callan. John Wiley & Sons, London: <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1871>
- Goodman, B. 2018. Acts of Negotiation: Governmentality and Medium of Instruction in an Eastern Ukrainian University. *Anthropology & Education Quarterly* 49 (1):36-52.
- Gundermann, H. 2001. El método de los estudios de caso. En *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*, editado por M.L. Tarrés, pp. 251-288. Porrúa, FLACSO México, COLMEX, México D.F.
- Guzmán-Valenzuela, C., R. Barnett, R. Zavala y K. Morales 2022. The State, Public Universities and Public Goods: Time for a New Settlement-The Case of Chile. *Higher Education Policy* 35:375-396.
- Hallberg, L. 2006. The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 1 (3):141-148.
- Harris, M. 1979. *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. Random House, Nueva York.
- Herstad, S. y T. Brekke 2012. Globalization, Modes of Innovation and Regional Knowledge Diffusion Infrastructures. *European Planning Studies* 20 (10):1603-1625.
- Holland, D. y M. Eisenhart 1990. *Educated in Romance. Women, Achievement, and College Culture*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Hyett, N., A. Kenny y V. Dickson-Swift 2014. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 9 (1):1-12.
- Irons, R. y S. Gibbon 2022. Consciously quarantined: a review of the early anthropological response to the global COVID-19 lockdown. *Anthropology & Medicine* 29 (2):223-236.
- Jarness, V. y T. Stromme 2022. Advantages of upper-class backgrounds: Forms of capital, school cultures and educational performance. *The Sociological Review* 70 (6):1199-1219.
- Jodelet, D. 2000. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En *Develando la Cultura. Estudios en Representaciones Sociales*, editado por D. Jodelet y A. Guerrero, pp. 7-30. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Kim, M. 2020. Intersectionality and gendered racism in the United States: A new theoretical framework. *Review of Radical Political Economics* 52 (4):616-625.
- Kreitz-Sandberg, S. 2013. Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education* 25 (4):444-465.
- Kretek, P., Z. Dragsic y B. Kehm 2013. Transformation of university governance: on the role of university board members. *Higher Education* 65:39-58.
- Kulz, C. 2017. *Factories for Learning. Making Race, Class, and Inequality in the Neoliberal Academy*. Manchester University Press, Manchester.
- Lamas, M. 2011. *Feminism. Transmissions and Retransmissions*. Palgrave MacMillan, Nueva York.
- Levinson, B., M. Sutton y T. Winstead 2009. Education Policy as a practice of power. Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy* 23 (6):767-795.
- Levinson, B., T. Winstead y M. Sutton 2020. An anthropological approach to education policy as a practice of power: Concepts and methods. En *Handbook of Education Policy Studies. Values, Governance, Globalization, and Methodology, Volume 1*, editado por G. Fan y T. Popkewitz, pp. 363-379. Springer, Singapore.
- Malinowski, B. 1989. *A Diary in the Strict Sense of the Term*. The Athlone Press, Londres.
- Miñana, C. y C. Arango 2011. Educational policy, anthropology, and the State. En *A Companion to the Anthropology of Education*, editado por B. Levinson y M. Pollock, pp. 368-387. Wiley-Blackwell, Malden.
- Miralles-Cardona, C., M.C. Cardona-Moltó y E. Chiner 2020. La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI* 23 (2):231-257.
- Morán, H. 2019. Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Revista Acta Educativa* 00:1-33.
- O'Connor, P., T. Carvalho, A. Vabo y S. Cardoso 2015. Gender in Higher Education: A Critical Review. En *The Palgrave International Handbook of Higher Policy and Governance*, editado por J. Huisman, H. de Boer, D. Dill y M. Souto-Otero, pp. 569-84. Palgrave Macmillan, Hampshire.
- OECD 2009. *Tertiary Education in Chile*. OECD, The World Bank, Nueva York.
- OECD 2013. *Quality assurance in Higher Education in Chile*. OECD, Nueva York.
- OECD 2017. *Education in Chile*. OECD, New York.
- Pereira, A. 2019. *Affective Governmentality. Neoliberal Education Advertisements in Singapore*. Springer, Singapore.

- Peters, M. 2009. Neoliberal governmentality: Foucault on the Birth of Biopolitics. En *Governmentality Studies in Education*, editado por M. Peters, A. Besley, M. Olssen, S. Maurer y S. Weber, pp. 95-108. Sense Publishers, Rotterdam.
- Picard, N. y F. Wolff 2010. Measuring educational inequalities: a method and an application to Albania. *Journal of Population Economics* 23 (3):989-1023.
- Piña, J. e Y. Cuevas 2004. La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos* 26 (106):102-124.
- PNUD 2017. *Desiguales. Orígenes, Cambios y Desafíos de la Brecha Social en Chile*. PNUD, Uqbar Editores, Santiago.
- Ragin, C. 1987. *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press, Los Angeles.
- Ragin, C. y P. Fiss 2017. *Intersectional Inequality. Race, Class, Test Scores, and Poverty*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Ramírez, Y. y A. Tejada 2018. Corporate governance of universities: improving transparency and accountability. *International Journal of Disclosure and Governance* 15 (1):29-39.
- Rapley, T. 2014. Sampling Strategies in Qualitative Research. En *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, editado por U. Flick, pp. 49-63. SAGE, Londres.
- Rivera, J. 2015. Caracterización de los factores que determinan la asistencia a programas públicos para la primera infancia en Ecuador. *Revista Economía y Política* 22:11-26.
- Rowlands, J. 2019. The domestic labour of academic governance and the loss of academic voice. *Gender and Education* 31 (7):793-810.
- Saiti, A., I. Abbott y D. Middlewood 2018. University governance: insights from England and Greece. *International Journal of Educational Management* 32 (3):448-462.
- Sannino, A. y J. Vainio 2015. Gendered hegemony and its contradictions among Finnish university physicists. *Gender and Education* 27 (5):505-522.
- Schwandt, T. y E. Gates 2018. Case Study Methodology. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por N. Denzin y Y. Lincoln, pp. 600-630. SAGE Publications, Londres.
- Segato, R. 2016. *La Guerra contra las Mujeres*. Traficante de Sueños, Madrid.
- Shahjahan, R. 2012. Structure and agency in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (2):208-211.
- Shumar, W. 2004. Making strangers at home. Anthropologists studying Higher Education. *The Journal of Higher Education* 75 (1):23-41.
- Taylor, Y. 2010. Complexities and complications: intersections of class and sexuality. En *Theorizing Intersectionality and Sexuality*, editado por Y. Taylor, S. Hines y M. Casey, pp. 37-55. Palgrave MacMillan, Nueva York.
- Tholen, B. 2018. Bridging the gap between research traditions: on what we can really learn from Clifford Geertz. *Critical Policy Studies* 12 (3):335-349.
- Torres, C. 2015. Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education* 50 (3):262-279.
- Townsend, T., J. Macbeath e I. Bogotch 2016. Critical and alternative perspectives on educational effectiveness and improvement research. En *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement. Research, Policy, and Practice*, editado por C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie, pp. 380-406. Routledge, Londres.
- Vaughan, D. 1992. Theory elaboration: the heuristics of case analysis. En *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, editado por C. Ragin y H. Becker, pp. 173-202. Cambridge University Press, Cambridge.
- Velasco, H. y Á. Díaz de Rada 2006. *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un Modelo de Trabajo para Etnógrafos de Escuela*. Editorial Trotta, Madrid.
- Viveros, M. 2016. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52:1-17.

## Notas

- <sup>1</sup> En antropología, el enfoque interpretativo se asocia a la inclusión de la intersubjetividad y a la dinámica de sistemas de significados contextuales, donde guardan protagonismo los agentes que generan prácticas concretas (Levinson et al. 2020). Como antecedente, este “giro” es una respuesta al enfoque “etic” o de descripción en tercera persona. Particularmente, un escenario clave donde adquiere relevancia el enfoque reflexivo tiene como hito la publicación de *diario en estricto sentido* de Malinowski (1989). En este contexto, se promueve un paradigma metodológico que reanuda el interés por las unidades culturales particulares y de las perspectivas situadas. Así, siguiendo a Geertz (1973, 1983 y 1988) una colectividad y su acervo cultural se pueden advertir como un texto. Así, una sociedad es una forma de codificación simbólica y una performance que involucra significados y vínculos (Glasser 2018). De esta manera, esta investigación adopta este enfoque y nivel epistemológico, asumiendo como cuestiones claves el cómo las personas y sus vínculos/construcciones con alteridades generan prácticas, conceptualizan, entienden y viven el mundo desigual, imprimiendo motivaciones, conocimientos y legitimaciones (Cossu 2021; Tholen 2018).
- <sup>2</sup> Para el acceso a la formación profesional en universidades chilenas se debe rendir una prueba estandarizada, actualmente la llamada Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). En los últimos años ha habido diversos cambios en los instrumentos aplicados. Desde 1967 hasta 2002 se aplicó la Prueba de Aptitud Académica (PAA); luego, desde 2003 a 2020 le reemplaza la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A este último instrumento le reemplaza, a partir de 2020 hasta 2022, la prueba de transición (PDT), para luego dar paso en 2023 a la mencionada Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Paralelamente, en la última década se han ido considerando otros antecedentes de trayectoria educativa previa para la selección de los y las estudiantes a la educación superior, incluyendo el ranking de egreso en relación al promedio de notas de secundaria.
- <sup>3</sup> En 2016, se creó el sistema de desarrollo profesional docente, que reforma los mecanismos de formación y desempeño



- docente de las carreras de educación en el país. Se centra en el reconocimiento de la experiencia, conocimientos y mejora de los servicios docentes provistos a la sociedad por profesionales de la educación que cumplen funciones en aulas, directivas y técnicas pedagógicas administradas y/o que reciben aportes regulares del Estado. Esta red de componentes tiene como propósito promover el desarrollo profesional de la pedagogía, la mejora del desempeño de la prestación de servicios docentes y la valoración de la profesión en la sociedad. Para la definición de la carrera docente, se han establecido cinco tramos y uno provisorio, a saber: 0) acceso al sistema; 1) inicial, donde se establece la evaluación vía el sistema de reconocimiento que valora el portafolio y el rendimiento en pruebas de conocimientos específicos y pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje según las bases curriculares y el marco establecido para una buena enseñanza; 2) temprano, centrado en monitoreo y acompañamiento de la adquisición-ejercicio de competencias en el rol profesional; 3) avanzado, de consolidación de las habilidades requeridas por el rol; 4) experto I de ejercicio consolidado de las habilidades requeridas por el rol; y, 5) experto II que se refiere al momento en la trayectoria cuando se ha establecido una madurez final de las habilidades necesarias docentes.
- <sup>4</sup> La teoría fundamentada se orienta a la identificación de teorías emergentes o sustantivas desde los datos textuales, discursivos y contextualizados producidos por los agentes en su relationalidad, a fin de proponer una teoría formal o que deriva del análisis de segundo orden; esto lo vemos como una estrategia que aporte una primera descripción de factores de género e interseccionalidad en la formación inicial (Apramian et al. 2017; Bauer et al. 2021; Bryant 2019). Toma como fundamento la perspectiva y elaboración teórica de los sujetos, mediante sus significados; es importante la distinción *émica* (en el sentido propuesto por Harris [1979]) de racionalidades, identificaciones e intersubjetividades -rescatadas por medio del criterio de saturación en las entrevistas realizadas, que dice relación a que no emerja nueva información en los datos producidos-. Como dispositivos técnicos en la investigación, utilizamos el método comparativo constante (Hallberg 2006) que faculta la identificación de explicaciones desde los agentes sobre el objeto principal, vía una indagación iterativa de la información proveída por la muestra.
- <sup>5</sup> Para estos efectos se opera desde el tipo de estudio de caso instrumental propuesto por Ragin y Fiss (2017), Ragin (1987), Gundermann (2001) y Vaughan (1992). Este tipo de estudio de caso, orientado por la perspectiva de comparabilidad de criterios manteniendo el énfasis de los contextos propios, permite establecer parámetros empíricos que aborden las realidades (Schwandt y Gates 2018). Posibilita este dispositivo metodológico la identificación de unidades de sentido y de proceso que, luego de su documentación singular, se proyectan hacia atender mínimos comunes o factores teóricos de rango medio, adicionado a los casos particularmente revisados (en clave a lo propuesto por Merton) (Vaughan 1992). Siguiendo a Bryant (2019), se complementa lo anterior con el diseño implementado a través de un muestreo de tipo estructural representativo (siguiendo la propuesta de Glaser y Strauss [1967]) en función de los criterios de teoría fundamentada, que sirvieron para el análisis posterior de tipo axial.
- <sup>6</sup> Con el propósito de diferenciación y operacionalización de los tipos de educación de élite o masiva, y su manifestación en unidades de observación efectivas, seguimos la propuesta de Fleet (2021). Esto permitió la estructuración del campo y la muestra documentada. Asimismo, en los casos del muestreo estructural representativo, se han considerado individuos estudiantes en régimen diurno, exclusivamente.
- <sup>7</sup> Siguiendo a Bourdieu (2006), se entiende por origen social los procesos de socialización primaria y secundaria que configuran a las personas, sus *habitus* (internalización e incorporación de sistema de disposiciones y visiones de mundo) y prácticas en el contexto de posiciones diferenciadas en el espacio social. De esta forma, la desigualdad de origen se conforma a través de la acumulación y transferencia de capital cultural en las familias (Jarness y Stromme 2022). En tanto, la desigualdad de destino se proyecta según la acumulación particular de capital social, económico, educacional y financiero en las trayectorias biográficas de los individuos (PNUD 2017).