

ALIGN INFORME

Formación y capacitación docente en género, masculinidades y educación no sexista en Chile



Francisco Vidal Velis, Marina Carrasco Soto,
Geraldine Gutiérrez Ortega, Emily Dobbs Díaz,
Claudia Dides Castillo, Rosa Montecinos Molina
y Fabián Castro Valle

Noviembre 2024

Sobre las y los autores

Equipo de investigación central:

Francisco Vidal Velis es doctor en Sociología, profesor titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Marina Carrasco Soto es licenciada en Antropología Social, integrante del Área de Estudios y Capacitaciones de Fundación Crea Equidad.

Geraldine Gutiérrez Ortega es socióloga, diplomada en Procesamiento y Análisis de Datos Sociales Avanzado, Consejo de Defensa del Estado.

Equipo investigador de apoyo:

Emily Dobbs Díaz es doctora en Educación, profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Claudia Dides Castillo es magíster en Estudios de Género y Cultura, doctora (c) en Comunicaciones, profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Rosa Montecinos Molina es master en Estudios Avanzados de Historia del Arte, encargada del Programa de Formación del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.

Fabián Casto Valle es magíster en Educación, profesor asociado del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Agradecimientos

Los y las autores de este informe agradecen el aporte de la doctora Liliana Salazar Arredondo y de la doctora (c) Daniela Lillo Muñoz por sus observaciones al proyecto. También expresamos nuestro agradecimiento a las profesionales de ODI, las doctoras Carmen León-Himmelstine y Rachel Marcus por su involucramiento en este trabajo y por su disposición para resolver cualquier duda o inquietud que pudiera tener el equipo a cargo de este proyecto. Finalmente, agradecemos a la doctora Ana Gálvez, vicerrectora de Investigación de la UMCE, por poseionar este trabajo al interior de la universidad.

Tabla de contenidos

Sobre las y los autores	2
Resumen ejecutivo	6
1 Introducción	13
2 Contexto político, social y educacional en Chile	16
3 Cambios y continuidades en el sistema educacional en cuanto a GEMENS	19
4 Metodología: construcción y aplicación de instrumentos	24
5 Análisis de resultados	27
6 Conclusiones	62
7 Recomendaciones	67
Referencias	69

Términos clave

Actitud sexista y bigenerista: Predisposición de quienes sostienen que solo hay dos sexos y dos géneros, que existe una estricta correlación entre ambos y que lo masculino tiene mayor valoración social, minusvalorando a las mujeres y a las disidencias sexogenéricas.

Actitud no sexista y no generista: Predisposición de quienes no hacen una distinción binaria de género ni otorgan una mayor valoración social a uno u otro sexo o a uno u otro género.

Alcalde/Alcaldesa: Es la máxima autoridad de la municipalidad, encargada de la dirección, administración y supervisión de su funcionamiento.

Bigenerismo: 'Punto de vista que acepta las reglas del género y que no permite variaciones, excepciones o desviaciones de la regla' (Gilbert y Flem, 2011: 106). Implica una mayor valorización de lo masculino y una estricta correlación entre sexo y género.

Circular: Documento oficial emitido por autoridades públicas, como ministerios o secretarías, para comunicar directrices o normativas específicas.

Comisión Nacional de Acreditación (CNA): Organismo estatal autónomo encargado de evaluar y acreditar la calidad de instituciones de educación superior y sus programas.

Disidencias sexogenéricas: Orientaciones sexuales e identidades de género que desafían la norma binaria y la heteronormatividad.

Duplas psicosociales: Equipos conformados por un/a psicólogo/a y un/a asistente social, encargados de atender las necesidades psicosociales de los estudiantes.

Equipo directivo de establecimientos educacionales: Generalmente conformado por las personas a cargo de la dirección del establecimiento, la jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y la inspección general. La persona que ocupa el cargo de dirección puede ser seleccionada mediante concurso público o designada por la alcaldía.

Establecimientos educativos monogénicos: Escuelas donde asisten exclusivamente personas que se identifican como hombres o como mujeres.

Estallido social: Fenómeno ocurrido en Chile en 2019, donde millones de personas se manifestaron para demandar transformaciones sociales profundas.

Masculinidad hegemónica: Forma de masculinidad dominante que ocupa una posición prestigiosa y deseada y que puede variar según el contexto sociohistórico.

Municipalidades: Corporaciones autónomas de derecho público con el objetivo de satisfacer las necesidades locales y asegurar la participación de la comunidad en el progreso social y cultural.

No generismo: Concepto que no supone distinciones binarias de género ni valora lo masculino por encima de lo femenino.

Nombre social: Nombre que adopta una persona trans cuando su nombre legal no concuerda con su identidad de género.

PADEM: Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal que orienta la labor educativa de la educación municipalizada.

Proyectos educativos: Instrumento de gestión que define los valores y objetivos formativos de los establecimientos y debe ser elaborado de manera participativa.

Plan de Mejoramiento Educativo (PME): Herramienta central para planificar, implementar y evaluar la mejora educativa en escuelas y liceos.

Sexismo: Forma de discriminación basada en el sexo de las personas, en la cual se beneficia al hombre sobre la mujer debido a sus diferencias biológicas.

Siglas y abreviaciones

ACES	Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CRUCH	Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas
GEMENS	Género, Masculinidades y Educación No Sexista
PADEM	Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal
PME	Plan de Mejoramiento Educativo
SLEP	Servicios Locales de Educación Pública
UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
UTP	Unidad Técnico-Pedagógica

Resumen ejecutivo

Así como otros países de América Latina, Chile pareciera estar viviendo un proceso de transformación en el ámbito del género, cuestionando el patriarcado y los modelos que sostienen y perpetúan las desigualdades entre hombres, mujeres y disidencias sexogenéricas. En el caso chileno, estas transformaciones han sido impulsadas por movimientos sociales como los estudiantiles, feministas y de las disidencias sexogenéricas, que han promovido la aprobación de algunas normativas en género, masculinidades y educación no sexista (GEMENS). Entre las normativas aprobadas en este ámbito se encuentran la ley antidiscriminación (2012), la ley de aborto en tres causales (2017), la ley de identidad de género (2021), la ley de matrimonio igualitario (2021), la ley contra la discriminación de género en la educación superior (2021) y la ley de violencia contra las mujeres (2024), que consagra el derecho a la educación no sexista. En el ámbito educacional, es relevante también mencionar las actividades de capacitación docente realizadas por entidades como el Ministerio de Educación y algunas universidades y centros de formación. Los cambios sociales, legales y educativos que discutiremos en este informe han puesto al profesorado en una situación de tensión ya que han debido actualizar sus conocimientos sobre las nuevas normativas y buscar el modo de incorporarlas en sus prácticas pedagógicas, así como también las transformaciones de género entre sus propios estudiantes. En este sentido, esta investigación buscó conocer la importancia y utilidad práctica que tiene la formación en GEMENS para docentes capacitados/as, docentes no capacitados/as y docentes en formación.

Metodología

El estudio incluyó técnicas cualitativas y cuantitativas que perseguían los siguientes objetivos:

- Determinar las razones que esgrime el cuerpo docente para capacitarse en GEMENS y la utilidad que esta tuvo para sus prácticas docentes.
- Conocer la evaluación que el cuerpo docente hace sobre la formación recibida en GEMENS.
- Identificar los facilitadores y obstaculizadores para implementar temas de GEMENS en los establecimientos educacionales.
- Describir las actitudes del cuerpo docente hacia temas de GEMENS y la percepción que tienen del funcionamiento del establecimiento educativo en este ámbito.
- Analizar eventuales diferencias en la identificación de facilitadores y obstaculizadores para incorporar GEMENS en los establecimientos entre el profesorado capacitado y no capacitado en GEMENS.

Para lograr estos objetivos se realizó un levantamiento de información que incluyó cuatro grupos de discusión con:

- Docentes capacitados/as en un diplomado de la UMCE
- Docentes capacitados/as de zonas menos urbanizadas
- Docentes no capacitados/as
- Estudiantes de pedagogía de la UMCE

En total, en los 4 grupos de discusión participaron 57 personas: 35 mujeres y 22 hombres. Además, se realizaron entrevistas a 5 informantes clave y se aplicó una encuesta de 48 preguntas, 33 de selección múltiple y 15 en formato Likert, a 466 docentes de distintas regiones del país.

Resultados

En los componentes cuantitativos y cualitativos, todos los grupos de docentes comparten su negativa impresión de la falta de formación recibida. En lo cualitativo, los/as estudiantes de pedagogía señalan que, en muy pocas ocasiones, contaron con docentes capacitados/as en estos temas y destacan el costo que esta falta de formación podría tener en su futuro desempeño laboral, al no sentirse capacitados/as para enfrentar los temas de GEMENS con sus estudiantes.

Desde lo cuantitativo se observa un bajo grado de capacitación en GEMENS, ya que un 73% del cuerpo docente no ha participado en capacitaciones de este tipo, mientras que solo el 26% sí lo ha hecho. Además, su participación en estas capacitaciones ocurrió después de titularse, mientras que solo un 8,1% recibió capacitación durante su formación inicial universitaria, lo que nos habla del bajo nivel de incorporación del GEMENS en la formación del profesorado.

Razones para capacitarse. En lo cuantitativo, casi el 65% del profesorado señaló que las capacitaciones les han permitido sentir que hacen bien su trabajo, mientras que, en lo cualitativo, comentan que antes sentían que no tenían los conocimientos necesarios para responder las preguntas de sus estudiantes, lo cual es concordante con el 60% de docentes no capacitados/as que declara haber vivido ocasional o frecuentemente situaciones que habría manejado mejor si se hubiera capacitado en GEMENS.

El 58% declaró no haberse capacitado por no saber de cursos de su interés, lo que hace necesario diversificar la oferta educativa en GEMENS para aumentar el número de docentes capacitados/as.

Evaluación de las capacitaciones. En ambas técnicas hay una buena evaluación de las capacitaciones. Desde lo cuantitativo, el 75,8% la evaluó como buena o muy buena, el 80,6% la consideró útil o muy útil y al 70,2% que le permitió incorporar GEMENS en sus prácticas docentes.

No obstante, hay escasa realización de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos, ya que solo el 25,3% declara que estas actividades se realizan 'habitualmente', el 54,3% que se realizan 'rara vez' y el 20,4% que no se realizan 'nunca'. Acá encontramos una diferencia entre capacitados/as y no capacitados/as, ya que el 32,3% del primer grupo señala que en su establecimiento habitualmente se realizan actividades sobre GEMENS, porcentaje que desciende al 22,8% entre los/as no capacitados/as.

Factores que potencian las capacitaciones. En la parte cuantitativa, relacionamos lo que llamamos la 'naturaleza de la capacitación' y los 'efectos de la capacitación'. La naturaleza de la capacitación incluye la duración de la capacitación y la evaluación de los/as participantes. Por otro lado, los efectos de la capacitación incorporan su utilidad, la incorporación del GEMENS en sus prácticas docentes, la evaluación que hacen de esta incorporación y la realización de actividades de GEMENS en sus establecimientos. Al respecto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la relación entre las siguientes variables:

- **Duración y utilidad de la capacitación.** El 100% de quienes tuvieron una capacitación de mayor duración (40 horas o más) consideraron que fue útil o muy útil, porcentaje que desciende al 66,7% entre quienes tuvieron una capacitación de menor duración.
- **Utilidad de la capacitación con incorporación de GEMENS en sus prácticas docentes.** El 85,4% de quienes han incorporado GEMENS en sus prácticas docentes consideró que la capacitación fue útil o muy útil, porcentaje que desciende al 50% entre quienes hacen la misma evaluación, pero que solo a veces han incorporado temas de GEMENS.
- **Evaluación de su desempeño en incorporar GEMENS con realización de actividades de GEMENS en sus establecimientos.** El 79,2% de quienes señalan que en su establecimiento se

realizan habitualmente actividades de GEMENS evalúa como bueno o muy bueno su desempeño en incorporar GEMENS en sus prácticas docentes, porcentaje que desciende al 43,2% entre quienes trabajan en establecimientos donde nunca se realizan estas actividades.

La participación en capacitaciones también incide en la evaluación que el profesorado hace de su desempeño en incorporar GEMENS en sus prácticas docentes, pues el 87,1% de los capacitados/as evalúa como bueno o muy bueno su desempeño en esta incorporación, valor que desciende al 53,8% en los no capacitados/as, diferencia que alcanza significación estadística.

Por tanto, para potenciar los efectos de las capacitaciones en GEMENS debemos procurar que tenga una adecuada asignación de horas y que se considere en su programación la evaluación que los/as participantes hagan de ella, ya que estos elementos incidirán en la utilidad que tenga para ellos/as y en la incorporación del GEMENS en sus prácticas pedagógicas. Entre las razones para evaluar de modo desfavorable una capacitación se menciona que fueron demasiado teóricas y que sus contenidos resultaban difíciles de aplicar en sus prácticas pedagógicas, razones que debieran ser consideradas a la hora de diseñar los programas formativos para el cuerpo docente. Lo mismo con los tiempos de dedicación, ya que el profesorado señala tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo la falta de tiempo como una de las razones para no capacitarse y, por tanto, para no poder incorporar GEMENS en sus prácticas docentes.

Efectos positivos de trabajar GEMENS. Trabajar GEMENS en los profesores/as perciben que trabajar GEMENS en los establecimientos educacionales provoca una disminución de:

- Los estereotipos tradicionales de género en el estudiantado: 73,8%
- Los conflictos entre estudiantes por temas de GEMENS: 67,4%
- Las actitudes homofóbicas: 66,7%
- Uso de lenguaje sexista en el aula: 66,7%

Al comparar docentes con y sin capacitación, los primeros mencionan más frecuentemente la disminución de los estereotipos tradicionales de género y el menor uso de lenguaje sexista en el estudiantado. El 58% de los/as capacitados/as señala que se reduce el lenguaje sexista en el aula, porcentaje que desciende al 48% entre los/as no capacitados/as. La reducción de los estereotipos tradicionales de género es mencionada por el 79% del primer grupo y el 71% del segundo. En lo cualitativo, señalan que la capacitación enriqueció sus prácticas pedagógicas y profesionalizó su intervención en GEMENS en el ámbito escolar.

Las capacitaciones también han permitido al cuerpo docente tomar conciencia de su rol como promotores/as de una transformación cultural hacia una sociedad más equitativa y respetuosa de los derechos humanos en GEMENS. Además, las capacitaciones les han permitido realizar cambios más profundos en los establecimientos educativos, en las planificaciones anuales o en los proyectos educativos. En particular, los y las docentes destacan haber incorporado temas de GEMENS en los proyectos educativos, los que debieran ser formulados de modo participativo con el resto de la comunidad educativa. Como ello no siempre ocurre, se debe fortalecer la participación estudiantil tanto en la formulación como en la implementación de los proyectos educativos y de los programas de educación sexual, que aparecen fuertemente criticados por los/as estudiantes por su excesivo carácter biologicista, alejado de las preocupaciones de los/as jóvenes.

Facilitadores para incorporar GEMENS: En lo cuantitativo, los y las docentes mencionan:

- La actitud positiva de los/as estudiantes: 59,0%
- La existencia de leyes y políticas públicas que impiden la discriminación: 56,4%
- La sensibilidad hacia los temas de GEMENS de algunos/as profesores/as: 50%

Al comparar a docentes con y sin capacitación, vemos que los primeros mencionan la existencia de leyes en un 71%, mientras que los segundos solo en un 55%, diferencia que alcanza significación estadística, lo que nos podría hablar de un mayor conocimiento de estas normativas entre el grupo capacitado.

El grupo no capacitado es el que mayormente señala carecer de los conocimientos necesarios para implementar estas adaptaciones y enfrentar los nuevos desafíos que el GEMENS le plantea al sistema educativo.

También se señala como facilitador el rol del estudiantado en incorporar temas de GEMENS en los establecimientos, ya que, en la opinión del profesorado, son las y los estudiantes quienes presionan para que se produzca esta incorporación.

Obstaculizadores para incorporar GEMENS: El profesorado señala los siguientes obstaculizadores:

- La falta de docentes capacitados/as en GEMENS: 74%
- El tradicionalismo en la cultura escolar: 51%
- La resistencia de los/as padres y madres de familia: 50%
- La falta de tiempo del cuerpo docente: 48%

Al comparar docentes con y sin capacitación, vemos que los primeros mencionan las resistencias de familiares y padres y madres de familia, con diferencias porcentuales de 10% con respecto a los segundos, lo que podría indicarnos un mayor involucramiento de los/as capacitados/as con las dificultades que se enfrentan en la incorporación de GEMENS en los establecimientos educativos.

- **Falta de docentes capacitados.** Desde lo cualitativo, todos los grupos consultados señalan haber tenido poca formación en GEMENS, debiendo buscar diversas formas de capacitación, pasando por el ámbito académico, las plataformas digitales y la autoformación. No obstante, a partir de las demandas de los movimientos feministas de 2018, las universidades y algunos establecimientos educativos secundarios han elaborado protocolos para abordar la violencia de género y han incorporado cursos optativos de GEMENS en su oferta educativa. El problema de las capacitaciones en GEMENS es que no existe, hasta ahora, una política pública que le dé permanencia, consistencia y coherencia a las iniciativas de capacitación. Así, solo se realizan acciones aisladas, que no alcanzan a responder de forma real a la demanda, haciéndose necesaria una política pública que favorezca las capacitaciones al cuerpo docente y los recursos destinados a ello.
- **Los/as padres y madres de familia.** Este grupo de padres, madres, acudientes y demás responsables por los/as estudiantes aparece tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo como un elemento obstaculizador de la incorporación de temas de GEMENS en el ámbito

educativo. Este grupo representa la expresión educativa de los movimientos antigénero que se expanden por diversas partes del mundo con la consigna 'con mis hijos no te metas' y que no comparten la idea que el sistema educacional cumpla un rol en la formación del estudiantado en temas de GEMENS, ya que consideran que ese rol debe cumplirlo la familia, en función de sus principios valóricos.

- **El tradicionalismo en la cultura escolar.** Este tradicionalismo se traduciría en la reacción tardía y reactiva de los establecimientos educacionales frente a los desafíos en temas de GEMENS, aspecto principalmente mencionado por docentes de zonas rurales y profesores/as sin capacitación. El 40,1% de docentes consideró como un obstáculo el poco interés del equipo directivo en la realización de actividades de GEMENS en los establecimientos y un tercio estuvo en desacuerdo con que el equipo directivo promueva la realización de estas actividades.

Desafíos del trabajo en GEMENS. En lo cualitativo, el cuerpo docente señala como desafíos para trabajar GEMENS en los establecimientos educacionales los siguientes elementos:

- **Transiciones de género.** El cuerpo docente, fundamentalmente el no capacitado, señala carecer de herramientas para abordar las transiciones de género en los establecimientos educacionales. En particular, señalan desconocer la Circular N°812, que permite a estudiantes mayores de 14 años usar su nombre social en los establecimientos educacionales, aun cuando los/as padres y madres de familia no estén de acuerdo.
- **Establecimientos monogénéricos.** La transformación de los establecimientos educativos monogénéricos en mixtos se ha realizado pensando que mejorarían las relaciones entre los géneros. Si embargo, este estudio muestra que los establecimientos que pasaron de monogénéricos femeninos a mixtos son percibidos por las estudiantes y profesoras como espacios menos seguros y donde es más difícil abordar temas de GEMENS.
- **Familias migrantes.** Otro elemento que parece representar un desafío para el profesorado surge desde lo cualitativo y tiene que ver con la cultura percibida como 'machista' de algunas familias migrantes que han llegado recientemente al país, entre quienes no habría una visión favorable de los cambios que la sociedad chilena se encuentra experimentando en temas de GEMENS. Ello hace necesaria la incorporación de enfoques educativos interculturales como han realizado Jara y Vuollo (2019).

Actitudes del profesorado hacia el GEMENS en el ámbito educativo. En este informe, para referirnos a las actitudes del profesorado, hablaremos de una 'actitud sexista y bigenerista' para indicar la predisposición de quienes sostienen que solo hay dos sexos y dos géneros, que existe una estricta correlación entre ambos y que lo masculino tiene mayor valoración social, minusvalorando a las mujeres y a las disidencias sexogenéricas. También nos referiremos a una 'actitud no sexista y no generista', que correspondería a la predisposición de quienes no hacen una distinción de género binaria ni otorgan una mayor valoración social a uno u otro sexo o a uno u otro género. A pesar de que, como hemos señalado, los conceptos de sexismo y bigenerismo no son sinónimos, en este informe los usaremos de manera conjunta, ya que ambos son contrarios a las transformaciones de género que aborda este estudio (Vidal et al., 2024).

En lo cuantitativo, los/as docentes muestran una visión favorable, no sexista y no generista de los cambios en GEMENS en el ámbito educativo. Así, mayoritariamente están de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- 'Los/as estudiantes de pedagogía deberían tener cursos obligatorios de GEMENS': 71%

- 'Los/as estudiantes de pedagogía deberían tener cursos obligatorios de educación sexual': 75%
- 'Ningún proyecto educativo debería tener contenidos contrarios a la igualdad de género': 74,5%

Además, presentan un alto desacuerdo con afirmaciones más tradicionales, que expresan actitudes sexistas y bigeneristas:

- 'La educación no sexista contraviene el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos/as': 58,4% en desacuerdo
- 'Si la familia opina distinto, los establecimientos educacionales no debieran decir que la homosexualidad es normal': 65,5% en desacuerdo
- 'Los niños/as trans no debieran asistir a establecimientos educacionales tradicionales': 86,1% en desacuerdo
- 'No se le puede pedir a los/as profesores que trabajen temas de GEMENS si son contrarios a sus creencias': 53,9% en desacuerdo

El índice de las actitudes del profesorado hacia el GEMENS en el ámbito educativo muestra que predominan actitudes no sexistas y no generistas, con casi el 70% de los casos. Al cruzar el índice con las variables sociodemográficas vemos que estas actitudes predominan en:

- los grupos de menor edad (entre los 23 y 39 años);
- las mujeres; y
- quienes han participado en capacitaciones en GEMENS.

En los tres casos se observan diferencias estadísticamente significativas al compararlos por edad, sexo y participación en actividades de capacitación.

Percepción sobre funcionamiento de los establecimientos educacionales en GEMENS.

Se detectan percepciones favorables y desfavorables sobre el funcionamiento de los establecimientos en incorporar GEMENS. Desde lo favorable, casi el 60% del profesorado estuvo de acuerdo con que su establecimiento integra sin problemas a padres y madres de familia homosexuales o lesbianas y casi la mitad opina que en su establecimiento no existen normativas con sesgos de género. Entre los aspectos poco favorables, no hay una buena evaluación del equipo directivo del establecimiento en promover actividades de GEMENS, ya que la mayor concentración de puntajes estuvo en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A diferencia del índice de actitudes del profesorado hacia el GEMENS, que mostraba actitudes no sexistas y no generistas, en el índice de percepciones sobre el funcionamiento de los establecimientos en incorporar GEMENS, las respuestas se concentran en las posturas intermedias y, en segundo término, en las sexistas y bigeneristas, con porcentajes de 49% y 42% respectivamente. Al cruzar el índice con las variables sociodemográficas, quienes muestran posturas más críticas sobre el funcionamiento del establecimiento en GEMENS son:

- los grupos de menor edad (entre los 23 y 39 años);
- las mujeres; y
- quienes han participado en actividades de capacitación.

Conclusiones

La sociedad chilena se encuentra viviendo un proceso de transformación en el campo del GEMENS que ha impactado directamente al sistema educativo y ha puesto al profesorado en la necesidad de incorporar estas transformaciones en su trabajo docente, lo que les plantea el desafío de participar de procesos de capacitación para adquirir mayor conocimiento y herramientas más sólidas para desempeñarse adecuadamente en este ámbito. Al respecto, el presente estudio muestra un bajo grado de capacitación en temas de GEMENS del cuerpo docente consultado, debiéndose promover su formación, ya sea desde educación continua, para el profesorado titulado, como desde la formación inicial docente, para el profesorado en formación. Quienes mayormente se capacitan son las mujeres y los grupos más jóvenes, de entre 23 y 39 años, lo que plantea la necesidad de incorporar a los varones y a las personas de mayor edad en este necesario proceso formativo.

Entre quienes se han capacitado, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, se observa una positiva evaluación de la formación recibida, la que les habría permitido hacer mejor su trabajo y sentirse más seguros/as y con mayor fundamento teórico para trabajar el GEMENS en sus prácticas docentes. La necesidad de promover actividades de capacitación en GEMENS tiene que ver con que, en la visión del profesorado, estas actividades han provocado una disminución de los estereotipos tradicionales de género, de los conflictos por temas de GEMENS, de las actitudes homofóbicas y un menor uso de lenguaje sexista en el aula. Considerando estos resultados, las actividades de GEMENS podrían tener un efecto en la disminución de los altos índices de violencia escolar que vive el país.

Entre los facilitadores para incorporar el GEMENS en las prácticas docentes se menciona la actitud positiva de los/as estudiantes, la existencia de leyes y políticas públicas que impiden la discriminación y la sensibilidad hacia el GEMENS de algunos/as profesores/as. El grupo de docentes capacitados/as es el que mayormente menciona como obstaculizador la existencia de leyes y normativas que impiden la discriminación, con diferencias estadísticamente significativas respecto del no capacitado, lo que nos habla de un mayor involucramiento de los docentes capacitados con la realidad que se vive en cuanto a la incorporación de GEMENS en los establecimientos. Las experiencias exitosas en GEMENS se relacionan con su incorporación en instrumentos ya existentes en los establecimientos como el Proyecto Educativo, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM).

El componente cualitativo y cuantitativo muestra actitudes favorables, no sexistas y no generistas, hacia el GEMENS en el ámbito educativo y una percepción crítica sobre el funcionamiento de los establecimientos educativos en la incorporación del GEMENS. Estas actitudes y percepciones predominan, fundamentalmente, entre las mujeres, los/as docentes de menor edad y quienes se han capacitado en GEMENS, con diferencias estadísticamente significativas respecto de los otros grupos.

Los resultados del estudio plantean la necesidad de contar con una política pública de carácter nacional. Esta debería:

- Abordar de manera integral la capacitación del cuerpo docente en temas de GEMENS
- Considerar los facilitadores y obstaculizadores para su implementación
- Definir los objetivos y los contenidos que se abordarán, los niveles de complejidad y de profundidad que tendrán, la metodología que se empleará y la forma en que se evaluará
- Considerar las características específicas de los grupos a los cuales se dirigirá este esfuerzo formativo

- Ser diversificada en cuanto a temáticas
- Tener carácter teórico práctico
- Encontrarse incluida en la carga laboral del/a docente
- Tener una buena difusión dentro del profesorado para llegar a un público lo más diverso posible

Tal cambio tendría un gran impacto tanto sobre los y las docentes como sobre el estudiantado, y contribuiría a fortalecer el rol de los establecimientos educacionales chilenos en la promoción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa en cuanto a GEMENS.

1 Introducción

Las capacitaciones nos van a permitir que haya aulas más inclusivas, donde todos los cuerpos que están en esas aulas existan... que ninguno de los géneros que está en esa sala se sienta oprimido, sienta que no tiene las mismas posibilidades de aprendizaje, que su emocionalidad esté interferida para aprender porque no está siendo considerado, está siendo excluido, humillado.

Coordinadora de la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH

Durante los últimos 20 años, la sociedad chilena ha experimentado un proceso de transformación en ámbitos relacionados con el género, las masculinidades y la educación no sexista (en adelante, GEMENS). Este proceso abarca cambios en el sistema legal y educativo, así como iniciativas impulsadas por la ciudadanía y por movimientos sociales, incluidos los estudiantiles, feministas y de disidencias sexogenéricas. Varios de los cambios normativos que se analizarán han sido precedidos por demandas de estos movimientos, que han promovido la aprobación de proyectos de ley presentados por el poder ejecutivo y legislativo. Por ejemplo, las disidencias sexogenéricas jugaron un papel crucial en la aprobación del matrimonio igualitario en 2021, al igual que las organizaciones feministas en el proyecto de aborto en tres causales de 2017.

Además, como se desarrollará en este informe, el movimiento feminista de 2018 provocó cambios significativos en las normativas sobre acoso y abuso sexual en el sistema educativo, impulsando la reestructuración de políticas internas en las instituciones educativas y la creación de unidades y secretarías de género en niveles de educación superior y escolar y, recientemente, incorporando la educación no sexista como un derecho.

En los últimos años las demandas de los movimientos sociales han impactado directamente al sistema educativo, destacando temas relevantes relacionados con GEMENS. Algunos ejemplos que podemos mencionar son los siguientes:

- Las controversias sobre la transición de establecimientos educativos monogénéricos a mixtos (Villalobos et al., 2016; Camacho, 2022)
- La visibilización de estudiantes trans en el sistema escolar (Toro et al., 2020)
- Las identidades no binarias (Mardones et al., 2020; Tordoff et al., 2022)
- Los grupos de estudiantes de disidencia sexual, como Las Putas Babilónicas (Lillo, 2019)
- Las conductas sexistas en liceos y universidades (León y Aizpurúa, 2020; Flores, 2019)
- Las denuncias de acoso y abuso sexual (Lizama y Hurtado, 2019)
- Las demandas por una educación no sexista (Camacho, 2018; Azúa et al., 2019; Martini y Bornand, 2019).

Estas transformaciones han puesto al profesorado en una situación de tensión, ya que se ven en la necesidad de actualizar su conocimiento sobre las nuevas normativas legales en GEMENS y de encontrar formas de incorporarlas en sus prácticas pedagógicas.

El presente informe discutirá cómo el cuerpo docente ha enfrentado estas transformaciones, junto con sus acciones para abordarlas y los elementos que han facilitado u obstaculizado la integración del GEMENS en sus prácticas pedagógicas. También evaluará las percepciones del profesorado sobre las capacitaciones recibidas, los desafíos pendientes y sus actitudes hacia las transformaciones que experimenta la sociedad y el sistema educativo en relación con GEMENS. Para ello, se analizarán testimonios tanto de docentes que se han capacitado en GEMENS como de aquellos que no lo han hecho, así como las opiniones de estudiantes de pedagogía y de cinco informantes clave con experticia técnica relevante.

1.1 Caracterización del sistema educativo chileno

Antes de desarrollar los temas planteados, es necesario realizar una breve caracterización del sistema educativo en Chile. Durante la década de 1980, en la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, los establecimientos educacionales dejaron de ser estatales y pasaron a depender de los municipios. Este cambio generó diversos problemas, entre ellos que las decisiones educativas tomadas por los alcaldes y alcaldesas dependieran en muchos casos de la postura política de los partidos a los que pertenecían, en lugar de seguir un lineamiento general para todos los establecimientos educativos. Por ejemplo, en temas de educación sexual, la alcaldía podía optar por implementar el programa Teen Star de la Universidad Católica o el Programa de Aprendizaje en Afectividad y Sexualidad de la Universidad de Chile. El programa Teen Star se orienta fundamentalmente a la abstinencia, sin informar de métodos preventivos, mientras que el de la Universidad de Chile trabaja en base a conversaciones libres con el estudiantado, considerando sus derechos sexuales y reproductivos.

Desde 2017 se ha iniciado un proceso de desmunicipalización, en el cual los establecimientos educativos pasan a depender de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que están directamente bajo el control del Ministerio de Educación. Sin embargo, esta experiencia es aún reciente y no se conocen los efectos que este cambio podría tener en la administración y el funcionamiento de los establecimientos. El proceso recién comenzó en 2023 y hasta ahora se han instalado el 21% de los SLEP planificados.

El sistema educativo chileno está compuesto por dos años de enseñanza parvularia o preescolar, ocho años de educación básica o primaria y cuatro años de educación media o secundaria, la cual puede seguir las modalidades científico-humanista o técnico-profesional.

En cuanto al tipo de financiamiento, los establecimientos se clasifican en:

- **Gratuitos:** financiados por los municipios o los SLEP.
- **Particulares subvencionados:** financiados de manera compartida por el Estado y los apoderados.
- **De administración delegada:** financiados por el Estado mediante convenios con entidades privadas.
- **Particulares pagados:** financiados exclusivamente por los apoderados.

Según cifras del Ministerio de Educación (2021a), el sistema público municipal cuenta con 1.277.648 estudiantes, el sistema particular subvencionado con 1.961.112 y el sistema particular pagado con 324.860 estudiantes.

Una de las principales características del sistema educativo chileno es la profunda desigualdad social y educativa. Como señalan Duk y Murillo, 'Los datos hablan por sí solos, el 1% de la población controla el 33% de la riqueza del país, lo que encuentra su correlato en educación, donde la distribución de las oportunidades educativas es altamente desigual e injusta, siendo la segregación escolar por origen socioeconómico y cultural, como por rendimiento académico, uno de los problemas más serios que el país enfrenta' (Duk y Murillo, 2019: 12). Las pruebas nacionales de medición de aprendizajes muestran, de manera consistente, que los estudiantes de estratos socioeconómicos altos, que asisten a establecimientos particulares pagados, obtienen mejores puntajes que aquellos de estratos bajos, en todas las evaluaciones y niveles aplicados (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

1.2 Acerca de este informe

En la primera parte del informe se analizará el contexto político y social de Chile en cuanto a género, masculinidades y educación no sexista (GEMENS), abordando las normativas aprobadas en los últimos años tanto en el ámbito sociopolítico como educacional. Asimismo, se discutirán algunos avances que ha experimentado el sistema educativo en términos de una mayor equidad de género, las brechas que persisten y las acciones desarrolladas por distintos organismos para capacitar al profesorado en estos temas.

Finalmente, se describirán los resultados de estudios recientes sobre GEMENS en el cuerpo docente, los cuales revelan una transformación en sus actitudes. Mientras que hace casi una década prevalecían posturas sexistas y bigeneristas, en los últimos años se observa un cambio hacia posiciones más progresistas en temas de GEMENS. Este cambio en las actitudes podría estar relacionado tanto con los cambios sociales y legislativos que ha vivido el país, como con los avances en equidad de género en el ámbito educativo. Es importante señalar que el sistema educativo ha sido uno de los primeros espacios donde se ha evidenciado la necesidad de transformar enfoques en torno a GEMENS, ya que los cambios han sido impulsados desde las aulas, desde el propio estudiantado.

En este informe incorporamos los conceptos de 'bigenerismo' y de 'no generismo' que proponen Gilbert y Flem (2011) y que hemos trabajado en investigaciones anteriores (Vidal et al., 2020; Vidal et al., 2024). A modo de síntesis, para Araya, el término 'sexismo' corresponde a 'una forma de discriminación que utiliza el sexo como criterio de atribución de cualidades, valoraciones y significados creados en la vida social' (Araya, 2004: 2). De este modo, el concepto no incluiría explícitamente a las disidencias sexogenéricas. Para incorporar el género, Gilbert y Flem proponen los conceptos de 'bigenerismo' y de 'no generismo'. El bigenerismo implica 'una distinción de género binaria, una mayor valorización para lo macho y lo masculino y una estricta correlación entre sexo y género' (Gilbert y Flem, 2011: 118). A diferencia de ello, el no generismo 'no supone una distinción de género binaria ni una valorización social que haga que lo masculino sea más valorado que lo femenino' (ibid., p. 122). Dentro de este concepto, indican, no existiría un aparato conceptual que nos permita definir e identificar sexo con género, acercándose 'al ideal de eliminar el sexismo, el heterosexismo, homofobia, transfobia y discriminación sexual' (ibid., p. 117). De este modo, en este informe, para referirnos a las actitudes del profesorado, hablaremos de una 'actitud sexista y bigenerista' para indicar la predisposición de quienes sostienen que solo hay dos sexos y dos géneros, que existe una estricta correlación entre ambos y que lo masculino tiene mayor valoración social, minusvalorando a las mujeres y a las disidencias sexogenéricas. También nos referiremos a una 'actitud no sexista y no generista', que correspondería a la predisposición de quienes no hacen una distinción de género binaria ni otorgan una mayor valoración social a uno u otro sexo o a uno u otro género. A pesar de que, como hemos señalado, los conceptos de sexismo y bigenerismo no son sinónimos, en este informe los usaremos de manera conjunta, ya que ambos son contrarios a las transformaciones de género que aborda este estudio (Vidal et al., 2024).

2 Contexto político, social y educacional en Chile

2.1 Normativas legales y educacionales en temas de GEMENS

En los últimos años, se ha aprobado en Chile una serie de normativas legales que abordan de manera explícita los temas de GEMENS. Las normativas más relevantes se presentan en la tabla 1.

Tabla 1 Normativas legales relevantes en GEMENS

AÑO	NORMATIVA	CONTENIDO
2009	Ley General de Educación, N°20.370	Establece que la educación en Chile debe ser integral, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos, contemplando la formación en sexualidad, afectividad y género como parte del currículo escolar.
2010	Ley N°20.418	Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en regulación de la fertilidad, decretando que los establecimientos educativos reconocidos por el Estado deberán incluir un programa de educación sexual dentro del ciclo de enseñanza media.
2012	Ley Antidiscriminación, N°20.609	Establece medidas contra las discriminaciones arbitrarias, incluidas las de género. Considera como circunstancia agravante de la responsabilidad penal cuando el delito cometido tiene una motivación basada en la discriminación.
2017	Ley N°21.030, Despenalización del Aborto en Tres Causales	Regula la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo en tres causales: cuando está en riesgo la vida de la madre, cuando el feto tiene malformaciones incompatibles con la vida, o cuando el embarazo es producto de una violación.
2018	Ley de Identidad de Género, N°21.120	Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, regulando los procedimientos para la rectificación de la partida de nacimiento cuando esta no corresponda a la identidad de género de la persona.
2021	Ley de Matrimonio Igualitario, N°21.400	Permite el acceso a parejas del mismo sexo al matrimonio civil, otorgando reconocimiento en materia filiativa y regímenes patrimoniales.
2021	Ley N°21.369, Acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior	Las instituciones de educación superior deberán adoptar las medidas conducentes a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior.
2021	Nuevos Estándares Pedagógicos, Ministerio de Educación	Promueven la inclusión y la creación de espacios respetuosos y libres de discriminación en los establecimientos escolares.

2021	Circular N°812	Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas y niños y adolescentes en el ámbito educacional.
2023	Circular N°707	Asegura igualdad de trato en todas las dimensiones de la educación y prohíbe todo tipo de discriminación, incluyendo las basadas en género.
2024	Ley N°21675, Derecho a una vida libre de violencia contra las mujeres	Establece que ‘los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán promover una educación no sexista y con igualdad de género y considerar en sus reglamentos internos y protocolos la promoción de la igualdad en dignidad y derechos y la prevención de la violencia de género en todas sus formas’ (artículo 12).

En cuanto a las políticas públicas, en 2014 el Ministerio de Educación creó la Unidad de Género con el ‘objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos’ (Ministerio de Educación, 2015: 24). El compromiso del Ministerio de Educación con la igualdad de género se ha materializado en la creación del Plan Institucional de Transversalización de Género, diseñado para impregnar todo su quehacer institucional con una perspectiva de equidad de género.

2.2 Impacto de los movimientos sociales en GEMENS

Los movimientos feministas, estudiantiles y de disidencias sexogenéricas han tenido un impacto significativo en el ámbito educativo. Esto se evidencia en estudios como el de Martini y Bornard, que analiza ‘las transformaciones que se desarrollan en la actualidad en los establecimientos educativos chilenos en el marco de las demandas del movimiento estudiantil feminista por la incorporación de una educación no sexista en los proyectos educativos institucionales’ (Martini y Bornard, 2019: 45). Asimismo, Rojas et al. señalan que ‘el sistema escolar chileno experimenta transformaciones en materia de reconocimiento de identidades LGTBI, las que van de la mano de los cambios sociales que ha vivido la sociedad en su conjunto’ (Rojas et al., 2019: 10). Por su parte, el estudio de Astudillo et al., que incluyó a docentes titulados y practicantes, concluyó que ‘es particularmente importante la asociación que los/as practicantes realizan con las movilizaciones feministas de 2018, donde las cuestiones de diversidad por orientación sexual y expresión de género aparecen como un capítulo dentro del debate instalado’ (Astudillo et al., 2021: 25).

El movimiento feminista

Varias de las discusiones educativas en temas de **GEMENS** mencionadas al inicio de este informe fueron planteadas por agrupaciones estudiantiles y feministas del año 2011 y, en particular, por las demandas del movimiento feminista de 2018. Algunos autores (Jiménez, 2020; Llanos, 2021) sugieren que dicho movimiento influyó en el ‘estallido social’ que sacudió al país al año siguiente. Si bien los movimientos estudiantiles de 2011 sentaron las bases para el feminismo de 2018 (Lillo, 2019), este último movimiento visibilizó situaciones de sexismo, acoso y abuso sexual en el ámbito educacional, provocando extensos paros y tomas en diversas instituciones educativas. Estas acciones ‘adquirieron un carácter político en tanto las mujeres lograron hacerse ver en el orden social dominante y desde ese espacio de aparición, denunciaron corporalmente las injusticias y presentaron sus reclamos’ (Saballa y Urzúa, 2021: 133). Para Llanos (2021), esta revolución feminista sentó las bases para el estallido social de 2019, fenómeno que movilizó ‘a millones de personas en el país, de manera conjunta, a manifestarse, demandar y protestar, a luchar por lo mismo, a buscar transformaciones sociales de fondo, que les permitan poder llevar una vida “más tranquila”, con mejores sueldos, con menos deudas y con más oportunidades’ (Jiménez, 2020: 953).

En el contexto del estallido social, el colectivo feminista **Las Tesis** tuvo un impacto mundial con su performance *El violador eres tú*, que fue replicada masivamente en todo el mundo (East y Benavente, 2020). Según Ponce, 'este movimiento representa una cuarta ola feminista con una multiplicidad de demandas y con elementos que pertenecen a otras olas feministas, que van desde mayores libertades sexuales y aborto libre y también visibilizar el mundo privado, que serían propias de la segunda ola; o la visibilización de las identidades, que sería propio de la tercera ola' (Ponce, 2020: 1.566). La fuerza del movimiento feminista impulsó la reestructuración de políticas internas en instituciones educativas, fomentando la creación de unidades y secretarías de género a nivel escolar y de educación superior, así como la elaboración de guías y lineamientos para incorporar el enfoque de género en la docencia (Espinoza y Albornoz, 2023). Por su parte, el PNUD destaca que los cambios en GEMENS que se han vivido en el país, 'han sido posibles gracias a un conjunto de cambios institucionales, culturales y políticos -varios de ellos impulsados por el movimiento feminista en el país-, destinados a erradicar las desigualdades de género' (PNUD, 2024: 45).

El movimiento de las disidencias sexogénicas

Reyes y Roque destacan que las movilizaciones feministas también incorporaron las demandas de las disidencias sexogénicas, que participaron activamente en las protestas por derechos. 'Los desafíos al poder de género —la heteronormatividad— desde la calle continuaban, pero con otros grupos, específicamente con la comunidad LGBTIQ' (Reyes y Roque, 2019: 198).

El grupo de padres y madres de familia antigénero

Hay otro grupo que se opone a las demandas planteadas por los movimientos feministas y de las disidencias sexogénicas, y que estaría representado por padres, madres y padres y madres de familia de estudiantes que clasificaremos dentro de una postura antigénero, que correspondería a lo que algunos autores han llamado la 'ideología de género' (Barrientos, 2020). Este grupo corresponde a una extensión del movimiento político-social nacido en Perú en 2016, como oposición a las políticas públicas del Gobierno en la implementación del enfoque de género en la educación. En Chile, este movimiento ha tenido una considerable incidencia política desde 2017, cuando sectores conservadores introdujeron el 'Bus de la Libertad', un polémico bus pintado con consignas contrarias a la identidad de género, que circuló por las calles de importantes ciudades chilenas pregonando mensajes como 'Si naces hombre, eres hombre, Si eres mujer, seguirás siéndolo' y '#ConMisHijosNoSeMetan'.

Estos grupos argumentan que la Constitución Política del país garantiza el derecho preferente de los padres a escoger la educación de sus hijos/as (Cifuentes, 2023). Por ello, levantaron el lema '**Con mis hijos no te metas**', considerando que los temas de GEMENS deben ajustarse a las opiniones de los padres y madres de familia y familiares, y ven la intervención del sistema educativo como una intromisión que vulnera sus derechos constitucionales. Esta oposición ha influido en la implementación de la educación sexual en el país, porque, a pesar de que la educación sexual está garantizada por ley, sus contenidos deben estar en conformidad con lo que este grupo sostiene (Dides et al., 2012; Arenas et al., 2017). Si bien esto ha sido tema de debate público, no se ha llegado a una solución satisfactoria. Según la encuesta de sexualidad del Ministerio de Salud de 2023, casi la mitad de las personas consultadas evaluaron como mala o muy mala la educación sexual recibida en sus establecimientos. Es probable que este conflicto se agudice en el futuro, ya que en 2024 se aprobó una ley que establece la educación no sexista como un derecho.

3 Cambios y continuidades en el sistema educacional en cuanto a GEMENS

3.1 Avances en materias de GEMENS desde el Ministerio de Educación

En Chile se han logrado avances graduales en superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación. Sin embargo, las trayectorias educativas y los resultados muestran que persisten patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género, perpetuando la desigualdad e inequidad (Ministerio de Educación, 2015). Respecto a la matrícula total en el sistema educativo, excluyendo la educación superior, no existen diferencias sustantivas en la matrícula de niños, niñas y jóvenes, siendo 51,6% hombres y 48,6% mujeres (Ministerio de Educación, 2023). No obstante, al comparar la matrícula por rama de especialidad, se observa un predominio de estudiantes hombres en las ramas Industrial, Marítima y Agrícola, con más del 62%. En contraste, las mujeres presentan una mayor representación en las ramas Técnica, Comercial y Artística, superando el 51% de la matrícula (Ministerio de Educación, 2023).

En cuanto a la tasa de cobertura neta en educación superior, en 2023 se registra una brecha de género de 7,7 puntos porcentuales en favor de las mujeres, con una tasa de 48,6% para mujeres y 40,9% para hombres. Si se considera la matrícula de primer año de pregrado en 2023 por áreas del conocimiento, las mayores brechas de género en favor de las mujeres se encuentran en las áreas de Salud, Educación y Ciencias Sociales. En contraste, las áreas que presentan brechas de género en favor de los hombres son Tecnología y Ciencias Básicas (Ministerio de Educación, 2024).

De acuerdo con el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), las mujeres representan el 73% de la matrícula en carreras de pedagogía (CPEIP, s.f.), mostrándose una brecha positiva a favor de las mujeres. En cuanto a las características del cuerpo docente, se observa que la participación femenina en esta función es 2,8 veces mayor que la de los hombres (Ministerio de Educación, 2023). No obstante, existen diferencias en las funciones desempeñadas por profesores y profesoras dentro de los establecimientos educativos. En la docencia de aula, la participación femenina alcanza el 74,8%, mientras que los hombres tienen una mayor representación en roles como inspector general (53,2%) y profesor encargado del establecimiento (41,7%) (Ministerio de Educación, 2023). Históricamente los cargos de mayor responsabilidad en los establecimientos, como el de director/a, han sido predominado por hombres. Sin embargo, esta brecha se ha reducido con el tiempo y, actualmente, las mujeres tienen una participación predominante con una diferencia de 30 puntos porcentuales (Ministerio de Educación, 2023).

3.2 Permanencia de inequidades

Tomando en consideración el informe de FLACSO-Chile de 2021, el Ministerio de Educación (2021b) señala que el espacio escolar continúa siendo un escenario donde se despliegan inequidades de género. Según los y las docentes consultados, estas inequidades se manifiestan de manera significativa en las dinámicas dentro del salón de clases, donde hay una marcada separación entre niños y niñas, tanto en la ocupación del espacio como en las formas de socialización y organización

para diversas actividades. Estas diferencias están fundamentadas en un guion cultural y en estereotipos que estructuran pautas discriminatorias.

Adicionalmente, se destaca que las niñas suelen ser juzgadas por su apariencia con mayor frecuencia en comparación con los niños, y que, en los espacios de recreo, los niños tienden a dominar los patios, además de participar más activamente en clase, incluso en la modalidad virtual. El informe también identifica obstáculos para la equidad de género derivados de los prejuicios de docentes y directivos. No obstante, se reconoce la presencia de docentes que desafían el modelo hegemónico, aunque a menudo enfrentan tensiones con las autoridades correspondientes. También se señala una escasa representación de mujeres en el currículo escolar en áreas como arte, ciencia, matemáticas, historia y biología.

En el siguiente apartado se hará referencia a algunos esfuerzos que se han llevado a cabo para capacitar al cuerpo docente en relación con las transformaciones legales y sociales experimentadas en temas de GEMENS. Si bien no se pretende realizar una revisión exhaustiva, se destacarán algunas iniciativas que han demostrado mayor estabilidad en el tiempo.

3.3 Capacitaciones a docentes en temas de GEMENS

Capacitaciones desde el Ministerio de Educación y el CPEIP

En 2019, fruto de una colaboración entre el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Universidad de Chile, se impartió de manera gratuita el curso Prácticas Pedagógicas con Perspectiva de Género, dirigido a 150 docentes (Lara, 2019). El programa se estructuró en tres módulos:

- Desafíos en igualdad de género para docentes y comunidades escolares
- Prácticas e interacciones pedagógicas para promover la igualdad de género en el aula
- Diseño de propuestas pedagógicas con perspectiva de género (CPEIP, 2019)

El curso tuvo una duración total de 80 horas, ofrecido en una modalidad de aprendizaje mixto. Este formato incluyó 3 sesiones presenciales de 6 horas cada una y 62 horas de aprendizaje en línea, completadas en un periodo de 2 meses (Lara, 2019).

Durante el periodo 2022-2023, el CPEIP implementó dos cursos:

- Gestión Escolar Inclusiva para la Equidad y Diversidad de Género, dirigido a equipos directivos con el objetivo de fomentar una cultura escolar inclusiva basada en un enfoque de género democrático, adaptado a los contextos y a la política educativa. En total, participaron 797 personas.
- Hablemos de Sexualidad: Promoviendo la Inclusión en el Aula, destinado a equipos docentes y asistentes de la educación, enfocado en proporcionar información y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral. El curso contó con 276 personas matriculadas.

Entre 2022 y 2023 se llevaron a cabo tres Jornadas Nacionales hacia una Educación No Sexista. En la primera, participaron 1.364 establecimientos de enseñanza media, de los cuales 809 pertenecían al sector público. La segunda jornada contó con la participación de aproximadamente 4.000 establecimientos en todo el país. La tercera estuvo dirigida a equipos institucionales y profesionales

de la educación, con la asistencia de alrededor de 200 personas de forma presencial y más de 500 inscripciones para la transmisión virtual.

El Ministerio también ha desarrollado una serie de materiales, orientaciones y recursos para apoyar la inclusión de la temática del GEMENS en la educación, entre los que destacan:

- Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género (2017)
- Enfoque de género: incorporación en los instrumentos de gestión escolar (2017)
- Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género (2018)
- Orientaciones para promover la igualdad de género en educación parvularia (2018)
- Pauta de detección de sesgos y estereotipos de género en material educativo curricular (2019)
- Equidad de género para la educación media técnico-profesional (2020) y Manual de prácticas pedagógicas y liderazgo directivo para la promoción de la equidad de género en liceos de enseñanza media técnico-profesional (2020)
- Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno (2023), una actualización de las orientaciones presentadas en administraciones anteriores
- Promover la igualdad de género en el aprendizaje: prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemáticas y ciencias (2023)

Finalmente, en 2014, como parte de la política de transversalización de género del Ministerio de Educación, se creó un nuevo indicador en el marco de la evaluación docente, destinado a identificar la presencia de sesgos de género en las prácticas pedagógicas. Aunque este indicador se mide, no influye en la evaluación final de los/las docentes.

Capacitaciones UMCE y Colegio de Profesoras y Profesores

En 2021, la UMCE y el Colegio de Profesoras y Profesores llevaron a cabo una capacitación para docentes en temas de GEMENS, que constó de 6 sesiones. Estas capacitaciones se fundamentaron en dos investigaciones realizadas entre 2018 y 2020. Posteriormente, en 2022, se llevaron a cabo 12 sesiones de 3 horas cada una. El éxito de la versión 2021, en términos de participación, condujo a la firma de convenios formales con las corporaciones municipales de Conchalí y Villa Alemana para esta nueva edición. Además, se capacitó a docentes de comunas rurales del Alto Biobío, en el sur del país.

A partir de la experiencia adquirida en esos dos años de capacitación, en 2022 se diseñó un programa de diplomado en Educación No Sexista, que consta de un total de 310 horas distribuidas en cinco módulos, con las siguientes clases en cada uno de ellos:

- **Género y disidencias sexuales**
 - o Investigaciones sobre género y poder en Chile
 - o Género y feminismos
 - o Discusiones en torno a nuevas masculinidades
 - o Investigaciones en masculinidades

- o Transformaciones en las homosexualidades
- o Personas trans en la sociedad y en el sistema educativo
- **Sexualidad y derechos sexuales y reproductivos**
 - o Dimensiones sociológicas y políticas de la sexualidad
 - o Investigaciones en sexualidad
 - o Derechos sexuales y reproductivos
 - o Sexualidad y prevención del VIH/SIDA
 - o Educación sexual integral
- **Sexismo y educación no sexista**
 - o Educación sexista y coeducación: estrategias para su transformación
 - o Contexto socioeducativo para el trabajo con infancias y adolescencias trans
 - o Educación feminista y justicia social
 - o Pedagogía queer
- **Investigaciones en educación no sexista**
 - o Investigación sobre sexismo en profesores y profesoras
 - o Investigaciones en salud mental en población trans y LGBTIQ+
 - o Investigaciones en currículum y género
 - o Masculinidades y violencia de género
- **Talleres en educación no sexista.** Este módulo incluyó cuatro sesiones de diseño de actividades y proyectos en educación no sexista

El programa perseguía los siguientes propósitos:

- Implementar espacios educativos seguros para todos los miembros de la comunidad, libres de discriminación, violencia sexual y de género, sin distinción de género u orientación sexual.
- Proponer formas de transformación de prácticas pedagógicas sexistas hacia prácticas transformadoras con enfoque de justicia social, mediante el diseño e implementación de estrategias educativas inclusivas.
- Promover la discusión científica y pedagógica sobre el sexismo en la educación, basándose en la generación de conocimiento científico a partir de investigaciones en el área, en concordancia con la normativa legal vigente en el país.
- Diseñar proyectos de educación no sexista para su aplicación en los sistemas educativos.

El programa se extendió de abril a diciembre de 2023 y contó con la participación de 35 docentes, de los cuales se graduaron 31. Al finalizar, el Departamento de Educación Continua aplicó una encuesta de satisfacción al estudiantado, donde se destacó que el 91,3% consideró que los contenidos tratados eran pertinentes, el 82,6% opinó que se cumplieron los objetivos del programa y el 82,6% afirmó que el programa contribuiría a su desempeño profesional. En mayo de 2024 comenzó una nueva versión del programa, con 27 estudiantes matriculados.

En el siguiente apartado se analizarán los resultados de algunos estudios sobre GEMENS realizados en Chile en los últimos años, donde se evidencia un cambio en la manera en que el cuerpo docente aborda y asume estos temas.

3.4 Estudios sobre GEMENS realizados con docentes

Al analizar los resultados de los estudios sobre género y educación no sexista en Chile en los últimos años, se observa un cambio de posturas más conservadoras hacia posturas más liberales. Es relevante conocer las actitudes y opiniones del profesorado respecto a GEMENS, independientemente del nivel en que impartan clases. La literatura sobre estudios de género en docentes revela que investigaciones realizadas hace casi una década mostraban actitudes sexistas y bigeneristas por parte del profesorado (Camacho, 2017; Del Río et al., 2016; Fernández y Hauri, 2016; Vera, 2016). Sin embargo, estudios más recientes indican un cambio en las actitudes del profesorado hacia los temas de GEMENS.

En relación con las disidencias sexogénicas, se observan transformaciones al comparar colegios confesionales y laicos, encontrándose que, en estos últimos, 'existe una mayor apertura por parte del profesorado y sus estudiantes para abordar las situaciones derivadas de la presencia de estudiantes LGTBI, las cuales no se conciben como problemáticas' (Toro et al., 2020: 47). Otra investigación concluye que, para los y las docentes, 'en los establecimientos es más común, que hace unos años, encontrar parejas del mismo sexo, así como estudiantes que expresan su género de manera no conforme a la norma y, eventualmente, en una lógica no binaria' (Astudillo et al., 2021: 21). El estudio de Azúa et al. (2019) establece diferencias por grupos etarios en las conductas y discursos sexistas, encontrando que 'el tramo temprano (menores de 30 años) es donde se obtienen porcentajes que demuestran menor sesgo de género en comparación con los otros tramos (mayores de 51 años), lo que se condice con la edad de las educadoras' (Azúa et al., 2019: 67).

Estos resultados concuerdan con investigaciones que indican un cambio generacional en el cuerpo docente respecto a los temas de GEMENS, donde el profesorado más joven presenta actitudes más liberales, mientras que el de mayor edad tiende a ser más conservador. El estudio de Astudillo et al. concluye que 'los docentes con más años de ejercicio profesional tienden a referir dificultades de acceso a la información en comparación con las nuevas generaciones, principalmente a consecuencia de su adscripción a familias o instituciones educacionales que son comparativamente más conservadoras que las de hoy' (Astudillo et al., 2021: 25). Resultados similares son presentados por Vidal et al., quienes señalan que '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' (Vidal et al., 2022: 327).

4 Metodología: construcción y aplicación de instrumentos

El objetivo de la presente investigación fue conocer la importancia y utilidad práctica de la formación en GEMENS para docentes capacitados, no capacitados y en formación. Para ello, se implementaron técnicas cualitativas y cuantitativas orientadas a responder la pregunta de investigación planteada.

4.1 Investigación cualitativa

Para la recolección de información cualitativa, se establecieron los siguientes objetivos:

- Conocer la evaluación que el cuerpo docente realiza sobre la formación recibida en GEMENS.
- Discutir los desafíos de la formación en GEMENS.
- Analizar de manera crítica las experiencias personales y profesionales relacionadas con la temática de GEMENS.
- Identificar los posibles cambios que el profesorado haya percibido en los temas de GEMENS en los últimos años, tanto en su experiencia docente como estudiantil.
- Conocer la utilidad de la formación en GEMENS para la labor docente.
- Describir los desafíos para la implementación de la temática de GEMENS en el ámbito escolar.

A continuación, se detallan los grupos de discusión y las entrevistas a informantes clave. Los instrumentos utilizados (encuesta, pautas de grupos focales y entrevistas a informantes clave) se incluyen en el anexo 1 (publicados por separado).

Grupos de discusión

Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión entre noviembre y diciembre de 2023, en los que participaron un total de 57 personas: 35 mujeres y 22 hombres. De los 57 participantes, 39 eran docentes (29 mujeres y 10 hombres) y 18 eran estudiantes de pedagogía (6 mujeres y 12 hombres). Los grupos con docentes se realizaron de forma virtual, mientras que el grupo de estudiantes universitarios se llevó a cabo de manera presencial. Los cuatro grupos de discusión abordaron las siguientes categorías:

- **Grupo de docentes que no ha recibido capacitaciones durante ni después de su formación inicial.** Este grupo se centró en conocer las perspectivas del cuerpo docente sobre las dificultades que han enfrentado en su ejercicio laboral en temas de GEMENS, las herramientas que consideran necesarias para afrontar estos desafíos y su opinión sobre su formación inicial en GEMENS. Participaron 11 docentes: 9 mujeres y 2 hombres, quienes fueron contactados a través del Departamento de Formación Docente del Colegio de Profesoras y Profesores.
- **Grupo de docentes que cursaron un diplomado en Educación No Sexista en la UMCE.** Con este grupo se buscó conocer las perspectivas del cuerpo docente sobre la utilidad del programa

para su desempeño laboral, si han podido implementar los conocimientos adquiridos en sus establecimientos educacionales y las dificultades que han encontrado. Participaron 14 docentes: 10 mujeres y 4 hombres, quienes fueron contactados a través de la plataforma UCampus del programa.

- **Grupo de estudiantes de pedagogía.** En este grupo se buscó conocer si las/los estudiantes han recibido formación en educación sexual o en GEMENS. Para aquellos que sí la han tenido, se indagó sobre cómo valoran la experiencia, de qué les ha servido y qué les ha faltado; y para quienes no la han recibido, se exploró si consideran que esto es una necesidad en su formación. Participaron 18 estudiantes de pedagogía: 6 mujeres y 12 hombres, quienes fueron contactados a través de una solicitud al director de la carrera que cursaban en la UMCE.
- **Grupo de docentes capacitados de zonas rurales.** Con este grupo se buscó identificar si existen diferencias, tanto en la formación de género como en la implementación de los conocimientos adquiridos en los establecimientos educacionales, en comparación con los docentes de la Región Metropolitana. Participaron 14 docentes: 10 mujeres y 4 hombres, quienes fueron contactados a través del Departamento de Formación del Colegio de Profesoras y Profesores, entidad con la cual la UMCE realizó esta capacitación.

Entrevista a informantes clave

Se entrevistó a cinco informantes clave, cuatro de manera virtual y una de forma presencial, entre enero y marzo de 2024. A continuación, se detallan los motivos de su selección:

- Coordinadora de la Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (en adelante CRUCh). Se contactó debido a su experiencia en la incorporación de los temas de GEMENS a nivel de las universidades públicas chilenas.
- Académico e investigador de la Universidad del BíoBío con amplia experiencia y numerosas publicaciones en temas de inclusión educativa y disidencias sexogenéricas.
- Profesora trans de la UMCE, contactada por su conocimiento y experiencia en temáticas relativas a la población transgénero en el ámbito educativo.
- Representante del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, en temas de capacitación docente, por su conocimiento sobre esa temática.
- Dirigenta estudiantil y vocera de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), contactada por su visión del funcionamiento de los establecimientos educacionales en temas de GEMENS.

Para la elaboración de las pautas de los grupos de discusión y entrevistas, se consideraron las siguientes dimensiones:

- Evaluación de la formación recibida en materias de género y masculinidades
 - o Tipos de formación
 - o Valoración de la formación
- Experiencias relacionadas a la temática de género y masculinidades

- o Experiencias profesionales
- o Utilidad práctica
- Cambios en masculinidades en los últimos años
 - o Conciencia de equidad de género entre los hombres
 - o Homolesbotransfobia
- Desafíos en la formación de género y masculinidades
 - o Brechas en formación
 - o Necesidades emergentes en la formación
- Desafíos en su implementación en los establecimientos educacionales
 - o Brechas en la implementación
 - o Dificultades contextuales para su implementación en la comunidad escolar

La información fue procesada con el programa ATLAS.ti.

4.2 Investigación cuantitativa

El estudio es de tipo exploratorio descriptivo: es decir, su propósito esencial es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado con un diseño muestral no probabilístico. El universo está constituido por los 53.666 docentes que se encontraban afiliados al Colegio de Profesoras y Profesores a mayo de 2018. El diseño muestral original consideraba 500 casos; sin embargo, la muestra final alcanzada fue de 466 casos completos. Considerando un universo infinito (superior a 50.000 personas), con un nivel de confianza del 95%, el error de muestreo quedó establecido en 4,5%.

La encuesta se comenzó a aplicar en mayo de 2024 y finalizó el 5 de junio de 2024. Los objetivos de la encuesta fueron los siguientes:

- Establecer la cantidad de profesores/as que han tenido formación en GEMENS.
- Determinar las razones que esgrime el cuerpo docente para capacitarse en GEMENS y la utilidad que tuvo dicha capacitación para sus prácticas docentes.
- Identificar los facilitadores y obstaculizadores para implementar temas de GEMENS en los establecimientos educacionales.
- Describir las actitudes del cuerpo docente hacia temas de GEMENS y la percepción que tienen del funcionamiento del establecimiento educativo en este ámbito.
- Analizar eventuales diferencias en la identificación de facilitadores y obstaculizadores para incorporar GEMENS en los establecimientos entre el profesorado capacitado y no capacitado en GEMENS.

La encuesta constaba de un total de 48 preguntas, la mayoría en formato de selección múltiple. Sin embargo, el ítem sobre actitudes hacia temas de GEMENS y el funcionamiento de los establecimientos educacionales en este ámbito se realizó en formato Likert.

Las preguntas se dividieron en los siguientes ámbitos:

Caracterización sociodemográfica	9 preguntas
Capacitación y formación	11 preguntas
Experiencia laboral	13 preguntas
Actitudes hacia GEMENS y sistema educativo	15 preguntas

El procesamiento de la información se llevó a cabo utilizando el programa estadístico SPSS. Este software facilitó tanto el análisis univariado, que se centró en la distribución porcentual simple, como el análisis bivariado, que incluyó tabulaciones cruzadas.

Para los análisis bivariados, se aplicó la prueba estadística de chi-cuadrado, la cual permite determinar si existe una asociación significativa entre las variables. Se estableció un nivel de confianza del 95%, considerando que existe asociación cuando la significación asintótica bilateral es inferior a 0,005.

Los detalles de cada una de las tablas y los resultados de la prueba de chi-cuadrado se pueden compartir a petición con los autores de este reporte.

5 Análisis de resultados

5.1 Características sociodemográficas y ocupacionales

En términos sociodemográficos, las 466 personas que participaron en la encuesta presentaron las siguientes características:

- **Género:** el 45,5% de las personas encuestadas se identifica con el género femenino, el 23,8% con el masculino, el 0,4% como trans, el 0,9% como no binario y un 29,2% no responde. Al excluir a quienes no responden, el 64,2% se identifica con el género femenino y el 33,6% con el masculino.
- **Orientación sexual:** el 67,2% se declara heterosexual, el 5,2% homosexual o lesbiana, el 4,3% bisexual y un 22,3% no responde. Al excluir a quienes no responden, el 86,5% se identifica como heterosexual, el 6,6% como homosexual y el 5,5% como bisexual. La proporción de personas que se declaran homosexuales o lesbianas en este estudio es superior a la de otros realizados en el país, donde esta cifra alcanza el 4% (Ministerio de Salud, 2023).
- **Tramo de edad:** un 26,2% tiene entre 23 y 39 años, un 35,5% se encuentra en el rango de 40 a 55 años, y un 18% tiene entre 56 y 75 años.
- **Zona geográfica:** un 20,4% reside en la zona norte, un 33,9% en la Región Metropolitana y un 45,7% en la zona sur.
- **Área profesional:** el 52,1% trabaja en educación básica, el 24,7% en educación media científico-humanista, el 10,1% en educación técnico-profesional y el 6,9% en educación parvularia o preescolar.

- **Tipo de establecimiento en que trabaja:** el 68,3% se desempeña en el sistema público. Este porcentaje podría aumentar al 90% si incluimos a las corporaciones municipales, que, aunque son de dependencia privada, administran el financiamiento municipal. Solo el 6,9% trabaja en establecimientos privados.

En cuanto a las preguntas sobre género y orientación sexual, un porcentaje considerable de personas optó por no responder. Desconocemos las razones de esto, aunque creemos que puede deberse a la decisión de algunas personas de no compartir información personal. Al comparar estadísticamente a quienes no respondieron sobre género y orientación sexual, observamos que corresponden a los mismos individuos, con diferencias estadísticamente significativas. Cabe mencionar que no se incluyeron respuestas obligatorias, ya que algunas preguntas debían ser respondidas solo por quienes habían recibido capacitación, otras por quienes no la habían recibido y otras por ambos grupos.

5.2 Características de la capacitación en GEMENS

Se observa una baja participación del cuerpo docente en actividades de capacitación en GEMENS, tanto durante su formación inicial como después de obtener su título. Solo un 26,6% declara haber participado en alguna capacitación o curso formal, mientras que el 73,4% no lo ha hecho.

En el ámbito cualitativo, los docentes también mencionan la falta de formación, la cual ha impactado negativamente en su labor docente. Consideran que han carecido de los conocimientos necesarios para abordar adecuadamente las preguntas de sus estudiantes, una situación que se hace más evidente en el grupo no capacitado.

Creo que el profesor todavía no está preparado para estos temas y necesita poder educarse con respecto a cómo se tratan estos temas, porque lo tratan como de la guata para fuera (intuitivamente), como lo que sienten, pero no saben si lo están haciendo bien o lo están haciendo mal.

Mujer, grupo sin capacitación

Características de profesores/as capacitados y no capacitados. No se observan diferencias significativas entre las personas capacitadas y no capacitadas en relación con el género, la edad y la zona de residencia.

- Por **género**, entre quienes han participado en capacitaciones, el 66,7% corresponde al género femenino y el 27,6% al masculino. En contraste, entre quienes no han participado, los porcentajes son del 63,4% para el género femenino y del 35,8% para el masculino.
- Por **edad**, quienes han participado en capacitaciones pertenecen principalmente al tramo más joven, de 23 a 39 años, con un 31,1%. Este porcentaje desciende al 21,4% en el grupo de mayor edad (entre 56 y 75 años). Entre las personas no capacitadas, los porcentajes oscilan entre el 68% para el grupo más joven y el 78% para el de mayor edad, manteniendo la tendencia de que los grupos de menor edad se capacitan más que los de mayor edad.
- Por **zona geográfica**, quienes han participado en capacitaciones son mayormente quienes residen en la zona sur, con un 43,5%. Este porcentaje desciende al 33,1% en la Región Metropolitana y al 23,4% en la zona norte. Al analizar a las personas no capacitadas, se mantiene esta tendencia.

Modalidad de la capacitación: en el 40% de los casos, la modalidad de capacitación fue virtual, en el 35% fue presencial y en el 24% se utilizó un formato híbrido. La capacitación virtual es la mejor evaluada, ya que un 43,6% la calificó como buena o muy buena, porcentaje que desciende al 30,9% entre quienes asistieron de manera presencial. Esto podría estar relacionado con que las capacitaciones mencionadas de la UMCE y del Ministerio de Educación se han realizado principalmente en modalidad virtual.

Momento de la capacitación y razones por las cuales los/las docentes se capacitaron: la mayoría del profesorado que declara haberse capacitado en GEMENS lo ha hecho después de titularse. Un 50% asistió a un curso luego de obtener su título, mientras que un 43,5% participó en varios cursos tras su titulación. Casi el 45% se capacitó en universidades o institutos de formación, el 40,7% en iniciativas del Ministerio de Educación, ya sea directamente desde el CPEIP o a través de organizaciones no gubernamentales y un 23,6% en la Municipalidad.

Solo un 8,1% recibió capacitación en su formación inicial docente. Al respecto, el profesorado expresa una actitud crítica hacia su formación en este ámbito, ya que el 71,5% está de acuerdo en que los estudiantes de pedagogía deberían tener cursos obligatorios sobre GEMENS y el 76,2% considera necesarios cursos obligatorios de sexualidad y educación sexual. En el análisis cualitativo, quienes participaron también sostuvieron que estos cursos deben ser obligatorios para estudiantes de pedagogía.

Estas cosas que son importantes deberían ser obligatorias, porque siento que todos podemos decidir si ir o no ir a un curso, y la mayoría de las veces no se asiste.

Mujer, grupo estudiantes

Las y los docentes que realizaron el diplomado también sostienen que es crucial que estas materias sean obligatorias en la malla curricular de los estudiantes de pedagogía en el país. En este aspecto, no se observan diferencias significativas entre las personas capacitadas y las no capacitadas.

Yo creo que, en la formación inicial docente, la capacitación quizás deba ser incluso obligatoria y constante para los equipos docentes... Yo creo que eso podría generar un cambio.

Hombre, grupo diplomado

La tabla 2 presenta las principales razones por las cuales se recibió capacitación.

Tabla 2 Razones para capacitarse

Era necesario para hacer bien el trabajo	63,7%
Tenía interés en el tema	60,0%
El establecimiento hizo una capacitación para todo el personal	26,0%

El componente cualitativo indicó que, para el profesorado, llevar a cabo estudios formales y sistemáticos les permitiría enfrentar de manera más efectiva los desafíos que surgen en el aula, armados con conocimientos, fundamentos teóricos y herramientas adecuadas, en lugar de depender únicamente de la intuición, como sucedía anteriormente.

Porque da un fundamento teórico ... Entonces hay ciertos conceptos, hay teorías que a nosotros nos respaldan ... Una opinión adquiere argumentos cuando están los respaldos y los fundamentos de base que apoyan lo que tú dices y estas capacitaciones ciertamente nos permiten ir enriqueciendo esta área.

Mujer, grupo zonas rurales

Además, el cuerpo docente opina que abordar temas de GEMENS les permite reconocer su papel como promotores de una transformación cultural hacia una sociedad más equitativa y respetuosa de los derechos humanos.

Creo que es importante incluir en la educación el hablar sobre el patriarcado y el rol que tiene el hombre en la sociedad para no seguir cometiendo los mismos errores, poder avanzar.

Hombre, grupo de estudiantes

Yo creo que es fundamental en la formación inicial de un docente el tema de género, de educación no sexista, porque finalmente el grupo docente es el que va a educar; pero si seguimos con las mismas prácticas de hace mucho tiempo atrás, las transformaciones sociales no van a ser posibles en el futuro.

Hombre, grupo diplomado

Esto también es expresado por la coordinadora de la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH, quien sostiene que la formación del profesorado en GEMENS crea aulas más inclusivas, donde se fomenta la equidad, se valora y se promueve la diversidad, asegurando que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje. Así, las capacitaciones no solo influyen en la percepción de los y las docentes sobre la calidad de su trabajo, como indican los resultados de la encuesta, sino que también contribuyen a la promoción de los derechos humanos.

Uno quiere que el profesor tenga ojos para ver la diversidad que tiene en su aula, y por tanto su intervención va a promover y valorar esa diversidad.

Coordinadora de la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH

La tabla 3 muestra las principales razones por las que el cuerpo docente declara no haberse capacitado.

Tabla 3 Razones para no capacitarse

No haber sabido de cursos que le interesaran	57,9%
Horarios que no les acomodaban	24,6%
Falta de tiempo	24,0%
No poder pagar el valor del curso	19,9%

En cuanto a la falta de conocimiento sobre cursos que les interesaran, efectivamente en Chile hay poca oferta educativa en temas de GEMENS. Esto debería ser subsanado para incrementar el número de personas capacitadas. Respecto a los horarios de los cursos y la falta de tiempo, el profesorado señala que sus condiciones laborales, sumadas a la escasez de tiempo y las altas demandas impuestas por las diversas tareas docentes, les impiden abordar adecuadamente estas materias.

Llevo hartos años como profe y lo vengo escuchando, que no hay tiempo para poder realizar estas actividades, que no nos alcanzan los tiempos para implementar todo lo que se hace.

Mujer, grupo zonas rurales

Tiene que ver con las condiciones en las que estamos trabajando los y las profesores, muchas veces hay hastío (agotamiento), falta de tiempo.

Hombre, grupo sin capacitación

En términos de recursos económicos, algunos docentes mencionan haber accedido a diplomados o cursos más especializados, aunque estos deben ser costeados de forma personal. Esto pone en evidencia tanto el interés como la necesidad de contar con una formación sólida en temas de género. En la encuesta, casi el 20% de las personas indicaron no haber podido capacitarse en GEMENS debido a la imposibilidad de pagar el valor del curso.

Cuando yo terminé la universidad estaba haciendo mi tesis e hice un diplomado en Estudios de la Mujer en la Universidad de Concepción en ese tiempo, diplomado que ya no sigue y a mí me completó...

Mujer, grupo diplomado

Estas afirmaciones son respaldadas por la representante del CPEIP, quien menciona la escasez de recursos que enfrenta la entidad para poder ofrecer capacitaciones al profesorado.

Otra variable que te iba a mencionar hace un rato atrás, y que es súper relevante, es el presupuesto. Nosotros tenemos 3.000 millones que no alcanzan para capacitar a más de 10.000 profesores, cuando el sistema tiene 300.000 profesores en ejercicio profesional. Por lo tanto, estamos hablando de un número súper acotado.

Representante del CPEIP

5.3 Evaluación de las capacitaciones en GEMENS

Para llevar a cabo un análisis más profundo de la evaluación que el profesorado hace sobre las capacitaciones en GEMENS, comenzaremos refiriéndonos a las opiniones recogidas en los grupos de conversación y entrevistas. Posteriormente, realizaremos un análisis cuantitativo de los factores que podrían influir en la manera en que el profesorado evalúa su participación en estas actividades.

Aspectos cualitativos

Desde una perspectiva cualitativa, la evaluación de las capacitaciones en las que participó el profesorado es muy positiva. Estas experiencias resultaron altamente significativas y provocaron cambios sustanciales en su labor educativa. La formación no solo enriqueció sus prácticas pedagógicas, sino que también profesionalizó su intervención en temas de género dentro del ámbito escolar.

He aprendido muchas miradas para tomar el tema de una manera mucho más profesional, porque uno lo toma siempre desde la manera personal, con lo que uno vive, con lo que uno hace.

Hombre, grupo zonas rurales

Ahora tengo este fundamento teórico que era lo que me faltaba realmente, porque yo podía hablar de chicos, chicas, chiques, pero como que quedaba en la talla (broma), pero tampoco tenía gran fundamento teórico.

Mujer, grupo diplomado

Asimismo, las capacitaciones son útiles para promover cambios más profundos en la escuela, tanto en las planificaciones anuales como en la generación de ciertos énfasis en la implementación del currículo escolar. Esto implica que la formación en GEMENS influye significativamente en la incorporación de un enfoque transformador de género en el quehacer pedagógico.

Como experiencia el año pasado comenzó súper bueno, porque ya teniendo más herramientas las planificaciones en el aula van cambiando también.

Mujer, grupo zonas rurales

Aspectos cuantitativos

Desde una perspectiva cuantitativa, se consultó al profesorado sobre diversas características de las capacitaciones en las que participaron. Estas incluyeron aspectos como la duración, la evaluación de las mismas, su utilidad para las prácticas docentes, sus efectos sobre las prácticas pedagógicas, la evaluación del desempeño propio al incorporar GEMENS y la implementación de actividades relacionadas en los establecimientos educativos.

Para fines analíticos, utilizamos el término 'naturaleza de la capacitación' para referirnos a la duración y la evaluación de la capacitación, mientras que 'efectos de la capacitación' hará referencia a la utilidad que dicha capacitación tuvo para el profesorado, la incorporación del enfoque GEMENS en sus prácticas pedagógicas, la evaluación de esta incorporación, y la realización de actividades relacionadas en sus establecimientos.

En primer lugar, se analizarán estos componentes de manera individual y, posteriormente, se establecerán algunas relaciones entre la naturaleza de la capacitación y los efectos observados entre quienes participaron. Finalmente, se abordarán las diferencias entre personas capacitadas y no capacitadas, en relación con la evaluación que hacen de su desempeño en incorporar temas GEMENS en sus prácticas docentes y con la implementación de actividades de este tipo en sus centros educativos.

Las razones detrás de la evaluación de la capacitación, su utilidad o la evaluación de su desempeño en incorporar GEMENS fueron analizadas tomando en cuenta todas las respuestas disponibles para cada categoría seleccionada.

Naturaleza de la capacitación

Duración de la capacitación. Los resultados revelan que las horas de capacitación fueron limitadas, como se detalla en la tabla 4:

Tabla 4 Duración de la capacitación

9 horas o menos	43,5%
Entre 10 y 19 horas	16,9%
Entre 30 y 40 horas	12,1%
41 horas o más	18,5%

Evaluación de la capacitación. Los docentes valoran positivamente la capacitación, tal como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5 Evaluación de la capacitación

Buena o muy buena	75,8%
Ni buena ni mala	19,4%
Mala	4,8%

- **Razones para evaluarla como muy buena o buena**

- El 73,4% afirma que la capacitación les permitió adquirir conocimientos previamente desconocidos.
- El 55,3% indicó que tuvo la oportunidad de compartir experiencias sobre GEMENS con sus colegas.
- El 50% expresó que la capacitación les ayudó a sentirse más seguros y a tener un mayor dominio teórico en temas de género.

- **Razones para evaluarla como ni buena ni mala**

- El 54,2% indicó que se abordaron temas que ya conocía.
- El 37,5% no obtuvo los resultados esperados en sus prácticas pedagógicas.
- Un 25% consideró que la capacitación fue demasiado teórica.

- **Razones para evaluarla como mala o muy mala**

- Para el 66,7%, la capacitación no cumplió con sus expectativas en sus prácticas pedagógicas.
- El 33,3% señaló que se abordaron temas que ya conocía.

Efectos de la capacitación

Utilidad de la capacitación. Se observa una alta valoración de la utilidad de la capacitación, como muestra la tabla 6:

Tabla 6 Utilidad de la capacitación

Útil o muy útil	80,6%
Nada o poco útil	12,1%
Ni útil ni inútil	7,3%

- **Razones para considerarla útil o muy útil**

- o El 34% porque pudo fundamentar de mejor manera sus opiniones sobre GEMENS.
- o El 32% porque pudo incorporar los contenidos de la capacitación en sus prácticas pedagógicas.
- o El 28% porque observó que sus estudiantes sienten mayor confianza para hablarle sobre GEMENS.

- **Razones para considerarla ni útil ni inútil**

- o El 77,8% señaló que los contenidos fueron poco prácticos para trabajar en la clase.
- o El 11,1% no ha podido incorporar los contenidos de la capacitación en sus prácticas pedagógicas.

- **Razones para considerarla poco o nada útil**

- o El 80% señaló que los contenidos eran poco prácticos para trabajar en la clase.
- o El 13,3% indicó que le ha traído problemas con otros colegas.

Incorporación del GEMENS en prácticas docentes. Como se muestra en la tabla 7, el 70,2% del profesorado afirmó que la capacitación le permitió incorporar temas de GEMENS en sus prácticas pedagógicas.

Tabla 7 Incorporación de GEMENS en prácticas docentes

En su práctica docente ¿ha podido incorporar GEMENS?	Nº	%
Sí, he incorporado temas de igualdad de género y de masculinidades	126	27,0
Sí, aunque más centrado en igualdad de género que en masculinidades	204	43,8
Casi nunca o nunca	130	27,9
No sabe/No responde	6	1,3
Total	466	100

Respecto de los espacios en los que se han incorporado estos temas, el 54,2% lo ha hecho en la relación con sus estudiantes dentro del aula, mientras que el 21,5% lo ha implementado en el currículum.

Evaluación de su desempeño en incorporar el GEMENS en prácticas docentes. La tabla 8 muestra la alta valoración que el profesorado otorga a su desempeño en integrar el GEMENS en sus prácticas educativas.

Tabla 8 Evaluación de su desempeño en incorporar temas de GEMENS

Bueno o muy bueno	62,7%
Ni bueno ni malo	31,8%
Malo o muy malo	5,6%

- **Razones para evaluar bien o muy bien su desempeño**
 - Un 39,4% lo hace porque en sus clases considera las opiniones de sus estudiantes sobre este tema.
 - El 32,5% lo evalúa positivamente porque en sus clases trata frecuentemente temas de GEMENS.
- **Razones para evaluar mal o muy mal su desempeño**
 - Un 76,9% lo hace porque rara vez incorpora en sus clases los temas de GEMENS.
 - Un 15,4% señala que no desea tener problemas con apoderados u otros colegas.

Realización de actividades de GEMENS en el establecimiento. La tabla 9 muestra el bajo grado de implementación de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos.

Tabla 9 Realización de actividades de GEMENS en los establecimientos

Se realizan rara vez estas actividades	54,3%
Se realizan habitualmente estas actividades	25,3%
No se realizan nunca estas actividades	20,4%

Comparación entre capacitados y no capacitados. El 32,3% del profesorado capacitado señala que en su establecimiento habitualmente se realizan actividades de GEMENS, porcentaje que desciende al 22,8% entre las personas no capacitadas

Impacto de las actividades. Para el 31,8%, las actividades de GEMENS tuvieron impacto únicamente a nivel del establecimiento educacional. El 29,4% cree que tuvo poco o ningún impacto, el 24,8% opina que hubo impacto solo a nivel de curso, y apenas un 14% considera que tuvo impacto a nivel de toda la comunidad.

Relación entre la naturaleza y los efectos de la capacitación

El siguiente análisis se lleva a cabo para determinar si la naturaleza de la capacitación influye en sus efectos. En otras palabras, se busca determinar si la duración y la evaluación de la capacitación repercuten en su utilidad, en la incorporación del GEMENS en las prácticas docentes, en la evaluación del desempeño en esta incorporación y en la realización de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos.

A continuación, se presentarán las relaciones entre las variables que alcanzaron significación estadística.

- **Duración con utilidad de la capacitación.** El 100% de quienes recibieron una capacitación de más de 41 horas la evaluaron como útil o muy útil, mientras que este porcentaje disminuye al 66,7% entre aquellos que asistieron a una capacitación de 9 horas o menos.
- **Utilidad con evaluación de la capacitación.** El 97,9% de quienes calificaron la capacitación como buena o muy buena la consideraron útil o muy útil, mientras que este porcentaje disminuye al 16,5% entre quienes la evaluaron como mala o muy mala.
- **Utilidad de la capacitación con incorporación del GEMENS en sus prácticas docentes.** El 85,4% de quienes han integrado el GEMENS en sus prácticas docentes consideró que la capacitación a la que asistió fue útil o muy útil. Este porcentaje desciende al 50% entre aquellos que han incorporado el tema del GEMENS solo a veces.
- **Evaluación de su desempeño en incorporar el GEMENS en sus prácticas docentes con realización de actividades de GEMENS en sus establecimientos.** El 72,9% de quienes indican que en su establecimiento se llevan a cabo habitualmente estas actividades evalúan como bueno o muy bueno su desempeño en integrar temas del GEMENS en sus prácticas docentes. Este porcentaje desciende al 43,2% entre quienes afirman que en su establecimiento nunca se realizan estas actividades.
- **Participación en capacitaciones con significación estadística.** Como se muestra en la tabla 10, la participación en actividades de capacitación en GEMENS influye en la evaluación que el profesorado realiza de su desempeño en la incorporación del GEMENS en sus prácticas docentes. El 87,1% de quienes han participado en estas capacitaciones evalúan como bueno o muy bueno su desempeño en esta área, porcentaje que desciende al 53,8% entre quienes no han participado, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 10 Evaluación de su desempeño en incorporar GEMENS según participación en capacitaciones

¿Cómo evalúa su desempeño en incorporar GEMENS en su práctica docente?	¿Ha participado de alguna capacitación sobre GEMENS?					
	Sí		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Malo y muy malo	1	0,8	25	7,3	26	5,6
Ni bueno ni malo	15	12,1	133	38,9	148	31,8
Bueno y muy bueno	108	87,1	184	53,8	292	62,7
Total	124	100	342	100	466	100

Por otro lado, como se muestra en la tabla 11, la participación en estas actividades también influye en la realización de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos. El 32,3% de quienes han participado en capacitaciones indica que estas actividades se realizan habitualmente en sus establecimientos, porcentaje que desciende al 22,8% entre quienes no han participado, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 11 Realización de actividades de GEMENS en sus establecimientos según participación en capacitaciones

¿En su establecimiento se realizan actividades de GEMENS?	¿Ha participado de alguna capacitación sobre GEMENS?					
	Sí		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Sí, habitualmente	40	32,3	78	22,8	118	25,3
Rara vez	67	54,0	186	54,4	253	54,3
Nunca	17	13,7	78	22,8	95	20,4
Total	124	100	342	100	466	100

5.4 Efectos positivos y facilitadores de implementar GEMENS

En esta sección abordaremos los efectos positivos de trabajar GEMENS en los establecimientos educativos, junto con los elementos que se consideran facilitadores para su incorporación. La diferencia entre ambos radica en que los aspectos positivos implican que ya se han realizado actividades de GEMENS, lo que permite al cuerpo docente conocer los resultados o ‘consecuencias’ positivas de este trabajo. Por otro lado, los facilitadores se refieren a aspectos más amplios; es una mirada general de lo que el profesorado estima que son elementos que facilitarían el trabajo en GEMENS de manera más abstracta, sin que necesariamente se haya realizado trabajo en GEMENS. Este mismo enfoque se aplicará al analizar los aspectos negativos y obstaculizadores en este ámbito.

Efectos positivos de incorporar temas de GEMENS

Entre los efectos positivos de trabajar GEMENS en los establecimientos educativos, la tabla 12 muestra que el cuerpo docente señaló los siguientes elementos en el componente cuantitativo.

Tabla 12 Efectos positivos de incorporar temas GEMENS los establecimientos

Se reducen los estereotipos tradicionales de género	73,8%
Disminuyen los conflictos entre estudiantes por temas de GEMENS	67,4%
Disminuyen actitudes homofóbicas entre el estudiantado	66,7%
Mejora el clima en el aula	53,2%
Se reduce el uso de lenguaje sexista en el aula	50,9%

Docentes con y sin capacitación. Al comparar las respuestas de las personas capacitadas con las no capacitadas, la tabla 13 muestra que el primer grupo presenta una mayor concentración de puntajes en percepciones sobre la reducción de los estereotipos tradicionales de género y el menor uso de lenguaje no sexista en el aula. En el primer caso, el 79% de las personas capacitadas menciona la reducción de estereotipos, mientras que este porcentaje desciende al 71,9% entre quienes no se han capacitado. En el segundo caso, el 58,1% de las personas capacitadas señala un menor uso del lenguaje no sexista, en contraste con el 48,2% de quienes no se han capacitado.

A partir de los elementos mencionados en la tabla, se puede considerar que la realización de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos podría tener un efecto positivo en la disminución de los altos índices de violencia escolar presentes en el sistema educativo. Esto sería un avance importantísimo, ya que la encuesta nacional de violencia escolar mostró que 'el 97,7% de los padres, madres y/o apoderados consideran que la violencia escolar en el sistema educativo en Chile es un problema muy grave o grave' (Asociación Chilena de Municipalidades, 2022: 5).

Tabla 13 Efectos positivos de trabajar GEMENS en los establecimientos según participación en capacitaciones

Efectos positivos de trabajar GEMENS en los establecimientos	¿Ha participado de alguna capacitación sobre GEMENS?					
	Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Disminuyen los conflictos entre estudiantes por temas de género	84	67,7	230	67,3	314	67,4
Se usa menos lenguaje sexista entre estudiantes en el aula	72	58,1	165	48,2	237	50,9
Disminuyen las actitudes homofóbicas entre estudiantes	84	67,7	227	66,4	311	66,7
Se reducen los estereotipos tradicionales de género en el estudiantado	98	79,0	246	71,9	344	73,8
Se percibe un mejor ambiente de aula	68	54,8	180	52,6	248	53,2
Total	124	100	342	100	466	100

Facilitadores para incorporar temas de GEMENS

Entre los facilitadores para implementar temas de GEMENS en los establecimientos educativos, la tabla 14 muestra los siguientes resultados:

Tabla 14 Facilitadores para implementar GEMENS en los establecimientos

Actitud positiva de los/as estudiantes	59,0%
Existencia de leyes y políticas públicas que impiden la discriminación	56,4%
Sensibilidad hacia los temas de GEMENS de algunos/as profesores/as	50,0%
Existencia de duplas psicosociales que apoyan la labor docente	45,9%

Docentes con y sin capacitación. Las principales diferencias entre docentes capacitados/as y no capacitados/as en cuanto a la opinión sobre los facilitadores para incorporar GEMENS se reflejan en la existencia de leyes y normas que impiden la discriminación. El primer grupo señala este elemento en el 69,4% de los casos, mientras que en el segundo grupo el valor desciende al 51,8% (datos no mostrados). Esta diferencia es estadísticamente significativa. Estos resultados sugieren un mayor conocimiento y una mayor valoración de estas normativas entre el grupo capacitado, mientras que el grupo no capacitado podría desconocer o minimizar la importancia de las consecuencias que tienen

estas normativas para el trabajo docente. Por otro lado, solo el 1,7% de las personas capacitadas cree que no hay facilitadores para trabajar estos temas, porcentaje que aumenta al 5,6% entre quienes no se han capacitado. La tabla 15 muestra algunos de los facilitadores mencionados.

Tabla 15 Facilitadores para implementar GEMENS en los establecimientos según participación en capacitaciones

Facilitadores para implementar GEMENS	¿Ha participado de alguna capacitación sobre GEMENS?					
	Sí		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Existencia de leyes y políticas que impiden la discriminación	86	71,1	177	55,1	263	59,5
La actitud positiva que muestran los estudiantes	75	62,0	200	62,3	275	62,2
Las duplas psicosociales que apoyan la labor docente	53	43,8	161	50,2	214	48,4

En lo que sigue, abordaremos algunos de estos temas con mayor profundidad. Desde el enfoque cuantitativo, se analizarán los dos primeros elementos y se incorporarán al análisis aspectos cualitativos, como algunas iniciativas ministeriales en GEMENS y la producción de cambios en los roles tradicionales de género, que parecen coexistir con pautas más tradicionales.

Actitud de los y las estudiantes

El rol del estudiantado se manifiesta no solo en términos cuantitativos, donde se menciona como facilitador en el 59% de los casos, sino también en el ámbito cualitativo, donde se destaca el interés y la motivación que las y los estudiantes muestran cuando docentes abordan temas de GEMENS.

Ellos están muy deseosos de que tratemos estas temáticas, porque a ellos les concierne en primera persona.

Mujer, grupo zonas rurales

El trabajo coordinado con el estudiantado es relevante, ya que los/as docentes consideran que son las y los estudiantes quienes facilitan los cambios de manera más efectiva. Los/as estudiantes desarrollan acciones y estrategias para posicionar el GEMENS en el entorno escolar, lo que presiona al profesorado a incorporar estas temáticas.

Ellos son los que finalmente van a generar los cambios, los que van a generar la reflexión en los docentes y las docentes. Ellos, ellas y ellos son los que finalmente van a cuestionar la práctica docente en el aula y ellos, ellas y ellos son los facilitadores.

Hombre, grupo diplomado

El rol del estudiantado también es destacado por la representante del CPEIP al abordar las formas de incorporar el GEMENS en el sistema educativo.

Otra forma de incorporar la perspectiva de género en el aula es hablar de esto con los estudiantes.

Representante del CPEIP

En el ámbito universitario, el académico de la Universidad del Biobío señala que el rol del estudiantado ha sido más relevante que las mismas acciones de las instituciones en relación con la inclusión de las diversidades sexogenéricas.

Yo creo que es bien relevante que gran parte de lo que hoy día hacemos en inclusión no ha sido tanto por iniciativa nuestra en las universidades, sino ha sido más bien por iniciativa a veces de los propios estudiantes.

Académico, Universidad del Biobío

Al consultar a docentes de regiones rurales sobre los factores que facilitan su labor, también destacan a sus estudiantes. Mencionan que quienes residen en áreas menos urbanizadas están menos expuestos a diversos estímulos, lo que los hace más receptivos a la influencia educativa del profesorado en comparación con los estudiantes de grandes centros urbanos.

Porque los niños son más esponja (receptivos) a estos cambios, a adquirir conocimientos, son menos renuentes a los cambios e incluso les da lo mismo si es ella o él o elle, se hacen amigos igual.

Mujer, grupo zonas rurales

Existencia de normativas legales

En concordancia con el análisis cuantitativo, donde el 56% consideró la existencia de leyes que impiden la discriminación como un facilitador, desde lo cualitativo el profesorado también reconoce que las normativas legales en GEMENS son un elemento que facilita su labor docente. En particular, destacan las directrices del Ministerio de Educación y la aprobación de leyes que protegen los derechos de las mujeres y las disidencias sexogenéricas en el ámbito escolar.

Nos sentimos apoyados con las leyes, por ejemplo, con los decretos, que van en base al respeto y el cuidado de la diversidad, o sea, que nos apoyemos y que nos respaldemos en la ley.

Mujer, grupo zonas rurales

En cuanto a lo legal, podemos tener un respaldo para trabajar, discutir o reflexionar, para plantear alguna circunstancia en algún espacio de educación no sexista o de género. Dentro de los establecimientos podemos defenderlo.

Hombre, grupo diplomado

Las normativas legales son igualmente resaltadas por la profesora trans de la UMCE y el académico de la Universidad del Biobío entrevistado, quienes señalan que estas normativas presionan al sistema educacional mediante denuncias a las entidades correspondientes.

Hoy día, así como estamos, y como están las leyes, cuando un estudiante es discriminado, bueno, se puede hacer la denuncia a la Superintendencia y cambiarlo de colegio.

Profesora trans, UMCE

Respecto de las disidencias, hoy día se las respeta por el temor de la ley, porque en ese sentido la ley ha tenido un sentido pedagógico. Nadie quiere aparecer como discriminador. Entonces las escuelas se paralizan y ningún director se atrevería a aparecer como que discrimina a un estudiante.

Académico, Universidad del Bío Bío

En este ámbito, el cuerpo docente resalta la aprobación de la Circular N°812, que reconoce a estudiantes trans en sus procesos de transición de género. Sin embargo, consideran que no se les brindan las instancias necesarias para conocer esta normativa, implementar las adaptaciones requeridas y enfrentar los nuevos desafíos educativos. Esta situación constituye una diferencia con el profesorado que no ha participado en capacitaciones, sumándose a las diferencias mencionadas al inicio de este apartado.

Están apareciendo estudiantes con este tema de transiciones. Entonces ahí es donde recién está apareciendo la necesidad de nosotros de poder empezar a investigar un poco más sobre el tema, porque en realidad conocimiento no tenemos mucho.

Mujer, grupo sin capacitación

Iniciativas ministeriales y universitarias para incorporar el GEMENS

Desde lo cualitativo, el profesorado identificó otros facilitadores para el trabajo en GEMENS, como iniciativas específicas del Ministerio de Educación, incluyendo las Jornadas de Educación No Sexista de 2022 y la inclusión del tema de la discriminación de género en la planificación curricular de eventos como el Día Contra la Discriminación.

...Y las Jornadas de Educación No Sexista del Ministerio de Educación han servido también como facilitador, ya que, dentro de sus actividades, incluye, por ejemplo, las efemérides (actos de conmemoración o celebración), el Día Contra la Discriminación. Entonces nosotros lo conmemoramos en el colegio.

Mujer, grupo diplomado

Al respecto, la representante del CPEIP destaca que el Ministerio de Educación ha incorporado la promoción de la equidad de género en la evaluación del desempeño docente.

En el portafolio se evalúa el indicador que te acabo de señalar, que es promoción de la equidad de género en el aula... Los resultados muestran que hay un 60,5% de logro a nivel nacional de todos los profesores evaluados que se les puso este indicador.

Representante del CPEIP

También mencionan el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género que los establecimientos educacionales deben tener y actualizar, lo que representa una oportunidad significativa. Desde 2010, la Ley N°20.418, en su artículo 1°, exige que todos los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado impartan formación en sexualidad y género. Sin embargo, al igual que el proyecto educativo, este plan debe elaborarse de forma participativa y coherente con el marco valórico del establecimiento. Esto presenta dificultades importantes, no solo en los establecimientos con una matriz religiosa, sino también en aquellos laicos, donde la necesidad de consensuar entre diversos actores (profesorado, directiva, padres y madres de familia y estudiantes) puede desincentivar la elaboración y actualización del plan.

Todas estas temáticas relacionadas con género tienen que estar dentro de un plan normativo, que es el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género. Desde ahí es muy importante que este plan, que viene durante años, tiene que ser actualizado con las temáticas que hoy día se demandan, tanto de los jóvenes como de nosotros.

Mujer, grupo zonas rurales

Sin embargo, como señala la dirigente estudiantil entrevistada, hay poca participación de estudiantes secundarios. Es necesario fortalecer su involucramiento tanto en la formulación como en la implementación de los proyectos educativos y de los programas de educación sexual.

Todos los programas que se hacen, nunca o muy pocas veces involucran a los estudiantes en la formulación de estos espacios. Y eso es un problema, ya que terminan siendo súper poco pertinentes.

Dirigenta estudiantil

En el caso de las universidades, la temática de GEMENS puede incluirse en el currículum de las carreras mediante el modelo educativo de las instituciones de educación superior.

Los modelos educativos se modifican cada varios años, en general se hacen en claustros académicos. Ahí hay una oportunidad.

Coordinadora del CRUCh

Otra posibilidad es trabajar directamente con los planes de estudio, que se reformulan en el marco de la acreditación de cada carrera. Este proceso no es homogéneo en términos de tiempo, ya que depende de los años por los cuales la carrera ha sido acreditada anteriormente.

Si a una carrera le dieron seis años de acreditación, de alguna manera su ciclo es de seis años. Entonces las modificaciones se pueden hacer en esa marcha, podrán tener un mejor programa, pensando en su próxima acreditación.

Coordinadora del CRUCh

Recientemente, la Comisión Nacional de Acreditación introdujo el Criterio N°7 sobre convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión, el cual entró en vigencia en octubre de 2023.

Ahora para todas las carreras que se van a acreditar, hay un criterio que habla de género. Entonces es distinto que hace dos años.

Coordinadora del CRUCH

Cambios sociales en los roles tradicionales de género

En esta sección se exploran los cambios sociales en los roles tradicionales de género que los/as docentes perciben como factores que han facilitado la incorporación de GEMENS en los establecimientos educativos.

Masculinidades. Tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, el profesorado consultado indica que se están produciendo cambios en los roles tradicionales de género. En el ámbito cuantitativo, se observa una reducción de los estereotipos de género entre el estudiantado, así como un menor uso de lenguaje sexista y conductas homofóbicas. El estudio cualitativo revela que, en el contexto de las masculinidades, los estudiantes de pedagogía consideran que estas transformaciones están relacionadas con el cuestionamiento de las normas de género tradicionales, aunque a menudo coexisten con concepciones más conservadoras. El cuerpo docente, especialmente el capacitado, también señala que estos cambios son graduales y fomentan procesos más reflexivos y críticos en relación con los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Mira, yo creo que con los hombres, con los que me ha tocado estar, como colegas y amigos, en este último tiempo hay una reflexión, hay cambios, de a poco, pero hay.

Mujer, grupo diplomado

Estos cambios son más visibles en adolescentes y jóvenes, donde se puede observar cómo se van derribando algunos estereotipos de género.

Uno puede ver a un chiquillo que tiene polola (novia) encrespándose las pestañas en el recreo con sus compañeras de curso como si no pasara nada, maquillándose a la salida del colegio.

Hombre, grupo zonas rurales

Lo mismo opinan tanto la profesora trans entrevistada como los/as estudiantes de pedagogía, que consideran que se están produciendo cambios, que existiría una convivencia entre masculinidades transformadas con masculinidades hegemónicas.

Igual, claramente hoy día hay una mayor visibilización de las nuevas masculinidades en los sectores más jóvenes. O sea, yo creo que igual es así. Ahora, eso no quiere decir que se ha erradicado ese machismo tóxico de antes.

Profesora trans, UMCE

Yo encuentro que sí ha cambiado el hombre. Yo me acuerdo de que, cuando era chico, el que pegaba más fuerte era el más hombre y era el que se quedaba con las minas (mujeres). Ese era el estereotipo por decirlo así y pasaba mucho.

Hombre, grupo estudiantes

Otro tema señalado es la resistencia velada de algunos profesores varones hacia las temáticas de GEMENS, que no se manifiesta abiertamente, sino a través de actitudes que aparentan estar de acuerdo con la equidad de género.

Hay mucha resistencia de muchos varones, no solo de mis colegas. Muchos funcionan en lo políticamente correcto, demostrarse inclusivos, porque son los tiempos y es lo que hay que hacer.

Mujer, grupo diplomado

Los cambios también se interpretan como una respuesta de adaptación social, reflejando un discurso inclusivo que no siempre se corresponde con las prácticas reales.

Porque desde el discurso uno dice 'No, yo soy súper inclusivo, acepto a homosexuales, heterosexuales, etc., a toda la diversidad', pero cuando están con el grupo de amigos o cuando están en otro contexto tiran una talla (hacen una broma) que, obviamente, es una talla (broma) que discrimina.

Mujer, grupo zonas rurales

Esta resistencia también se manifiesta en los discursos de algunos profesores, quienes se sienten amenazados y desplazados por las narrativas de empoderamiento femenino.

Es que tanto que hablamos de la feminidad, de que las mujeres, que los derechos de las mujeres, pero nosotros también tenemos derechos. Como que se nos está olvidando que nosotros también somos personas y que también, por ejemplo, está el maltrato de una mujer hacia un hombre, a veces nos maltratan verbalmente o a veces físicamente. La violencia en el pololeo (noviazgo) mencionaban algunos, ¿y ustedes a quienes defienden? ¡A las mujeres! Pero ¿quién nos defiende a nosotros?

Hombre, grupo zonas rurales

Así, algunas mujeres en ocasiones desconfían de estos cambios, ya que, si bien los observan, los atribuyen a una respuesta de los hombres a las exigencias que las mujeres han generado en diferentes espacios como el movimiento feminista.

Entonces yo creo que sí ha cambiado un poco, sobre todo después de, justamente, estos movimientos o estos estallidos feministas, porque ya los hombres deben tener en su cabeza que los hombres que son agresores van a ser denunciados, que las mujeres no están solas.

Mujer, grupo zonas rurales

Empoderamiento femenino. Otro tema que favorece la incorporación de los temas de GEMENS en el aula, según el cuerpo docente, es el empoderamiento de las estudiantes. Estas muestran un mayor nivel de conciencia sobre sus derechos, que a menudo hacen valer en el entorno escolar mediante actos de protesta frente a situaciones de crisis y organizando actividades para generar espacios de reflexión. Esto ha sido evidente en casos de acusaciones de violencia de género en espacios externos a los establecimientos, donde anteriormente se consideraba que el establecimiento no tenía injerencia.

Entonces ¿cómo íbamos a sancionar a los estudiantes por cuestiones ocurridas fuera del colegio? Pero ahora hay una explosión, se suspendieron las clases, las chicas salieron de la sala y empezaron a aparecer en una asamblea improvisada.

Mujer, grupo diplomado

Es así como las niñas y adolescentes van asumiendo también roles distintos en la escuela, alejados de los estereotipos tradicionales de género.

Y de hecho tenemos futbolistas estrellas, de hecho hay una niña que juega fútbol con varones, y ella es la mejor. Y nosotros estamos ahí apoyándola con carteles 'Vamos, itú puedes!' '¡Eres la número uno!' Y ella feliz. Entonces en ese aspecto yo me siento súper orgullosa de ellas, porque han entendido el mensaje, entonces eso es bacán, es algo muy bueno.

Mujer, grupo sin capacitación

Las docentes también han notado cambios en su manera de relacionarse en el ámbito escolar respecto a las temáticas de GEMENS, estableciendo límites al sexismo, especialmente aquellas que han recibido formación en este ámbito.

Hace cinco años atrás yo prefería quedarme callada, pero ahora ya no, ahora ya yo declaro que me molesta, que me parece vulgar, que me parece una falta de respeto y me molestó. Entonces ese chiste ya no se está haciendo tan seguido ahora, porque estoy yo.

Mujer, grupo zonas rurales

5.5 Obstaculizadores y aspectos negativos de implementar GEMENS

Como se mencionó en los efectos positivos y facilitadores, los aspectos negativos de trabajar en temas de GEMENS se refieren a acciones ya realizadas, mientras que los obstaculizadores ofrecen una perspectiva más general que no necesariamente implica haber llevado a cabo trabajo en GEMENS.

Aspectos negativos de trabajar GEMENS

Entre los aspectos negativos de trabajar en temas de GEMENS en los establecimientos educativos, como se muestra en la tabla 16, se mencionan los siguientes:

Tabla 16 Aspectos negativos de trabajar temas de GEMENS

Resistencias de los/as apoderados	53,4%
Resistencias de algunos estudiantes o docentes	48,5%
Algunos estudiantes y docentes se sienten amenazados	18,7%

Docentes con y sin capacitación. Sobre las diferencias entre ambos grupos, el 21% de las personas capacitadas considera que un elemento negativo de la incorporación de GEMENS es que algunos estudiantes y docentes podrían sentirse amenazados, porcentaje que desciende al 17,8% entre quienes no se han capacitado. Además, solo el 1,6% de las personas capacitadas cree que trabajar GEMENS puede aumentar los conflictos entre los estudiantes, mientras que este porcentaje aumenta al 5,6% entre quienes no se han capacitado.

Obstaculizadores para implementar temas de GEMENS

Entre los obstaculizadores para implementar temas de GEMENS en los establecimientos educacionales, la tabla 17 muestra los siguientes:

Tabla 17 Obstaculizadores para implementar GEMENS

Falta de docentes capacitados/as en GEMENS	74,0%
Tradicionalismo en la cultura escolar	51,3%
Resistencia de padres y madres de familia	50,6%
Falta de tiempo del cuerpo docente	48,9%

Docentes con y sin capacitación. Una de las diferencias entre personas capacitadas y no capacitadas en la identificación de obstaculizadores se encuentra, como muestra la tabla 18, en la opinión sobre las resistencias de apoderados, mencionada por el 58,5% de quienes se han capacitado y el 48,2% de quienes no, diferencia porcentual que no alcanzó significación estadística. Esto podría indicar que entre las personas capacitadas hay una mayor sensibilidad para detectar los problemas que pudieran surgir con los/as padres y madres de familia. Por otra parte, el 1,6% de quienes se han capacitado piensa que no hay obstáculos para incorporar el GEMENS en los establecimientos educativos, porcentaje que aumenta al 4,4% entre los no capacitados

Tabla 18 Obstaculizadores para implementar GEMENS según participación en capacitaciones

Obstáculos para implementar GEMENS en los establecimientos	¿Ha participado de alguna capacitación sobre GEMENS?					
	Sí		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Poco interés del equipo directivo o profesores	53	43,1	134	39,4	187	40,4
Falta de docentes capacitados en estos temas	87	70,7	258	75,9	345	74,5
Tradicionalismo en la cultura escolar	64	52,0	175	51,5	239	51,6
Falta de tiempo del cuerpo docente	65	52,8	163	47,9	228	49,2
Resistencia de padres y madres de familia	72	58,5	164	48,2	236	51,0

En los próximos puntos, desarrollaremos de manera más detallada estos elementos, que se mencionan tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo.

Falta de docentes capacitados/as

La falta de docentes con suficiente capacitación en GEMENS se refleja no solo en las respuestas de la encuesta, donde el 74,5% estuvo de acuerdo con este punto, sino también en los testimonios cualitativos de estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio. Los estudiantes de pedagogía mencionan su experiencia en la educación secundaria, señalando la insuficiente preparación del profesorado para abordar estas temáticas.

Yo opino que hay mucha ignorancia y que los profesores necesitan tener capacitaciones, sobre todo con respecto a esas cosas.

Hombre, grupo estudiantes

En este sentido, mencionaron que, al abordar temas de GEMENS en su educación secundaria, las clases se limitaban al ámbito de la sexualidad desde un enfoque biológico, excluyendo así los temas de género.

También hacían charlas como de sexualidad más que de género, así como que hablaban de preservativos, de los cuidados, de esas cosas, y de drogas.

Mujer, grupo estudiantes

Yo solamente recuerdo una clase no más y fue en quinto básico, que fue de sexualidad, donde nos mostraban lo que eran los condones, y las pastillas anticonceptivas, pero fue esa única experiencia.

Hombre, grupo estudiantes

Lo mismo opina la dirigente estudiantil entrevistada, quien también señala que las clases de educación sexual en la enseñanza secundaria fueron principalmente de carácter biológico, distantes de las preocupaciones reales del estudiantado.

En general, de educación sexual lo único que apareció durante mi enseñanza fue principalmente lo que te pasan en ciencias naturales, como el ciclo reproductivo, menstruación, ovulación, periodo premenstrual, etc. El uso de condones, un listado de infecciones de transmisión sexual. Me atrevería a decir que hasta ahí llega.

Los/as estudiantes también señalan que la capacitación del profesorado debería permitirles abordar los temas de GEMENS en todos los niveles educativos.

Capacitar a los profesores debería ser parte del currículum general, no sé, tanto desde la educación básica hasta en la media, ir reforzando esos temas, tratarlos en clase de manera educativa y también de manera reflexiva.

Mujer, grupo estudiantes

Los testimonios recogidos reflejan la preocupación de estudiantes universitarios sobre las consecuencias que esta falta de formación podría tener en su futuro profesional.

Cuando salgamos y nos pongamos a ejercer nuestra carrera, no vamos a tener las herramientas suficientes como para saber llevar estos temas. Lo mismo que decían: vamos a llegar a evitar los temas por no saber cómo actuar al respecto.

Hombre, grupo estudiantes

Por su parte, los/as docentes que no se han capacitado señalan haber recibido algún tipo de formación después de haberse titulado, principalmente a través de talleres, pero sin la profundidad y sistematicidad necesaria para ser un real aporte a la labor que desempeñan como docentes.

Hemos hecho capacitaciones, pero como se puede decir, al voleo (a la rápida), no algo profundo que sea sistemático para que se pueda trabajar curricularmente, dentro del proyecto educativo.

Hombre, grupo sin capacitación

Frente a este vacío en su formación, y considerando los profundos desafíos que se presentan en el ámbito escolar en estas materias, los/as profesores/as buscan capacitarse de forma autónoma, ya sea de manera formal, informal o recurriendo a la autoformación.

Los que somos busquillas (personas proactivas), como en mi caso, y somos autodidactas, buscamos dónde capacitarnos, dónde aprender y buscamos que las redes nos apoyen.

Mujer, grupo zonas rurales

La relevancia de la capacitación se demuestra en que el 60,2% de los/as docentes que no se han capacitado se ha enfrentado ocasional o frecuentemente a situaciones que habría manejado mejor de haberse capacitado en género y masculinidades. Solo el 30% señala que rara vez o nunca le ha tocado afrontar este tipo de situaciones.

Tradicionalismo en la cultura escolar y creencias religiosas y políticas

Tradicionalismo en la cultura escolar. El 51,3% de los/as docentes consultados/as menciona el tradicionalismo en la cultura escolar como un obstáculo para incorporar los temas de GEMENS en los establecimientos educacionales. Este tradicionalismo se menciona con más frecuencia por el cuerpo docente que trabaja en establecimientos ubicados en zonas rurales, donde señalan que prevalece una cultura tradicional, conservadora y patriarcal.

En una escuela rural que tiene una historia donde había patrones de fundo (terratenientes autoritarios) y los varones y las mujeres estaban acostumbradas a ese mandato, así como patriarcal absolutamente y también un acervo religioso bastante arraigado. Entonces sí, al principio cuesta instalar estos temas.

Mujer, grupo zonas rurales

Es súper difícil desde nuestras regiones, sobre todo desde estas localidades más pequeñas... Creo que está muy inmerso en la cultura, en estilos de crianza desde la familia muy estereotipada, muy llevada a la antigua. Mucho machismo, el tema de que una mujer realice tales roles y el hombre en estos otros roles.

Hombre, grupo zonas rurales

Esta situación también la advierte la dirigente estudiantil entrevistada, haciendo especial énfasis en el tratamiento del tema del GEMENS en estas localidades.

En la Región Metropolitana se abren un poco más los espacios para poder conversar, porque hay una acumulación histórica de las formas de discusión con respecto al tema de género. Sin embargo, las regiones siempre han estado más desconectados de esa realidad de constante protesta, de constante movilización.

Dirigenta estudiantil

Creencias políticas. En términos políticos, los temas de GEMENS se asocian frecuentemente con una posición política de izquierda, lo cual dificulta su integración en el ámbito escolar, particularmente en comunas donde los alcaldes o alcaldesas pertenecen a partidos políticos de derecha, que suelen mostrar una postura más tradicional y conservadora en este ámbito. Esto se hace más complejo considerando que las escuelas públicas, en la mayor parte de los casos, dependen directamente de la alcaldía, quien está a cargo de la educación a nivel de gobierno local.

Esta comuna se caracteriza por ser de derecha y a los que somos de un poquito de mentalidad más amplia, por así decirlo, para ser sutil, nos trataban de comunista, nos trataban de cuánto se le ocurrió.

Mujer, grupo zonas rurales

Creencias religiosas. Otra dificultad está relacionada con las creencias religiosas de profesores/as o padres y madres de familia, especialmente de comunidades religiosas tradicionales, como la evangélica, que a menudo cuestionan los derechos humanos de las disidencias sexogenéricas.

El problema es cuando nosotros, como adultos, no tenemos la mentalidad abierta a escucharlos... cuando creemos que es casi un pecado si son homosexuales, o tienen otra tendencia. Lamentablemente todavía hay colegas que la parte religiosa los castra, los limita mucho.

Mujer, grupo zonas rurales

Esta situación es más común entre los grupos más vulnerables de la población, donde la influencia de las comunidades evangélicas es más relevante.

Y ahí, en los sectores vulnerables, está muy incorporada también la Iglesia evangélica. La cultura religiosa está muy insertada, entonces también se choca con eso. Entonces es súper dificultoso, yo creo, en los sectores más vulnerables hablar de estos temas no sexistas.

Profesora trans, UMCE

Rol de los/as padres y madres de familia

El rol de los/as apoderados apareció en lo cuantitativo como obstaculizador y, además, como elemento negativo para trabajar el GEMENS en el espacio escolar. Desde lo cualitativo, el profesorado señala que algunos padres y madres de familia perciben que los temas de GEMENS no forman parte del rol que debería cumplir la escuela. Desde esta perspectiva, que el establecimiento aborde estas temáticas es considerado una intromisión y una imposición, más que un aporte a la educación de sus hijos/as.

Yo lo primero que pensé fue en las barreras que tendría para iniciar un proyecto de educación no sexista son los apoderados (padres y madres da familia), las madres, los padres. Allí hay una población importante que es compleja.

Mujer, grupo diplomado

Si la charla va enfocada en los apoderados, ahí se va a encontrar una resistencia mayor, porque ellos no lo ven como una utilidad, sino que lo ven como una imposición, como que les quieren cambiar el pensamiento.

Mujer, grupo sin capacitación

En particular, se señala que las resistencias de los/as apoderados se hacen más fuertes cuando se tratan temas de educación no sexista, ya que consideran que son ellos/as quienes tienen el derecho de educar a sus hijos/as en este ámbito. Así opina tanto la dirigente estudiantil entrevistada como la profesora trans de la UMCE.

Hay muchos apoderados que son poco receptivos al momento de hablar de educación no sexista, y lo mismo sucede con otras personas del cuerpo docente y directamente la dirección del colegio.

Dirigenta estudiantil

Los padres también apelan a este derecho en la educación de sus hijos, pero ese derecho de los padres no puede pasar por encima de los derechos del niño, niña y adolescente de acceder a la información verídica.

Profesora trans, UMCE

El profesorado tendría una opinión distinta a la de estos/as padres y madres de familia, ya que, desde lo cuantitativo, casi el 60% opina que la educación no sexista no contradice el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos/as.

La dirigente estudiantil señala que otra de las razones por las que estos grupos se oponen a las lecciones de educación sexual es porque consideran que sexualizarían de modo anticipado al estudiantado, tratando contenidos inapropiados para las etapas de desarrollo de los niños y niñas.

Hay que desmentir este mito de que queremos que se hable de relaciones sexuales en segundo básico. Es impresionante, llega a ser burdo el nivel de convencimiento de algunas personas que creen, de verdad, que la educación sexual es hablar de relaciones sexuales en primero básico.

Dirigenta estudiantil

También se señala que los/as apoderados podrían influir en que los directivos de las escuelas, así como que muchos profesores/as, sean más cautelosos o derechamente contrarios a incorporar estas temáticas en el ámbito escolar, debido precisamente a los problemas que esto les pudiera traer con las familias.

Otra barrera serían los que trabajan en escuelas, los directivos, que son los que cuestionan todo para no tener problemas con las apoderadas, con los apoderados. Entonces, para mí, las barreras serían principalmente las madres y los padres.

Mujer, grupo diplomado

Los/as padres y madres de familia también obstaculizan los procesos de transición de estudiantes trans. A pesar de que la Ley N°21.120 del 2018 reconoce y da protección al derecho a la identidad de género y la Circular N°812 garantiza este derecho para niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional, las familias juegan un rol negativo.

A mí me decía un estudiante: 'Imagínese profe, si a mi papá le llega el recibo con mi nombre social, me deja de pagar la universidad. Capaz hasta que me echan de la casa'. Entonces por muchas herramientas que entrega la universidad, siguen atados a veces por el tema familiar.

Profesora trans, UMCE

Este obstáculo también es abordado por la representante del CPEIP, quien destaca la crisis que actualmente afecta la relación entre apoderados y establecimientos educacionales.

La ruptura entre el establecimiento y la familia es una ruptura que está bastante estudiada, que ha ido mutando en ciertas características y hoy día está en una grave crisis respecto de la jerarquía y la autoridad, tanto del docente como de los adultos padres, apoderados.

Representante de CPEIP

Falta de tiempo del cuerpo docente

En términos cuantitativos, la falta de tiempo del cuerpo docente fue mencionada como un obstáculo por casi el 50% de los/as docentes consultados. En el análisis cualitativo, este factor también fue señalado.

Llevo hartos años como profe y lo vengo escuchando: es que no hay tiempo para poder realizar estas actividades, que no nos alcanzan los tiempos para implementar todo lo que se hace.

Grupo zonas rurales

Tiene que ver con las condiciones en las que estamos trabajando los y las profesores, muchas veces hay hastío (agotamiento), falta de tiempo.

Grupo sin capacitación

Además, es importante recordar que el 24% de docentes participantes mencionó la falta de tiempo como una de las razones para no capacitarse. Estos resultados coinciden con la encuesta de agobio laboral realizada por el Colegio de Profesoras y Profesores (2019), donde el 50% del cuerpo docente indicó que dedicaba 10 horas o más de su tiempo de descanso a actividades laborales. Las

experiencias de capacitación de la UMCE en colaboración con el Colegio de Profesoras y Profesores fueron exitosas, ya que las horas de formación se incluyeron dentro de la jornada laboral del docente.

5.6 Desafíos del trabajo en GEMENS

Entre los aspectos que el profesorado considera un desafío para llevar a cabo su labor educativa, se mencionan, en el ámbito cualitativo, el debate sobre los establecimientos mixtos o monogénicos, las niñeces y adolescencias trans y las familias migrantes. Estos temas no se incluyeron en el apartado de obstáculos, ya que se consideran parte de un debate en curso.

Establecimientos mixtos o monogénicos

En Chile, desde hace algunos años, ha habido una tendencia a que los establecimientos educacionales dejen de ser monogénicos y se transformen en mixtos. Colegios emblemáticos como el Instituto Nacional y el Liceo Lastarria siguieron este camino. Inicialmente, esta medida fue vista de manera positiva, ya que se pensaba que los/as estudiantes podrían relacionarse mejor con el otro género. Sin embargo, en los últimos años han surgido cuestionamientos sobre esta transición, argumentando que los establecimientos monogénicos femeninos ofrecían a las mujeres y niñas un sentido de seguridad que no se ha trasladado a los mixtos. Así lo manifiesta una profesora que experimentó el cambio de trabajar en un colegio monogénico a uno mixto:

No queremos ser mixtos porque este es un espacio seguro. Ahora están planteándose ese tema, pero muchas decían al principio que no querían estar con hombres porque sentían que era una amenaza, no algo beneficioso para ellas. Y en este otro espacio efectivamente ha sido así.

Mujer, grupo diplomado

En el grupo de estudiantes de pedagogía se refleja la misma percepción: consideran que el trabajo en espacios separados por género habría favorecido su desarrollo y la comprensión de las temáticas de género.

Era mucho mejor, siento yo, los espacios donde podíamos hablar entre nosotras, porque nos sentíamos más cómodas y siento que se fortalecían más los conocimientos entre nosotras. No sé, siento que era mejor.

Mujer, grupo estudiantes

Transiciones de género

El componente cualitativo identificó un tema que ha generado un considerable debate en las comunidades educativas: la creciente visibilización de estudiantes que inician su transición de género durante el periodo escolar. Aunque en Chile no existen cifras oficiales de cuántas personas trans hay en el país ni de cuántas están matriculadas en establecimientos educacionales, el crecimiento es innegable. La profesora trans entrevistada relata que trabajó durante dos años y medio en un establecimiento exclusivo para niñeces trans, donde pudo constatar un notable aumento en el número de estudiantes.

O sea, imagínate: yo empecé ahí justo cuando se empezó la escuela, con 5 estudiantes, y cuando yo me fui ya iban en 80, en dos años y medio.

Profesora trans, UMCE

Esta situación representa un incentivo para los docentes en términos de búsqueda de capacitación, ya que perciben una falta de herramientas adecuadas, así como de la promoción de iniciativas relacionadas con el GEMENS dentro del entorno escolar.

La urgencia fue porque una de nuestras estudiantes tenía la necesidad desde pequeña, pero nos dimos cuenta tardíamente, porque no teníamos la capacitación que nos permitiera entender que ella se identificaba con un género distinto.

Mujer, grupo diplomado

Yo cuando inicié con esto fue porque una niña era dama y se cambió a hombre, y con nombre social y todo lo demás, y su trámite en el registro civil.

Mujer, grupo zonas rurales

No obstante, aunque algunos casos de personas en proceso de transición pueden ser bien gestionados por el cuerpo docente y la escuela, también ocurren situaciones de abierta discriminación. Esto se evidencia principalmente en los relatos de docentes que no han recibido capacitación en temas de género.

Había un chico que estaba en transición que se llamaba Benjamín y después pasó a llamarse Ariadna. A él le gustaba que le dijeran Ariadna, estaba en proceso, se iba a operar y todo. Entonces los profesores le decían 'No, tú eres Benjamín, no Ariadna' y se burlaban...

Hombre, grupo sin capacitación

Quería ir a hacer todas las actividades con las niñas, pero los mismos profesores, el profesor de educación física, el inspector... todos lo obligaban a formarse con los varones, y a comportarse como hombre. Le decían: 'Tú eres hombre, ¡comportate como hombre!' Y ellos no entendían de que él era distinto.

Profesora, grupo sin capacitación

La incorporación del lenguaje inclusivo es igualmente importante para los y las docentes, ya que contribuye a la visibilización no solo de la población trans y no binaria, sino también de la temática del GEMENS en términos generales, fomentando cambios a lo largo del tiempo.

Entonces, yo sí hice un tremendo cambio en mi lenguaje, yo antes hablaba de chicos, chicas. Ahora es más intencionado y hablo también de chiques y ahora se están acostumbrando. Entonces yo creo que esa es una estrategia clave.

Mujer, grupo diplomado

La emergencia de estudiantes en proceso de transición de género ha llevado a la creación de políticas que instruyen a los establecimientos a respetar su nombre social, como la ya mencionada Circular

N°812. En muchos casos, el nombre social se considera una forma de expresar respeto por la identidad de género de las personas trans.

Tuvimos el caso de una compañera que transicionó y lo que más me gustó fue que en la despedida del cuarto y en la graduación se le mencionó como ella quería que la nombraran... Sentí que fue mucho más fácil para ella, porque como tuvo tanto apoyo, no tenía miedo de ser quién era.

(Hombre, grupo estudiantes)

No obstante, se destaca que la Circular es poco conocida en los establecimientos educacionales.

La Circular es tan poco conocida que ni los colegios saben que existe. Tienes que ir tú y mostrársela, tienes que ir tú y pelearla, ir tú a defenderla, lo cual desde un principio resulta revictimizante.

Dirigenta estudiantil

Familias migrantes

Uno de los temas emergentes que surgió en los testimonios del cuerpo docente, aunque no se incluía en la pauta de preguntas, está relacionado con las familias migrantes, un fenómeno que ha experimentado un aumento significativo en los últimos años en el país. Según el Servicio Nacional de Migraciones (2023), al 31 de diciembre de 2022 se encontraban en Chile 1.625.074 personas extranjeras, siendo las más numerosas las de Venezuela, Perú, Colombia, Haití y Bolivia. Aunque este fenómeno presenta múltiples dimensiones, es importante destacar que, según el profesorado, algunas de las familias recién llegadas al sistema educativo, especialmente en el sector público tienden a tener una perspectiva cultural más sexista, donde aún predominan elementos de la masculinidad hegemónica. De acuerdo a los testimonios recogidos, este sexismo se expresa en el papel protagónico del hombre en las decisiones sobre el ámbito educacional, como su casi exclusiva participación en las reuniones con el profesorado. Esto es concordante con lo que plantean otros estudios que señalan que el rol del apoderado es asumido más por el hombre que por la mujer, lo que marca una diferencia con las familias connacionales, donde la proporción de hombres que asumen este trabajo es significativamente mayor que en el caso de las familias nacionales (24,6% en migrantes frente a 12,3% en nacionales (Castillo et al., 2018). Esto representa un desafío considerable para los y las docentes, situación que hace necesario adoptar enfoques educativos interculturales (Jara y Vuollo, 2019).

Es como complejo igual el tema de género, porque las comunidades venezolanas y colombianas son muy machistas y las niñas tienen muy interiorizado el tema de ser muy femeninas, de ser muy sexys, de ser muy atrevidas.

Mujer, grupo diplomado

Estudiantes extranjeros vienen con la mentalidad del machismo. Entonces las niñas no pueden jugar a la pelota porque 'tú no eres fuerte, tú eres débil', entonces las excluyen.

(Mujer, grupo sin capacitación)

La migración y el machismo se entrelazan con la vulnerabilidad socioeconómica, dado que, como se ha señalado, la población extranjera utiliza predominantemente la educación pública.

Por lo general, en los establecimientos municipales ha llegado mucho estudiante extranjero, el cual viene con un pensamiento machista transmitido por los padres... Entonces ellos de cierta manera son un poco discriminadores.

Mujer, grupo sin capacitación

5.7 Herramientas para incorporar temas de GEMENS en los establecimientos

A pesar de los obstáculos, los/as docentes que han recibido formación en GEMENS cuentan con la motivación y las herramientas necesarias para implementar iniciativas en la escuela. Para ello, utilizan diversos espacios dentro del entorno escolar con el fin de promover ambientes más sensibles y receptivos a los temas de género.

En la escuela se está llevando a cabo una feria de afectividad, sexualidad, vida saludable y medio ambiente. Los dos años que me ha tocado organizar esa feria, hemos enfatizado bastante el tema del género y de la educación no sexista.

Hombre, grupo diplomado

Yo estoy diseñando un material que va a ir para todos los liceos de gastronomía a nivel nacional y ahí estuve pensando en cómo incorporar propuestas didácticas de proyectos de aula, el cómo incorporar algunas de estas temáticas.

Mujer, grupo diplomado

En ocasiones, estas acciones representan el inicio de una estrategia orientada a un posicionamiento más sistemático de la temática del GEMENS en el sistema escolar.

Fue cuando partí con esto de acercarme al director del liceo y ahí empezamos a hacer un trabajo. Después llegó un grupo de alumnas en práctica que se enfocaron en la educación sexual integral, hicieron afiches, también hicieron una encuesta a los profes de qué sabíamos sobre la temática.

Mujer, grupo zonas rurales

A partir de su experiencia, el profesorado considera que una forma eficiente de incorporar el GEMENS en el ámbito educacional es integrarlo en la estructura de las instituciones educativas a través de instrumentos ya existentes, como el Proyecto Educativo del establecimiento, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM). Así, recibir una formación sistemática en GEMENS permite a docentes adquirir las herramientas necesarias para influir en los proyectos educativos de las escuelas, especialmente en el caso del profesorado capacitado.

Contarles que la capacitación en la que participamos el año pasado nos vino como anillo al dedo en la escuela, debido a que desde el año pasado comenzamos la reformulación del Proyecto Educativo Institucional, poniéndolo a la altura del siglo XXI.

Mujer, grupo zonas rurales

Así que una vez que el tema se instala con una capacitación tan larga como la del año pasado, los colegios empiezan a proyectar esto en su proyecto educativo.

Hombre, grupo zonas rurales

Uno que tiene que ver cuáles son nuestros principios, qué sustenta nuestro Proyecto Educativo, cuáles son las acciones que van a estar trabajadas dentro del Plan de Mejoramiento Educativo, qué es el PME y también dentro del PADEM.

Mujer, grupo zonas rurales

Esta recomendación es pertinente, ya que utiliza instrumentos proporcionados por el Ministerio de Educación para establecer directrices y prioridades específicas en los establecimientos, así como para diseñar estrategias que mejoren la calidad educativa. Esto, a su vez, promueve la incorporación de la temática del GEMENS en la estructura de los centros educativos, facilitando la implementación de acciones y estrategias sistemáticas y permanentes. Sin embargo, como se indicó anteriormente, tanto el Proyecto Educativo como el Plan de Mejora deben elaborarse de forma participativa por toda la comunidad educativa, siendo crucial generar consensos a partir de perspectivas compartidas; por lo tanto, no siempre se logra incorporar estas temáticas.

Para mí, la respuesta es que, a nivel nacional, todos los colegios tengan estos temas instaurados en su proyecto educativo.

(Hombre, grupo zonas rurales)

Por su parte, hay quienes sugieren estrategias más informales, como mantener conversaciones frecuentes con sus estudiantes e ir incorporando gradualmente temas relacionados en el aula. En esta dirección, las y los docentes proponen avanzar a través de pequeños cambios en las rutinas y la vida cotidiana de la escuela para minimizar eventuales resistencias.

Estas estrategias son mencionadas con mayor frecuencia por el grupo de docentes capacitados en GEMENS.

Yo me quedé pensando en cómo instalar el tema de género y educación no sexista en las escuelas y siento que hacerlo de manera tan repentina también va a crear problemas con los apoderados y algunos estudiantes. Creo que en la cotidianidad de la escuela se podrían proponer muchas cosas, como, por ejemplo, en los recreos hacer juegos que involucren a todos los niños y no solamente por género.

Hombre, grupo diplomado

En este mismo sentido, desde una perspectiva creativa, una docente destaca la importancia de utilizar los espacios de formación artística como medios privilegiados para conectar con las emociones, la identidad personal y los procesos reflexivos.

El arte facilita mucho el espacio, ya sea desde la música, desde artes plásticas, facilita mucho para que se dé la expresión y desde allí se plasmen las identidades y las diferentes visiones del mundo. Entonces pienso que potenciar el arte, para mí es un camino.

Mujer, grupo diplomado

5.8 Actitudes del profesorado hacia GEMENS y percepción del funcionamiento de los establecimientos en GEMENS

En este apartado se analizan las actitudes del cuerpo docente hacia los temas de GEMENS y sus opiniones sobre lo que ocurre con esta temática al interior de los establecimientos educativos. En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo de estas variables y, a continuación, se presentarán dos índices contruidos para este estudio. El primero agrupa las afirmaciones relacionadas con las actitudes del profesorado hacia el GEMENS en el ámbito educativo, mientras que el segundo se enfoca en las percepciones que los/as docentes tienen sobre el funcionamiento de los establecimientos educativos en cuanto a la incorporación de temas de GEMENS.

Actitudes del profesorado hacia temas de GEMENS en el ámbito educativo

En cuanto a las actitudes del profesorado hacia los temas de GEMENS, se observa que, en términos generales, existe una actitud favorable hacia su inclusión en el ámbito educativo.

Acuerdos

- El 71,5% está de acuerdo con que las carreras de pedagogía debieran tener cursos obligatorios sobre GEMENS.
- El 76,2% está de acuerdo con que las carreras de pedagogía debieran tener cursos obligatorios de sexualidad y educación sexual.
- El 74,5% está de acuerdo con que ningún proyecto educativo debería tener contenidos contrarios a la igualdad de género.
- El 67% está de acuerdo con que el profesorado debe desempeñar un rol en orientar a los apoderados en temas de GEMENS.

Desacuerdos

- 'La educación no sexista contraviene el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos'. El 58,4% no está de acuerdo con esta postura.
- 'Si la familia opina distinto, los establecimientos educacionales deberían dejar de decir que la homosexualidad es normal'. El 65,5% no está de acuerdo.

- ‘Las niñas trans no debieran asistir a establecimientos educacionales tradicionales’. El 86,1% no está de acuerdo.
- ‘No se debería pedir a los docentes que trabajen temas de género si son contrarios a sus creencias’. El 53,9% está en desacuerdo, mientras que un 23,2% se mostró de acuerdo con esta posición.

Funcionamiento de los establecimientos educativos en temas de GEMENS

Respecto a las percepciones del profesorado sobre lo que ocurre con los temas de GEMENS en el interior de los establecimientos educativos, se observan el estudio observo lo siguiente:

- Casi el 60% estuvo de acuerdo en que el colegio integra sin problemas a apoderados homosexuales o lesbianas dentro de su comunidad educativa.
- El 45% estuvo en desacuerdo con que existan documentos o normativas que contengan sesgos de género en su establecimiento, mientras que un 19,7% estuvo de acuerdo con que sí existen tales normativas.
- El 39,7% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los apoderados sean el principal obstáculo para trabajar GEMENS, aunque un 26,2% se mostró de acuerdo con esta afirmación.
- Solo el 33,7% estuvo de acuerdo con que el equipo directivo del establecimiento promueva actividades de GEMENS. El 33,3% no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 32% se manifestó en desacuerdo.
- Un 42,3% se mostró de acuerdo en que sus colegas continúan exhibiendo conductas machistas en el establecimiento, mientras que el 30,5% está en desacuerdo.
- No hay acuerdo unánime sobre si la edad influye en la incorporación de contenidos sobre GEMENS, ya que el 32,8% se mostró de acuerdo con que los docentes de mayor edad son más contrarios a tratar estos temas, mientras que el 35,2% estuvo en desacuerdo. Sin embargo, al cruzar las respuestas con los tramos de edad, se observa que el 52,1% de quienes tienen entre 23 y 39 años estuvo de acuerdo con la afirmación, porcentaje que desciende al 19% entre quienes tienen entre 56 y 75 años. Por otro lado, quienes están en desacuerdo con la afirmación pertenecen principalmente al tramo de mayor edad, con un 52,4% de los casos, porcentaje que disminuye al 19,8% en el de menor edad.

Desde lo cualitativo, no hubo consenso entre participantes sobre la influencia de la dimensión generacional en las dificultades para abordar temas de GEMENS. Por un lado, se considera que las generaciones mayores son más conservadoras y, por lo tanto, más reticentes a incorporar en su trabajo la perspectiva de género y los derechos de las disidencias sexogenéricas.

Yo creo que tiene que ver tanto con un tema generacional, ya sea por creencias, por enseñanzas, por valores o por lo que tú quieras nombrar, tiene que ver con los prejuicios... porque como te digo, sí va enfocado más que al género, más que varones o mujeres, porque yo creo que tiene que ver con un tema etario.

Mujer, grupo sin capacitación

No obstante, para otros, la edad no se percibe como un factor relevante en comparación con la influencia de la crianza, la socialización, los valores, las creencias y el grado de machismo de cada individuo.

No es por etapa de edad. No sé si me estoy dando a explicar, no es esta brecha de edad entre un profesor que sea de mayor edad con uno más joven, porque a veces los jóvenes, según la crianza, pueden ser bien machistas siendo jóvenes.

Mujer, grupo zonas rurales

Por otro lado, desde lo cualitativo, se considera que en los establecimientos educacionales no se realizan esfuerzos suficientes para incorporar de manera formal y sistemática la temática del GEMENS, lo cual representa una crítica al rol del equipo directivo a cargo de dichos establecimientos. La mayoría de las iniciativas corresponden a talleres o actividades esporádicas, generalmente más enfocadas en la sexualidad y la salud sexual y reproductiva que en cuestiones de género como tal.

Yo tuve solo en la básica un taller. La profe de historia hizo un proyecto de sexualidad cuando estábamos en octavo básico donde se hablaba de los mitos y esas cosas.

Hombre, grupo estudiantes

Por su parte, según la opinión de docentes no capacitados, los establecimientos van incorporando acciones y estrategias en torno a la temática del GEMENS de forma reactiva, es decir, cuando alguna circunstancia específica detona la necesidad de contar con herramientas para abordar una situación compleja en la escuela.

Somos más reactivos, entonces yo creo que va por ahí. En la visión que tienen nuestros equipos directivos de nuestros colegios o de nuestros líderes o lo que sea, está más enfocado al reaccionar y no al prevenir o prepararse antes.

Mujer, grupo sin capacitación

Es eso, que para nosotros realmente no es una prioridad hasta que no te toca el caso. Cuando ya te toca el caso, ya pasa a ser hasta desesperante porque uno no sabe del tema y busca capacitaciones donde sea, vídeos en YouTube, lo que sea para poder saber cómo enfrentar eso.

Mujer, grupo sin capacitación

Construcción de índices y asociación con variables de segmentación

Se construyeron índices basados en los resultados de las actitudes del profesorado hacia temas de GEMENS en el ámbito educativo y en sus percepciones sobre el funcionamiento del establecimiento educativo en este contexto. En el anexo 3 (publicado por separado) se especifica el método de construcción de los índices. En términos generales, las afirmaciones con sentido negativo se transformaron a positivo, se sumaron todas las variables y se dividieron por su número total. Siguiendo la propuesta de Vidal et al. (2020, 2024), los resultados se clasificaron en tres categorías según la

suma de las variables: una actitud 'sexista y bigenerista' (correspondiente a los puntajes más bajos), una actitud 'intermedia' y una actitud 'no sexista y no generista' (que agrupa los puntajes más altos).

Índice de actitudes hacia temas de GEMENS en el ámbito educativo. Aquí se observa el predominio de una actitud 'no sexista y no generista', con un 66,8% de los casos, mientras que la actitud 'sexista y bigenerista' alcanzó solo el 6,3%.

Caracterización de docentes con actitudes no sexistas y no generistas. Estas actitudes se concentran en los tramos de menor edad, con un 75,7%; en las mujeres, con un 67,7%; y entre quienes se han capacitado en GEMENS, con un 80,4%.

Al aplicar la prueba de significación estadística de chi-cuadrado, se observa que en estos tres ámbitos hubo significación estadística. A modo de ejemplo, la tabla 19 presenta los resultados del índice según edad, donde se evidencia que, a medida que aumenta la edad, disminuyen las actitudes no sexistas y no generistas, mientras que aumentan las actitudes sexistas y bigeneristas.

Tabla 19 Índice de actitudes hacia GEMENS según edad

Índice de actitudes del profesorado en GEMENS	Edad en tramos							
	23 a 39 años		40 a 55 años		56 a 75 años		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Actitud sexista y bigenerista	1	0,9	10	6,8	7	10,4	18	5,6
Actitud neutra	26	23,4	43	29,5	23	34,3	92	28,4
Actitud no sexista y no generista	84	75,7	93	63,7	37	55,2	214	66,0
Total	111	100	146	100	67	100	324	100

Índice de percepción del funcionamiento de los establecimientos educacionales en GEMENS. A diferencia del índice de actitudes hacia el GEMENS, en este índice, las respuestas del profesorado se concentran en la postura actitud neutra al sexismo y la identidad de género, con un 49,3% de los casos. Le sigue la postura de funcionamiento sexista y bigenerista del establecimiento en GEMENS, con un 41,6%, mientras que la postura de funcionamiento no sexista y no generista solo alcanzó el 9,1%.

Caracterización de docentes con percepciones de funcionamiento sexista y bigenerista de los establecimientos educacionales. Al analizar el índice según edad, género y participación en actividades de capacitación, se observa que prevalece la percepción de que el establecimiento educacional opera de manera sexista y bigenerista en relación con la incorporación de temas de GEMENS. Casi el 50% del grupo de menor edad, el 47,2% de las mujeres y el 45,3% de quienes han participado en actividades de capacitación comparten esta opinión. Sin embargo, ninguna de estas variables alcanzó significación estadística. En la tabla 20 se presentan los resultados del índice según edad, donde se evidencia que, a medida que aumenta la edad, disminuyen las percepciones sexistas y bigeneristas sobre el funcionamiento de los establecimientos en GEMENS.

Tabla 20 Índice de funcionamiento del establecimiento educativo en temas de GEMENS según edad

Índice de percepciones sobre el funcionamiento de los establecimientos educativos en temas de GEMENS	Edad en tramos							
	23 a 39 años		40 a 55 años		56 a 75 años		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Funcionamiento sexista y bigenerista	57	49,6	66	42,0	27	34,6	150	42,9
Funcionamiento intermedio	52	45,2	77	49,0	44	56,4	173	49,4
Funcionamiento no sexista y no generista	6	5,2	14	8,9	7	9,0	27	7,7
Total	115	100	157	100	78	100	350	100

Por lo tanto, aunque en el ámbito personal se manifiesta una actitud favorable, no sexista y no generista hacia los temas de GEMENS, en el ámbito educacional la situación es diferente. El profesorado no percibe un enfoque positivo en la manera en que el establecimiento aborda las transformaciones relacionadas con el GEMENS, lo que indica un considerable espacio de mejora en este aspecto y una crítica al rol que debieran cumplir los equipos directivos en este ámbito.

6 Conclusiones

La presente investigación buscó conocer la importancia y utilidad práctica de la formación en GEMENS para docentes capacitados, docentes no capacitados y docentes en formación. Los resultados muestran que un elemento común entre estos tres grupos es su percepción negativa sobre la formación del profesorado en términos de GEMENS. Desde lo cualitativo, los estudiantes de pedagogía destacan que, en muy pocas ocasiones, tuvieron docentes capacitados/as en estas materias durante su educación básica, media e incluso universitaria. Además, expresan su preocupación por el costo que esta falta de formación podría tener en su futuro desempeño laboral, ya que no se sienten con las herramientas necesarias para abordar los temas de GEMENS con sus estudiantes.

De igual modo, se observa un bajo grado de capacitación en GEMENS, ya que el 73% del cuerpo docente encuestado señaló no haber participado en capacitaciones sobre esta materia, mientras que solo el 26% sí lo ha hecho. Además, la participación en estas capacitaciones ha ocurrido después de haberse titulado, lo que evidencia el escaso nivel de incorporación del GEMENS en la formación del profesorado, tanto en ejercicio como en su formación inicial. A partir de estos resultados, se hace necesario promover la capacitación docente en GEMENS, tanto a nivel de educación continua para el profesorado titulado como en la formación inicial para quienes están estudiando pedagogía.

Razones para capacitarse. Entre las razones para capacitarse, la mayoría de las respuestas se relacionaron con la posibilidad de sentir que hacían bien su trabajo, como opinó casi el 65% de las personas consultadas. En este sentido, desde lo cualitativo, el profesorado expresa que carece de

los elementos necesarios para responder adecuadamente a las preguntas de sus estudiantes. Esto coincide con el 60% de los docentes no capacitados que declaran haber enfrentado situaciones que habrían manejado mejor si se hubieran capacitado en GEMENS. Además, el sentimiento de seguridad en la realización del trabajo docente también se menciona en ambas técnicas; en lo cualitativo, los docentes señalan sentirse más seguros para opinar, proponer y realizar acciones innovadoras en materia de GEMENS en el ámbito escolar.

Evaluación de las capacitaciones. En ambas técnicas se observa una buena evaluación de las capacitaciones. Desde lo cuantitativo, un 75,8% evaluó la capacitación como buena o muy buena, el 80,6% la consideró útil o muy útil y el 70,2% indicó que les permitió incorporar temas de GEMENS en sus prácticas docentes. Sin embargo, entre los elementos deficitarios se encuentra la escasa realización de actividades de GEMENS en los establecimientos educativos, ya que solo el 25,3% declara que se realizan habitualmente y el 20,4% afirma que no se realizan nunca. Aquí se aprecia una diferencia entre los grupos capacitados y no capacitados: el 32,3% del primer grupo señala que en su establecimiento se realizan actividades de GEMENS habitualmente, mientras que este porcentaje desciende al 22,8% entre los no capacitados.

Efectos positivos de las capacitaciones. Entre los aspectos mencionados se encuentran la disminución de los estereotipos tradicionales de género en el estudiantado, la reducción de conflictos entre estudiantes por temas de GEMENS, la disminución de actitudes homofóbicas y un menor uso de lenguaje sexista en el aula. Al comparar los grupos capacitados y no capacitados, se observa que los primeros mencionan con mayor frecuencia que los segundos la disminución de estereotipos tradicionales de género y el menor uso de lenguaje sexista en el estudiantado.

Desde lo cualitativo, el profesorado señala que la capacitación ha enriquecido sus prácticas pedagógicas y ha profesionalizado su intervención en temas de GEMENS dentro del ámbito escolar. Además, las capacitaciones han permitido al cuerpo docente tomar conciencia de su rol como promotores y promotoras de una transformación cultural hacia una sociedad más equitativa y respetuosa de los derechos humanos en términos de GEMENS.

Facilitadores. Entre los facilitadores para implementar temas de GEMENS en los establecimientos se mencionan la actitud positiva de las y los estudiantes, la existencia de leyes y políticas públicas que impiden la discriminación y la sensibilidad hacia los temas de GEMENS de algunos/as profesores/as. Al comparar a los/as docentes con y sin capacitación, se observa que una mayor proporción del grupo capacitado (71%) reconoce la existencia de leyes y políticas que previenen la discriminación, en contraste con el 55% del grupo no capacitado. Estas diferencias son estadísticamente significativas, lo que subraya la influencia de la formación en la conciencia sobre la importancia de los marcos legales contra la discriminación.

Desde el enfoque cualitativo, el grupo de docentes no capacitados expresa su falta de conocimientos para implementar las adaptaciones necesarias y afrontar los nuevos desafíos del sistema educativo. En este sentido, las capacitaciones deberían incluir un análisis de las normativas legales recientes en torno al GEMENS. Asimismo, se destaca el rol activo de las y los estudiantes en la promoción del tratamiento del GEMENS en los establecimientos educativos, ya que, según la opinión del profesorado, son los y las estudiantes quienes ejercen una presión significativa para que se incorporen las transformaciones que la sociedad está experimentando en esta materia.

Avances en temas de GEMENS. Desde lo cualitativo, se menciona como elemento facilitador para la incorporación de GEMENS en los establecimientos educativos los avances que se experimentan en temas de género. Los testimonios indican que las profesoras han ido tomando conciencia de sus derechos y los hacen valer en sus lugares de trabajo. Probablemente esto se relacione con el hecho de que son las mujeres las que más se han capacitado en GEMENS y las que tienen una mirada más crítica del sexismo, ya que son quienes están más de acuerdo en que sus colegas siguen mostrando

conductas machistas en el establecimiento educacional. También son las mujeres las que más se encuentran en una posición no sexista y no generista en el índice de actitudes hacia el GEMENS que se construyó y son quienes mayormente consideran que en el funcionamiento de sus establecimientos predominan posturas sexistas y bigeneristas, como se verá más adelante.

Obstaculizadores. Entre los obstáculos se señalan la falta de docentes capacitados, el tradicionalismo en la cultura escolar, la resistencia de los/as apoderados y la falta de tiempo del cuerpo docente. Al comparar las respuestas de docentes con y sin capacitación, se observa que las resistencias de los apoderados son mencionadas en mayor medida por el primer grupo, con diferencias porcentuales del 10% con respecto al segundo.

- **Falta de docentes capacitados/as**

Desde un enfoque cualitativo, el cuerpo docente enfatiza de manera recurrente la falta de formación específica en GEMENS. Ante esta carencia, los/as docentes se ven obligados/as a recurrir a diversas estrategias para adquirir conocimientos, que van desde participar en capacitaciones académicas hasta buscar recursos en plataformas digitales, llegando incluso a la autoformación. El 71% de docentes está de acuerdo en que estudiantes de pedagogía tengan cursos obligatorios sobre GEMENS y más del 75% apoya la inclusión de cursos obligatorios de sexualidad y educación sexual.

- **Los padres y madres de familia**

Este grupo aparece, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, como un obstaculizador de la incorporación de los temas de GEMENS en el ámbito educativo. Desde lo cuantitativo, más del 50% de docentes considera la resistencia de los/as padres y madres de familia como un obstáculo para implementar temas de GEMENS y casi el 60% opina que la educación no sexista no contradice el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos/as. Por otro lado, los temas de GEMENS son considerados por este grupo como un elemento ideológico de tendencia izquierdista, lo que dificulta su incorporación en establecimientos educacionales que dependen de municipios con gobiernos locales encabezados por representantes de la derecha política. Desde esta perspectiva, se debería pensar en formas de transversalizar la formación en GEMENS a nivel nacional, de modo que no sea responsabilidad de la alcaldía actual de determinar los contenidos que se verán en clases sobre GEMENS o educación sexual.

- **El tradicionalismo en la cultura escolar**

En opinión del profesorado, el tradicionalismo se traduce en que los establecimientos educativos reaccionan de modo tardío y reactivo frente a los desafíos que se plantean en temas de GEMENS. Este aspecto principalmente es mencionado por docentes de zonas rurales y docentes no capacitados. El 40,1% de docentes consideró como un obstáculo el poco interés del equipo directivo en realizar actividades de GEMENS y un tercio estuvo en desacuerdo con que el equipo directivo promueva estas actividades. Esto es concordante con el índice que analiza la percepción del cuerpo docente sobre el modo en que los establecimientos educacionales incorporan temas de GEMENS, donde solo el 10% de los consultados tiene una opinión favorable al respecto.

Desafíos. En lo cualitativo, el cuerpo docente identifica como desafíos los temas relacionados con las niñas y adolescencias trans, la transición de establecimientos educacionales monogénicos a mixtos y ciertos elementos machistas en las conductas de algunas familias migrantes, aspectos que abordaremos a continuación.

- **Niñeces trans**

El cuerpo docente, especialmente el no capacitado, expresa carecer de herramientas para abordar de manera integral este tema, en particular en relación con la Circular N°812. Los testimonios tanto del profesorado como de estudiantes de universidad mencionan situaciones de discriminación, evidenciando que algunos/as docentes no cuentan con la preparación necesaria para enfrentar estas circunstancias. Por ejemplo, insisten en llamar a estudiantes trans por su nombre registral, lo que genera efectos negativos en su proceso identitario. Un estudio con personas trans muestra que las principales dificultades de este grupo en el sistema de educación superior han sido situaciones discriminatorias de parte de docentes y personal administrativo de los establecimientos, lo que atribuyen a su falta de formación en temáticas de género y diversidad (Ojeda et al., 2024).

En contraste, profesores/as capacitados citan estrategias para enfrentar este cambio, como el uso de un lenguaje inclusivo. En términos cuantitativos, se observa que predominan las actitudes favorables del profesorado hacia las personas trans, ya que más del 85% expresó estar en desacuerdo con que las niñeces trans no puedan asistir a establecimientos educacionales tradicionales.

- **Establecimientos monogénicos**

El proceso de transformar los establecimientos educativos monogénicos en mixtos ha generado debate en el país. Si bien algunos argumentan que esta transición podría mejorar las relaciones entre los géneros, los testimonios recopilados en este estudio indican que los establecimientos que han pasado a ser mixtos son percibidos por las estudiantes y las profesoras como espacios menos seguros para las mujeres y con mayores dificultades para abordar temas de GEMENS. Por lo tanto, se considera necesario realizar estudios más sistemáticos sobre los efectos que ha tenido el traspaso a establecimientos mixtos.

- **Familias migrantes**

Otro desafío para el profesorado, identificado desde un enfoque cualitativo, se relaciona con la cultura patriarcal de algunas familias migrantes que han llegado al país. Estas familias no suelen tener una visión favorable de los cambios que la sociedad experimenta en temas de GEMENS. Esta temática no estaba incluida en la pauta de preguntas, sino que fue mencionada de manera espontánea al indagar sobre las dificultades que enfrentan para abordar temas de GEMENS en sus establecimientos. Ello hace necesario adoptar políticas educativas interculturales y trabajar con estos grupos de manera más direccionada (Castillo et al., 2018; Jara y Vuollo, 2019).

Actitudes del profesorado hacia temas de GEMENS en el ámbito educativo. En este contexto se observa que entre el cuerpo docente consultado predominan actitudes no sexistas y no generistas. La mayoría considera que la formación universitaria debe incluir cursos obligatorios tanto de GEMENS como de sexualidad y educación sexual y que ningún proyecto educativo debería tener contenidos que contradigan la igualdad de género. Además, se manifiesta un alto nivel de desacuerdo con afirmaciones más tradicionales, como que la educación no sexista atente contra el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos/as, que los establecimientos educativos deban dejar de decir que la homosexualidad es normal si la familia opina de manera diferente, que las niñeces trans no deberían asistir a escuelas tradicionales y que no se puede exigir a los/as profesores/as que aborden temas de GEMENS si estos se oponen a sus creencias.

En el índice diseñado para evaluar las actitudes del profesorado hacia los temas de GEMENS, se observa que predominan las actitudes no sexistas y no generistas, alcanzando casi el 70% de los casos. Al analizar este índice en relación con las variables sociodemográficas, se destaca que las actitudes no sexistas y no generistas son más comunes en los grupos de menor edad, en las mujeres

y en quienes han participado en capacitaciones sobre GEMENS. En los tres casos, la prueba de chi-cuadrado revela diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Percepción sobre funcionamiento del establecimiento educativo en temas de GEMENS. En este campo se detectan cambios y continuidades. En cuanto a los cambios, que indican percepciones favorables sobre el funcionamiento del sistema educativo en temas de GEMENS, el profesorado cree que el colegio integra sin problemas a apoderados homosexuales o lesbianas y la mitad sostiene que en el establecimiento donde trabaja no existen normativas con sesgos de género. En términos de continuidades, no hay una buena evaluación del equipo directivo del establecimiento en promover actividades de GEMENS, ya que la mayor concentración de puntajes estuvo en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 40% opina que sus colegas siguen mostrando conductas machistas en los establecimientos educacionales.

A diferencia del índice de actitudes del profesorado hacia el GEMENS, el índice que mide las percepciones sobre el funcionamiento del establecimiento educativo en relación con GEMENS muestra una concentración de respuestas en posiciones intermedias y, en segundo lugar, en posturas sexistas y bigeneristas, con un 49% y un 42% respectivamente. Al analizar este índice junto con variables sociodemográficas, observamos que los grupos de menor edad, las mujeres y quienes han participado en actividades de capacitación son quienes más consideran que los establecimientos educativos operan bajo posturas tradicionales, sexistas y bigeneristas. Sin embargo, en este caso, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Es interesante observar que las mujeres y el grupo de menor edad son quienes han recibido más capacitación, obtienen los puntajes más altos en actitudes no sexistas y no generistas hacia GEMENS y adoptan una postura más crítica al evaluar el funcionamiento de los establecimientos educacionales en este ámbito. Además, estos grupos son los que mayormente perciben que las personas de mayor edad son las más reticentes a incorporar la perspectiva de género con sus estudiantes.

Eventuales situaciones de conflicto. A partir de los resultados de este estudio, se pueden vislumbrar eventuales situaciones de conflicto en cuanto al GEMENS, tanto al interior de la comunidad educativa como a nivel político, por los siguientes potenciales problemas:

Tensiones entre docentes. Al interior de las comunidades educativas se observan relaciones de tensión entre los/as mismos/as docentes, ya que el profesorado más joven percibe que los de mayor edad expresan resistencias para incorporar el GEMENS en sus prácticas docentes en los establecimientos educativos, tensión que han mostrado otros estudios (Azúa et al., 2019; Astudillo et al., 2021; Vidal et al., 2024) y que, en ocasiones, también incluye la relación que estos docentes tienen con sus estudiantes (Vidal et al., 2022).

Tensiones entre docentes y padres y madres de familia: Otro foco de eventual conflicto estaría dado por las relaciones entre el profesorado y los padres y madres de familia. En el índice de actitudes hacia el GEMENS, el profesorado mostró mayoritariamente una postura progresista, no sexista y no generista, que se contrapone con las demandas conservadoras, sexistas y bigeneristas, de los padres y madres alineados con movimientos antigénero de familia, quienes sostienen que los temas de GEMENS deben ser tratados por la familia y no por el establecimiento educacional. Con la reciente aprobación de la ley de violencia contra las mujeres, que reconoce como un derecho la educación no sexista, prevemos que los conflictos entre docentes y padres y madres de familia irán en aumento.

Tensiones entre docentes y equipos directivos: Una tercera fuente de conflicto estaría dada por las actitudes no sexistas y no generistas del profesorado hacia los temas del GEMENS en el ámbito educativo y la mirada crítica que expresan respecto del funcionamiento de los establecimientos educativos en este ámbito. En este sentido, el cuerpo docente hace una evaluación poco favorable

del equipo directivo en incorporar los temas de GEMENS en los establecimientos educacionales y, consecuentemente, en la escasa realización de actividades de ese tipo en los establecimientos.

Tensiones políticas: Finalmente, vemos una fuente de conflicto a nivel macrosocial, ya que, al menos en Chile, las políticas educativas sobre GEMENS dependen mucho de los partidos políticos y de los gobiernos de turno. Si bien con anterioridad hemos destacado las acciones y avances en materia de GEMENS del Gobierno de Chile y del Ministerio de Educación, es posible avizorar un retroceso en este ámbito con el eventual triunfo de los partidos de derecha en la próxima elección presidencial. Ello se debería a que todas las encuestas muestran que Evelyn Matthei, actual alcaldesa de la comuna de Providencia, una de las más ricas del país, se mantiene de modo persistente en primer lugar de las preferencias ciudadanas (Plaza Pública CADEM, 2024; The Economist, 2024). Históricamente, ha sido la derecha política el grupo que se ha opuesto a la ley de divorcio vincular, a la despenalización de la sodomía, a la educación sexual, a la difusión del condón para la prevención del VIH/SIDA, a la distribución de la píldora del día después en los sistemas de salud, al aborto en tres causales y a la educación no sexista.

7 Recomendaciones

Agrupamos las recomendaciones en cinco áreas: políticas públicas, metodología de las capacitaciones, realización de estudios, el público al que debieran dirigirse y la participación del estudiantado. Las tres primeras áreas deberían ser responsabilidad del Estado, del Ministerio de Educación o de los centros de estudio, mientras que las dos últimas corresponderían a los establecimientos educacionales.

Recomendaciones de políticas públicas:

- Promover una política pública que impulse la capacitación del personal docente y aumente los recursos destinados a este fin, que actualmente son insuficientes.
- Promover la inclusión de GEMENS en instrumentos ya existentes en los establecimientos educacionales, como los Proyectos Educativos y el PADEM en educación primaria y secundaria, así como en los Planes de Fortalecimiento Institucional, Modelos Educativos y Procesos de Acreditación en el caso de la educación superior.
- Discutir una política pública que integre de manera uniforme la formación en GEMENS a nivel nacional, ya que actualmente las actividades y contenidos específicos dependen de los consensos de la comunidad escolar y de la postura política del municipio.
- Promover y ampliar la oferta de actividades de capacitación en GEMENS, dado que solo uno de cada cuatro docentes en la muestra de este estudio ha recibido formación en estos temas. Además, el 70% de quienes se han capacitado ha logrado incorporar temas de GEMENS en sus prácticas pedagógicas, indicando la utilidad de esta formación.
- Diversificar la oferta de actividades de formación en GEMENS y difundirla a través de diversos

canales dirigidos al profesorado, para aumentar su conocimiento sobre los cursos disponibles. Esto es especialmente relevante, ya que quienes no se han capacitado mencionan no haberlo hecho por desconocer la existencia de cursos de su interés.

- Acelerar la incorporación de cursos obligatorios sobre GEMENS en la formación para estudiantes de pedagogía.
- Promover políticas educativas interculturales para el trabajo con familias migrantes y la implementación de temas de GEMENS dirigidos específicamente a estos grupos, donde habría un predominio de la masculinidad hegemónica.

Metodología de las capacitaciones:

- Las capacitaciones deben ser teórico-prácticas, ya que quienes las evaluaron como poco útiles mencionan que los contenidos no son aplicables en el aula.
- Las capacitaciones deberían incluir las normativas legales aprobadas en temas de GEMENS, especialmente la Circular N°812, que es poco conocida entre el profesorado.
- Realizar las capacitaciones durante el horario laboral, ya que entre las razones para no capacitarse se encuentran la falta de tiempo y de horarios adecuados.
- Diseñar capacitaciones en GEMENS por niveles, comenzando desde los básicos hasta los más avanzados, para que el profesorado pueda avanzar gradualmente en la profundidad de los contenidos.
- Dedicar tiempo suficiente al entrenamiento de GEMENS, dado que el estudio indica que una larga duración y la evaluación de estas capacitaciones fomentan la incorporación de GEMENS en las prácticas pedagógicas. Las capacitaciones también mejoran la valoración que los docentes hacen de su desempeño en esta integración y la realización de actividades relacionadas con GEMENS en los establecimientos educativos.

Realización de estudios:

- Realizar estudios que permitan conocer la experiencia de pasar de establecimientos monogénicos a mixtos, dado que algunas estudiantes y profesoras sienten que en los establecimientos monogénicos femeninos se sienten más seguras al abordar temas de GEMENS.
- Realizar estudios con familias migrantes para conocer sus actitudes y opiniones sobre temas de GEMENS, ya que estas podrían diferir de las de otras familias connacionales.
- Realizar estudios con estudiantes de enseñanza secundaria y de pedagogía para evaluar su nivel de conocimiento sobre GEMENS y cómo se abordan estas temáticas en el aula.

Público objetivo:

- Realizar capacitaciones para el equipo directivo de los establecimientos, dado que el profesorado no evalúa positivamente su rol en la incorporación de GEMENS en las instituciones educativas.

- Promover capacitaciones centradas en el diseño de estrategias de aprendizaje para el trabajo en GEMENS, teniendo en cuenta las diferencias del estudiantado en términos de edad, género, etnicidad y nacionalidad.
- Realizar capacitaciones dirigidas a toda la comunidad educativa, dado el bajo grado de actividades de GEMENS en los establecimientos y los resultados desfavorables del índice creado para medir las percepciones del profesorado sobre el funcionamiento de estas instituciones en relación con GEMENS.
- Incluir a toda la comunidad escolar, ya que esto puede fortalecer el impacto de las capacitaciones, facilitando la sensibilización de los diferentes actores, incluidos los apoderados y el equipo directivo, quienes no son bien evaluados en su rol en la promoción de actividades relacionadas con GEMENS.

Participación escolar:

- Abordar temas de GEMENS en el aula puede reducir los casos de violencia escolar, ya que, según los/as docentes, tratar estos contenidos disminuye los estereotipos tradicionales de género, reduce los conflictos relacionados con género y disminuye las actitudes homofóbicas entre los jóvenes. Por lo tanto, es fundamental fortalecer la participación del estudiantado en la formulación e implementación de proyectos educativos y programas de educación sexual.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2024). SIMCE. Resultados educativos 2023. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. (www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Entrega-Resultados-Nacionales-Simce-2023-FINAL-1.pdf).
- Araya, S. (2004) 'Hacia una educación no sexista' Revista electrónica Actualidades investigativas en educación 4(2): 1-13 (www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf).
- Asociación Chilena de Municipalidades (2022) Sondeo de opinión a padres, madres y/o apoderados sobre violencia escolar en Chile. (<https://amuch.cl/wp-content/uploads/2022/05/Encuesta-nacional-sobre-Violencia-Escolar.pdf>).
- Astudillo, P., Faúndez, R., Vargas, P. et al. (2021) Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. Santiago: Fundación Todo Mejora, UNESCO. (www.todomejora.org/media/pages/bibliodiversa/informe-primer-levantamiento-de-actitudes-de-profesores-en-torno-a-la-diversidad-por-orientacion-sexual-expresion-o-identidad-de/98dc73a545-1644346330/informe_actitudes-docentes.pdf).
- Arenas, L., Durán J., Dides, C. et al. (2017) Educación Sexual. En: Dides, C. y Fernández, C. (2016) Primer informe sobre salud sexual, salud reproductiva y derechos humanos en Chile. Estado de la situación 2016. Santiago de Chile: Corporación MILES.
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019) '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 (www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/721/565).
- Barrientos, J. (2020) Políticas antigénero y desdemocratización en América Latina: Chile. Rio de Janeiro: Observatorio de Sexualidad y Política (SPW). (<https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Chile%202020203.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>).
- Camacho, J. (2018) 'Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias' Nomadías, (25): 101-120 (doi:10.5354/0719-0905.2018.51508).
- Camacho, J. (2022) 'Análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias que transitan de monogénico a mixto. El desafío de implementar justicia social en el aula'. Charla dictada durante la 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 7-10 de junio de 2022, Ciudad de México.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. (<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>).
- CPEIP (2019) Se abren postulaciones a curso gratuito para promover la equidad de género en la práctica pedagógica. (www.cpeip.cl/cursos-equidad-de-genero/).

CPEIP (s.f.) Mujeres en pedagogía. (www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/).

Cifuentes, P. (2023) Derechos y deberes de los padres en la educación de sus hijos. Marco normativo en Chile. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional. (https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/34517/2/BCN__derecho_padres_educacion_hijos_FINAL.pdf).

Colegio de Profesoras y Profesores (2019) Condiciones de trabajo de las y los docentes. (www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2019/06/Resumen-demandas-Sondeo_v2.pdf).

CNA (2023) Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. (www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.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>).

Dides, C., Benavente, C., y Sáez, I. et al. (2012) Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile. (www.uccentral.cl/uccentral/site/docs/20120711/20120711091025/boletin_4.pdf).

Duk, C. y Murillo, F. (2019) 'Segregación Escolar y Meritocracia' *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 13(1), 11-13. (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>).

East, V. y Benavente, A. (2020) Colectivo Las Tesis. 'Y la culpa no era mía ni donde estaba ni como vestía. El violador eres tú'. *Nomadías* (29): 331-343 (<https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61089>).

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 matemática' *Calidad en la educación* (45): 54-89 (www.scielo.cl/pdf/caledu/n45/art03.pdf).

Flores, R. (2019) 'Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile' *Educación y Educadores* 22(3): 343-358 (<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>).

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).

González, G. (2016) 'Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América Latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica' *Raíz Diversa* 3(5): 179-200 (<http://revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/view/58507/0>).

Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 333-351. (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>).

Jiménez, C. (2020) '#Chiledespertó: causas del estallido social en Chile' *Revista mexicana de sociología* 82(4): 949-957 (<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>)

Lara, E. (2019) 'CPEIP invita a profesores a postular a curso gratuito sobre equidad de género'. *BiobioChile*, 23 de septiembre (www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/09/23/cpeip-invita-a-profesores-a-postular-a-curso-gratuito-sobre-equidad-de-genero-en-practica-pedagogica.shtml).

León, C. y Aizpurúa, E. (2020) '¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género' *Educación XX1* 23(1): 275-296 (doi: 10.5944/educXX1.23629).

Lillo, D. (2019) 'Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile' *Debate Feminista* 59 (www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2020000100072).

Lizama, A. y Hurtado, A. (2019) 'Acoso sexual en el contexto universitario: estudio diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile' *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 56(1): 1-14 (<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24251/19517>).

Llanos, B. (2021) 'Revuelta feminista en Chile: cultura visual y performance' *Literatura y lingüística* (44): 169-184 (https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112021000200169).

Mardones, K., Apablaza, M. y Vaccari, P. (2020) 'Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile' *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 46(1): 399-411 (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>).

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).

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>).

Mingo, A. y Moreno, H. (2017) 'Sexismo en la universidad' *Estudios sociológicos* 35(105): 571-595 (<https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>).

Ministerio de Educación (2015) *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género. Gobierno de Chile.* (www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf).

Ministerio de Educación (2021a) *Variación de la matrícula oficial 2020.* (https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf).

Ministerio de Educación (2021b) 'En equidad de género: Informe de FLACSO Chile revela brecha entre hombres y mujeres' *Revista de Educación* 395 Octubre/Noviembre (www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_395/files/assets/common/downloads/395-revista-SIMPLES.pdf).

Ministerio de Educación (2023) *Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género. Documento de trabajo 30. Santiago de Chile: Ministerio de Educación* (https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19641/DOC%20DE%20TRABAJO%2030_2023_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Ministerio de Educación (2024) Brechas de género en educación superior 2023. Subsecretaría de Educación Superior. Gobierno de Chile. [https://educacionsuperior.mineduc.cl/\(www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/03/Brechas_genero_2023_SIES.pdf\)](https://educacionsuperior.mineduc.cl/(www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/03/Brechas_genero_2023_SIES.pdf)).

Ministerio de Salud (2023) Informe encuesta nacional de salud, sexualidad y género 2022-2023. Santiago de Chile. (<https://datos.gob.cl/dataset/encuesta-nacional-de-salud-sexualidad-y-genero-enssex-2022-2023>).

Ojeda, N., Villagrán, F. y Urrutia, E. (2024) 'Ser persona trans en la educación superior chilena. Cuatro casos de estudio' Revista ProPulsión 8(1): 88-109 (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9273723>).

Plaza Pública CADEM (2024) Encuesta 544. Santiago de Chile: CADEM. (<https://cadem.cl/wp-content/uploads/2024/06/Track-PP-544-Junio-S2-VF.pdf>).

PNUD (2024) Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024. '¿Por qué nos cuesta cambiar?: conducir los cambios para un Desarrollo Humano Sostenible'. Santiago de Chile. (www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-08/idh_2024_sinopsis_pdf_0.pdf).

Ponce, C. (2020) 'El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales' Izquierdas 49(80): 1554-1570. (<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>).

Rojas, M., Fernández, M., y Astudillo, P. et al. (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 (<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>).

Saballa D. y Urzúa, S. (2021) El aporte performático del movimiento feminista al estallido social chileno: entre lo festivo y lo disruptivo. En González, S., Barraza, M. y Magaña, I. et al. (2021) Chile en el vértice de la transformación social, pp. 117-140. Santiago de Chile: Editorial USACH. (www.researchgate.net/publication/352772050_El_aporte_performatico_del_movimiento_feminista_al_estallido_social_chileno_entre_lo_festivo_y_lo_disruptivo6).

Servicio Nacional de Migraciones (2023) Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2022. Distribución regional y comunal. Instituto Nacional de Estadísticas. (<https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>).

The Economist (2024) 'The woman who will lead Chile's counter-revolution'. The Economist, September 24 (www.economist.com/the-americas/2024/09/24/the-woman-who-will-lead-chiles-counter-revolution).

Tordoff, D., Wanta, J. y Collin A, Stepney C. et al. (2022) 'Mental Health Outcomes in Transgender and Nonbinary Youths Receiving Gender-Affirming Care' JAMA Netw Open 5(2)(doi: 10.1001/jamanetworkopen.2022.0978).

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>).

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. Santiago: CRANN. 151-176.

Vidal, F., Pérez, I. y Barrientos, J. et al. (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>).

Vidal, F., Lillo, D. y Barrientos, J. et al. (2022) 'Representaciones y experiencias de sexismo en profesoras y profesores de Santiago y Valparaíso' *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 48(4): 317-336 (<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400317>).

Vidal, F., Gutiérrez, G. y Lillo, D. et al. (2024) '¿Transformaciones de género en el ámbito educativo? Actitudes y opiniones del profesorado en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 32(68), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8308>

Villalobos, C., Quaresma, M. y Roa, J. (2022) 'Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia' *Magis, revista internacional de investigación en educación* 15: 1-22 (<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>).

Villalobos, C., Wyman, I. y Schiele, B. et al. (2016) 'Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar?' *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 42(2): 379-394 (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200022>).

Anexos

Para los anexos, véase documento aparte.

Acerca de ALiGN

ALiGN es una plataforma digital y un programa de trabajo que apoya a una comunidad global de investigadores, profesionales y activistas, comprometidos con la justicia y la igualdad de género. ALiGN proporciona nuevas investigaciones, conocimientos desde la práctica y fondos para iniciativas que aumenten nuestra comprensión – y busquen cambiar – las normas de género discriminatorias.

Oficina del Programa ALiGN

ODI Global
203 Blackfriars Road
London SE18NJ
United Kingdom
Email: align@odi.org.uk
Web: www.alignplatform.org

Descargo de responsabilidad

Este documento es un producto de Advancing Learning and Innovation on Gender Norms (ALiGN). Las opiniones expresadas y la información contenida en este documento no son necesariamente las de ODI, Global Affairs Canada o la Fundación Ford, ni están respaldadas por ellas, y no acepta ninguna responsabilidad por dichas opiniones o información ni por la confianza depositada en ellas.

Citation

Vidal Velis, F., Carrasco Soto, M., Gutiérrez Ortega, G., Dobbs Díaz, E., Dides Castillo, C., Montecinos Molina, R., Castro Valle, F. (2024) *Formación y capacitación docente en género, masculinidades y educación no sexista en Chile*. ALiGN Informe. Londres: ALiGN/ODI Global. www.alignplatform.org/resources/report-teacher-training-gender-masculinities-non-sexist-edu-chile

Derechos de autor

© ALiGN 2024. Este trabajo tiene la licencia de Creative Commons Attribution - NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).

Foto de portada

© MARCELODLT | Shutterstock ID: 684873568

ALiGN está dirigido por ODI y actualmente cuenta con el apoyo de varios donantes internacionales.