

INVESTIGACIONES

## Representaciones sociales y experiencias de sexismo en profesores y profesoras de Santiago y Valparaíso

Social representations and experiences of sexism  
in teachers from Santiago and Valparaíso

*Francisco Vidal Velis<sup>a</sup>, Daniela Lillo Muñoz<sup>a</sup>, Jaime Barrientos Delgado<sup>b</sup>,  
Isabel Pérez Zamora<sup>a</sup>, Rosa Montecinos Molina<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.  
vidalvelis@yahoo.com, isabel.perez\_z@umce.cl, danie.lillo@umce.cl

<sup>b</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
jbarrientos@uahurtado.cl

<sup>c</sup> Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.  
rmontecinos@colegiodeprofesores.cl

### RESUMEN

Reconociendo la escuela como espacio fundamental de socialización de género, el artículo describe las representaciones que el profesorado tiene acerca del género, la sexualidad, el sexismo en la educación y los recientes cambios en las relaciones de género. Se realizaron 5 focus groups, 4 en Santiago y 1 en Valparaíso entre 2018 y 2019, los que fueron analizados con el programa NVIVO 11. Las conclusiones indican que los/as docentes comprenden los aspectos relacionados a una educación sexista y los factores que la reproducen o cuestionan. Se observan tensiones entre profesores/as y estudiantes referente a los temas de sexismo, así como también al interior del profesorado, entre profesores/as recién titulados y quienes llevan más años de ejercicio docente. Se recomienda reforzar la formación inicial de profesores/as en sexualidad y género y capacitar a los profesores/as ya titulados para enfrentar los desafíos que los cambios sociales le imponen al sistema educativo.

*Palabras clave:* educación no sexista, género, sexualidad, formación de profesores/as.

### ABSTRACT

Recognizing the school as a fundamental space for gender socialization, the article describes the representations that teachers have about gender, sexuality, sexism in education and recent changes in gender relations. 5 focus groups were held, 4 in Santiago and 1 in Valparaíso between 2018 and 2019, which were analyzed using the NVIVO 11 program. The conclusions indicate that teachers understand the aspects related to sexist education and the factors that reproduce it or question it. Tensions are observed between teachers and students regarding issues of sexism, as well as within the teaching staff, between newly graduated teachers and those who have been teaching for more years. It is recommended to reinforce the initial training of teachers in sexuality and gender and to train already qualified teachers to face the challenges that social changes impose on the educational system.

*Keywords:* non-sexist education, gender, sexuality, teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, se han producido cambios importantes en la sociedad chilena, promovidos fundamentalmente por las mujeres, quienes han denunciado situaciones de acoso y de abuso sexual, así como las enormes diferencias que subsisten en relación con el trato que se les da a ellas y a las disidencias sexuales (Galaz *et al.*, 2016; Rojas *et al.*, 2019; Faret, 2019). Estas diferencias suelen traducirse en diversas formas de violencia, las que son producidas y reproducidas en diferentes espacios, incluyendo los establecimientos educacionales. En relación con esto, diversos estudios han dado cuenta de los estereotipos de género presentes en el material didáctico, como textos escolares, así como también en las diferencias sexistas entre los profesores/as, quienes suelen otorgar mayor interés a los hombres cuando se trata de temas científicos y relegan a las mujeres a las artes o humanidades (Reyes, 2006; Valdés, 2013; Morgade, 2015; Del Río *et al.*, 2016; Camacho, 2017, 2018). En este sentido, los y las docentes se posicionan como actores claves para trabajar por una educación menos sexista y más equitativa para los/as estudiantes, puesto que muchas veces son ellos/as quienes tienen la hegemonía del discurso en la sala de clases, pudiendo crear, seleccionar o criticar el material didáctico a utilizar, así como incentivar a los/as estudiantes a ahondar en aquellas áreas que históricamente les han sido presentadas como ajenas.

En función de ello, cabe preguntarse por las representaciones que tiene el profesorado en torno al sexismo en la educación, cómo operan las relaciones de género en la escuela, cuál es su posición respecto al sexismo y la disidencia sexual y qué diferencias han observado en los últimos años respecto de los temas tratados en este estudio.

## 2. SEXISMO EN LA EDUCACIÓN EN CHILE

El modelo de género se adquiere básicamente a partir de la interacción con otras personas de nuestro entorno, siendo la escuela un espacio de socialización fundamental para estos efectos (Subirats, 2017). Para Valdés, “el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen” (2013, p. 56). Uno de los aspectos estudiados sobre las reproducciones de género en la escuela son los estereotipos. Diversas investigaciones han identificado estereotipos de género en los discursos e interacciones dentro de la escuela, así como también a través de ejemplos, textos o imágenes en el material didáctico (Subirats y Brullet, 1992; Servicio Nacional de la Mujer, 2008, 2009; Duarte, 2010; Espinoza y Taut, 2016; Palestro, 2016; Camacho, 2018; Azúa *et al.*, 2019a). Estos estereotipos operan en la escuela a nivel de currículum explícito (Cox, 2001), oculto (Altable, 1993) y nulo (Cherryholmes, 1987).

De este modo, si bien se ha avanzado en el acceso a la educación, esto no se ha traducido en una educación igualitaria o inclusiva (Subirats, 1994). Como señala Subirats (2017), al hacer un análisis más minucioso a la escolarización se observan discriminaciones, ya que las mujeres y disidencias han sido admitidas a participar en la escuela desde el principio de igualdad, pero situadas desde la alteridad; la escuela sigue estructurándose en una función de la masculinidad hegemónica. Esta desigualdad no solo actúa en desmedro de niñas y adolescentes, sino que la escuela se erige como un espacio que opera desde una concepción binaria, bajo la premisa de que existen solo dos categorías -hombre y mujer-, y, por ende, todos

debemos enmarcarnos y enmarcar al resto en alguna de ellas (Gilbert y Flem, 2011). “En las escuelas se continúa reproduciendo la desigualdad a través de dispositivos curriculares explícitos y ocultos que transmiten, validan y legitiman la ideología sexista” (Martini y Bonard, 2019, p. 50). Este bigenerismo sobrevalora lo categorizado como masculino/hombre, en desmedro de lo femenino/mujer, así como también la heteronormatividad, asumiendo que las dos categorías deben ser complementarias entre sí<sup>1</sup> (Gilbert y Flem, 2011). Lo que se desmarca de estas dos categorías se considera antinatural y, por ende, es rechazado y censurado. En el ámbito escolar, esto se observa en el contenido curricular, en las interacciones al interior de la comunidad y en los espacios físicos, como baños y camarines. Todos estos elementos reproducen el discurso de que no hay identidad posible fuera de lo dictado por el bigenerismo (Gilbert y Flem, 2011; Fundación Todo Mejora, 2016). En este contexto, Nash (2018) destaca este hecho desde la perspectiva de los derechos humanos, considerando que:

La discriminación en razón del sexo, género o identidad sexual es una forma de violación de los derechos humanos y, por tanto, el derecho a la educación no solo debe erradicar dichas prácticas, sino que debe ser un instrumento para su eliminación. (p. 127)

El bigenerismo en la escuela contribuye a posicionar la masculinidad hegemónica como la imperante (Campos, 2007; Figueroa y Franzoni, 2011), pues, como señala Madrid (2011), la escuela posee estructuras y prácticas “que condicionan el proceso de construcción de las masculinidades” (p. 132) y dichas construcciones colectivas se mantienen a nivel educacional. Lo que no cumpla con los parámetros de la masculinidad hegemónica será subordinado o marginado por los pares, al alero de los otros miembros de la comunidad escolar (Farías, 2019). A pesar de esta masculinidad hegemónica imperante, existen también en el espacio escolar “masculinidades sobrevivientes”, que resisten las limitaciones que exige el régimen de género patriarcal (Duarte y Farías, 2019). Desde esta perspectiva, desde las pedagogías feministas interseccionales se plantea que:

la demanda por una educación no sexista será limitada y reduccionista si no reconoce la articulación del sexismo con otras estructuras de poder, y su materialización en experiencias de privilegio y desigualdad complejas, en las vidas concretas y materiales de grupos y personas en contextos determinados. (Troncoso *et al.*, 2019, p. 12)

Al respecto, Azúa *et al.* (2019a) muestran diferencias en los sesgos de género en los discursos y prácticas de los/as docentes según su edad: en docentes más adultos se observan prácticas que naturalizan el sexismo en el aula y/o rechazan o invisibilizan lo que no cumpla con la norma binaria de masculinidad hegemónica. Desde igual perspectiva, Chaigneau señala que los/as docentes de mayor edad muestran dificultades para adaptarse e integrar conceptos relacionados al género en comparación con los/as más jóvenes debido al contexto social en que fueron educados (Chaigneau, 2012; Kornblit *et al.*, 2013). La diferencia generacional también se observa entre estudiantes y autoridades escolares, ya que desde la perspectiva de las niñeces, adolescencias y juventudes es donde más se cuestiona

<sup>1</sup> El concepto de bigenerismo ha sido desarrollado recientemente por Gilbert y Flem quienes lo definen como “un punto de vista que acepta las reglas del género y que no permite variaciones, excepciones o desviaciones de la regla” (2011, p. 106).

la visión convencional, binaria y estereotipada que opera en la escuela, criticándose el adultocentrismo y el patriarcado que opera en esta y que coarta el derecho a decidir a los estudiantes sobre su propia identidad (Lillo, 2019). Lo anterior da cuenta, y así lo han sugerido diversos estudios, de la necesidad de una preparación docente en género que vaya más allá de una formación continua, sino que sea parte esencial de la formación profesional (Mizala *et al.*, 2015; Azúa *et al.*, 2019b; Vidal *et al.*, 2020).

### 3. PROFESORADO, SEXISMO Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico por el cual se organiza la realidad, se articula un lenguaje propio y se establecen lógicas que son construidas y compartidas por un grupo que permite comprender los comportamientos de las personas (Jodelet, 1984, 2011). Sobre género, las representaciones influyen en los estereotipos que personas o grupos poseen (Lozano, 2010), donde lo relativo a identidades y orientaciones sexuales no está exento, pues estas representaciones determinan las comprensiones sobre qué es lo normal, aceptado o válido en una comunidad. Así, “el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007, p. 61). Dentro de los espacios socializadores importantes, luego de la familia, está la escuela (Bourdieu, 2000; Espinoza y Taut, 2016), espacio donde se tensionan diversas representaciones, pero, al mismo tiempo, operan relaciones de poder de carácter patriarcal y adultocéntrico (Galaz *et al.*, 2016; Lillo, 2019), influyendo en las configuraciones respecto al mundo presentes en el espacio educativo.

El poder selecciona qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 27)

De esta forma, los y las docentes participan del proceso educativo como agentes influyentes en relación con sus valores, experiencias y transmisión de ideas y conductas (Jodelet, 2011). A veces de modo inconsciente, el profesorado va “traspasando a sus estudiantes los estereotipos de género no sólo a través de su discurso sino también por medio de sus acciones pedagógicas” (Quiroz *et al.*, 2019, p. 247). Ello puede influir en las decisiones profesionales de los/as estudiantes y, por lo mismo, en la feminización y precarización de algunas carreras (Ministerio de Educación, 2017).

Considerando la revisión previa, y ante la escasa investigación sobre este tema en el país, este artículo busca describir las representaciones que el profesorado tiene acerca del género, la sexualidad, el sexismo en la educación y los recientes cambios en las relaciones de género.

### 4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio es cualitativa. La muestra no intencional fue de 46 profesores, 35 mujeres y 11 hombres. La técnica de producción de información usada fue el focus groups, realizando 5 de estas sesiones, 4 de ellas en la Región Metropolitana y 1 en la

de Valparaíso. La duración promedio fue de aproximadamente 2 horas, fueron conducidos por una dupla de investigadores/as a cargo del estudio y la conversación fue guiada a través de una pauta de preguntas que llevaban formuladas los investigadores, aun cuando se daba espacio, en los casos que ameritaba, para que los/as participantes profundizaran temas que iban surgiendo o plantearan otros inicialmente no considerados.

Respecto al procedimiento, los profesores/as fueron convocados a través del Colegio de Profesoras y de Profesores, quienes participaron previa lectura y firma de un consentimiento informado. Las reuniones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, proceso en el que se cambiaron los nombres de los/as participantes para resguardar su identidad. Para la realización del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016; Moreno, 2016), se usó un análisis de las representaciones sociales y experiencias de sexismo en los profesores/as. Van Dijk (2016) plantea que el análisis crítico del discurso estudia “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos”. (p. 204) La técnica fue seleccionada para este trabajo, ya que su uso permite a los/as investigadores/as tomar “una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social” (Van Dijk, 2016).

Para efectuar dicho análisis se utilizó el programa computacional NVIVO 11 (Valdemoros *et al.*, 2011; Dias do Nascimento *et al.*, 2016). Primero se procedió a la realización de un análisis de cada focus group, que consistió en la generación de una serie de nodos que emergieron de los temas que guiaron las discusiones: familia, género, disidencias sexuales, educación sexual, educación no sexista, demandas feministas y orientaciones normativas en sexualidad. Al mismo tiempo, nodos más específicos se fueron construyendo a partir de las categorías mencionadas, de modo de incluir cada tema emergente desde las conversaciones. Se realizó el mismo proceso para cada reunión grupal y luego la información obtenida de cada una se integró con la de los otros grupos, lo que permitió ir estableciendo comparaciones y lograr un análisis más profundo de la información.

Para efectos del presente artículo, la mayor parte de las citas que hacemos en referencia a las conversaciones sostenidas por los/as profesores/as tuvieron que ver con los nodos de género y educación no sexista, aunque también se incorporaron citas que decían relación con otros nodos, como el de sexualidad, disidencias y educación sexual, que fueron analizados, como hemos señalado, utilizando elementos del análisis crítico del discurso. Los aspectos éticos fueron resguardados a través de la participación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. LA ESCUELA Y SUS SESGOS DE GÉNERO

Tal como lo plantea la literatura a la que hemos hecho referencia, todavía existen sesgos de género que se manifiestan en las instituciones escolares (Mendoza *et al.*, 2017; Troncoso *et al.*, 2019). Sin embargo, varios/as profesores/as entrevistados/as no sólo identificaron prácticas o instancias donde sus colegas y la escuela operaban reproduciendo sesgos de género, sino que también mostraron su interés en que ello cambiara. Así, dentro de

los grupos emergen voces que cuestionan los actos o fechas que se conmemoran en los colegios, que la mayor parte de las veces ensalza acciones realizadas por hombres, en detrimento de las mujeres:

Nuestra escuela celebra solamente a hombres, históricamente: Combate Naval de Iquique, que es un tema sensible para nosotros, porque tenemos no sé cuántos peruanos y bolivianos, pero celebramos solamente a hombres, y esas cosas son efemérides importantes. (Julieta, Focus Parvularias)

Acá no sólo vemos una sensibilidad por la diversidad de género, que da cuenta de la invisibilización de las mujeres en la historia, sino también una preocupación por la diversidad de origen de los niños/as. De este modo, estos actos y fechas no tan solo se conmemoran desde una perspectiva androcéntrica de la historia, sino que también otorgan valor a aquellas acciones y personajes que reproducen un discurso hegemónico masculino y nacionalista, como lo referido a héroes de guerra. Al respecto, otro docente relata que estudió en un colegio de hombres, que posteriormente se hizo mixto, pero que, a pesar de ello, en su himno mantuvo la misma letra que tenía cuando era sólo de hombres:

Es un hecho anecdótico, el liceo donde yo estaba, tocaba el himno, que era “Liceanos viriles muchachos”. Cuando se hizo mixto, yo le pregunté a una exalumna que estaba en el Eduardo de la Barra “¿Cómo es el himno del liceo?” y ella me dijo “Liceanos viriles muchachos” ¡No lo habían cambiado! (Rodrigo, Focus Valparaíso)

Por otro lado, en el contexto de la conmemoración del Día de la Mujer, un profesor relata que en su colegio se pensaba hacer un reconocimiento tradicional a las mujeres, desde una perspectiva patriarcal, en vez de repensar estos espacios para favorecer su visibilización, cosa que él mismo decidió hacer, convirtiendo la fecha en un espacio de reflexión sobre el feminismo:

“Ya tú vas a estar encargado del día de la mujer” ¿Qué tenía que hacer? Comprar la tortita, los globitos, los chocalitos y la rosita. Me dijeron “ya te toca a ti este año” y yo dije “Ya, pero yo no voy a entregar ni nada de eso que ustedes entregan todos los años, yo voy a hacer un acto con los estudiantes y vamos a tratar el tema del feminismo en el acto frente a todos ahí”. Y lo hicimos y resultó súper bien, o sea, por lo menos las mujeres por lo menos les resultó mucho más significativo que la típica torta. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Estas celebraciones también incluyen el día de la mamá o del papá, criticadas por algunas docentes, que señalan que celebrar estas fechas implica desconocer la nueva realidad familiar de la que provienen los/as estudiantes, que se habría modificado con el tiempo:

Ya no podemos seguir celebrando el día de la mamá, el día del papá, ya no puede ser. Tenemos que entender nuestra realidad, nuestro contexto, entonces vamos a hacer solamente el día de la familia, y va a poder ir toda la familia, pero estar haciendo eso de papá, mamá, abuelos... no. Ya cambió. (Julieta, Focus Parvularias)

De este modo, la celebración del día del padre y de la madre, al naturalizar el modelo de familia nuclear, sigue reproduciendo un ideal propio del sistema patriarcal, desconociendo la realidad de muchas familias monoparentales, homoparentales o reconstituidas, que se alejan de dicho imaginario (Rivas, 2012; Vidal, 2019)<sup>2</sup>. Por otra parte, la celebración del Día de la Mujer, al intentar dar espacio a las mujeres, pero hacerlo desde prácticas patriarcales, sigue otorgando a estas la misma posición de subordinación a que han estado sometidas. Lo mismo con el reconocimiento de las disidencias sexuales, que parecen ser más aceptadas hoy en muchos colegios, pero que también pueden presentar contradicciones y reproducir desigualdades mediante la naturalización de prácticas discriminatorias por parte de algunos docentes, prácticas que les parecen inofensivas, pero que no lo son para quienes son objeto del rechazo, en este caso, los hombres feminizados:

Había cursos que los biólogos les decían las locas, el curso de las locas. Y todos: Ah, el curso de las locas, naturalizamos. Que hay homosexuales, lo sabemos, pero da lo mismo si nadie los discrimina. Yo llegaba a un curso, de repente entraba a uno que tenía ciertas características, que todo el mundo había identificado y le silbaban y pasaba lo mismo que a lo femenino. (Carla, Focus Santiago 1)

Otra observación respecto al sexismo en la escuela son las dificultades que existen para instalar el tema de la sexualidad y las disidencias sexuales, particularmente en colegios católicos. (Astudillo, 2016; Madrid, 2016):

Es que yo creo que la institución educativa tiene que presentar todas las opciones, y la homosexualidad es una realidad. Entonces se le tiene que presentar. Lo puede trabajar la familia, pero nosotros no vamos a dejar de presentarles una realidad. Yo creo que sería sesgar al niño nosotros mismos, ya es como decirles: “¿sabís qué? yo te voy a presentar solo esto. Aunque salgas a la calle y veas que existe, yo te voy a decir no, que eso no existe”. (Sandra, Focus Parvularias)

Hay colegios particulares religiosas de niñas, donde prácticamente hablar de sexo es un pecado mortal. Son pocas las personas que hablan los temas y en la educación a pesar de que es laica, pública y que por eso la defendemos. Hay profesores que se frenan para hablar de esos temas, no los comprenden, lo limitan y están en educación pública. (Rodrigo, Focus Valparaíso)

Respecto a la práctica docente, algunas profesoras visualizan obstáculos en los mismos/as colegas para generar un cambio e incluso reconocen que es más fácil que el cambio provenga de los/as estudiantes:

Los niños chicos son los que mejor entienden, yo creo que, en las escuelas, el problema no tiene que ver con los alumnos, tiene que ver con los profesores. Son los profesores los que van replicando, los que van metiendo ideas a los niños, son los profesores

---

<sup>2</sup> Vidal (2019) hace una crítica a la invisibilización de las familias reconstituidas, habitualmente incluidas en la categoría de familias nucleares, tal como ha planteado la CEPAL, que, en el caso de América Latina, observa que la familia nuclear engloba realidades muy diferentes entre sí (Cerrutti y Binstock, 2009).

los que les dicen, por ejemplo, a las niñas que cierran las piernas, que eso no es de señoritas, y son los profesores y las profesoras los que al fin al cabo también dicen que eso no es propio de tu género. (Virginia, Focus Santiago 1)

Por otra parte, los y las profesoras advierten que existen ciertos cambios en temas de género, por ejemplo, en lo que respecta a las especialidades técnicas<sup>3</sup>:

Las niñas estudian mecánica, estudian mantenimiento, estudian computación, o sea, no hay diferencia en los géneros, ya, del estudio, incluso las niñas muchas veces destacan más en especialidades, que se supone, son más de hombre. (Raymundo, Focus Santiago 1)

También se observa una mirada crítica de los establecimientos monogénicos, considerando que los mixtos podrían incidir en el enfrentamiento del patriarcado y de la violencia contra la mujer:

Yo creo que hay un trasfondo más profundo y doloroso del cual nosotros nos tenemos que hacer cargo, que es esta gran instalación del patriarcado, la cantidad de femicidios que tenemos por año, la cantidad enorme de niñas abusadas sexualmente, de las cuales como profesores tenemos que hacernos cargo, la instalación de una sociedad absolutamente individualista, que lo único que busca es que el patrón se siga repitiendo tal cual. Entonces siento que la opción de hacer que los colegios sean mixtos es una gran oportunidad para cortar el patrón, es mucho más fácil teniendo un alumnado mixto, empezar a ejercitar lo del respeto, de que somos iguales. (Jimena, Focus Santiago 1)

Otro de los cambios que identifica el grupo de docentes tiene relación con los estudiantes varones y sus expresiones de afectividad, que distan de la imagen estereotipada del hombre no afectuoso:

Una de las cosas que me llamó mucho la atención cuando mi hijo entró en séptimo, es que se agarraron cariño entre los niños y ellos se saludaban de beso, se abrazaban y era una cuestión que a mí me parecía novedosa, porque los hombres no, dentro de mi entorno no se veía que los niños se besaran. A lo más se daban la mano, se daban unos palmetazos en la espalda. (Silvana, Focus Santiago 1)

También se menciona el reconocimiento de una nueva práctica entre los/as estudiantes, el Día del Travesti, donde se intercambian uniformes, en un claro desafío del patrón tradicional de la masculinidad hegemónica:

Hace poquito hicieron el día del travestismo, se ponen de acuerdo con otros liceos y se intercambian uniformes, las niñas visten los pantalones y ellos vistieron de jumper. Y se pusieron el jumper y fueron hacia otros colegios. Yo creo que todavía queda gente dentro del liceo, adolescentes que siguen la cultura machista, patriarcal, todo lo que quieran. Sin embargo, igual hay un grupo potente que ya lo está planteando y lo plantea en las clases, se los plantean a otros colegas. (Paula, Focus Santiago 1)

<sup>3</sup> Al respecto, ver Sevilla *et al.* 2019.



## 5.2. TENSIONES ENTRE PROFESORADO Y ESTUDIANTES

Los cambios en las actitudes y percepciones de las relaciones de género por parte de los/as alumnos/as generan tensiones en la dinámica docente-estudiante, debido a la brecha generacional y al rol de autoridad que cumplen los/as docentes en dicha dinámica. En ese marco, la tensión se genera por el cuestionamiento de los/as estudiantes al binarismo de género y sus estereotipos y al uso del lenguaje por parte de profesores/as. Los/as estudiantes comprenden que el lenguaje impone restricciones identitarias, generándose dificultades cuando el profesorado utiliza expresiones sexistas, aun cuando sea sin tener conciencia de ello:

Hace dos o tres años atrás se vio un cambio notorio, ya que había chiquillos que criticaban todo esto de la sexualidad, planteándose preguntas acerca de por qué el binarismo, por ejemplo, de la sexualidad mujer y hombre, de por qué siempre hablamos en esa categoría... Los estudiantes hoy día dicen que el profesor los violenta. El profesor se siente un poco acorralado, violentado, porque le están diciendo que es violento y él nunca se planteó que decirle a un niño que corriera como niña iba a ser algo que violentara a sus estudiantes. (Paula, Focus Santiago 1)

Lo mismo sucede con la naturalización de las relaciones entre personas del mismo sexo, que nuestra cultura patriarcal patologizó durante mucho tiempo (Cáceres *et al.*, 2013). Esta tradición heteronormativa ha sido desafiada por los/as estudiantes, quienes han naturalizado estas relaciones en los espacios educativos, forzando, de alguna manera, a que los profesores/as hagan lo mismo. Así, los/as estudiantes son los que han empezado a experimentar esta apertura y a cuestionar los valores tradicionales y el funcionamiento discriminatorio y poco inclusivo del sistema:

También hoy día han aparecido las chicas que tienen su polola y los chicos que tienen su pololo, ya, pero lo hemos tenido que ver de forma natural, porque hablamos de la inclusión. Al principio obviamente era incómodo, hoy día ya lo hemos asumido como profesores. (Raymundo, Focus Santiago 1)

Había dos niñas que estaban tirando (besándose) ahí al lado del kiosco, y yo así “¿qué onda?” Una queda como sorprendida porque en realidad no tienes la habitualidad de verlo, pero hoy día para nosotros es cuático todo, pero para ellos se ha ido naturalizando. (Silvana, Focus Santiago 1)

En estos relatos, en la expresión “lo hemos tenido que ver como natural” de la cita, el léxico “natural” se asocia con lo “familiar y aceptado” y, por contraparte, lo “no natural”, que queda implícito sería algo que antes no era aceptado y no era un problema que así fuese. Entonces la expresión “hemos tenido que verlo como natural” refleja un proceso de auto imposición que surge a partir de los discursos emergentes y validados en la sociedad, como la “inclusión”. Estas tensiones y el temor al cuestionamiento generan ansiedad y confusión en algunos profesores/as y, con ello, cambios de actitud en la forma de realizar sus clases, los que pueden ser o no atingentes, pero que responden al temor de las consecuencias que pueden traer acciones que podrían ser asociadas con el acoso sexual, práctica que ha sido

visibilizada en la sociedad y que ha llevado a cuestionar los límites en las relaciones. Así lo vive un profesor de educación física:

Yo a las niñas, en este instante, ni a los varones, les ayudo a hacer un ejercicio. Porque hoy día estai en las redes sociales, que el profesor está manoseando, que el profesor está tocando, o sea, estamos en esa situación. Yo soy bien franco, tengo 34 años de profe, a los cinco años ayudaba, a los diez años ayudaba, a los quince empecé a pensarla y ayudaba, y obviamente después la sociedad te ha hecho cambiar. (Raymundo, Focus Santiago 1)

### 5.3. FORMACIÓN DOCENTE Y TENSIONES AL INTERIOR DEL PROFESORADO

Las tensiones e inseguridades entre profesores/as y estudiantes se provocan en parte, según algunos/as docentes, por la poca preparación que tienen respecto del tema del género, señalando que lo que se enseña en las universidades se aleja de los debates en el ámbito social y escolar:

En ningún momento la formación docente a mí me habló de mujeres, escritoras, filósofas. En ningún momento a mí me dijeron que podía existir una Judith Butler que hablara sobre género. A lo más en la universidad me pasaron un ramo de orientación y me dijeron que tal vez iba a tener que hablar de sexualidad, pero no me hablaron de género. (Virginia, Focus Santiago 1)

Yo me acuerdo haber tenido un curso de psicología del adolescente donde se trataba el tema de la sexualidad, pero hasta por ahí nomás. Pero el tema del género, eso sí que no existe en las mallas curriculares. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Frente a la escasa preparación en género y sexualidad en su formación inicial, muchos/as docentes han visto la necesidad de formarse en el terreno mismo, tal como han denunciado profesores/as y estudiantes secundarios/as y universitarias/os (Kornblit *et al.*, 2013; Palma *et al.*, 2013; Lillo, 2019):

Yo estuve en un PADEM municipal y una chiquilla del Liceo 4 presentó las conclusiones del trabajo y una de las cosas que pidió abiertamente, dijo “yo quiero manifestarlo, y lo que yo pido es perfeccionamiento para los profesores de la Municipalidad de Santiago en educación no sexista. (Gabriela, Focus Santiago 1)

Así, por la falta de formación en género y la necesidad de promover una educación no sexista, algunas docentes han optado por la autoformación, pues identifican esta necesidad como un deber ético profesional:

Lo que realmente quiero, es una educación no sexista, yo he ido a capacitaciones de educación no sexista, he ido a cuanto conversatorio existe, he leído cuanto libro existe y básicamente tiene que ver con la autoformación. En la Chile, hay una organización de investigadoras que se están dedicando hace muchos años a la investigación en educación sexista. Yo insisto en el deber moral y ético de un profesor, uno también se tiene que hacer cargo. (Paula, Focus Santiago 1)

No obstante, también se indica que cuando las profesoras con mayor iniciativa y/o formación proponen hablar seriamente sobre sexualidad, sus intentos se ven menoscabados por las bromas que se hacen sobre el tema:

Cuando uno dice sexualidad en la sala de profes o que vamos a tener una capacitación de sexualidad, lo primero que van a decir “Uy vamos a tener sexo” y tiran la talla, los coleguitas jóvenes igual “Oye vamos a ir a tener sexo”. Entonces es como que está esa cuestión de la chacota. A mí, por ejemplo, me cargan las bromas, me cargan, y lo digo así. Para mí las bromas no existen, porque siempre son sexistas. (Paula, Focus Santiago 1)

Otra docente señala que, en ocasiones, los consejos de profesores se ocupan para comentar la sexualidad de algunas estudiantes, lo que provoca rechazo en algunas educadoras:

Es horrible cuando un consejo de profesores dura 45 minutos para hablar de una niña que es diferente a las otras niñas y al final se ventila toda su sexualidad y todo el mundo sale de ese consejo mirándola “Esta es la niña que es media rara”. Entonces encuentro que eso es una falta de respeto al ser humano y no nos damos cuenta. (Gabriela, Focus Santiago 1)

También se señala que no está clara la responsabilidad que le corresponde a la familia y a los establecimientos educacionales en temas de la sexualidad de los/as jóvenes, señalando que muchas veces los profesores/as, más que decirle al/la estudiante qué hacer en temas sexuales, optan porque sean ellos mismos/as que tomen decisiones respecto de su sexualidad:

Dejo que las chicas o los varones hagan su vida, no significa que no haya una conversación con ellos, o sea la decisión al final la toman ellos, yo puedo aconsejarlos, pero la decisión está en la niña y está en el joven. Si ellos quieren tener relaciones es una decisión de ellos, yo no puedo intervenir en eso, no puedo decirles “no tú tienes que esperar”. (Raymundo, Focus Santiago 1)

El profesor agrega la dificultad adicional de que las familias esperan que sea el establecimiento educacional el que aborde los temas que a ellos les resulta difícil de tratar con los hijos/as:

Lamentablemente, hoy día, la responsabilidad la entregan, la casa la entrega al colegio y resulta que nosotros no somos los padres, somos los educadores, pero no somos al cien por ciento responsables de lo que ellos hagan el día sábado y domingo, porque pasa eso. Una apoderada me dice “profe, mi hijo tiene fiesta el sábado ¿le doy permiso?” “Señora es su decisión, no me pregunte a mí po”. (Raymundo, Focus Santiago 1)

Si bien muchos profesores/as, sobre todo los/as más jóvenes, tienen una disposición distinta para abordar los temas de género y sexualidad, pareciera que el conflicto se centra con quienes llevan más años de práctica pedagógica y que muchas veces hacen naufragar los cambios promovidos por las nuevas generaciones:

El choque generacional entre los mismos pares es fuerte, incide fuertemente, negativamente, en los establecimientos, porque cuando tú vas a alzar la voz, de repente no puedes o vas a tocar un tema y por más líder que seas, los profesores más antiguos, que tienen más años en el establecimiento, que tienen más dominio en cuanto al cruce con la directiva, te bajan po, entonces es fuerte el tema. (Paula, Focus Santiago 1)

En el mismo focus group, otra profesora confirma una mayor apertura entre los profesores/as más jóvenes frente al tema, que tienen una mirada distinta respecto de los profesores mayores, que llevan más tiempo en los establecimientos y que tienen un enfoque más conservador en términos de género:

Se da que las chiquillas ahora vienen con este sentido del no sexismo, y quieren, no imponer, pero quieren educar. Entonces de repente, aparece otro profe que es mucho más así “no, no, no, no, a mí no me vai a venir con eso aquí, bla, bla”. (Gabriela, Focus Santiago 1)

Tenemos generaciones de educadoras de párvulo que están a punto de jubilar, que son como 5 o 6, y el resto somos educadoras que venimos como recién saliendo. Entonces hay un choque generacional importante. Nosotras salimos con ganas de hacer cosas, y tenemos colegas que ya están cansadas, que se quieren ir, que ya están esperando que jubilen pronto, que ya están pidiendo no tomar pre-kínder porque ya no quieren. (Julieta, Focus Parvularias)

Esta brecha generacional incluso es reconocida por algunos profesores/as mayores, que incorporan una mirada autocrítica y que se dan cuenta que ellos mismos/as sostienen ciertas ideas y estereotipos de índole machista:

Los problemas los tenemos nosotros los viejos, porque a nosotros nos criaron con reglas, que el papá se sienta a la cabeza, el mejor plato de comida era pa'l papá. Ahora no, igualdad de condiciones, si el niño tiene que lavar los platos, no se va a ser menos hombre ¿cierto? Y la niña perfectamente puede arreglar un auto, puede cambiar los tapones. (Macarena, Focus Jubilados/as)

Yo fui formado por una cultura totalmente machista, totalmente machista, donde de partida en mi familia, mi padre era el proveedor y mi madre estaba en la casa, entonces era difícil sustraerse a eso. (Rodrigo, Focus Valparaíso)

#### 5.4. HACIA PRÁCTICAS NO SEXISTAS

Si bien hasta ahora hemos discutido ciertas dificultades que surgen en el contexto escolar por la persistencia de discursos y prácticas sexistas, también hemos identificado avances en esta materia, ya que algunos docentes refieren experiencias positivas en su quehacer pedagógico, como la formación y autoformación entre pares en educación no sexista y el cambio de miradas tradicionales respecto a las actividades que pueden o no pueden hacer hombres y mujeres:

En la educación no sexista hay hartos temas, está el currículo. En Santiago todos los profes por obligación tienen que planificar una clase de sexualidad y los profes no tenían idea. ¿Cómo el departamento de física va a hacer una clase de sexualidad, género y afectividad? Me pidieron que los orientara un poco. Entonces yo dije “pero no se compliquen tanto, esto tiene que ver con las mujeres en ciencia, enseñemos eso, visibilicemos mujeres, la cuota histórica que le debemos, cierto, visibilicen. (Paula, Focus Santiago 1)

Yo no soy muy futbolero, pero por compartir, jugamos fútbol mixto, entonces invitamos alumnos, invitamos alumnas que jueguen con nosotros mixto, o sea, juegan profesoras y profesores a la pelota con alumnos y alumnas, o sea y eso ellos ven y “¿Oh profe juegan mixto? Sí, jugamos mixto”. Y ellos también tratan de hacerlo, de tomar eso como un referente. (Gonzalo, Focus Valparaíso)

Del mismo modo, estos cambios en el quehacer pedagógico han servido para que los propios/as docentes propongan dinámicas que permitan a sus estudiantes romper con el estereotipo. Ejemplo de ello es el caso de las educadoras de párvulos, quienes tensionan la dinámica de género que existe en torno a los colores en los niños/as más pequeños/as:

A mí me pasa más con las niñas, es como las niñas con el rosado, y lloran si no les pasan el rosado. Entonces lo que yo he optado por hacer, no sé si está bien o está mal, yo saco el rosado de las plasticinas, saco el rosado de las cartulinas, para que no peleen. Entonces “ah de repente aparece un rosado” y les toca a todos o no le toca a ninguno. (Sandra, Focus Parvularias)

Además, los profesores/as asumen conscientemente el desafío que implica abordar temas que históricamente no habían sido de su competencia, pero que ahora el contexto sociocultural los insta a asumir:

El tema de la sexualidad, el tema del género tenemos que ponerlos en el tapete. Si vemos que tenemos estudiantes que son trans, estudiantes que son bisexuales, estudiantes que son homosexuales, hay que ponerlo en el tapete. Pero somos nosotros, como profesores, los que tenemos que hacerlo, porque nadie más los va a venir a poner, no vamos a tener la capacidad. No va a venir una vara mágica de afuera que nos va a instalar el tema. (Arturo, Focus Valparaíso)

Por otra parte, algunos/as docentes identifican al estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 como un elemento clave para el cambio de las relaciones de género:

Este estallido social fue más allá de lo que se pensaba en algún momento, y no solo de salir a la calle, acompañar a nuestros hijos, o salir al baile, también nos ha movido y nos empodera cada día más. Ya había un cambio, que la mujer dejó de ser sometida, estando en la casa con los hijos, pero ahora este estallido social hace levantar el abuso sexual de la mujer, que no es solo que te toquen o penetración sin consentimiento, sino que va más allá. (Mujer, Focus Santiago 5)

Por último, un profesor da cuenta que existen casos donde hay una reflexión profunda y personal respecto a las relaciones de género y el feminismo, dando cuenta que la diversidad de docentes y sus posturas y acercamiento respecto al tema son variadas:

Yo no puedo llamarme feminista, no puedo ser tan care palo de decir que mi educación es feminista porque yo soy hombre, y yo creo que los hombres no pueden ser feministas, esa es una opinión mía, creo que solo las mujeres pueden ser consideradas feministas. Ellas son las que tienen que hablar de estos temas, el hombre puede reflexionar sobre esto, pero ellas son las que tienen una perspectiva que es sorora. Yo nací hombre, he tenido muchos años de privilegios, y mi visión de mundo es muy distinta a la de una mujer, pese a ello, creo que sí tengo que enseñar a los chicos de que tengan una relación más humana y con menos violencia hacia la mujer. (Hombre, Focus Santiago 5)

## 6. CONCLUSIONES

En términos generales, los y las docentes dan cuenta de tener manejo del concepto de educación no sexista y de comprender cuáles son algunos factores que la promueven o cuestionan. Si bien este manejo posee distintos niveles de profundidad para cada docente, existe un consenso a la hora de situarlo como un tema que deben enfrentar en su labor como profesores/as, debido a una exigencia social y a una exigencia que proviene cada vez más desde sus estudiantes y, en algunos casos, desde su propia inquietud personal. En relación con la mirada a la escuela y sus sesgos de género, es posible señalar que para la mayoría de los/as docentes, el paradigma de género cambió y la escuela evidencia dificultades para adoptar estos cambios, lo que se observa en acciones rituales, en actos e himnos escolares y en las prácticas docentes. A diferencia de otras investigaciones, en este estudio, los y las docentes se posicionan desde la vereda del cambio, criticando a aquellos establecimientos y colegas que perpetúan discriminaciones o no abarcan ciertas temáticas respecto al género y la disidencia sexual (Valdés, 2013; Del Río *et al.*, 2016; Fernández y Hauri, 2016; Ramírez y Contreras, 2016; Vera, 2016; Julio *et al.*, 2016; Camacho, 2017, 2018). Desde esta perspectiva, podríamos decir que los/as docentes consultados/as se adscriben al discurso de lo que algunos autores han llamado educación no sexista y no generista (Vidal *et al.*, 2020). No obstante, los resultados de este estudio muestran importantes grados de coincidencia con otras investigaciones realizadas con posterioridad al 2018, año de la “revolución feminista” o el “mayo feminista” (Zerán, 2018). Al parecer el movimiento feminista, junto a los de la disidencia sexual, han tenido un impacto relevante en las concepciones de los chilenos/as respecto del género, la sexualidad y la disidencia sexual, tal como muestran los estudios realizados con posterioridad a ese momento, tanto entre docentes (Martini y Bonard, 2019; Rojas *et al.*, 2019; Azúa *et al.*, 2019b; Toro *et al.*, 2020) como entre estudiantes, secundarios y universitarios (Mardones y Vizcarra, 2017; Lillo, 2019; Faret, 2019; Castro, 2020). Así al menos se plantea en el estudio de Martini y Bonard, para quienes el 2018:

tuvo lugar un movimiento social protagonizado por la voz de las mujeres, quienes una vez más en la historia de nuestro país se constituyeron como actoría colectiva y salieron a las calles, en esta ocasión para exigir el cese del acoso sexual, y la violencia de género institucionalizada y normalizada hacia las mujeres. (2019, p. 46)

Sobre las relaciones entre hombres, los/as docentes observan la existencia de cambios en las masculinidades de los estudiantes, sobre todo en la expresión de los afectos (Sharim y Rhim, 2017; Saldaña, 2018). En este contexto, es posible observar que los/as estudiantes, a través de las críticas hacia el sexismo y de la incorporación de prácticas subversivas como la celebración del Día del Travesti, miran el mundo más allá de la rigidez del binarismo, que niega y desconoce la diversidad de las identidades sexuales y de género.

Son los y las jóvenes estudiantes quienes interpelan al mundo adulto a comprender el género y las sexualidades como categorías políticas fundamentales en los procesos educativos de la escuela, puesto que atraviesan la construcción de subjetividades y regulan también el orden. (Martini y Bonard, 2019, p. 58)

En este contexto, los profesores/as no estamos exentos de mirar desde una nueva perspectiva, una mirada que requiere incorporar el reconocimiento de la diversidad sexual y de género<sup>4</sup>. Al respecto, las tensiones entre profesorado y estudiantes dan cuenta del cuestionamiento que levantan estos últimos hacia discursos y prácticas normalizadas muchas veces por los/as docentes, donde se perpetúan prácticas sexistas y discriminatorias, si bien no en el grupo de profesores/as entrevistados, pero sí en los relatos de sus experiencias. Frente a esto, algunos/as docentes expresan sentimientos de ansiedad e inseguridad, que se combinan con una imposición social y/o propia de aceptar y adaptarse a las nuevas relaciones y discursos en torno al género que circulan en el espacio escolar. “En el mismo sentido, la demanda por el reconocimiento de diversas identidades y expresiones de género, que superan el binomio mujer/hombre, enfrentan al cuerpo docente a una dimensión desconocida: la del trabajo con la diferencia” (Martini y Bonard, 2019, p. 60)

En cuanto a la formación profesional, el profesorado reconoce que hay falencias en torno al manejo de contenidos de género y sexualidad, lo cual se identifica desde la formación inicial docente (Julio *et al.*, 2016; Salas y Salas, 2016; Ortega, 2018; Miralles *et al.*, 2020; Vidal *et al.*, 2020). Al respecto, parece fundamental que los/as docentes sean preparados en temas de género y sexualidad, ya que Chile ratificó la Convención Internacional de Derechos del Niño, que:

provee un marco jurídico que propicia un diálogo y una nueva relación de los adolescentes con la familia, el Estado y la sociedad, e instala un nuevo paradigma a partir del cual la infancia y la adolescencia son consideradas sujetos de derechos (Valenzuela y Casas, 2007, p. 207)<sup>5</sup>.

De acuerdo con ello, los y las jóvenes tienen derecho a recibir, en este caso, información sexual y reproductiva, si no es de parte de sus padres, que sea a partir de sus profesores/as<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Al hablar de reconocimiento, lo hacemos desde la perspectiva propuesta por Honneth, quien plantea que el reconocimiento está constituido por tres esferas, que se corresponden con distintos niveles de relación práctica del sujeto consigo mismo; el amor, el respeto moral y la solidaridad (1997, 2001).

<sup>5</sup> La educación en sexualidad se entiende “como un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor” (UNESCO, 2010, p. 2).

<sup>6</sup> Para Morgade (2015), “se debe hablar de sexualidades a partir de género y de los derechos en todos los niveles del sistema, en gestión estatal o gestión privada y en todas las asignaturas escolares, así como también en otros órganos vinculados a la educación de la población” (p. 63).

Esta falencia ha sido contrarrestada muchas veces por iniciativas personales de autoformación, ya que varios/as docentes identifican como una necesidad ética y moral tener conocimiento y manejo sobre estos temas. Por otra parte, en las relaciones entre docentes, se presentan roces y diferencias entre quienes poseen formación en género y/o tienen el ímpetu de trabajar estas temáticas en la comunidad escolar, y aquellos que se oponen o lo aminoran a través de burlas. Esto se grafica principalmente entre docentes jóvenes y de mayor edad, donde estos últimos identifican que sus pares etarios y ellos mismos vienen de una formación más conservadora y tradicional, dificultándoles sustraerse de discriminaciones y estereotipos ya normalizados (Azúa *et al.*, 2019b; Martini y Bonard, 2019).

Pese a lo anterior, hay experiencias relatadas por los/as docentes que dan cuenta de iniciativas al interior de los liceos que apuntan hacia una educación menos sexista. La mayoría de estas experiencias son posibles gracias a voluntades personales, surgidas de procesos de autoformación y reflexión propia, lo que les permite, según sus experiencias, poder levantar una actividad en torno a género y ciencias, abrir instancias recreativas mixtas, así como dar vuelta a un sentido más profundo la conmemoración del Día de la Mujer. Cabe destacar que en ninguna de las experiencias en educación no sexista se mencionó como eje articulador a la dirección del colegio u otro ente similar. Por el contrario, en el caso de la clase sobre género y ciencia, se trataba de una exigencia de la Corporación Municipal de una comuna en particular, pero, según relata la docente, los/as profesores/as del departamento no tenían las herramientas necesarias para hacer una bajada concreta a dicha exigencia. Ello es relevante si se considera que muchas veces el cambio hacia una educación no sexista se sitúa como algo impuesto, forzado, un “deber ser”, donde todavía existe parte del profesorado poco convencido o confundido respecto a cómo generar el cambio en sus prácticas y discursos. Este elemento, sumado a la falencia en la formación docente en género, requiere que las direcciones de escuelas así como las corporaciones municipales e iniciativas ministeriales desarrollen estrategias que permitan sensibilizar y capacitar a los/as docentes que aún se resisten o ignoran la importancia de avanzar hacia una educación no sexista y su vínculo con los derechos humanos (Nash, 2018), y, por otra parte, entregar las herramientas de formación necesarias para poner en práctica discursos y acciones pedagógicas que permitan concretar este nuevo ideal educativo que se desea alcanzar. Como se mencionó al comienzo del artículo, los y las docentes son actores claves en todo el proceso educativo y humano que ocurre en los años de escolaridad. Así, desde su labor y vocación para generar los cambios necesarios, podremos conseguir una educación más justa y equitativa para todas y todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altable, R. (1993). El currículum oculto: La coeducación sentimental. En C. Barattini (ed.). *Educación y género: Una propuesta pedagógica* (pp. 19-24). Ediciones La Morada/Mineduc.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art03.pdf>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019a). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019b). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas.



- Calidad en la educación*, 50, 48-82. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/721/565>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cáceres, C., Talavera, V. y Mazín, R. (2013). Diversidad sexual, salud y ciudadanía. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30(4), 698-704. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v30n4/a26v30n4.pdf>
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia – género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art04.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, 25, 101-120. <http://doi.org.10.5354/0719-0905.2018.51508>
- Campos, A. (2007). *Redes de hombres contra la violencia*. Agencia Pan Para el Mundo y la Oficina de Seguimiento y Asesoría OSA.
- Castro, D. (2020). *Jóvenes universitarios y violencia sexual: Las tramas del discurso sexista*. [Tesis Magíster en Estudios de género y Cultura, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/174042/J%C3%B3venes%20universitario-s%20y%20violencia%20sexual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). *Familias latinoamericanas en transformación: Desafíos y demandas para la acción pública*. Serie Políticas Sociales 147, CEPAL, UNFPA.
- Chaigneau, S. (2012). La edad se correlaciona directamente con la fuerza de los estereotipos de género: Evidencia obtenida en una tarea de memoria de reconocimiento. *Psykhe (Santiago)*, 21(2), 119-132. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000200010&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200010&lng=es&tlng=es)
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, 282, 31-60. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72006/00820073002908.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas de niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, 45, 20-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art02.pdf>
- Dias do Nascimento, J., Meireles I., Ribeiro, M., Braga de Camargo T., Catafesta F. y Bernardino E. (2016). Uso del software NVivo® en una investigación con Teoría Fundamentada. *Index Enfermería*, 25(4), 263-267. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000300009&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300009&lng=es)
- Duarte, C. (Coord.). (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Universidad de Chile, Departamento de Sociología.
- Duarte, K. y Farías, F. (2019). Hacerse varón y adulto en liceos empobrecidos. La promesa de género y generación para jóvenes chilenos. En J. Martínez, A. Téllez y J. Sanfélix (Eds.) *Deconstruyendo la masculinidad: cultura, género e identidad*. (pp. 109-129). Tirant Humanidades
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhe (Santiago)*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Faret, F. (2019). *Violencias de género en los y las jóvenes de la Universidad de Chile: experiencias que trascienden lo visible*. [Tesis para optar al título de socióloga, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173655/Violencias%20de%20g%C3%A9nero%20en%20los%20y%20las%20j%C3%B3venes%20de%20la%20Universidad%20de%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Farías, F. (2019). Hacerse varón en liceos municipales: instancias educativas de homosocialización masculina juvenil. En C. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela (Eds.) *Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan. Volumen 2* (pp. 199-222). Social-ediciones.
- Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemáticas. *Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>
- Figuroa, J. y Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En F. Aguayo y M. Sadler. (Eds.) *Masculinidades y políticas Públicas: Involucrando a hombre en la Equidad de Género* (pp. 64-82). Lom Ediciones.
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Gilbert, M. y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, (13). doi: [10.5354/0719-0905.2011.15288](https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288)
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique grupo editorial S.A.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- \_\_\_\_\_. (2001). Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 43-55.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social* (pp. 469-493). Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 21(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art05.pdf>
- Kornblit, A, Sustas, S. y Adasko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y Tecnología*, 24(47), 47-78. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28446/CONICET\\_Digital\\_Nro.b6bf96ae-b08e-47a5-8a70-5fdcc2a22287\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28446/CONICET_Digital_Nro.b6bf96ae-b08e-47a5-8a70-5fdcc2a22287_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Lozano, R. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Entre Comillas*, 13, 62-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3365953>
- Madrid, S. (2011) Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.) *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 128-150). LOM-Universidad de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2016) La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369-398. <https://www.scielo.br/pdf/sess/n22/1984-6487-sess-22-00369.pdf>

- Mardones, K. y Vizcarra, M. (2017). Creencias de universitarios del sur de Chile sobre mandatos de género masculinos. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812017000200001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200001)
- Martini, G. y Bornand, M. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440/55028>
- Mendoza, I., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Percepciones de equidad e igualdad de género en estudiantes de pedagogía. *Papeles de Trabajo*, 34, 59-75. [http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1709/sanhueza\\_s\\_percepciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1709/sanhueza_s_percepciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación para la igualdad de género, Plan 2015-2018*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Miralles, C., Cardona, M. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Mizala, A., Martínez, F. y Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133887/Pre-service-elementary-school-teachers-expectations.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504010>
- Morgade, G. (2015). Políticas de educación sexual integral Saberes, prácticas y cuerpos en tensión. *Revista Retratos de la Escuela*, 9(16), 63-71. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/564/639>
- Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, 25, 123-134. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51541>
- Ortega, E. (2018). Señas para una educación feminista. *Nomadías*, 25, 91-100. <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51507/53883>
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En S. Del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 15-23). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Revista Docencia*, (49), 14-24. [http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia\\_49.pdf](http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_49.pdf)
- Ramírez M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 235-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C.; Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pe1/article/view/23489/18981>
- Rivas, A. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, 12(2), 29-41. [https://www.academia.edu/3598555/El\\_ejercicio\\_de\\_la\\_parentalidad\\_en\\_las\\_familias\\_reconstituidas](https://www.academia.edu/3598555/El_ejercicio_de_la_parentalidad_en_las_familias_reconstituidas)
- Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 243-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, (24), 397-422. <https://doi.org/10.31619/caledu.n24.284>
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

- Saldaña, L. (2018) Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile. *Polis (Santiago)*, 17(50), 183-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200183>
- Servicio Nacional de la Mujer (2009). *Análisis de género en el aula*. Documento de Trabajo 117. [https://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis\\_de\\_Genero\\_en\\_el\\_Aula\\_](https://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula_)
- \_\_\_\_\_. (2008). *Incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares*. Documento de trabajo 101. [https://estudios.sernam.cl/documentos/?eODg2MjQ4-Incorporaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Perspectiva\\_de\\_Genero\\_en\\_Textos\\_Escolares](https://estudios.sernam.cl/documentos/?eODg2MjQ4-Incorporaci%C3%B3n_de_la_Perspectiva_de_Genero_en_Textos_Escolares)
- Sevilla, M., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23557/19009>
- Sharim, D. y Rihm, A. (2017). *Desigualdades de género: el conflicto en las relaciones de intimidad*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social. <https://www.coes.cl/wp-content/uploads/2017/10/NCPP07.-Desigualdades-de-genero.pdf>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Editorial Octaedro.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Toro, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-37.pdf>
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/1092/public/1092-4887-1-PB.pdf>
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. [https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010\\_%20UNESCO\\_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf](https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010_%20UNESCO_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf)
- Valenzuela, E. y Casas, L. (2007). Derechos Sexuales y Reproductivos: Confidencialidad y VIH/SIDA en adolescentes chilenos. *Acta bioethica*, 13(2), 207-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000200008>
- Valdemoros, M., Ponce, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos* (14), 11-19. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/637>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia* 49, 46-61.
- Vera, A. (2016). La sexualidad en los discursos de profesores de escuelas públicas de Santiago: Convivencias religioso-estatales. En L. Bahamondes y N. Marín (Eds). *Religión y espacio público* (pp. 151-176). CRANN.
- Vidal, F. (2019). Familia, género y sexualidad en las teleseries chilenas contemporáneas. Afinidades con la teoría sociológica y los estudios realizados en el país. *Polis (Santiago)*, 18(53), 310-328. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n53-1393>
- Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J. y Gutiérrez, G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Zerán, F. (ed.) (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Lom Ediciones.