

INVESTIGACIONES

## Igualdad de Género en Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales en Chile. Similitudes y Diferencias<sup>1</sup>

Gender Equality in Universities, Technical Training Centers and Professional Institutes in Chile Similarities and Differences

*Karen Mardones-Leiva<sup>a</sup>*  
*Sebastián Bravo-Viveros<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás, Chile.  
Centro CIELO UST.

karenmardonesle@santotomas.cl

<sup>b</sup> Profesional de la Dirección de Asuntos Estudiantiles,  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.  
sebast.bravo@gmail.com

### RESUMEN

Los cambios sociales y normativos experimentados en Chile a partir de las movilizaciones feministas universitarias y la promulgación de la Ley 21.369 que regula el Acoso, Violencia y Discriminación de Género en la Educación Superior, nos preguntamos por cómo están siendo los procesos de institucionalización de la igualdad de género, comparando las similitudes y diferencias entre los tres formatos de educación superior: Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. A través de 44 entrevistas a estudiantes, académicas/os, funcionarias/os y profesionales de género de cuatro regiones de Chile: norte, centro, sur y sur-austral, se observó que debiendo responder al mismo marco normativo, existen diferencias estructurales de tiempos de vida organizacional, tiempos formativos, y recursos (o acceso a ellos) para responder a las exigencias. Las similitudes aluden a lo incipiente de la perspectiva de género, necesidad de formación en género e invisibilidad de los hombres y masculinidades, entre otras.

*Palabras clave:* educación superior, estudios de género, políticas, institucionalización, masculinidad.

### ABSTRACT

The social and regulatory changes experienced in Chile as a result of feminist university mobilizations and the enactment of Law 21,369, which regulates Harassment, Violence and Gender Discrimination in Higher Education, raise the question of how the processes of institutionalization of gender equality are going, comparing the similarities and differences between the three formats of higher education: Universities, Technical Training Centers and Professional Institutes. Through 44 interviews with students, academics, officials and gender professionals from four regions of Chile: north, center, south and south-austral, it was observed that, despite having to respond to the same regulatory framework, there are structural differences in organizational life times, training times, and resources (or access to them) to respond to the demands. The similarities allude to the incipient gender perspective, the need for gender training and the invisibility of men and masculinities, among others.

*Key words:* Higher Education, Gender Equality, Policies, Institutionalization, Organizations.

<sup>1</sup> Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Programa Fondecyt de Iniciación 11231071.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es constatable, en el nivel institucional formal de las Organizaciones de Educación Superior [OES] en Chile -entiéndase universidades [Ues], Centros de Formación Técnica [CFT] e Institutos Profesionales [IP]- la activación de una serie de políticas, normativas y protocolos cuyo propósito es la construcción de comunidades educativas democráticas, libres de violencias, donde se valore la pluralidad y se promuevan relaciones no sexistas entre sus integrantes. Bajo este prisma, cabe situarse en una interrogante explícita, pero no menos compleja, cuya expresión nos posiciona en el meollo del problema de investigación: Si los hombres son frecuentemente invocados y señalados como los victimarios, quienes perpetran las agresiones, es relevante preguntarse entonces cómo se les considera para terminar con la violencia, es decir, si son parte del problema, cómo se les está incorporando para ser parte de la solución. Además, si el modelo de masculinidad dominante se basa en la violencia, en el sexismo y la homotransfobia (Olavarría, 2001, 2017; Connell, 2015a; Kimmel, 1995) es también necesaria la pregunta por cómo las normativas institucionales que se discuten actualmente abordan esa masculinidad para cuestionarla y transformarla. Conjuntamente, ante estas interrogantes, asoma una cuestión también problemática: ¿desde dónde -desde qué repertorio simbólico- se observa, se representa o se idea lo masculino y aquello referido a la condición del ser hombre en tanto sujeto social? Para Barker y Green (2011) lo habitual es la invisibilidad de los hombres en la discusión sobre igualdad de género, y cuando aparecen, las representaciones tienden a ser de tres tipos: como ‘hombres problemáticos’, por tanto, a los que hay que contener y castigar; también como ‘hombre-genéricas’, asumiendo que todos los hombres son iguales y poseen la misma cantidad de poder; y, como ‘hombre-estáticas’, considerando que no es posible su cambio. A decir de Messner (2011) ello supone un nuevo esencialismo -ahora suave- que aplica sólo para los hombres, donde éstos aparecen “atrapados en su naturaleza”, es decir, a una predisposición biológica-natural para ser agresivos. Por su parte, Ramírez y Gutiérrez de La Torre (2015) señalan que los hombres han sido representados de cuatro diferentes formas en los procesos de transformación hacia la igualdad: como los que gozan de todos los derechos; como autores de prácticas discriminatorias y violentas que atentan contra la seguridad e integridad de las mujeres; y como objeto de acciones reeducativas para modificar patrones socioculturales. De manera incipiente están siendo considerados como parte de las problemáticas y aliados en su solución, así como corresponsables en la construcción de la igualdad de género (UN Women, 2016, 2018; Ramírez y Gutiérrez de La Torre, 2015, 2020).

Cabe indicar que en Chile desde el 2014 diferentes se promueven iniciativas para el marco institucional y legal de la Educación Superior Técnico Profesional [ESTP] en el país, tal como la Ley N°20.910 del 2016 que establece la construcción progresiva de 15 CFT, uno para cada región; y en el 2018, se promulga la Ley N°21.091 que entre otras cuestiones define y establece una institucionalidad para la ESTP como parte de la nueva Subsecretaría de Educación Superior. La formación es más breve en las carreras de CFT e IP en comparación con las carreras universitarias, con un enfoque en los aprendizajes prácticos que favorezcan el ingreso al mercado laboral (ONU Mujeres Chile, 2020).

### 1.1. CAMBIOS SOCIALES Y NORMATIVOS EN CHILE

Durante el año 2018 universitarias chilenas reivindicaron con fuerza la igualdad de género, planteando la urgencia de erradicar la violencia –con énfasis en el acoso, el abuso sexual y la discriminación– y construir una educación no sexista (PNUD, 2020; Ramírez y Trujillo, 2019), constituyéndose esta demanda en uno de los mayores retos de la educación superior del siglo XXI (Trujillo Cristoffanini y Pastor-Gosálbez, 2021). Se esperaba que las OES salieran de la silenciosa tolerancia, el profundo letargo y la pasividad que las ha caracterizado frente a estas problemáticas (Montesinos, 2019; Varela, 2020). Se tiende a suponer que en las OES la discriminación y la violencia, en particular contra mujeres, se presentan de forma poco frecuente (Gamboa-Solís, 2019; Ordorika, 2015; Varela, 2020), por un capital simbólico que dota a estas organizaciones de una supuesta objetividad, así como de un sentido de igualdad y justicia, que contribuye a ocultar las manifestaciones de violencia que allí se presentan (Martínez-Lozano, 2019); al creer que “la violencia de género o las injusticias contra las mujeres son perpetuadas y vividas por personas con cierta ‘pobreza educativo-académica’” (López-Francés y Vásquez, 2014, p. 243); y que las estudiantes universitarias al ser un grupo que cuenta con mayor nivel educativo no vive este tipo de situaciones (Mingo, 2016; Trujillo Cristoffanini y Pastor-Gosálbez, 2021; Varela, 2020).

Las movilizaciones feministas universitarias consiguieron fortalecer y dinamizar un proceso que venía gestándose en las OES chilenas, vinculado a la elaboración de políticas, reglamentos, protocolos y unidades de género orientadas a evitar situaciones de Acoso, Violencia y Discriminación [AVD], definiendo acciones para la prevención y sanción de las conductas no deseables, así como mecanismos de protección para quienes han sufrido las agresiones. Además, las universitarias cuestionaron las leyes 20.370 General de Educación y 20.005 que tipificaba al acoso sexual únicamente en espacios laborales y no en otros, como el educativo (Ramírez y Trujillo, 2019). De ahí que se promulgara la Ley 21.369 en septiembre de 2021, regulando el AVD en el ámbito de la educación superior, siendo destinatarias las personas que cursen programas de pre y posgrado, que desarrollen funciones de docencia, administración, investigación o cualquier función en las OES; siendo deber de dichas organizaciones adoptar las medidas necesarias para ello, entre estas políticas, planes, protocolos y reglamentos sobre AVD que contengan acciones de prevención, información, sensibilización, sanción, capacitación y formación, junto con mecanismos de monitoreo y evaluación de su impacto; asimismo, deben crear unidades responsables de su implementación. La ley contempla, además, que las OES que no adopten estas medidas “no podrán acceder u obtener la acreditación institucional que prevé la Ley 20.129, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior” (Ley 21.369, 2021, p. 4), teniendo como plazo un año.

### 1.2. ORGANIZACIONES GENERIZADAS E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

En el clásico texto de Acker (1990), se advertía cómo la práctica de organizar no es neutra en términos de género, y que las organizaciones mantienen diferencias generizadas respecto al poder; afirmando que las “imágenes del cuerpo y la masculinidad de los hombres impregnan los procesos organizacionales, marginando a las mujeres y contribuyendo al mantenimiento de la segregación de género...” (p. 1). Las organizaciones presuponen un conjunto regular de arreglos acerca del género, es decir, un “régimen de género”, que

consiste en patrones que se expresan a través de la división de género en el trabajo, la forma en que se ejerce la autoridad y el control, cómo se usa el cuerpo y cómo se vive la sexualidad (Connell, 2015b). Buquet (2016) sostiene que las OES reproducen una jerarquización donde lo masculino y los hombres se posicionan por encima de lo femenino y las mujeres, sostenida en la división sexual del trabajo, en la valoración diferenciada de las disciplinas según sean consideradas femeninas o masculinas, y en la marginación de las mujeres de los espacios de poder y de reconocimiento; pues como complementa Palomar (2005), en las OES se “cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada” (p. 8). De ahí que la fuerza reguladora de las organizaciones no sólo afecte el funcionamiento macro, también deja huellas en los comportamientos, expectativas y las representaciones de las personas que las integran, es decir, estructuran las subjetividades (Buquet, 2016; Cerva Cerna, 2018). La condición generizada de las OES -más allá de su no-reconocimiento como tales- y la necesidad de integrar esta dimensión en el análisis organizativo es un aspecto cada vez más reconocido en la teoría de género (Ríos González et al., 2017).

Las OES son espacios sociales donde representaciones y prácticas instituyen relaciones de desigualdad y subordinación que funcionan bajo mecanismos concentradores de poder y control (Bourdieu, 2007; Ríos González et al., 2017). Ya desde los primeros años de educación formal se potencian atributos relacionados con una sola forma de ser hombre: racional, competitivo, exitoso, fuerte, efectivo, heterosexual, competencia académica entre estudiantes, así como entre docentes; por lo tanto, la escuela, así como otras organizaciones educativas son agentes donde existen una serie de estructuras y prácticas que condicionan el proceso de construcción de las masculinidades (Madrid, 2009).

Diagnósticos al interior de OES chilenas (Conicyt, 2017a, 2017b; Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Gobierno de Chile, 2023; Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2024), nos exponen que mujeres y hombres están en posiciones diferentes y desiguales en la estructura piramidal de funciones y cargos; se trata de una segregación vertical donde la participación de mujeres disminuye en la medida que se avanza la carrera académica, y tienen menor presencia en puestos de mayor liderazgo; esta tendencia también ha sido documentada en un gran número de universidades del mundo (Barrón Arreola et al., 2018; Buquet et al., 2013; UN Women, 2016). Investigaciones en la ESTP en Chile, muestran que las mujeres acceden a esta en proporción similar a los hombres, sin embargo, lo hacen en aquellas áreas vinculadas a lo femenino, con lo que se reproduce la división sexual del trabajo (Muñoz Rojas, 2020; Salinas Meruane y Romaní Chocce, 2020). Sevilla et al. (2023) exponen que las mujeres son menos del 15% en carreras de los sectores de construcción, metalmecánica y minería; lo mismo ocurre en la postsecundaria que concentra 46% de la matrícula de este nivel, acentuándose la subrepresentación femenina en las áreas de electricidad y electrónica (3%) y mecánica automotriz (3,5%). En la oferta de ESTP, los programas formativos han sido diseñados bajo representaciones dicotómicas –lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres– desembocando en la segmentación laboral de género (Salinas Meruane y Romaní Chocce, 2020; Sevilla et al., 2019 en Muñoz Rojas, 2020). Además, en la ESTP se presentan estereotipos de género que dan lugar a la segregación horizontal, es decir, una baja participación de mujeres en las áreas de tecnología, ingeniería y matemáticas, y una baja presencia de hombres en las asociadas a lo femenino, tales como educación y cuidado. Estereotipos que persisten en lo laboral, basados en un modelo dicotómico de género donde se espera que los hombres sean

fuertes y las mujeres débiles; ellos violentos y ellas sumisas; ellos activos y ellas pasivas, lo que lleva a las técnicas y profesionales de estas áreas a desarrollar una serie de habilidades de confianza y seguridad que les permitan ser respetadas (Salinas Meruane y Román Chocce, 2020), así como estrategias que combinan resistencia y aceptación en empresas que no ajustan sus dinámicas para integrar a las mujeres, sino que son ellas las que adaptan sus comportamientos a las normas de sexismo implícito y explícito (Sevilla et al., 2023).

Cabe indicar que las diferencias entre hombres y mujeres no son sólo cuantitativas – acceso a cargos directivos, obtención de plazas académicas o financiamiento de proyectos de investigación–, también son cualitativas, es decir, de estatus y prestigio, de valoración y reconocimiento social (Barffusón et al. 2010; Buquet, 2016; Fuentes, 2016; Mingo, 2016). Por lo tanto, no basta con desagregar datos por sexo simultáneamente es importante saber si existe una diferencia sustantiva en la manera en que, a partir del sexo de las personas, se accede al prestigio y la notoriedad en los mismos términos y oportunidades; así como reconocer el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan las personas, dependiendo de si son hombres o mujeres (Palomar, 2005); por ello no es suficiente sólo incluir mujeres en términos cuantitativos para una transformación, se requiere abordar el aspecto simbólico del género (Cerva Cerna, 2018).

En la perspectiva del cambio estructural, es decir, profundo, las OES tienen un rol fundamental a partir de un protagonismo proactivo y comprometido con los valores centrados en la igualdad de las personas y en los principios que sustentan los derechos humanos (Echeverría-Echeverría et al., 2021; López-Francés y Vásquez, 2014; Mayorga, 2018; Ordorika, 2015; Santos, 2018). Su potencial como agentes de cambio estriba en su condición de “espacios privilegiados por la resonancia social para difundir y consolidar una mirada que cuestione la discriminación y desigualdad” (Cerva Cerna, 2018, p. 27). Las OES contribuyen al desarrollo nacional, por la formación de profesionales, y a la vez con su función socializadora y transformadora, teniendo un efecto multiplicador que alcanza los distintos ámbitos de la sociedad (Buquet, 2011).

Desde la teoría social contemporánea, el género es un tipo particular de estructura social que se construye en los acuerdos sociales plasmados en prácticas cotidianas, que repetidas en el tiempo van estructurándose como las formas en que una sociedad valida y acepta como los modos de hacer y ser (Bourdieu, 2000, 2007; Connell, 2015a; Giddens, 2015). Es lo que Berger y Luckmann (2008) señalarían como los procesos de tipificación y sedimentación que conducen a la objetivación e institucionalización, expresándose como “las reglas del juego” que modulan la interacción humana (North, 2012). Bajo este enfoque, algunas de esas instituciones se formalizan, por ejemplo, en documentos escritos, leyes, políticas o reglamentos; otras operan en la vida social de manera tácita, como códigos de conducta implícitos. Ciertamente en las últimas décadas del siglo pasado observamos tensiones en las instituciones que habían operado y regulado las relaciones de género dando pie a la flexibilización, incluso quiebre, de normas que antes eran inamovibles (Olavarría, 2001, 2017; Seidler, 2006); las instituciones que habían operado en el campo del género son fuertemente cuestionadas por movimientos sociales como el feminista, desde donde se demanda la (re)estructuración de nuevas reglas del juego, de nuevos códigos de conducta, de formas de relación igualitarias. Los petitorios estudiantiles respecto a la elaboración de protocolos, reglamentos, unidades de género, incluso leyes, dan cuenta precisamente de este nuevo escenario normativo que se constituye, siendo las OES llamadas a formalizar el cambio social y a monitorear su cumplimiento.

En las discusiones sobre institucionalización de la igualdad de género en las OES se ha planteado la necesidad de un diseño e implementación que considere el enfoque de masculinidades (Salazar-Agulló y Martínez-Marco, 2019); sin embargo, curiosamente, sigue ocurriendo que cuando se habla de enfoque de género muy pocas veces se considera a los hombres y a las masculinidades. La literatura nos expone la sustitución, o incluso la confusión, entre los conceptos de género y mujer/es, conduciendo a que queden fuera del análisis los hombres y las elaboraciones socioculturales sobre éstos. Dinshaw (2008) sostiene que señalar o agregar a enfoque de género la palabra “masculinidades”, es más bien un término correctivo, de manera que el concepto género pueda ser entendido en su plenitud.

### 1.3. SUBCAMPO DE ESTUDIOS DE GÉNERO DE LOS HOMBRES Y MASCULINIDADES

En la agenda de política internacional para la igualdad de género, ya desde la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra las mujeres en 1979, se produjo interés por la incorporación de los hombres (Madrid et al., 2020; Valdés, 2020), concretamente en su Artículo 5 se señala la necesidad de: “Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (ONU, 1979). Posteriormente, en las Conferencias Mundiales sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y sobre la Mujer en Beijing (1995) se refirieron explícitamente a la necesidad de trabajar con los hombres y niños para alcanzar la igualdad de género, y considerarles en las políticas públicas (ONU, 1996). En el Informe de la Conferencia de Beijing de 1995, se explicita que para atender la violencia hacia las mujeres es necesario el involucramiento de hombres, especialmente generar alianzas con aquellos que son críticos al orden de género sexista. Según nos reseña Connell (2020), en el año 2003 organismos de las Naciones Unidas impulsaron el debate sobre los hombres, los niños y las masculinidades, dando lugar al primer documento de política internacional relacionado directamente con los hombres en las relaciones de género: *The role of Men and Boys in Achieving Gender Equality*, adoptado por la ONU en el 2004.

Los estudios de género en sus inicios fueron equiparados con los estudios de las mujeres, pues género en su acepción más simple se utiliza como sinónimo de mujeres, por lo que durante mucho tiempo la perspectiva de género se centró en los estudios sobre y para las mujeres (Gutmann, 1998; Scott, 1990), sin embargo, siguiendo a Núñez Noriega (2017), se entiende que el campo de los estudios de género contempla al menos tres subcampos: el de los estudios de género de las mujeres (o estudios feministas), el de estudios de la diversidad/disidencia sexual o LGTBIQ+ y el de estudios de género de los hombres y masculinidades. Los tres subcampos buscan superar las desigualdades de género, visibilizando la construcción sociocultural e histórica de la diferencia sexual; siendo por tanto un campo amplio que aborda diversas cuestiones que tienen que ver con las realidades y configuraciones identitarias tanto de hombres como de mujeres u otras posibles identidades rupturistas respecto del binarismo sexogenérico (Sanfélix, 2011). El concepto de género surge para designar todo aquello que es construido social y simbólicamente por las sociedades para estructurar y ordenar las relaciones mediadas por la diferencia sexual y “denunciar los procesos responsables de la transformación de la

historia en naturaleza, y de la arbitrariedad cultural en natural” (Bourdieu, 2007, p. 12). Por lo tanto, los estudios de género nos enfrentan “a una problemática que no es exclusiva de las mujeres” (Lamas, 1986, p. 3). Bajo ese prisma, es que en la década de los ochenta se plantea que fue cuando los hombres se convierten explícitamente en objetos de estudio desde una perspectiva de género (Olavarría, 2017; Soto-Guzmán, 2014; Tena, 2012), y en que los mismos hombres empezaron a explorar en forma sistemática a los hombres como personas con género (Gutmann, 1998). Madrid et al. (2020) y Olavarría (2020) exponen que en la región latinoamericana mujeres feministas tuvieron un papel importante al cuestionar el foco exclusivo en las mujeres para generar cambios en las relaciones de género invitando a abrir el análisis hacia los hombres como seres generizados.

El objetivo principal del estudio fue Comparar los procesos de institucionalización para la igualdad de género entre los diferentes formatos de educación superior en Chile, y las experiencias respecto a la integración del enfoque de masculinidades. Los objetivos específicos por lo tanto describir las similitudes identificadas por los diferentes actores en dichos procesos, por una parte, y por otra, describir las diferencias que les es posible observar.

## 2. MÉTODO

### 2.1. METODOLOGÍA Y TÉCNICA

A través de una metodología cualitativa se realizaron Entrevistas Semi-Estructuradas [ESE], planteando preguntas que giraron en torno dos ejes: ¿qué similitudes ha observado en el trabajo en materia de género entre universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales?, ¿qué diferencias ha observado en el trabajo en materia de género, entre universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales? Además, se preguntó: ¿Qué tipo de trabajo articulado para la igualdad de género se realiza entre estos diferentes formatos de educación superior?, ¿Qué conocimientos tiene de las líneas de trabajo de los otros formatos de educación superior? ¿Qué iniciativas han realizado con hombres y masculinidades? La duración de las entrevistas rondó entre los 30 y los 100 minutos. Fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas en procesador Word.

### 2.2. PARTICIPANTES

La selección de participantes respondió a una muestra estructural (Montañés, 2010), considerando el cruce de tres criterios: formato de OES, tipo de actor y zona geográfica. Se trabajó con los tres formatos de OES: Ues, CFT e IP; se distinguieron cuatro tipos de actorías implicadas e interesadas en la igualdad de género en la educación superior: estudiantes, académicas/os, profesionales de género y de otras unidades; por último, cuatro macrozonas: norte, centro, sur y sur-austral, para advertir la multiplicidad de perspectivas que en estas se plasman. Participaron 44 personas (Ver Tabla 1).

Por zona geográfica, las/os participantes se distribuyeron: del norte 9 (20,5%), del centro 10 (22,7%), del sur 14 (31,8%) y del sur-austral 11 (25%). Por formato de OES: 28 Ues (63,6%), 12 CFT (27,3%) y 4 IP (9,1%). Por tipo de actor: 11 estudiantes (25%), 10 académicas/os (22,7%), 12 profesionales de género (27,3%) y 11 profesionales de otras

unidades (25%). Del total de entrevistas, 30 fueron mujeres (68,2%), 13 hombres (29,5%) y 1 persona no binaria (2,3%).

*Tabla 1.* Participantes por formato de educación superior y zona geográfica en Chile

Zona geográfica	Estudiantes	Académicas/os	Profesionales de género	Profesionales de otras unidades	Total
Norte	3	5	1	0	<b>9</b> 20,5%
Centro	1	1	6	2	<b>10</b> 22,7%
Sur	5	3	2	4	<b>14</b> 31,8%
Sur-Austral	2	1	3	5	<b>11</b> 25%
<b>Total</b>	<b>11</b> 25%	<b>10</b> 22,7%	<b>12</b> 27,3%	<b>11</b> 25%	<b>44</b> 100%

### 2.3. PROCEDIMIENTO

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad patrocinante del estudio, por lo que cada participante leyó y firmó un documento de consentimiento informado, asegurando la confidencialidad y anonimato.

En primer lugar, se planificó la secuencia del trabajo en terreno, definiéndose partir con la región del Bío-Bío (julio 2023); luego Magallanes (octubre 2023), posteriormente Metropolitana (marzo 2024) y finalmente Coquimbo (julio 2024). Considerando que faltaban actores representantes de IP, se volvió a la región Metropolitana sumando 4 nuevas entrevistas (agosto y septiembre 2024).

Semanas antes del trabajo de campo en cada región, se contactó por correo electrónico a autoridades de diferentes OES, a quienes se les envió una carta de presentación, junto a la solicitud de colaboración y el documento de consentimiento informado, para su conocimiento. Algunas autoridades enviaron listas de posibles participantes con sus correos electrónicos. Se solicitaron contactos a través de redes académicas, y también se buscó el correo electrónico de posibles participantes en las páginas web de las OES. Para convocar a estudiantes, se solicitaron contactos a las mismas redes académicas, así como directamente a direcciones de carrera.

A cada posible participante se le envió una carta de invitación anexando el documento de consentimiento informado para su lectura previa. Cuando la invitación fue aceptada, se acordó día, hora y lugar de la entrevista, privilegiando un espacio en la misma institución o cercano a ella. Antes de la realización de las entrevistas la/el participante firmó el consentimiento informado en dos copias, quedando una en poder de cada parte.

#### 2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se optó por el análisis de contenido temático, que consistió en la descomposición del texto en unidades constitutivas para su posterior codificación según un sistema de categorías (Ruiz, 2009; Taylor y Bogdan, 2000), utilizando un sistema mixto de categorías y códigos, en tanto se contaba con información previa al trabajo de campo y a la vez se identificaron temas que emergieron inductivamente tras la lectura de los datos. El análisis se dividió en cuatro etapas sucesivas: primero, una lectura crítica de las transcripciones registrando temas levantados en memos analíticos; luego, se codificaron los datos, asignándoles un nombre y descripción; se seleccionaron citas clarificadoras y confirmatorias de las interpretaciones para responder al criterio de confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). Parte de estas tareas se realizaron con el apoyo del programa ATLAS.ti 8.

### 3. RESULTADOS

Se presentan los resultados respondiendo a cada uno de los objetivos específicos del estudio. Primero se describen las similitudes, y, en segundo lugar, las diferencias en los procesos de institucionalización de la igualdad de género en la educación superior chilena.

*Tabla 2. Categorías y códigos para comparación entre OES*

Categorías	Códigos	Subcódigo/s
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desconocimiento del quehacer de otros formatos de OES.</li> <li>-Obligación de responder a la Ley 21.369.</li> <li>-Perspectiva de género es incipiente en OES.</li> <li>-Segmentaciones de género.</li> <li>-Necesidad de formación en género.</li> <li>-Personas encargadas de unidades de género tienen un mismo perfil: mujeres cis heterosexuales.</li> <li>-Invisibilidad de los hombres.</li> <li>-Hombres no denuncian violencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Extrañeza por hombres que estudian carreras “femeninas”.</li> </ul>
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Timing formativo.</li> <li>-Etapa del desarrollo organizacional.</li> <li>-Tamaño, complejidad procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo en accionar protocolos.</li> <li>-Cantidad de recursos para género.</li> </ul>

### 3.1. SIMILITUDES ENTRE OES

La primera respuesta que entregan –la mayor parte de las/os participantes– es que “desconocen el quehacer de los otros formatos de educación superior”. Este desconocimiento es mayor entre actorías de las universidades, quienes, de conocer experiencias, es respecto de otras universidades –generalmente aquellas con más trayectoria en la incorporación de la perspectiva de género– y en el caso de conocer lo que hacen CFT e IP es porque la organización trabaja con esos otros formatos además de la universidad. CFT e IP conocen algo de lo que están haciendo algunas universidades, en tanto, esas organizaciones son las que han ido definiendo las discusiones y caminos a emprender.

No conozco lo que existe en los IP y CFT, solo conozco universidades (Académico 2, U, norte).

No sé cómo funcionan ahí realmente, supongo que... ojalá que sea como lo mismo, pero no sé cómo rigen en los centros... o institutos (Estudiante mujer 1, U, centro).  
No tengo mayor información al..., en relación a eso, mi experiencia está asociada exclusivamente en el ámbito universitario, no sé si se replica, no sé en qué condiciones están (Académica 2, U, sur).

CFT no sé, no tengo mucha gente que trabaje... no me relaciono mucho con gente que trabaje en CFT (profesional de género, mujer 1, U, sur).

Una similitud importante que se explicita es la “obligación de responder a la Ley 21.369”: Por lo tanto, independiente del formato de educación superior, todas deben regirse por las indicaciones de ésta. Agregar que se suma a este marco normativo, la Ley 20.129, que requiere cumplirse para obtener la acreditación.

En la educación superior es la implementación de la ley 21.369, que si bien en cierto, al principio no partió como una obligatoriedad para las instituciones de educación superior, pero hoy día sí, y aparte, como parte del proceso de acreditación de las instituciones de la educación superior, es uno de los criterios que evalúan, que miden y revisa la CNA, y para ellos las instituciones están obligadas a tener sus políticas, la implementación de ellas y las medidas remediales también para las víctimas y victimarios (Académica, CFT, norte).

Yo creo que ahora como está la ley, y es ley, las instituciones de educación superior sí o sí tienen que dar un vuelco quizás en todo lo que están enseñando, también con respecto a estas temáticas. Yo creo que en similitudes vamos como todos en esa línea, tanto si nos gusta o no, la tenemos que hacer igual (Profesional de género, mujer 3, CFT, sur-austral).

En Chile, bueno la ley, el impulso de la ley 21.369, ¿cierto?, eso hoy en día es lo que nos está dando la pauta y que nos exige cumplir con esos parámetros de inclusión y de género, así que yo diría que eso es lo más concreto que he visto” “Ahora, otro punto que sí he visto es que, desde los criterios de aseguramiento de la calidad, que son

criterios y estándares de la Comisión Nacional de Acreditación, explícitamente hay un criterio que es de género, inclusión y diversidad, y es un criterio que es exigible para acreditar. Entonces, con ley o sin ley, igual desde el punto de vista normativo para que las instituciones se acrediten, se va a exigir ya este 16 de octubre (Profesional hombre 5, CFT, sur-austral).

La exigencia que impone el marco normativo nacional respecto a igualdad de género es reciente y por ello mismo, la institucionalización de la “perspectiva de género es incipiente en las OES” y está en desarrollo.

Yo creo que el tema se está instalando, se está instalando, pero todavía creo que es muy incipiente, o sea, por lo menos de aludir al tema de género desde políticas género (...), políticas institucionales, pero si tú lo ves como en la bajada, así, de acciones concretas, creo que todavía es difícil de visualizar (Académica 2, U, sur).

Incluso están avanzando para responder a la ley, y no como una reflexión y acciones desde adentro” “(...) da la impresión de que tiene más que ver con eso, con que la institución se vea bien hacia el exterior, con evitar que podamos tener eventualmente algún reclamo a la Superintendencia de Educación, porque, no sé, incluso hasta en la publicidad uno ve que se cuida la paridad, pero hay un tema como de ser políticamente correcto, más que una reflexión interna (Profesional hombre 2, CFT, sur).

Nosotros recién nos comenzamos a..., nos comenzaron a instruir digamos, a comentar, porque digamos, 2019, 2020, 2021 no teníamos idea, yo la verdad, en lo personal, no tenía idea, y el área de género se conformó recién el año pasado en la institución (Profesional hombre 3, CFT, sur-austral).

Los relatos dan cuenta, a modo de radiografía diagnóstica cualitativa, la existencia de “segmentaciones de género”, que hombres y mujeres se encuentran en espacios de decisión y actividades diferentes, especialmente se identifican de forma transversal a los formatos, la de tipo horizontal, es decir por áreas del conocimiento/profesión.

Yo creo que en todos los ámbitos se expresa. Absolutamente. Tanto en los funcionarios como en los académicos hay una segregación horizontal con respecto a su desarrollo de capacidades, de oportunidades, fortalecimiento de sus trayectorias laborales y académicas (...) (Académica 7, U, norte).

Nosotros seguimos viendo carreras muy feminizadas, como es la carrera en la cual yo me desempeño, o sea, donde un gran porcentaje de mujeres ingresa porque está muy asociado, como ya se ha dicho, a temas de cuidado, o sea, desde ahí vemos que de una u otra manera, seguimos viendo este reflejo de estos roles tradicionales, de encontrar más hombres en carreras vinculadas con ingeniería, con matemáticas... (Académica 2, U, sur).

(...) hay carreras que son súper feminizadas y que también nos tenemos que hacer cargo de eso, que tiene que ver con qué pasa con no sé... las carreras de párvulo,

las carreteras de enfermería... Entonces, ¿qué pasa con eso también? (Profesional de género, mujer 5, U, sur-austral).

Como subcódigo a segmentaciones de género, se levanta “extrañeza por hombres que estudian carreras femeninas”, en tanto el impulso de las políticas ha estado en que mujeres ingresen a carreras tradicionalmente masculinas, no así en un incentivo hacia los hombres, o hacia el impulso de carreras tradicionalmente feminizadas.

Lamentablemente sigue el estigma de que las carreras de, al menos lo que es educación parvularia, tiene que ser realizado por mujeres, no por hombres. Hemos tenido un matriculado estudiante que duró un mes y finalmente se retiró de la carrera por este mismo estigma” “Se ha podido trabajar el tema de equidad en mujeres, que mujeres ingresen...de hecho tenemos mujeres en maquinaria pesada, en electricidad, en electromecánica y son una parte más, no son miradas como de forma diferente. Lamentablemente en párvulo ha sido súper complicado, por la mirada que tiene todavía la gente de cuando ve... de hecho educadores de párvulo y no solamente técnicos (Profesional mujer 1, CFT, sur).

(...) Por ejemplo, de TENS, Educación Parvularia, no hay hombres que se metan a esas carreras o a estudiarla, o son muy pocos. Entonces eso igual encuentro que hay carreras que están como destinadas a mujeres o destinadas a hombres, ¿por qué?, no sé; yo no sé por qué un hombre no podría ser tío de un jardín (Profesional mujer 3, CFT, sur-austral).

Los relatos señalan la “necesidad de formación en género” para toda la comunidad, en un trabajo que vaya dirigido también a los hombres de los diferentes estamentos.

(...) diría que falta mucha sensibilización y también obviamente programas de formación a nivel de instituciones de educación superior (...) (Profesional de género, mujer 10, IP, centro).

Los cambios a nivel de los estudiantes tienen que ser curriculares, o sea tú puedes hacer cien seminarios en el año, y claro, van a tener ahí una acogida, pero distintito es cuando esto pasa a nivel curricular, al ser curricular, es un mandato (Profesional hombre 2, CFT, sur).

Que tengamos más capacitaciones, que nos capaciten, principalmente eso, trabajen más con nosotros, en las dos áreas, tanto funcionarios como docentes masculinos, yo la verdad reconozco que estoy nulo, aún estoy nulo, la verdad (Profesional hombre 3, CFT, sur-austral).

Una similitud observada sólo por una participante es que las “personas encargadas de unidades de género tienen un mismo perfil: mujeres cis heterosexuales”: “(...) estadísticamente todas las personas que componen los equipos o que están a cargo de unidades, departamentos, direcciones, son mujeres cis género heterosexual” (Profesional de género, mujer 9, IP, centro).

### *3.1.1. Similitudes respecto del enfoque de masculinidades*

Un primer aspecto, que ya señalaban Barker y Green (2011) es la “invisibilidad de los hombres en la discusión sobre igualdad de género”, es decir, que no se les contemple como sujetos con/de género y que no se aborde el cuestionamiento de los atributos de la masculinidad dominante. Son experiencias aisladas y de OES con más trayectoria que están planteando formación en masculinidades, pero de forma inicial, lo que no se replica en otras.

A nivel de institución de educación superior son pocas las universidades que tratan el tema de las masculinidades como una línea de investigación, más bien lo toman como un hecho anecdótico, como una sesión educativa de un taller de 20 sesiones o una charla o una educación que se da de 30 minutos en un seminario de 2 días... Entonces es más bien anecdótico a nivel de universidades, y a nivel nacional para qué decir, es decir, las masculinidades y los hombres como sujetos de género están absolutamente invisibilizados. Todavía sigue la visión muy del siglo XX de que género es mujer (Académico 2, U, norte).

Estamos como a los inicios recién, y en otras universidades, yo creo que un poco parecido, no me acuerdo de haber escuchado de espacios de trabajo con hombres más o menos pensados; como lo que te mencionaba que estamos manejando hacer acá con los académicos, quizás lo más institucional acá es el curso de formación general (...) no tenemos, no hemos desarrollado una línea de políticas dirigidas a las masculinidades o varones y masculinidades todavía (Profesional de género, hombre 1, U, centro).

Yo no sé si hay grandes diferencias respecto del trabajo de masculinidades con las personas que trabajan y las personas que hacen clases, yo creo que hay tensiones que pueden ser similares, lo que desconozco es si nos estamos haciendo cargo del tema, mi impresión es que no (Profesional de género, mujer 9, IP, centro).

Lo del tema de nuevas masculinidades es un paso más allá, es como mucho más avanzado que... En Chile generalmente se está recién concientizando sobre el tema de género, de la brecha salariales, de los estereotipos de género (...) no, no he visto por lo menos en instituciones de educación superior, que yo haya escuchado que hablen sobre nuevas masculinidades, es que es muy nuevo, es muy nuevo eso (Profesional de género, mujer 1, U, sur).

El tema se está instalando, que es un tema, creo que, emergente, y que el foco ha estado dado en la mujer. Tal vez, en la medida en que se avance en ese espacio se pueda, se empiece a ver también necesaria la inclusión de los hombres, pero creo que en estos momentos el foco está dado, entre comillas, en quien se ve como víctima dentro de esta condición de desigualdad (...) (Académica 2, U, sur).

Finalmente, se preguntan ¿algunos hombres viven violencia y acoso? La respuesta que se dan es que los “hombres no denuncian violencias”, aunque las experimentan; aduciendo evitar burlas, incredulidad y vergüenza.

El tema es si los hombres están dispuestos a hacer una denuncia... Eso es otro tema, ya que eso rompe la masculinidad, es decir, un hombre no puede ser víctima de un abuso o de acoso, ya que eso es visto como poco hombre, pues se sale de la caja de la masculinidad, pero la ley trata de ser bastante igualitaria, es decir, no es una ley que está hecha para las mujeres víctimas, sino que es para estudiantes, académicas/os, funcionarias/os (Académico 2, U, norte).

Sí, lo que pasa es que hoy día la violencia es hacia ambos lados, y el hombre no denuncia más por vergüenza que por miedo, a diferencia de nosotras. Entonces, por vergüenza no denuncian, por vergüenza no dicen lo que les está pasando. (...) Entonces está esa otra parte que es poco visible (Académica 6, CFT, norte).

Creo que sí ocurre a veces con las mujeres, por ejemplo, no sé, mujeres de altos cargos que acosan a los varones, pasa, pero solo pensamos que las mujeres son acosadas por sus jefes, pero ¿cuántas jefas han acosado a sus empleados?, ¿existe una tasa?, no sé si existe esa información (...) (Profesional mujer 4, CFT, sur-austral).

### 3.2. DIFERENCIAS ENTRE OES

Una primera diferencia es el “timing formativo”; los CFT tienen programas más cortos, con alta rotación de estudiantes, lo que limita el tiempo para abordar de manera profunda temáticas de género. En los de formación técnica es muy breve el paso, por lo que no hay tiempo para una formación transversal. En las universidades, los programas son más largos, lo que ofrece mayor espacio para el desarrollo de políticas, aunque el enfoque sigue siendo predominantemente académico. En las universidades hacen tesis, investigación, lo que favorece esa perspectiva crítica transversal de lo social.

Que muchas veces, tanto los IP como los CFT están muy enfocados en la formación profesional, es decir, solamente en sacar la carrera... Más en lo académico que en la parte de igualdad de género (Estudiante hombre 3, U, norte).

En Chile las iniciativas que hay para la educación superior, la verdad es que creo que están más enfocadas en universidades, no en instituciones a nivel tecnológico. Yo creo que no hay una visión de eso porque son para principalmente carreras de cinco años, y en las instituciones técnico profesional, nosotros tenemos carreras hasta de dos años. Entonces, no se hace como esa visión de lo que son las carreras más técnicas, porque es muy difícil implementar un programa a dos años, cuando tú te demoras un año en implementarlo, y ya el siguiente año los estudiantes se van. Entonces, no hay una política o política pública en Chile que observe eso, sino que se enfocan principalmente en las universidades. Esa es una observación que he hecho ya muchas veces (Profesional de género, mujer 11, IP, centro).

Sé que por parte de dirigentes estudiantiles se ha abordado mucho más, sobre todo en universidades, mira yo creo, sí hay grupos de reflexión, hay harta tesis en esa línea, ahora, que lo que pasa que en los CFT el timing de vida es muy rápido, es muy rápido, hay que pensar que por ejemplo un estudiante que entró en marzo del año pasado ya

dejamos de verlo en diciembre de este, y eso fue todo su proceso formativo (Profesional hombre 2, CFT, sur).

Las diferencias entre OES pueden ser atribuidas a la “etapa del desarrollo organizacional”; mientras que las universidades consolidadas enfrentan dificultades para implementar cambios debido a una estructura más rígida y su largo recorrido, con personal académico y funcionario que lleva mucho tiempo en ellas, las instituciones más nuevas, como los CFT, tienen mayor flexibilidad para incorporar rápidamente programas y políticas relacionadas con el género, además de personal en general más joven. Sin embargo, las universidades, aunque más grandes y con un bagaje académico más profundo, tienden a centrarse más en la creación de políticas formales, en el desarrollo de un pensamiento crítico y en la formación de futuros profesionales a través de investigación y proyectos prácticos. En contraste, IP/CFT (instituciones de creación más reciente) pueden experimentar una adopción más fluida de estos temas, aunque a menudo se enfrentan a barreras culturales y sociales específicas de su contexto territorial, lo que dificulta su implementación efectiva a nivel local.

Como lo estamos haciendo, porque me ha pasado que..., bueno, nosotros somos una institución nuevita, si no me equivoco, 4 años más o menos recién llevamos... y he tenido la oportunidad de conversar, por ejemplo, con otras instituciones de educación superior que llevan muchos años y muchos estudiantes, por ejemplo... nosotros teníamos 200 y ellos tenían no sé, 2.000, y en el cual me han dicho que les ha costado un montón cambiar este switch, entonces... yo digo nosotros tenemos la suerte de que somos una institución nueva, somos una institución pequeñita en el cual se pueden realizar muchos cambios y estamos como abiertos a ese cambio. En cambio, a instituciones más grandes, les cuesta un montón realizar o venir a introducir ciertas temáticas con respecto al género (Profesional de género, mujer 3, CFT, sur-austral).

Una última diferencia es el “tamaño y complejidad de los procesos” entre formatos de OES, en el que existen dos subcódigos: “tiempo en accionar protocolos” y “cantidad de recursos para género”.

OES más pequeñas tienden a actuar más rápido. El menor tamaño, que redundaría en menor número de estudiantes, conlleva que los casos pueden ser abordados de forma más ágil y oportuna, antes de que escalen.

yo creo que los CFT, tienen..., toman decisiones mucho más rápidas, que las universidades, en comparación, o que los IP (...) entonces los protocolos se activan rápidamente, se detecta rápidamente, se neutraliza (Profesional hombre 2, CFT, sur).

Por otra parte, las OES técnicas disponen de menos recursos que las universidades, lo que por supuesto impacta en cómo se implementan las unidades de género -si es que las hay- desde personal, infraestructura, recursos para estudios, etc.

Yo creo que están haciendo cosas bastante parecidas, pero a una escala pequeña, porque son centros de formación que tienen muy poquitos recursos, entonces muchos de ellos están todavía muy situados en violencia, muy en cumplir la 21.369. Y como yo

te explico, para nosotros la 21.369 es como que fuera el eje de... la línea de violencia (Profesional de género, mujer 6, U, centro).

Las personas que nos dedicamos a estos temas, no damos abasto, y esto es en toda la institución, salvo por ejemplo, (Universidad de Chile) que tiene unas macro oficinas, son puntuales, pero si tú vas a las instituciones técnicas hay una persona, yo no doy abasto, a mí no me dan presupuesto, así que eso te puedo decir (Profesional de género, mujer 11, IP, centro).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Ley 21.369 ha promovido la atención a la violencia de género, sensibilización y mecanismos de denuncia, aunque los recursos y capacidades varían según el tipo de OES. En los CFT e IP, los avances son más limitados debido a recursos restringidos, centrándose en cumplir normativas como la Ley 21.369, especialmente en relación con la violencia. Las universidades, por otro lado, muestran avances importantes al integrar proyectos con financiamiento externo que les permiten reestructurarse en estas áreas, desde políticas institucionales hasta infraestructura. Sin embargo, la falta de personal y presupuesto sigue siendo un desafío, con excepción de algunas universidades que cuentan con estructuras más robustas, mientras en las técnicas una sola persona suele encargarse de estas tareas. Las universidades, especialmente las de mayor tamaño, presentan más avances en políticas de género, diagnóstico y formación integral, pero enfrentan barreras por estructuras más complejas y la magnitud de su comunidad. La menor densidad organizativa de los CFT e IP y la cercanía entre sus integrantes, permiten intervenciones rápidas, aunque en ocasiones reaccionan más que previenen. Por lo tanto, las políticas públicas de género en Chile tienden a centrarse más en universidades, desatendiendo las características particulares de las instituciones de educación superior técnica que operan con programas más breves y un enfoque más específico, limitando la capacidad de implementar un marco de género amplio en todo el sistema de educación superior.

Los CFT e IP forman para la industria, para el mundo productivo, y lo hacen en menos años que una formación universitaria, lo que conduce a no disponer del tiempo para considerar aspectos formativos transversales, de valores que la sociedad discute y reflexiona. Cuestión que igualmente observan Salinas Meruane y Romaní Chocce (2020) en su investigación, señalando que en la formación técnica prima el pragmatismo, pues es un sistema educacional centrado en la adquisición de conocimiento y técnicas, en la progresión curricular, desestimando la formación en actitudes y habilidades valoradas en tiempos actuales. Ello posiblemente conduce a centrarse en la enseñanza de lo técnico/profesional y no abordar cuestionamientos a la sociedad actual, como podrían ser los estereotipos de género que se cuelean en la formación educativa (ONU Mujeres Chile, 2020).

Un aspecto diagnosticado de manera transversal es la segregación horizontal de género, vale decir, la separación de áreas de formación consideradas masculinas o femeninas. Aquí es importante señalar que los análisis se centran, en primer lugar, en las carreras y áreas en que se ha considerado que las mujeres no son propias, o que las características que socioculturalmente se les ha asignado no resultan ser pertinentes para esas áreas en tanto requieren atributos que supuestamente, según los estereotipos de género, las mujeres no

poseen. Ahora bien, un análisis que le sigue es que cuestión similar, pero inversa, ocurre con los hombres, quienes no ingresan a carreras consideradas femeninas o que requieren atributos relacionados más bien a las mujeres.

Coincidimos en parte con lo que Salinas Meruane y Romaní Chocce (2020) señalan al enfatizar en la importancia de incluir el género en la educación superior, en tanto ello permitirá proyectar una más alta proporción de mujeres en la industria, en particular en la minera. Sumamos a esa idea que el enfoque de género en la educación superior requiere contemplar explícitamente el enfoque de masculinidades, ello quiere decir, que, si bien es necesario mirar a las mujeres, ello es insuficiente, si a la vez no se consideran las representaciones sobre lo masculino que impregnan dichas áreas. En esa misma línea, la recomendación que hace ONU Mujeres Chile (2020) señala “Generar instancias de discusión en donde se puedan reconocer las barreras que enfrentan las mujeres que ingresan al sistema de educación superior”, a la que añadiríamos la discusión y cuestionamiento al modelo de trabajador masculino neutro (Acker, 1990) que existe en las áreas, por lo tanto, evitar que las mujeres y lo femenino sean, como dicen Sevilla et al. (2023) lo excepcional, lo improbable e inadecuado en esos entornos, y a la vez actualizar/repensar lo masculino como referente normativo ¿De qué formas atributos como la fuerza física y emocional prevalece y se reproduce en áreas donde predominan los hombres? ¿qué resistencias o condiciones de posibilidad se presentan en estas mismas áreas para que temáticas de cuidados, de otras personas y de sí mismos, sean parte relevante a considerar en la formación?

Entre las limitaciones del estudio presentado es la baja participación de personas entrevistadas de CFT e IP, para generar información sobre las formas de accionar de estos dos formatos en la institucionalización de la igualdad de género. Por ello se sugiere en futuros estudios conocer estos procesos entre profesionales de género de dichas organizaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies. A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J. y Carrillo Trujillo, C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 55(2), 357-376. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980008>
- Barker, G. y Greene, M. (2011). ¿Qué tienen que ver los hombres con esto?: Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas. Involucrando a hombres en la equidad de género* (pp. 23-48). LOM.
- Barrón Arreola, K. S., Madera Pacheco, J. A. y Cayeros López, L. I. (2018). Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas. *Revista de Educación Superior*, 47(188), 39-56. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/506>
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos(spe)*, 33, 211-225. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es)

- \_\_\_\_\_. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Programa Universitario de Estudios de Género y Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Coyoacán, México, D.F.: UNAM, Coordinación de Humanidades IISUE.
- Cerva Cerna, D. (2018). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20 - 38. doi: 10.5354/0719-0417.2017.48399
- Connell, R. (2015a). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. (2015b). *El género en serio. Cambio global, vida personal, luchas sociales*. Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Gobierno de Chile. (2017a). *Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*. <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2017/05/Realidad-Nacional-en-Formacion-y-Promocion-de-Mujeres-STEM-2016-CONICYT-ISONOMA.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017b). *Política institucional equidad de género en ciencia y tecnología. Período 2017-2025*. [http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Política-Institucional-Equidad-de-Genero-en-CyT-Periodo-2017\\_2025.pdf](http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Política-Institucional-Equidad-de-Genero-en-CyT-Periodo-2017_2025.pdf)
- Connell, R. (2020). Capítulo 1: Veinte años después: masculinidades hegemónicas y el sur global. En S. Madrid, T. Valdés, y R. Celedón (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 37-58). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile-Crea Equidad.
- Dinshaw, C. (2008). Perspectivas queer. En Á. Carabí y J. Armengol (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp. 81-94). Icaria.
- Echeverría Echeverría, R., Lille Quintal, M.J., Evia Alamillac, N. y Carrillo Trujillo, C. (2021). Convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica: de lo personal a lo institucional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43). 329-344. 10.21703/rexe.20212043echeverria17
- Fuentes, L. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, (44), 65-83. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a4>
- Gamboa-Solís, F. de M. (2019). Acoso sexual en la Universidad de protocolos y protocolos. *Nómadas*, (51), 211-221. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a12>
- Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gutmann, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, (8), 47-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411133004>
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Coords.), *Masculinidad: Poder y crisis* (pp. 63-81). FLACSO-Chile. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Kimmel, M. (1995). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). ISIS-FLACSO.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de “género”. *Nueva Antropología*, VII, 173-198. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- Ley 21.369. (30 de agosto 2021). *Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior*. Biblioteca del Congreso Nacional, República de Chile, Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications. <https://gwern.net/doc/sociology/1981-guba-effectiveevaluation.pdf>

- López-Francés, I. y Vásquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el Siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 15(4), 1-289. <https://doi.org/10.14201/eks.12343>
- Madrid, S. (2009). Negociando con hombres de negocios. Reflexiones sobre masculinidades de elite y equidad de género en la globalización. En J. Olavarría (Ed.), *Masculinidades y globalización. Trabajo y vida privada, familias y sexualidades. V Encuentro de Estudios de Masculinidades* (pp. 73-95). LOM.
- Madrid, S., Valdés, T. y Celedón, R. (2020). Introducción. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 11-33). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile-Crea Equidad.
- Martínez-Lozano, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (51), 117-133. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7>
- Mayorga, K. (2018). *Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI*. Palermo Business Review. Fundación Universidad de Palermo. Graduate School of Business N° 18.
- Messner, M. (2011). Gender Ideologies, Youth Sports, and the Production of Soft Essentialism. *Sociology of Sport Journal*, 28, 151-170. DOI: 10.1123/ssj.28.2.151
- Mingo, A. (2016). “¡Pasen a borrar el pizarrón!” Mujeres en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 45(178), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.001>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Gobierno de Chile (2023). *Tercera Radiografía de Género en Chile*. [https://www.minciencia.gob.cl/uploads/filer\\_public/db/2a/db2a5829-717d-49e2-b090-2c4a3301d4c3/2023\\_radiografia\\_genero\\_vf.pdf](https://www.minciencia.gob.cl/uploads/filer_public/db/2a/db2a5829-717d-49e2-b090-2c4a3301d4c3/2023_radiografia_genero_vf.pdf)
- Montañés, M. (2010). Diseño científico de muestras estructurales. *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, pp. 841-856.
- Montesinos, R. (2019). Masculinidades y violencias en las instituciones de educación superior. En J. Eloy Martínez, A. Téllez y J. Sánfelix (Eds.), *Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad* (pp. 241-266). Tirant Humanidades.
- Muñoz, Rojas, C. (2020). Políticas de igualdad de género en la Educación y Formación Técnica y Profesional en América Latina, *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375587>
- North, D. (2012). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Noriega, G. (2017). *Abriendo brecha. 25 años de estudios de género de los hombres y masculinidades en México (1990-2014)*. CIAD.
- Olavarría, J. (2001). *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*. FLACSO-Chile.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Sobre hombres y masculinidades. “Ponerse los pantalones”*. Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- \_\_\_\_\_. (2020). Capítulo 2: Algunas reflexiones sobre los avances y pendientes en los estudios de hombres y masculinidades en América Latina en las últimas dos décadas. En S. Madrid, T. Valdés, y R. Celedón (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 59-84). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile-Crea Equidad.
- ONU Mujeres Chile (2020). *Efecto de la gratuidad en la incorporación de mujeres en carreras técnicas en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica*. <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/efecto-gratuidad-carreras-tecnicas-formacion>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7-18. DOI: 10.1016/j.resu.2015.06.001
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- \_\_\_\_\_. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, (21), 7-43. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100007&lng=es&tlng=es)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020). *Nuevo mapa del poder y género en Chile. 1995-2018*. PNUD.
- Ramírez, J. C. y Gutiérrez de La Torre, N. C. (2015). *De hombres a favor de la igualdad de género: apuntes para una agenda*. México. Departamento de Estudios Regionales Ineser, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/LibroMasculinidades.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2020). Hombres e igualdad de género: para empujar la construcción de una agenda en México. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 389-420). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile-Crea Equidad.
- Ramírez, K. y Trujillo, M. (2019). Acoso sexual como violencia de género: voces y experiencias de universitarias chilenas. *Cuestiones de Género de la Igualdad y la Diferencia*, (14), 221-2410. DOI: 10.18002/cg.v0i14.5779
- Ríos González, N., Mandiola Cotroneo, M. y Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext
- Salazar-Agulló, M. y Martínez-Marco, E. (2019). La masculinidad en los planes de igualdad de las universidades públicas españolas. En A. Téllez, J. Eloy Martínez y J. Sanfélix (Eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones* (pp. 325-347). Tirant Humanidades.
- Salinas Meruane, P. I. y Román Chocce, G. (2020). “Construir puentes en la educación superior”: una ruta entre la formación profesional y la industria minera del 2035. *Cuadernos Pagu*, (60), s/f. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202000600013>
- Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, (7), 220-247. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744579008.pdf>
- Santos, A. (2018, 19 de junio). Brechas de género y políticas de igualdad en universidades del CRUCH-Comisión de Igualdad de Género AUR-CRUCH, en Seminario Igualdad de Género en la Educación Superior y otros sectores. Valparaíso (Chile): Biblioteca del Congreso Nacional.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons el Magnànim, Institut Valencià d'Estudis i Investigació.
- Seidler, V. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. Montesinos Ensayo.
- Sevilla, M. P., Montecinos, M. J. y Valdebenito, M. J. (2023). “Negociando el género”. Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60 (1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.6>
- Soto Guzmán, G. (2014). Semblanza histórica de asociaciones de hombres de habla hispana que abogan por la igualdad, resignifican lo masculino y luchan contra la violencia de género. *Revista Prisma Social*, (13), 944-959. <http://www.redalyc.org/pdf/3537/353744532025.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2024). *Brechas de género en educación superior 2023*. <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2024/03/Ed.-Superior.pdf>
- Tena, O. (2012). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 271-292). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Trujillo Cristoffanini, M. y Pastor-Gosálbez, I. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarias: Un reto para la educación superior. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2080>

- UN Women (2016). *He For She. IMPACT 10x10x10 University Parity Report*. <https://online.fliphtml5.com/zmam/fkdy/#p=1>
- \_\_\_\_\_. (2018). *He For She. Male allies guide gender equality. Tips for understanding and managing your emotions*. [https://www.heforshe.org/sites/default/files/2018-11/HeForShe\\_Booklet\\_ManagingYourEmotions\\_PRINT2.pdf](https://www.heforshe.org/sites/default/files/2018-11/HeForShe_Booklet_ManagingYourEmotions_PRINT2.pdf)
- Valdés, T. (2020). Masculinidad y políticas de igualdad de género: ¿Es posible “hacer una raya al tigre”? En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (Comp.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 303-330). Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile-Crea Equidad.
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

