

Tensiones y oportunidades de la cultura docente en un contexto de inclusión mixta. ¿Un cambio a una educación no sexista?

Tensions and opportunities of the teaching culture in a context of gender-mixed inclusion. A change to a non-sexist education?

     *Ignacia Palma Salinas**

    *Macarena Vargas Torres***

    *Andrea Carrasco Sáez****

Resumen:

Tanto la literatura reciente como las demandas del movimiento feminista han ido evidenciando la necesidad de avanzar hacia una educación no sexista y con perspectiva de género en todos los niveles educativos. Sin embargo, aún se requiere mayor comprensión sobre cómo esto puede afectar a las y los docentes. La siguiente investigación corresponde a un estudio de caso en un liceo público chileno de la Región Metropolitana en el que se exploraron las tensiones y oportunidades que afectan a la cultura docente a partir de la reciente incorporación de estudiantes mujeres a dicho establecimiento educativo. Se concluye con dos orientaciones para avanzar hacia proyectos coeducativos en un contexto de inclusión mixta: en primer lugar, la necesidad de contar con orientaciones institucionales en torno a la acción,

*Mg. En Investigación Educativa, Universidad de Bristol, Socióloga, Universidad de Chile. Candidata a Doctora en Sociología, Universidad de Barcelona. Asistente de investigación Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio (Saberes Docentes) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Email: ipalmasa20@alumnes.ub.edu

**Mg. En Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. Profesional del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio (Saberes Docentes) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Email: macarena.vargas@uchile.cl

***Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Mg. En Educación, Universidad de Chile, Profesora de Historia y Cs. Sociales, Universidad de Valparaíso. Directora Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio (Saberes Docentes) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Email: ancarrasco@uchile.cl

reflexión y formación en perspectiva de género y, en segundo lugar, la generación de diálogos intergeneracionales en las comunidades educativas.

Palabras clave: Cultura Docente, Educación no Sexista, Perspectiva de Género, Inclusión Mixta.

Abstract:

Recent literature and the demands of the feminist movement have shown the need to move towards non-sexist education with a gender perspective at all educational levels. However, more comprehension is still required on how this can affect teachers. This research is a case study conducted in a public Chilean high school in the "Región Metropolitana". The tensions and opportunities that affect the teaching culture due to the recent incorporation of female students into the educational centre were explored. As a conclusion, there are two orientations to advance toward coeducational projects in the context of gender-mixed inclusion; firstly, the need to have institutional guidelines around action, reflection, and training from a gender perspective, and, secondly, the encouragement of intergenerational dialogues in educational communities.

Keywords: Teaching Culture, Non-sexist Education, Gender Perspective, Gender-Mixed Inclusion.

Fecha de recepción: Marzo 2023

Fecha de aprobación: Junio 2023

Introducción

Hasta el año 2018, en Chile se había puesto poco énfasis en la reflexión sobre cómo los regímenes de género afectaban a las y los estudiantes en el sistema educativo. Sin

embargo, ya se anunciaba la necesidad de llevar a cabo procesos de cambio cultural que permitieran generar escuelas que contribuyeran realmente a la equidad (Acuña y Montecino, 2014). El movimiento feminista, especialmente el año 2018, mediante la demanda por una educación no sexista, ha cuestionado el orden social de género reproducido en los establecimientos educacionales, visibilizando un ámbito de disputa y necesaria transformación (Martini y Bornand, 2018).

Así, la discusión sobre género ha tenido una repercusión en el ámbito de la educación (Vidal et al., 2020). Ello, porque la educación formal está investida de distintas desigualdades, entre ellas, el sexismo como un elemento que reproduce discriminaciones y violencias basadas en el sexo (Palestro, 2016). De este modo, el fin de la educación sexista se ha ido situando entre las demandas del feminismo y los movimientos estudiantiles, buscando analizar la sociedad y en este caso, al sistema educativo, en sus prácticas y estructuras de dominación (Azúa, et al, 2019; Huenulef y Vargas, 2021).

Uno de los ámbitos de gran interés científico es la relación entre el género y la educación (Rebollo et al., 2011). Entre los temas emergentes se sitúa el debate sobre los colegios monogénicos (Vidal et al., 2020). En este sentido, un estudio de Villalobos, et al. (2016) indica que, en Chile, el 4% de los establecimientos escolares eran monogénicos, cuestión que ha ido a la baja hacia el 2022, representando actualmente un 2,5% (La Tercera, 2022). Por su parte, en el nivel de políticas, normativas y organizaciones sociales, se ha impulsado la necesidad de transformar los espacios educativos y avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y equitativa (Rebollo et al., 2011).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha ido posicionando la perspectiva de género para una educación no sexista como una temática relevante dentro de sus orientaciones, planes y programas, buscando “equiparar las oportunidades de desarrollo sin enmarcar a las personas en función de su sexo” (MINEDUC, 2020: p.10). Entre las orientaciones que avanzan en este sentido se encuentran: I) Plan Educación para la Igualdad

entre Hombres y Mujeres 2015-2018 (MINEDUC, 2015); Enfoque de Género, Incorporación en los Instrumentos de Gestión escolar (MINEDUC, 2017); Oportunidades para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género (MINEDUC, 2018); Educación con Equidad de Género (MINEDUC, 2019). En el caso específico de las prácticas docentes, se incorporó en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente un indicador de género que evalúa sesgos y estereotipos de género en la práctica docente (Azúa, et al., 2019).

En este marco, los establecimientos educativos han debido incorporar el enfoque de género en: el Proyecto Educativo Institucional; Programa de Mejoramiento Escolar, el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Programa de Sexualidad, Afectividad y Género, el Plan de Formación Ciudadana, el Plan de Desarrollo Profesional Docente, y el Plan de Apoyo a la Inclusión, para adaptarse a las normativas (MINEDUC, 2017).

Así, entre los cambios que los establecimientos educativos han generado, se encuentran el paso de una educación monogénica a una mixta. Sin embargo, la transformación a mixto no necesariamente asegura una educación no sexista, pues para ello se requiere instaurar un proyecto de coeducación, que abogue por una educación no sexista y transforme el sistema educativo (Subirats, 2017).

De acuerdo con lo anterior, esta investigación busca analizar, desde una perspectiva de género, el cambio en las prácticas y creencias de la cultura docente a partir de la incorporación de estudiantes mujeres (inclusión mixta) en un establecimiento educativo monogénico. Por lo anterior, a partir de un estudio de caso, nos preguntamos ¿Cuáles son las principales tensiones y oportunidades que afectan en la cultura docente en un contexto de transformación de monogénico a mixto? ¿Cómo estas tensiones y oportunidades facilitan u obstaculizan el ejercicio de una educación no sexista?

Marco teórico y antecedentes

Género y enfoque de género

El género se construye con base en atributos y roles que la sociedad espera y asigna a las personas en función de su sexo biológico, marcando una percepción social, política e histórica (Scott, 1996). Esta asociación irrestricta entre el género y el sexo ha sido denominada como “sistema sexo/género” y ha sido comprendida por Rubin (1986) como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97). A su vez, el género es constitutivo de las relaciones sociales, y primario en las relaciones de poder, en tanto justifica la discriminación por sexo y por prácticas sexuales, produciendo “un imaginario social con una eficacia simbólica contundente al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad” (Lamas, 2000, p.4).

El género es transmitido en distintos ámbitos sociales y culturales, y es así como la socialización cobra relevancia, pues en ella las personas se integran a una sociedad mediante la lengua, creencias, hábitos y costumbres, a través de diferentes agentes de socialización y contenidos históricos y socioculturales (Guerrero, 2002). Respecto a la socialización de género, Zambrini (2014) señala que se ha dado en torno a un sistema binario femenino y masculino que ha limitado la diversidad de identidades y los cuerpos, afirmando una correspondencia del género basada en la corporalidad y la genitalidad. Estos modelos han sido construidos por la historia patriarcal y machista, y han perdurado hasta la actualidad, generando el gran desafío cultural de producir una socialización de género que elimine las jerarquías (Subirats, 2017). Así, el género es también una categoría de análisis que permite comprender la normatividad del contenido de género y la reproducción del orden normativo (Lagarde, 1996a).

El enfoque de género se presenta como una opción teórica y metodológica que ayuda a analizar desde la historia la relación entre los géneros, pudiendo transformar identidades, a su vez, permite tensionar las relaciones sociales y los roles de género, abandonando la idea de que estas son naturales y obvias para cada género (Guerrero et al., 2011; Lamas, 1996; Lagarde, 1996a y Ortega et al., 2001).

Para Lagarde (1996b) el enfoque o perspectiva de género es una propuesta en acción que busca posicionarse políticamente frente a la opresión de género, buscando erradicarla modificando métodos y contenidos que profundizan las relaciones de poder, dominación y jerarquía. La autora, considera este enfoque como una herramienta científica, política, ideológica y cultural que promueve la tolerancia hacia la diversidad de las personas y una superación a todas sus expresiones, en sus palabras: “la Perspectiva de Género es la respuesta más fina y democrática que hoy se perfecciona para llevar la opresión patriarcal a su final histórico” (p. 83). Se ha abordado la perspectiva de género en ámbitos diversos de investigación, donde se destaca la atención por mejorar la igualdad y equidad, superando la desigualdad y la discriminación entre los géneros (Vizúete y Lárez, 2021).

Género y escuela

La escuela puede funcionar como una institución reproductora de formas y relaciones de poder, condicionando los comportamientos sociales en función de los modelos dominantes de una sociedad, presentando, por ejemplo, el género como un elemento segregador (Araya, 2004; Maceira, 2005). En este sentido, Valenzuela y Cartes (2020) indican que en los establecimientos educacionales coexisten estereotipos y prácticas sexistas basadas en el trato diferente para niños y niñas, donde se refuerzan roles diferenciados y, a su vez, se originan relaciones de poder jerarquizadas que tienen una influencia directa en la construcción del género.

Esto se evidencia en los sesgos de género, que son prejuicios construidos tradicionalmente desde el androcentrismo, que en el ámbito educativo se transmiten con

mayor fuerza en el currículum oculto, llegando a construir prejuicios de manera muy habitual en las interacciones pedagógicas (Blanco, 2001). El denominado currículum oculto es entendido como un conjunto de normas y valores que se transmiten normalmente de forma inconsciente (Azúa, 2016; Bolaño, 2015) respondiendo a una cultura hegemónica androcéntrica y patriarcal. En el mismo sentido, Azúa (2016) señala que en el currículum oculto “se enseñan los estereotipos hegemónicos de género principalmente a través de esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento” (p.8).

Por su parte, Maceira (2005) indica que el currículum oculto consiste en aprendizajes que se dan en el contexto y experiencia escolar, y pueden verse reflejados en los objetivos, contenidos, recursos, metodologías, rutinas, tareas, formas de disciplinamiento, evaluación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones, ambiente escolar, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión educativa, entre otros elementos. Lo anterior además “define ciertas condiciones para el desarrollo personal y académico al afectar los roles, expectativas e interacciones de y entre profesores, profesoras, alumnos y alumnas al definir la valoración de las relaciones sociales y de cada uno de los géneros” (Maceira, 2005, p.196).

El rol pedagógico resulta fundamental para modificar las relaciones de género (Morgade, 2013), destacándose la necesidad de que en el proceso educativo haya un análisis crítico de las propias prácticas docentes (Bolaño, 2015). Tal como señala un estudio del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en sus conclusiones, “los y las docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso” (SERNAM, 2009, p.70). A ello se suma que los programas de estudio con frecuencia no han incluido términos que aludan a un lenguaje no sexista (Rodríguez y Peláez, 2018).

En concordancia con el escenario presentado, el contexto situado de cada establecimiento educativo termina por alinear la práctica pedagógica, viéndose imbricada en

el mismo (Valenzuela y Cartes, 2020). Por ello, cada contexto tiene su propia normativa de género, la que se conforma por expectativas, reglas, rutinas y el orden jerárquico, que se visualizan en los repertorios de acción que atraviesan el denominado currículum oculto, teniendo una implicancia directa en la construcción de la identidad de género, causando efectos en el desarrollo de niños y niñas (Rodríguez y Peña 2009).

Las instituciones educativas también actúan bajo costumbres y hábitos que existen en ellos, y que Rebollo et al. (2011) denominan como “inercia institucional”, la cual, a su vez, tiende a rechazar los cambios y las nuevas expectativas que propone la incorporación de la perspectiva de género. Lo anterior se puede ver reflejado en las decisiones institucionales, donde efectivamente debiese haber un tratamiento de los temas de género, viéndose transversalizado en el proyecto educativo de cada institución (Madrid, 2006).

Frente a este escenario sexista, Camacho (2018) indica que es necesario repensar las prácticas pedagógicas dentro del aula, el cómo se ven tensionadas por el currículum oculto, y las representaciones sociales de una herencia cultural sexista y androcéntrica. Ello, porque la educación puede contribuir a la erradicación de cualquier tipo de desigualdad, discriminación y segregación en razón de género, para lo que se requiere en primer lugar identificar su existencia, ya que nadie cambia aquello que no se reconoce como un problema (Araya, 2004). Junto con ello, se requiere modificar las cosmovisiones valóricas y normativas de género, incorporando la perspectiva de género en el ámbito educativo, lo que permite ampliar el desarrollo personal del estudiantado, problematizar lo socialmente establecido y transformar la cultura, para lo cual resulta fundamental evitar prácticas pedagógicas discriminatorias y sesgadas (Valenzuela y Cartes2020).

Para lo anterior, Morgade (2001) propone que la práctica pedagógica debe verse tensionada por la perspectiva de género, implicando criticar y modificar el lenguaje sexista para avanzar hacia el lenguaje inclusivo; visibilizar a los grupos subordinados como las mujeres y diversidades; analizar las relaciones de poder; mirar críticamente el currículum y

las interacciones pedagógicas con las y los estudiantes con el fin de promover interacciones equitativas. A lo anterior se le suma lo propuesto por Martínez (2016) quien indica que es fundamental sistematizar de manera crítica aquellas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad, transversalizando el enfoque de género en todas las materias y/o asignaturas, como en toda la comunidad, agentes educativos/as, relaciones de poder, entre otros elementos.

Horizonte de transformación

La educación no sexista busca eliminar la reproducción, subordinación y desigualdad entre los sexos, superando los estereotipos y jerarquías de género, apuntando hacia una educación que promueva una sociedad equitativa, con relaciones basadas en el respeto e igualdad, con el fin de alcanzar el desarrollo pleno de las potencialidades de cada integrante de una comunidad educativa (Nash, 2018).

Para avanzar hacia una transformación en la clave de género se requiere modificar, transformar y deconstruir el modelo patriarcal que ha promovido la invisibilización de las mujeres y disidencias sexo/genéricas en los establecimientos educativos (Subirats, 2010). En este sentido, Fraser (2000) propone la idea de justicia social basada en el género, que implica una transformación de las estructuras de la valoración cultural de los modelos sociales de representación.

A pesar de que una escuela mixta permite la socialización de géneros en un mismo espacio escolar, tal como menciona Subirats (2010), esto no necesariamente implica derribar las lógicas patriarcales y androcéntricas del sistema educativo. En el mismo sentido, Subirats (2017) señala que las escuelas mixtas también reproducen las desigualdades de género a través de distintos dispositivos como los curriculares, que se manifiestan de forma explícita y oculta, legitimando la ideología sexista. En este sentido, es posible afirmar que las y los docentes expresan una visión restrictiva de la sexualidad que les dificulta abordar dichas temáticas con sus estudiantes, dando cuenta de que los cambios de mirada no se han

instalado con el mismo ritmo o solidez que en otros sectores de la sociedad (Vidal et al., 2020).

Por tanto, la transformación será comprendida desde el concepto de coeducación que analiza la composición de sexo/género en los establecimientos educativos, adaptándose a los planteamientos de una educación no sexista. La coeducación surge en el siglo XIX, como concepto y como un método para avanzar en la democratización de la sociedad y construir relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, sin embargo, el término coeducación, al menos en Chile, ha sido utilizado de manera inadecuada, considerándolo como escuela mixta, y quedándose solo en el primer paso, que es la inserción de las niñas y jóvenes al ámbito educativo, sin necesariamente cuestionar la cultura escolar (Silva, 2010).

El modelo coeducativo consiste en un modelo de escuela mixta integral que busca superar la segregación de género visibilizando y problematizando los procesos de discriminación y violencia en el marco de un orden social sexista, con lo anterior, se pretende situar el sexismo dentro del debate pedagógico, tanto en la formación del profesorado, como en las prácticas escolares (Subirats, 2017). Trujillo y Contreras ., (2021) señalan que este tipo de proyectos tiene por objetivo un desarrollo integral basado en la equidad de género, y promueve una educación emancipadora y liberadora que permita además democratizar las sociedades:

es imperante considerar de manera transversal el respeto y la tolerancia de la diferencia como ejercicio de convivencia, la igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación, el uso de un lenguaje inclusivo, el desarrollo de la autonomía personal, además de propuestas pedagógicas y psicopedagógicas que contribuyan a superar los hábitos sociales discriminatorios (Trujillo y Contreras, 2021, p. 2412).

No obstante, para todo lo anterior, es imperante que se instale la categoría de género en las comunidades educativas de manera transversal, pues tal como menciona Subirats

(2017) la propuesta de la coeducación no agota en sí misma las distintas formas de desigualdad, pero sí permite formar sujetos críticos/as que promuevan prácticas transformadoras.

La cultura docente

Para referirnos a la cultura de una institución es necesario tomar en cuenta los procesos tanto sociales como políticos que ocurren en dicha organización escolar. Las formas en las que se realiza un trabajo, de modo individual o colectivo, las formas en que los miembros de una comunidad se relacionan, cómo resuelven sus problemas y cómo se vinculan con otras organizaciones, serán parte de lo que constituye su cultura (Sánchez y López, 2020).

La investigación educativa ha tendido a observar la cultura escolar, entendida como la diversidad de relaciones sociales que van generando, a través del paso del tiempo, formas y sistemas de relación entre sus miembros (Torres et al., 2011). En este sentido, la organización escolar, en tanto construcción social, será moldeada por los valores, significados y creencias de las y los docentes, hasta el punto de definir los modos en que la escuela funciona (Lorente, 2006). Allí es donde aparece la definición de cultura profesional docente, entendida como el “conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y un tiempo dado” (Santos Guerra, 1995, p. 37).

Martini y Bornand (2018) identificaron la presencia de dos modalidades de cambio en la cultura escolar; la primera cuando el cambio se origina desde una definición institucional que introduce de forma planificada el enfoque de género, logrando desarrollar procesos transformadores y, la segunda, provocada por la presión estudiantil, donde no se logra mayor profundidad pues los procesos no han sido acompañados de una reflexión y construcción de sentidos compartida. De este modo, las autoras resaltan la importancia de procesos de

discusión en que las aprensiones de la comunidad sean compartidas y se construyan marcos comunes de acción para lograr cambios.

Por su parte, en el estudio de la cultura docente, es posible identificar dos tendencias: la primera, hace referencia al estudio de las prácticas y, la segunda, al estudio de las creencias. Estas se sitúan como dos tendencias complementarias para una mejor comprensión de la cultura docente (Torres et al., 2011). En este sentido, la práctica docente será uno de los elementos relevantes que componen la cultura docente, se constituye además como uno de los aspectos para reflexionar en torno a las posibilidades de desarrollar una educación no sexista. Azúa et al. (2019) definen la práctica docente en torno a tres ejes de análisis. El primero es el diseño y el material pedagógico, el segundo es el lenguaje utilizado en el aula y tercero, los modos de interactuar con las y los estudiantes.

En cuanto a las creencias, estas se definen por ser construcciones mentales que las y los docentes justifican o validan, modelando por ejemplo lo que es para un docente la educación o lo que implica la enseñanza, operando como ideales que orientan su quehacer, tanto dentro como fuera de las aulas (Sánchez y López, 2020). En base a lo planteado por Rojas (2014), las creencias serán entendidas como ideas, valoraciones y percepciones sobre un determinado fenómeno que, mediado por condiciones objetivas, se establecen como sistemas cognitivos individuales cuyo origen es construido intersubjetivamente a partir de las interacciones.

La cultura docente se entiende en esta investigación como aquella construcción social determinada por las prácticas y creencias de las y los docentes (Santos Guerra, 1995; Torres et al., 2011). La cultura docente está constituida por saberes y experiencias, tanto vitales como profesionales, en un proceso de permanente producción, por lo que habrá prácticas y creencias más estables y duraderas, así como otras más flexibles y en proceso de adaptación (Rojas, 2014; Sánchez y López, 2020). Este último elemento es fundamental para la presente

investigación, en tanto se busca analizar el proceso de resignificación que se está viviendo en la cultura docente, a propósito de una transformación en el contexto institucional.

Metodología

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo en tanto permite interpretar los significados o sentidos subjetivos, rescatando la experiencia de las y los sujetos desde un enfoque comprensivo (Canales, 2013). Se realizó un estudio de caso (Yin, 2017; Stake, 2005) de carácter exploratorio, buscando reflejar las tensiones y oportunidades que afectan la resignificación de la cultura docente en el contexto de inclusión mixta en un liceo público.

El caso seleccionado corresponde a un liceo público tradicional de larga trayectoria de la Región Metropolitana, que imparte educación de séptimo a cuarto medio, caracterizado por su énfasis en los aspectos académicos y su rendimiento destacado a nivel nacional. Su ingreso había sido exclusivamente de hombres hasta el año 2021, en el que ingresan por primera vez mujeres. Sin embargo, es importante mencionar que dicho liceo había realizado previamente un proceso de reconocimiento a otras identidades sexo-genéricas en sus estudiantes previo a dicho ingreso. El caso fue seleccionado en función de dos criterios; en primer lugar, por su larga y destacada trayectoria como liceo público de hombres y, en segundo lugar, porque el ingreso de estudiantes mujeres es reciente y fue discutido ampliamente por la comunidad educativa.

La técnica de producción de información utilizada fue la entrevista en profundidad en tanto permite comprender el mundo desde el punto de vista de los sujetos, generando una interacción a través de la realización de preguntas abiertas y relativamente libres que van orientando la conversación, a la vez que se busca la riqueza o la densidad de lo que va expresando el entrevistado o entrevistada (Gainza, 2006). El reclutamiento de la muestra se realizó a través de la estrategia de bola de nieve, la cual consiste en que cada persona entrevistada recomienda a un potencial participante que es posteriormente contactado para

ser parte de la investigación La participación fue voluntaria y consentida, y las entrevistas se realizaron virtualmente durante el año 2022, fueron grabadas en formato de audio y tuvieron una duración aproximada de una hora.

Se realizaron ocho entrevistas en profundidad a docentes seleccionados mediante una muestra estructural (Canales, 2006) que incluyó tres criterios; el género, la edad y la trayectoria, entendida como el tiempo trabajando en la institución educativa. Las características de las y los docentes participantes se especifican en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra Docentes

Participante	Género	Edad	Año de llegada establecimiento educativo
Docente 1	Femenino	26	2018
Docente 2	Femenino	60	2008
Docente 3	Masculino	34	2012
Docente 4	Masculino	36	2013
Docente 5	Masculino	36	2003
Docente 6	Masculino	48	2014
Docente 7	Femenino	61	2002
Docente 8	Femenino	28	2019

Fuente: elaboración propia

Junto con ello, se realizaron tres entrevistas a integrantes del equipo directivo y de gestión escolar con el fin de complementar los relatos de las entrevistas con una mirada institucional sobre la cultura docente. Para ello, se entrevistó a la encargada de convivencia escolar, la inspectora general y al director del liceo.

El total de entrevistas (11) fueron transcritas para posteriormente ser analizadas con el software Atlas ti. El análisis se realizó con la técnica de análisis de contenido (Braun et al., 2006) y para asegurar la validez del análisis, las primeras entrevistas (3) fueron analizadas por el equipo en su conjunto para afinar los criterios de codificación.

Las entrevistas se analizaron en función de categorías y subcategorías previamente definidas elaboradas en función de la revisión bibliográfica realizada. De esta forma, la cultura docente fue definida tanto por las prácticas como las creencias que las y los docentes manifestaron en sus relatos. Las categorías y subcategorías de análisis se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Categoría y Subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Creencias docentes	Percepción del cambio a mixto
	Percepción desafíos y potencialidades del cambio a mixto
	Conocimiento enfoque de género y educación no sexista
Prácticas docentes	Incorporación del lenguaje inclusivo en el aula
	Relación entre docentes y potencialidades transformación rol docente

Fuente: elaboración propia

Resultados

Creencias docentes

Percepción del cambio a mixto

El proceso de transformación a liceo mixto es descrito por los y las participantes como no exento de dificultades y que generó muchas tensiones en la comunidad educativa, sobre todo porque había grupos resistentes a que el liceo se transformara en una institución mixta. Ahí, de acuerdo con los relatos, aparecen las primeras distinciones generacionales que dan cuenta de cómo dicha transformación fue resistida especialmente por aquellas personas que tenían una distancia generacional más amplia con las y los estudiantes (Martini y Bornand, 2018) y que tenían una trayectoria más larga en el liceo. Asimismo, había resistencias vinculadas a prejuicios y estereotipos asociados a las mujeres (Araya, 2004; Valenzuela y Cartes (2020)), tal como lo señala el siguiente relato:

(...) claro, llevaban más tiempo en el liceo, y creían que 'no, el liceo es de hombres', 'es más fácil trabajar con hombres', 'con las niñas puro problema', muchos prejuicios 'si entran las mujeres en 2 años más vamos a tener que poner una guardería', había muchos prejuicios en ese sentido, que el colegio se va a desordenar, por ahí iban un poco esas resistencias, yo creo que, más que resistencia a las mujeres en sí, es la resistencia al cambio. (Director).

En segundo lugar, es posible identificar diferencias en los relatos de hombres y mujeres una vez que las estudiantes ya habían ingresado al liceo. Para los primeros el cambio no fue significativo en términos personales, mientras que las docentes describen ese momento como un “día histórico” que les generó sensaciones de emoción y felicidad.

Un tercer elemento relevante tiene que ver con el momento en que finalmente se lleva a cabo la inclusión de las estudiantes y de la falta de preparación que tenía para ello el establecimiento educativo para generar un proyecto basado en la equidad de género (Trujillo y Contreras, 2021). Allí surge la crítica a lo que un docente denominó “medidas costo 0”, como aquellas que implican una importante transformación para la comunidad educativa, pero para las cuales no se generan los procesos de preparación necesarios. A ello se suma el siguiente relato:

(...) en este caso, de un ingreso masivo de estudiantes de sexo biológico femenino, no es (sic) las niñas las que se tienen que adaptar a la lógica del liceo, porque es necesario que la comunidad se reestructure para hacerlas parte. Creo que eso es lo que ha estado más o menos mal: estamos tratando de encajar una pieza que no calza con el armado que hiciste en el establecimiento, y lo que necesita es cambiarse el puzle completo para que esa pieza encaje. (Docente 1, femenino, 26 años).

Es así como este cambio institucional interpela de múltiples formas al liceo estudiado, sobre todo en términos de la cultura docente e institucional que existía previo al ingreso masivo de las estudiantes y de cómo dicha cultura se adapta o no en función de este cambio,

dando cuenta de que el ingreso de mujeres no representa necesariamente la superación del orden sexista y el avance hacia un modelo coeducativo (Silva 2010; Subirats 2017).

Percepción desafíos y potencialidades del cambio a mixto

En términos de los desafíos que ha implicado este cambio, aparece nuevamente el tema de la distancia generacional de algunos docentes con la generación que están educando y la importancia de que se logre generar puentes entre ellos (Martini y Bornand, 2018), dando cuenta de resistencias al cambio de parte de los y las docentes con una trayectoria educativa más extensa. Se menciona allí la importancia de la comunicación entre todas las personas integrantes de la comunidad educativa y que existan espacios de encuentro para que las transformaciones sean asumidas de mejor forma. Se mencionan también desafíos en términos de la infraestructura y cómo se asegura la igualdad de acceso entre estudiantes, por ejemplo en el uso de baños que por su cantidad aún limitada implica para las estudiantes un mayor traslado para el acceso que el realizado por sus pares masculinos.

La temática del sexismo también está presente en los relatos, allí se describen diferentes situaciones vividas por las docentes en un contexto institucional que las discriminaba e invisibilizaba, dando cuenta de una distancia con la educación no sexista y de una valoración cultural en favor de lo masculino (Fraser, 2000; Nash, 2018; Subirats, 2010). Tal como lo señalan los siguientes relatos:

(...) cuando llegué al liceo ahí fue encontrarme con esto magnificado y entender también que estoy trabajando en un lugar que es de y para hombres, entonces nosotras [las docentes] si bien llevamos ahí muchos años ha habido rectoras mujeres (sic), profesoras, asistentes de la educación no existe ese respeto por el género femenino. (Docente 2, femenino, 60 años).

En este sentido, se reconoce la existencia de una cultura donde ha predominado una mirada masculina tanto de parte de los docentes, como de los estudiantes, reproduciendo las

desigualdades de género. Sin embargo, se identifica el ingreso de mujeres como una oportunidad para transformar estas creencias.

Yo siento que incluso desde el punto de vista de lo que es la formación netamente pedagógica también a los chiquillos les va a traer una experiencia de la diversidad que va a ir modelando actitudes de tolerancia en general en los 'chiquillos', y ojalá ir desterrando ciertas actitudes machistas. (Docente 4, masculino, 36 años).

De esta forma, tanto los relatos tanto de docentes como del equipo directivo indican que el ingreso de mujeres ha sido una experiencia positiva y que han traído una “nueva energía” al liceo, que podría traducirse como una visibilización de lo femenino y un cuestionamiento de lo femenino y lo masculino (Lamas, 2000; Subirats, 2010). Así emergen en los relatos diagnósticos sobre una institución que necesita ser repensada y reformada más allá del ingreso masivo de mujeres, pero fuertemente movilizado por dicho ingreso, buscando tener un establecimiento educativo que tenga mirada acorde con el momento actual, repensando sus prácticas pedagógicas, el currículum oculto y las formas en las que se materializa y transforma la herencia cultural sexista con el fin de avanzar hacia un modelo coeducativo (Subirats, 2017; Camacho, 2018).

Conocimiento enfoque de género y educación no sexista

En cuanto a los conocimientos sobre el enfoque de género y la educación no sexista, tanto docentes como el equipo directivo identifican la formación en estas temáticas como una necesidad para su comunidad educativa. En sus relatos señalan que ello genera también resistencias porque no existe suficiente conocimiento al respecto, ello coincide con lo que Rebolledo (2011) define como “inercia institucional”, tal como lo señala el siguiente relato:

Hablan de perspectiva de género y a muchos profes se le paran los pelos porque en realidad...yo creo que no es por el hecho de hablar de la perspectiva de género sino por el desconocimiento, porque no nos manejamos en esos ámbitos, nunca tuvimos,

por lo menos, en el liceo, nunca hubo que preocuparse mucho de aquello, no era tema. (Docente 6, masculino, 48 años).

Este mismo desconocimiento ha provocado que se cometan errores relacionados con la relación entre las estudiantes y los docentes del género masculino y, entre las y los estudiantes, generando situaciones que reproducen la violencia en el marco de un orden sexista, dificultando el avance hacia un modelo coeducativo (Subirats, 2017). Tal como lo señala el director del liceo, describiendo una situación en la que se busca solucionar un conflicto en ausencia de una perspectiva de género, obstaculizando la transformación de las relaciones de poder y legitimando la ideología sexista (Lagarde, 1996a; Subirats, 2017):

Nosotros cometimos errores, un inspector general recibió ciertas denuncias que él desestimó porque como que le bajó el perfil, o sea una niña le decía: 'inspector hay un niño que me baja la mascarilla y me intentó besar' ah pero qué le prestas atención, pégale, empújalo', pero eso es una denuncia finalmente de una agresión, de un acoso sexual y el inspector lo desestima (...) ¿ahí qué faltó? Capacitación, enfoque de género. (Director).

Pese a que en la institución se han generado instancias de formación, se reconoce que han sido insuficientes y que su carácter voluntario dificulta llegar a todos los actores que se requiere, mencionándose la necesidad de obligatoriedad de la formación en perspectiva de género. Así mismo, tanto docentes como equipo directivo, identifican que contar con esa herramienta es importante para cuestionar creencias que están muy arraigadas en el liceo y que de lo contrario pasan desapercibidas, reproduciendo las relaciones de poder que se manifiestan también en el currículum oculto (Azúa, 2016; Blanco, 2001; Maceira, 2005).

Es importante destacar en términos de oportunidades que docentes, tanto mujeres como hombres, han ido buscando espacios de autoformación y lecturas sobre perspectiva de género, situando el sexismo dentro del debate pedagógico, lo que representa un avance hacia la construcción de un modelo coeducativo (Subirats, 2017). Junto con ello, han ido

desarrollado dinámicas de colaboración y diálogo que les han permitido ir aprendiendo y adquiriendo herramientas para visibilizar aquello que deben mejorar, asumiendo un rol pedagógico crítico que les permita modificar las relaciones de género desiguales (Bolaño, 2015; Morgade, 2013).

Prácticas docentes

Incorporación del lenguaje inclusivo

En cuanto a la incorporación del lenguaje inclusivo, la mayoría de las y los docentes, luego del ingreso de las estudiantes al liceo, ha incorporado el uso del lenguaje inclusivo, utilizando “la” o “ellas” en el lenguaje cotidiano para referirse a las estudiantes en un ejercicio de visibilización de las mismas (Morgade, 2001). Desde aquí se develan aspectos significativos, pues existe una búsqueda por visibilizar al género femenino, pero también, de entender que este proceso apunta a dejar de utilizar el lenguaje masculino como genérico.

Pese a lo anterior, aun cuando se reconoce el avance hacia incluir a las estudiantes y dejar de normalizar el lenguaje masculinizado, existen sesgos que evidencian un trato diferenciado que sitúa a los estudiantes en una relación más cercana, mientras que las estudiantes son tratadas con mayor distancia, dando cuenta de prácticas diferenciadas en función del género (Valenzuelay Cartes, 2020)). Tal como se evidencia en el siguiente relato:

Me insegurizo cuando me reúno con las niñas, desde el trato, yo por ejemplo, imagínate...y son sesgos que uno tiene, yo aquí te tengo que ser súper honesto yo al presidente del centro de estudiantes, que se llama Víctor Parra 'oye Parra ven pa acá ven pa allá' y lo trato por el apellido, pero cuando se viene a entrevistar una niña le digo 'usted ¿cómo está?', la trato de usted, te das cuenta esas diferencias que hago y que las hago por ejemplo porque uno tiene temor. (Director).

Por otro lado, desde las voces de las y los docentes se menciona cómo el lenguaje ha sido un elemento que ha tensionado a la comunidad educativa desde antes del ingreso de

las estudiantes, en un esfuerzo por reconocer otras identidades y expresiones de género (Rodríguez y Peláez, 2018, Zambrini, 2014). Hubo una apertura al lenguaje inclusivo en algunos y algunas docentes, así como también resistencias en aquello. Las resistencias que se presentan en torno al lenguaje inclusivo responden a dos elementos: I) una convicción personal y II) la poca preparación, orientación y falta de herramientas institucionales. En torno a la primera, en las entrevistas se señaló que existen docentes no están de acuerdo con la utilización del “todes” y, en tanto no ha habido un reconocimiento normativo para ello, no es necesario utilizarlo, dando cuenta de un currículum oculto que no reconoce la diversidad existente (Azúa, 2016; Bolaño, 2015).

Sobre todo en lenguaje inclusivo porque también hay que entender que ya no tenemos hombres y mujeres, sino que hay diversidad y eso genera mucha roncha en los colegas, hablar sobre el 'todes' o hablar de 'les alumnes', ehh (sic) es terrible entonces creo que va por ahí acompañado también. (Docente 8, femenino, 28 años).

Por otro lado, las y los docentes reconocen que frente al ingreso de las estudiantes ha habido distintas transformaciones que han interpelado el rol docente, y en ese sentido, prevalece la importancia de sentirse acompañados y acompañadas en ese proceso, para lo que requieren de espacios de formación y orientaciones institucionales en torno a la incorporación del lenguaje inclusivo. En ese sentido, las transformaciones en el lenguaje han tenido un alcance individual y personal, pero no ha habido una discusión institucional u orientaciones para incorporar un lenguaje inclusivo. A su vez, el gran desafío institucional es abordar la importancia de incluir a las estudiantes, pero también de reconocer en las interacciones y en el lenguaje a otras identidades.

Relación entre docentes y potencialidades transformación rol docente

El segundo elemento que se reveló en torno a la práctica docente tiene que ver con las relaciones que se generan entre ellos y ellas. En este sentido, el ingreso de las estudiantes permitió que existiera un cuestionamiento de prácticas sexistas entre las y los docentes, en

tanto se empezaron a visibilizar las exclusiones que muchas docentes mujeres habían vivido y cómo se había invisibilizado su rol dificultando el avance hacia un modelo coeducativo (Subirats, 2017), en un contexto en el que, debido al predominio de una cultura androcéntrica, las aportaciones femeninas no tenían suficiente cabida (Fraser, 2000).

Por lo menos las mujeres ahora, las colegas son capaces de levantar la voz, lo que antes no se daba, cuando yo llegué, así como que (sic) era el hombre el que decía, la mayoría de las unidades estaban dirigidas por hombres, entonces era la voz del hombre, y la mujer ahí...como que acatábamos y eso ha cambiado, las mujeres opinan, levantan la voz, si hay que denunciar una situación la denuncian. (Docente 7, femenino, 61 años).

Este es un elemento que representa una oportunidad, en tanto el hecho de que hayan ingresado las estudiantes modificó estas lógicas que estaban instauradas en el cuerpo docente. Lo anterior resulta fundamental, pues las y los docentes mencionan cómo antes se naturalizaban ciertas acciones excluyentes hacia las profesoras, y cómo esto además tenía un alcance entre los mismos estudiantes, reproduciendo discriminaciones y violencias basadas en el género (Palestro, 2016). Esta situación recaía en un nivel de exigencia profesional mucho más alta para ellas, así como también, un constante cuestionamiento del ejercicio de su rol, marcando fuertemente las interacciones y afectando las expectativas y lenguaje en función del género (Bolaño, 2015; Maceira, 2005).

Uno intenta como empatizarlo, pero es difícil o uno no lo ve, hay compañeras profesoras que nos dicen 'cuando ustedes hacen algo bien los mencionan, los estudiantes dicen ustedes son muy 'bacanes', y cuando nombran a los profesores bacanes nunca nombran una mujer' entonces como que son cosas que para uno son invisibles, como que hasta que nos lo dicen recién decimos "oh es verdad". (Docente 4, masculino, 36 años).

Emerge allí un componente generacional en tanto se ha evidenciado que docentes más jóvenes, y por tanto con una trayectoria más corta en el liceo, tienen una mayor capacidad de adaptación a los cambios, y en específico, respecto de cómo poder adaptarse a las transformaciones en torno al género: ingreso de niñas, el lenguaje inclusivo, cuestionamiento de prácticas sexistas, androcentrismo, modificación en el currículum, entre otros elementos (Blanco, 2001; Camacho, 2018). Pese a este escenario, el cambio generacional ha permitido que entre las y los docentes exista un contexto de aprendizaje colaborativo, y que ha permitido visibilizar prácticas sesgadas y una paulatina incorporación del enfoque de género de manera transversal (Martínez, 2016). Tal como lo señala la siguiente docente:

Ahí el apoyo de un colega cierto, o a veces yo le digo a los colegas más jóvenes del departamento 'ayúdenme buscando algún libro que tenga que ver con esta temática, recomiéndenme algo' y los colegas jóvenes vienen con un... (sic) programados en forma distinta, es decir, inmediatamente asesoran a uno. (Docente 2, femenino, 60 años).

Todo lo anterior ha permitido que en el contexto educativo investigado se generen oportunidades para el cambio en la cultura docente. El ingreso de las niñas ha logrado generar cambios a nivel personal e individual como el lenguaje no excluyente o inclusivo, así como también, cambios en las relaciones entre docentes; donde ha habido mayor sensibilización en cómo las docentes mujeres habían sido invisibilizadas en su rol, así como también, una apertura al aprendizaje entre pares.

Síntesis de resultados

A continuación, se sintetizan los resultados de la investigación organizada por categorías y subcategorías de análisis (Tabla 3).

Tabla 3

Cuadro de síntesis cultura docente en contexto de inclusión mixta

Categoría	Subcategoría	Características
Creencias	Percepción del cambio a mixto	Proceso que generó tensiones en la comunidad educativa. Resistencias marcadas por trayectorias y lo generacional, junto con estereotipos y prejuicios hacia mujeres. Momento histórico para las docentes. Falta de preparación de la comunidad. Pregunta emergente docentes: ¿El ingreso de mujeres representa o no la superación del orden sexista previamente existente en el liceo?
	Percepción desafíos y potencialidades del cambio a mixto	Necesidad de mejoras en la infraestructura. Distancia generacional y con docentes de más trayectoria. Necesidad de instancias de diálogo entre actores de la comunidad. Machismo que discriminaba e invisibilizaba trabajo de las docentes. Cultura que reproduce las desigualdades de género dentro del liceo. Necesidad de repensar el liceo en un sentido amplio, movilizado por ingreso estudiantes.
	Conocimiento enfoque de género y educación no sexista	Resistencias en la comunidad educativa por desconocimiento del tema. Necesidad de formación de carácter obligatoria a la comunidad educativa. Presencia de autoformación, colaboración y diálogo entre docentes.
Prácticas	Incorporación lenguaje inclusivo	Se ha incorporado el uso de lenguaje inclusivo en una búsqueda por visibilizar género femenino. Falta de reconocimiento de identidades no binarias en el uso del lenguaje. Ausencia de orientación institucional en el uso del lenguaje.
	Relación entre docentes y potencialidades de transformación rol docente	Cuestionamiento y proceso de cambio de prácticas sexistas. Aprendizaje colaborativo entre docentes para la transformación de prácticas sexistas.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

A partir del análisis realizado, es posible señalar que el ingreso de mujeres al liceo público estudiado ha tensionado la cultura docente del establecimiento educativo, así como también ha generado oportunidades para producir transformaciones orientadas hacia una

socialización de género que permita eliminar las jerarquías y las desigualdades de poder, para el desarrollo de un proyecto coeducativo. Se dio cuenta de una cultura docente en proceso permanente de producción, en la que existen prácticas y creencias más estables, así como también otras más flexibles que se encuentran en proceso de adaptación a propósito del cambio vivido en el liceo.

Respecto de las tensiones, es posible afirmar que las y los docentes dieron cuenta de una resistencia al cambio vinculada a prejuicios y estereotipos asociados a las mujeres, sobre todo en las y los docentes de más amplia trayectoria en el liceo, así como una cultura en la que ha predominado una mirada masculina que discrimina e invisibiliza los aportes del género femenino, sobre todo de las docentes. A ello se suma un desconocimiento del enfoque de género y la educación no sexista, junto con la falta de orientaciones institucionales para llevarla a cabo.

Sin embargo, el ingreso de las estudiantes al establecimiento educativo ha sido evaluado positivamente por las y los docentes y el equipo directivo, señalando que su presencia ha generado cambios que benefician al liceo. Entre ellos es relevante mencionar las dinámicas de diálogo y autoformación entre docentes, lo que les ha permitido ir adquiriendo herramientas para ser más críticos/as respecto de su propio trabajo en las aulas y de sus interacciones. Así se ha ido desarrollando un cuestionamiento a la reproducción de las desigualdades de poder que han justificado la discriminación por género en distintos niveles tales como, la relación entre docentes, entre docentes y estudiantes, el uso de lenguaje inclusivo y el currículum.

De esta forma, ante la pregunta ¿Un cambio a una educación no sexista? Es posible afirmar que el ingreso de mujeres ha tensionado los roles de género y las relaciones sociales del liceo, lo que ha permitido ir transformando la idea de que las diferencias son naturales. Junto con el ingreso de las estudiantes al establecimiento educativo, ha ingresado la necesidad de desarrollar una educación que problematice lo socialmente establecido y evite

las prácticas pedagógicas discriminatorias. De esta forma, el ingreso de las estudiantes ha contribuido a la visibilización y cuestionamiento de las desigualdades, discriminación y segregación en función del género.

Si bien el ingreso de mujeres implica terminar con la segregación por género en el ingreso al establecimiento educativo, y en razón de ello, se han movilizadotransformaciones que pueden constituirse como avances para una educación no sexista, estos avances son aún insuficientes y requieren que el liceo genere nuevas acciones para continuar con dicha transformación, pues el ingreso de mujeres no constituye por sí mismo el cambio hacia una educación no sexista. Para ello, y tal como está investigación plantea, es necesario que se generen procesos reflexivos más profundos que permitan tensionar y deconstruir la cultura docente existente.

Con base a lo anterior, es posible identificar dos orientaciones para avanzar hacia un proyecto coeducativo que se enmarque en una educación no sexista en un contexto de inclusión mixta. En primer lugar, se requiere de una mirada y orientaciones institucionales que generen un marco claro de acción, reflexión y formación en torno a la perspectiva de género, que permitan una mejor adaptación de la cultura docente ante el nuevo escenario. En segundo lugar, es importante generar puentes y diálogos intergeneracionales al interior de las comunidades educativas, que permitan transitar estas transformaciones de una forma en la que todos y todas se sientan incluidos, incluso aquellos y aquellas docentes que tienen mayores resistencias frente a los cambios. Se sugiere que para ambas orientaciones se contemplen elementos como el análisis del currículum explícito y oculto de género, el reconocimiento de la diversidad de identidades de género, el uso del lenguaje inclusivo y las relaciones entre docentes y entre docentes y estudiantes, junto con el cuestionamiento y sistematización de prácticas sexistas y no sexistas, respectivamente.

Esta investigación se ha propuesto ser una contribución a la necesaria incorporación de la educación no sexista en los establecimientos educativos desde la perspectiva de la

cultura docente, apostando por un proyecto coeducativo. Sin embargo, por tratarse de un estudio de caso de carácter exploratorio, no tiene el objetivo de generalizar, sino más bien de mostrar una realidad en profundidad. A partir de esta investigación, ha quedado en evidencia la necesidad de continuar explorando las tensiones y oportunidades que ocurren en los establecimientos educativos que buscan avanzar hacia una educación con perspectiva de género. Para ello, futuras investigaciones podrían explorar dichas transformaciones no sólo desde la perspectiva de docentes y equipos directivos, sino incorporando también las miradas de las y los estudiantes.

Referencias

- Acuña, María Elena., y Montecino, Sonia. (2014). “La otra reforma: el “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional”, en *Revista Anales*, N°7, [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35890>
- Araya, Sandra. (2004). “Hacia una educación no sexista. Actualidades Investigativas en Educación”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. IV, No. 2, p.1-134
- Azúa, Ximena. (2016). *Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos*. En del Valle (comp.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa, Ximena., Lillo, Daniela., y Saavedra, Pamela. (2019). “El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas”. En *Calidad En La Educación*, N°50 [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Blanco, Nieves. (2001). *Educación en Femenino y en Masculino*. España: Akal.
- Bolaño, María Eugenia. (2015). “Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical”, en *Revista de Educación Social*, N°21 [On Line]. Disponible

[en:https://eduso.net/res/revista/21/miscelanea/los-sesgos-de-genero-a-traves-delcurriculum-oculto-de-educacion-musical](https://eduso.net/res/revista/21/miscelanea/los-sesgos-de-genero-a-traves-delcurriculum-oculto-de-educacion-musical)

Braun, Virginia.,y Clarke, Victoria. (2006). “Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative*”, en *Research in Psychology*, N°2 [On Line]. Disponible en:
[en:https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Camacho, Johanna. (2018). “Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias”, en *Revista Nomadías*, N°25 [On Line]. Disponible en:
[:https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508](https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508)

Canales, Manuel. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En Canales (comp.), *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (pp. 265–288). Santiago de Chile: LOM.

Canales, Manuel. (2013). Análisis sociológico del habla, en *Escucha de la escucha* (pp. 171–188). Santiago de Chile: LOM.

Fraser, Nancy. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Gainza, Álvaro. (2006). La entrevista en profundidad individual, en Canales (comp.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219–263). Santiago de Chile: LOM.

Gálvez, Roberto y Mayorga, Francisca (en prensa). Colegios monogénicos, una tendencia a la baja, en *La Tercera*.

Guerrero, Antonio. (2002). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Guerrero, Elizabeth., Hurtado, Victoria., Azua, Ximena., y Provoste, Patricia. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Huenulef, Natalia., y Vargas, Marcela. (2021). "¡Queremos educación que no lucre y no sexista! Movimiento feminista-estudiantil y prácticas contrahegemónicas en la historia reciente de Valdivia, Chile" (2006-2018), en *Revista Izquierdas*, Vol. L, No. 32, p. 2777-2800.

Lagarde, Marcela. (1996a). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, Marcela. (1996b). Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género. En Laura Guzmán y Gilda Pacheco (comp.), en *Estudios básicos de Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea.

Lamas, Martas. (1996). "La Antropología feminista y la categoría género", en *Nueva Antropología*, Vol.VIII, p.173-198.

Lamas, Martas. (2000). "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". en *Cuicuilco*, N°18, [On Line]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>

Lorente, Ángel (2006). "Cultura Docente Y Organización Escolar En Los Institutos De Secundaria", en *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, N° 2, [On Line]. Disponible en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42040>

Maceira, Luz. (2005). "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela", en *Revista de estudios de género*, N° 21 [On Line]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es.

- Madrid, Sebastián. (2006). "Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas", en *Colección Ideas*, Vol. VIII, No 35, p.1-25
- Martínez, Irene. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", en *Foro de Educación*, N° 20, .p. 129-151. [On Line]. Disponible en: <http://www.alsurdetodo.uchile.cl/>
- Martini, Gabriela, y Bornand, Marcela. (2018). "Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación", en *Revista Nomandías*, N° 26, [On Line]. Disponible en: <http://www.alsurdetodo.uchile.cl/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Santiago de Chile: Unidad de Equidad de Género.
- Ministerio de Educación. (2017). *Enfoque de género. Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum.
- Ministerio de Educación. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago de Chile: Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana
- Ministerio de Educación. (2020). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. Santiago de Chile: CEM.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Santiago de Chile: Unidad de Equidad de Género.
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Morgade, Graciela. (2013). Educación sexuada y currículum: Debates Epistemológicos y didácticos actuales. En *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural*. Buenos Aires: Centro REDES.
- Nash, Claudio. (2018). "Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos". En *Revista Nomadías*, N°25, On Line]. Disponible en: <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51541>.
- Ortega, Patricia., Torres, Laura. y Salguero, Alejandra (2001). "La teoría de género y el enfoque determinista". En *Revista Psykhe*, N°10, On Line]. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19499>
- Palestro, Sandra. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En del Valle (comp.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Rebollo, María Angeles, García, Rafael, Piedra, Joaquín y Vega, Luisa. (2011). "Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad". En *Revista de Educación*, N°355, [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/http://doi.org/10.4438/1988.592X.RE.2010.355.035>.
- Rodríguez, Mery., y Peláez , Gloria. (2018). "El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista". En *Revista Saberes Educativos*, N° 31, [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602>.
- Rodríguez , María del Carmen., y Peña , José Vicente. (2009). "La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas". En *Revista Teoría De La Educación*, N° 17, [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/3105>.
- Rojas, María. Teresa. (2014). "Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación". En *Diálogos Educativos*, Vol. XXVII, No. 14, p.89-112

Rubin, Gayle. (1986). "El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo", en *Revista Nueva Antropología*, N°30 [On Line]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

Sánchez, Alex y López, Solangela.(2020). "La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima", en *Revista Horizonte de La Ciencia*, N°18 [On Line]. Disponible en. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.426>

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1995). "Cultura profesional del docente", en *Revista Investigación En La Escuela*, N°26 [On Line]. Disponible en <https://idus.us.es/handle/11441/59648>

Scott, Joan. I(1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: PUEG – UNAM.

Servicio Nacional de la Mujer (2009). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo N°117*. Santiago de Chile: SERNAM.

Silva, Irish. (2010). "Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile", en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, N°34 [On Line]. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012010000200009&lng=es&tlng=es

Stake, Robert. (2005). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.

Subirats, Marina. (2010). "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate", en *Revista Asociación Sociológica de la Educación*, N°1 [On Line]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>

Subirats, Marina. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Torres, Claudia., Herrera, Beatriz., y; Salas, Lourdes (2011). "La cultura docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas", en *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, N°28 [On Line]. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/ced/28/ggl.htm>
- Trujillo, Macarena., y Contreras, Paola. (2021). "Questioning sexist imaginary through transformative pedagogical practices", en *Revista Izquierdas*, N°15 [On Line]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100215>
- Valenzuela, Amanda., y Cartes, Ricardo. (2020). "Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media", en *Revista Brasileira de Educação* N°25 [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Vidal, Francisco., Pérez, Isabel., Barrientos, Jaime, y Gutiérrez, Geraldine. (2020). "Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista". en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, N° 2 [On Line]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Villalobos, Cristobal., San Martín, Ignacio, Schiele, Berenice., y Godoy, Felipe. (2016). "Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? ". En *ERevista Estudios Pedagógicos*, N° 2, [On Line]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200022>
- Vizuite, Ximena., y Lárez, Alexander. (2021). "Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato". en *Revista Alteridad*, N°1, [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>
- Yin, Robert. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Nueva York: SAGE publications

Revista Punto Género N.º 19 Junio de 2023
ISSN 2735-7473 / 221-254
<https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71216>

Zambrini, Laura. (2014). "Diálogos entre el feminismo posestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros". en *Revista Punto Género*, Nº 14 [On Line]. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36408>