

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 68

29 de octubre 2024

ISSN 1068-2341

---

## ¿Transformaciones de Género en el Ámbito Educativo? Actitudes y Opiniones del Profesorado en Chile

*Francisco Vidal Velis*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

*Geraldine Gutiérrez Ortega*

Consejo de Defensa del Estado (CDE)

*Daniela Lillo Muñoz*

Universidad de Valparaíso

*Humberto Abarca Paniagua*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

*Rosa Montecinos Molina*

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile AG



*Jaime Barrientos*

Universidad Alberto Hurtado

Chile

**Citación:** Vidal, F., Gutiérrez, G., Lillo, D., Abarca, H., Montecinos, R., & Barrientos, J. (2024). ¿Transformaciones de género en el ámbito educativo? Actitudes y opiniones del profesorado en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(68). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8308>

**Resumen:** Esta investigación cuantitativa describe las actitudes y opiniones de una muestra de 1.777 docentes hacia las transformaciones que estaría experimentando la sociedad chilena y el

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 17-8-2023

Revisiones recibidas: 26-9-2024

Aceptado: 26-9-2024

sistema educativo en cuanto a género, sexismo, familia, sexualidad, disidencias sexogenéricas y educación sexual. Los resultados muestran actitudes favorables hacia los cambios que se estarían produciendo en los ámbitos descritos, con un matiz de visiones más convencionales en género y, sobre todo, en sexualidad. Estas actitudes favorables se condicen con las demandas del movimiento feminista de 2018, con las normas legales y políticas educativas sobre género aprobadas en el país y con los resultados de otras investigaciones con docentes en Chile. En educación sexual, se observa una falta de preparación del profesorado en su formación inicial docente, falencia que debiera ser asumida por las universidades que dictan carreras de pedagogía. Se construyeron índices por cada ámbito y se cruzaron con variables sociodemográficas: género, edad, credo religioso y tendencia política, resultando diferencias estadísticamente significativas en 23 de los 24 cruces. Esta relación entre variables muestra un perfil sociodemográfico claro de quienes presentan actitudes favorables y desfavorables hacia las transformaciones indagadas, perfiles que debieran ser considerados en la programación de actividades de capacitación con estos grupos.

**Palabras clave:** género; transformaciones educativas; sexismo y bigenerismo; no sexismo y no generismo; docentes chilenos/as

### **Gender transformations in the field of education? Attitudes and opinions of teachers in Chile**

**Abstract:** This quantitative research describes the attitudes and opinions of a sample of 1.777 teachers about transformations that Chilean society and the educational system are experiencing in terms of gender, sexism, family, sexuality, sex-gender dissidence and sexual education. The results show favorable attitudes toward the changes, which depart from more conventional views on gender and sexuality. These favorable attitudes are consistent with the demands of the feminist movement of 2018 and the approval of new legal norms and educational policies on gender in the country and also aligns with results of other research with teachers in Chile. In sexual education, there is a lack of preparation of teachers in their initial teacher training, a deficiency that should be assumed by universities that teach pedagogy degree courses. Indices were constructed for each area and were crossed with sociodemographic variables: gender, age, religious creed and political tendency, resulting in statistically significant differences in 23 of the 24 crosses. This relationship between variables shows clear sociodemographic profiles of those who present favorable and unfavorable attitudes towards the transformations investigated, profiles that should be considered in the programming of training activities with these groups.

**Key words:** gender; educational transformations; sexism and bigenderism; no sexism and no genderism; Chilean teachers

### **Transformações de gênero no campo educacional? Atitudes e opiniões dos professores no Chile**

**Resumo:** Esta pesquisa quantitativa descreve as atitudes e opiniões de uma amostra de 1.777 professores em relação às transformações que a sociedade chilena e o sistema educacional estão experimentando em termos de gênero, sexismo, família, sexualidade, dissidência sexo-gênero e educação sexual. Os resultados mostram atitudes favoráveis às mudanças que estariam ocorrendo nas áreas descritas, com nuances de visões mais convencionais sobre gênero e, sobretudo, sexualidade. Estas atitudes favoráveis são consistentes com as reivindicações do movimento feminista de 2018, com as normas legais e políticas educativas sobre gênero aprovadas no país e com os resultados de outras pesquisas com professores no Chile. Na educação sexual, há falta de preparo dos professores em sua formação inicial docente, deficiência que deveria ser assumida pelas universidades que ministram cursos de pedagogia.

Foram construídos índices para cada área e cruzados com variáveis sociodemográficas: sexo, idade, credo religioso e tendência política, resultando em diferenças estatisticamente significativas em 23 dos 24 cruzamentos. Esta relação entre variáveis evidencia um claro perfil sociodemográfico daqueles que apresentam atitudes favoráveis e desfavoráveis face às transformações investigadas, perfis que devem ser considerados na programação de atividades formativas com estes grupos.

**Palavras-chave:** gênero; transformações educacionais; sexismo e bigenderismo; sem sexismo e sem generismo; professores/as chilenos

## ¿Transformaciones de Género en el Ámbito Educativo? Actitudes y Opiniones del Profesorado en Chile

En las últimas décadas, tanto Chile como otros países de América Latina, se encontrarían experimentando un proceso de cambios y transformaciones en diversos ámbitos, de entre los que se destaca el género (Ministerio de Salud, 2023; PNUD, 2019; Velásquez, 2015). En este artículo discutiremos algunas de las transformaciones en la sociedad chilena y en el sistema educativo en cuanto a género, sexualidad, disidencias sexogenéricas, educación sexual y sexismo, transformaciones muchas veces impulsadas por movimientos feministas y estudiantiles. Al respecto, el PNUD (2024) indica que los cambios en materia de género 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” (p. 45). En el caso chileno, algunas de estas transformaciones han tenido directa repercusión en el sistema educacional, como los debates sobre establecimientos educativos mixtos o monogénicos (Camacho, 2022), las políticas de inclusión de estudiantes trans en el sistema escolar (Toro et al., 2020), las identidades no binarias (Mardones et al., 2020), las conductas sexistas en liceos y universidades (Flores, 2019; León & Aizpurúa, 2020), las denuncias de acoso y de abuso sexual (Lizama & Hurtado, 2019) o las demandas por una educación no sexista (Azúa et al., 2019; Martini & Bornand, 2019).

En la primera parte de este artículo analizaremos algunas demandas levantadas por las movilizaciones estudiantiles y feministas del 2018, que promovieron un cambio estructural y social del sistema educativo en género, sexualidad y educación no sexista. Tales movilizaciones generaron un debate social que interpeló a la política, pero también a las comunidades educativas, entre ellas, el profesorado, llegando a tener un impacto concreto en la aprobación de leyes y normativas. Para el PNUD (2024), en el último tiempo, en Chile, “muchos de los avances legislativos han estado acompañados de una intensificación de las movilizaciones feministas” (p. 189). Además, se describirán algunas normativas legales y políticas educativas aprobadas en el país sobre género, que podrían haber incidido en la producción de cambios, particularmente entre el cuerpo docente. En un tercer momento, haremos referencia a los resultados de algunos estudios sobre género y sexualidad realizados entre docentes, tratando de identificar si se han producido transformaciones en la forma en que el profesorado asume los cambios que se estarían produciendo en la sociedad y en el sistema educativo en cuanto a género. Ello se realizará comparando resultados de estudios realizados hace algunos años atrás con otros de data más reciente.

Sin embargo, antes de adentrarnos en estos temas, aclararemos algunos conceptos que se utilizarán en este artículo. En primer lugar, la categoría de ‘género’ nos permite comprender que cuestiones pensadas como atributos ‘naturales’ de hombres o mujeres son, en realidad, características construidas socialmente, sin relación con la biología (Lamas, 2003). Estos atributos serían producto del “efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia” (Duque, 2010, p. 88). Desde esta

perspectiva, para Butler (2006, 2007), las categorías dicotómicas de ‘femenino’, ‘masculino’, ‘heterosexual’ y ‘homosexual’ representan una repetición de actos performativos en lugar de valores naturales, innatos. Del concepto de “performatividad del género” que propone Butler, entendemos que la orientación sexual, la identidad y la expresión de género son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales o roles de género que estén esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana.

Respecto de las ‘disidencias sexogenéricas’, la Universidad de Chile (2023) destaca la multiplicidad de términos propuestos para caracterizar a personas y movimientos vinculados a orientaciones sexuales y/o afectivas, identidades y expresiones de género. Por ejemplo, para Chaparro & Miranda (2023), los grupos de la ‘disidencia sexogenérica’ “no describen simplemente una orientación sexual (homosexual, bisexual, heterosexual o asexual), sino que atraviesan la categoría misma de la identidad, a partir de su desestabilización (p. 7). Otros autores hablan de ‘disidencias sexuales’ para referirse a un espectro más amplio de identidades, constituidas por “aquellas manifestaciones de sexualidad que cuestionan el régimen heteronormativo y la matriz heterosexual” (Rubino, 2018, p. 83). En este contexto, la Universidad de Chile (2023) propone el concepto de ‘diversidades y disidencias sexuales y de género’, que abarcaría “todas las identidades que desafían las normas tradicionales de género, sexualidad y corporalidad, con lo cual escapan de la cisheteronorma y del binarismo de sexo y género. Esto incluye, pero no se limita, a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, asexuales, queer, no binarias, y cualquier otra sexualidad, expresión o identidad no normativa” (p. 7). Compartiendo el contenido de las definiciones mencionadas, usaremos el concepto de ‘disidencias sexogenéricas’, por considerar que las diversidades sexogenéricas son, necesariamente, disidentes del modelo heteronormativo, por lo que se incluirían dentro del concepto de disidencias sexogenéricas.

En cuando al concepto de sexismo, Araya (2004) lo entiende como “una forma de discriminación que utiliza el sexo como criterio de atribución de cualidades, valoraciones y significados creados en la vida social (p. 2)<sup>1</sup>. Sin embargo, como conceptualmente el sexismo apunta a las diferencias entre hombres y mujeres, proponemos complementar estas diferencias con las que afectan a las disidencias sexogenéricas, que no estarían incorporadas explícitamente en la concepción de sexismo. Al respecto, Gilbert & Flem (2011) proponen los conceptos de ‘bigenerismo’ y de ‘no generismo’, entendiendo el primero como “un punto de vista que acepta las reglas del género y que no permite variaciones, excepciones o desviaciones de la regla” (p. 106). Así, el bigenerismo implica una distinción de género binaria, una mayor valorización de lo masculino por sobre lo femenino y una estricta correlación entre sexo y género<sup>2</sup>. Por su parte, el ‘no generismo’, “no supone una distinción de género binaria ni una distinción donde lo masculino sea más valorado que lo femenino” (Gilbert & Flem, 2011, p. 122). El no generismo tampoco contempla una necesaria correlación entre sexo y género, por lo que este concepto, indican, se acercaría “al ideal de eliminar el sexismo, el heterosexismo, homofobia, transfobia y discriminación sexual” (Gilbert & Flem, 2011, p. 122).

En este artículo analizaremos las actitudes del profesorado en términos de una ‘actitud sexista y bigenerista’ y una ‘actitud no sexista y no generista’, según si expresan una postura favorable o desfavorable hacia las transformaciones sociales y educacionales en el ámbito del género, la

---

<sup>1</sup> Glick & Fiske (1996) introdujeron la noción de ‘sexismo ambivalente’, constituido por un sexismo benevolente y uno hostil. Este último corresponde al sexismo tradicional, mientras que el benevolente idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos, ofreciéndoles afecto a cambio de cumplir sus roles tradicionales.

<sup>2</sup> En el caso chileno, el ejemplo más claro estaría dado por el denominado “bus de la libertad”, que circuló por varias ciudades del país en 2017, con consignas contrarias a la identidad de género, como “los hombres tienen pene y las mujeres tienen vagina” (Toro et al., 2020).

sexualidad y las disidencias sexogenéricas. Aun cuando hemos señalado que sexismo y bigenerismo no son sinónimos, en este artículo los usaremos de manera conjunta, ya que ambos son contrarios a las transformaciones de género que aborda este estudio.

## **Transformaciones de Género en la Sociedad Chilena**

En este apartado describiremos algunos elementos que podrían haber incidido en la producción de transformaciones de la sociedad chilena y en el sistema educativo en cuanto al género, la sexualidad y las disidencias sexogenéricas, entre otros.

### **El Movimiento Feminista de 2018**

En el contexto de las movilizaciones sociales que han ocurrido en el país los últimos años, las movilizaciones feministas del 2018 se constituyeron como un hito de alta masividad y alcance al poner en tensión la violencia de género y el sexismo en las instituciones educativas. Consignas y demandas de esta índole ya estaban presentes en las movilizaciones estudiantiles anteriores (Lillo, 2019), las cuales, el 2018, son protagonizadas por estudiantes universitarias en un inicio, para luego conformarse en una movilización que convocaba a diversos sectores del país.

“Las estudiantes feministas movilizaron principalmente a estudiantes de universidades, pero también a estudiantes de secundaria, y llevaron la cuestión de la violencia de género y la discriminación dentro del sistema educativo al primer plano de las discusiones políticas. El movimiento organizó marchas masivas, huelgas y tomas de poder, lo que resultó en la introducción de protocolos e instituciones especializadas centradas en el género y la diversidad dentro de las universidades”. (PNUD, 2024, p. 193)

Para Ponce (2020), “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” (p. 1566).

Para algunos/as autores/as, el movimiento feminista y de las disidencias sexogenéricas habrían tenido importante impacto en el ámbito educativo, tal como sostienen Martini y Bonard (2019), que analizan “las transformaciones que se desarrollan en la actualidad en 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” (p. 45). Por su parte, Reyes & Roque (2019) destacan la presencia de las disidencias sexogenéricas en el movimiento feminista, que participaron al unísono en las demandas de derechos. “Los desafíos al poder de género —la heteronormatividad— desde la calle continuaban, pero con otros grupos, específicamente con la comunidad LGBTIQ” (p. 198). Rojas et al. (2019) explicitan 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” (p. 10).

### **Cambios Legislativos en el Ámbito del Género y las Disidencias Sexogenéricas**

En los últimos años, se han aprobado en el país una serie de normativas legales que han abordado el género y las disidencias sexogenéricas. En 2009, se promulga la Ley general de educación, que establece que la educación debe ser integral, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos, contemplando la formación en sexualidad, afectividad y género como parte del currículo escolar. No obstante, la misma ley establece que la formación en sexualidad dependerá del marco normativo y valórico de cada establecimiento y de los Centros de Padres y Apoderados. Esto se ha

traducido en controversias sobre los contenidos que se debiesen abordar en las clases de educación sexual. Para Arenas et al., (2016), “todavía no se ha logrado generar una política de Educación Sexual con un mínimo de contenidos transversales obligatorios para los distintos establecimientos que sean relevantes para las y los estudiantes” (p. 36). Por otro lado, la Ley N°20.418, de 2010, que fija normas sobre regulación de la fertilidad, también ha recibido críticas por el enfoque epidemiológico y por centrarse exclusivamente en temas de planificación familiar, que se alejan de los intereses de la juventud.

Respecto a políticas públicas, en 2014, el Ministerio de Educación crea 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, p. 24). Entre 2012 y 2018, se aprueba la ley antidiscriminación, la despenalización del aborto en tres causales y la ley de identidad de género<sup>3</sup>. En 2021, se aprueban leyes sobre matrimonio igualitario y sobre acoso sexual en la educación superior. También en 2021, el Ministerio de Educación difunde los nuevos Estándares Pedagógicos para la profesión docente, que promueven la inclusión y la creación de espacios respetuosos y libres de discriminación. Por otro lado, desde el Ministerio de Educación (2023), se han establecido orientaciones para promover la educación no sexista y la inclusión de las disidencias en el sistema escolar, como las Jornadas Nacionales de Educación No Sexista realizadas en 2022.

Finalmente, en 2024 se aprueba la ley 21.375, por el derecho a una vida libre de violencia contra las mujeres, que en su artículo 12, 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”. Esta ley se aprobó después que un grupo de parlamentarios de la derecha política acudieran al Tribunal Constitucional para impedir su promulgación, considerando que deben ser las familias, en conformidad con sus principios valóricos, quienes deban encargarse de la formación de sus hijos/as en temas de género y sexualidad. Para estos grupos, que el sistema educacional incorpore estas temáticas representa una intromisión que vulnera el derecho de los padres y madres a escoger la educación de sus hijos/as, postura que se ha denominado ‘ideología de género’ (Barrientos, 2020).

### **Estudios sobre Actitudes del Profesorado hacia Temas de Género**

Con miras a discutir si el profesorado ha incorporado las transformaciones en género descritas, en este apartado compararemos los resultados de algunos estudios sobre actitudes y opiniones del cuerpo docente hacia temas posicionados por las movilizaciones feministas y por las normativas legales, unos realizados hace unos años atrás y otros de data más reciente.

Partiendo por los estudios menos recientes, trabajando con 142 docentes, Camacho concluye que persisten ideas tradicionales respecto de la ciencia, considerando que “el aprendizaje científico, el rendimiento y las habilidades dependen del sexo al que se pertenece, como cualidades innatas” (2017, p. 76). Del mismo modo, Del Río et al. (2016) describen la existencia de “un estereotipo generalizado entre los adultos (padres, madres y educadoras) que asocia la matemática con el género masculino” (p. 43). En temas relacionados con la sexualidad, Vera (2016) señala que “el ‘problema de la sexualidad’ incomoda y avergüenza a los profesores. Se trata de una ‘carga’, un ‘tema tabú’ frente al cual podríamos identificar miedo a hablar, falta de lenguaje y de herramientas” (p. 10). A su vez, para profesores/as de educación básica y parvularia, “el género y la orientación sexual vienen

<sup>3</sup> En 2021, se emite la Circular N°812, que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas y niños y adolescentes en el ámbito educacional

determinados por el sexo biológico de la persona, (...) por lo que no existirían factores contextuales que lo afecten, cambien y/o modifiquen” (Julio et al., 2016, p. 66).

Estudios más recientes muestran cambios en la percepción del profesorado respecto de la tendencia sexista y bigenerista que hemos descrito. Comparando establecimientos religiosos y laicos en temas de disidencias sexogenéricas, Toro, Moya & Poblete (2020) señalan que, en los laicos, “existe una mayor apertura de parte del profesorado y sus estudiantes para hacerse cargo de las situaciones que derivan de la presencia de estudiantes LGTBI, las que no se conciben como problemáticas” (p. 47). La investigación de Astudillo et al. (2021) concluye que, para los/as docentes, “en los establecimientos es más común, que hace unos años atrás, encontrar parejas del mismo sexo, como también estudiantes que expresan su género de modo no conforme a la norma y, eventualmente, en una lógica no binaria” (p. 21). Azúa, Lillo & Saavedra (2019) encontraron diferencias por grupos etarios en las conductas y discursos sexistas, donde “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” (p. 67).

Estos resultados concuerdan con otros estudios que muestran un cierto grado de tensión entre docentes titulados recientemente y quienes llevan más años de servicio, situación que no sólo tensiona la relación con sus colegas más jóvenes, sino también con sus estudiantes. “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, p. 327). La investigación de Astudillo et al. (2021) también muestra una “diferenciación generacional entre adultos/as y jóvenes en materias de aceptación de la diversidad por OSIEG (orientación sexual y expresión de género). El último grupo sería, comparativamente, más abierto a las diferencias que el primer grupo” (p. 26).

## Metodología

Este estudio es exploratorio y descriptivo (Hernández et al., 1998), aproximación que permite describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. El universo estuvo constituido, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2017), por un total de 227.890 profesores/as. El diseño muestral fue no probabilístico con 1.777 casos completos y validados a nivel nacional. Considerando un universo infinito (superior a 50.000 personas), con un nivel de confianza del 95%, el error de muestreo quedó establecido en 2,3%.

### Medidas

Se construyó un instrumento con 68 sentencias, comenzando con 9 preguntas sociodemográficas y 59 afirmaciones en formato escala Likert, redactadas en sentido positivo y negativo. Las 59 afirmaciones incluían 43 sobre actitudes del profesorado hacia las transformaciones sociales y educacionales en género y 16 sobre opiniones sobre el funcionamiento del sistema educativo en incorporar estas transformaciones en los establecimientos. La distinción entre actitudes y opiniones radica, desde lo teórico, en que las primeras expresan necesariamente una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto actitudinal (Tello, 2023)<sup>4</sup>, en este caso, hacia las transformaciones en género y sexualidad, mientras que las opiniones representan un juicio hacia un

---

<sup>4</sup> Para Tello (2023), las actitudes son una “construcción psicológica que representa la evaluación general de un individuo o colectivo sobre un objeto, que se forman a través de una combinación de procesos cognitivos, afectivos y conductuales” (p. 39).

objeto o tema, que puede o no reflejar una predisposición favorable o desfavorable. En este caso, trabajamos con opiniones que reflejaban, de modo positivo o negativo, la forma en que el sistema educativo asume las transformaciones en materias de género. A modo de ejemplo, la afirmación “ningún proyecto educativo debiera tener contenidos contrarios a la igualdad de género” sería una actitud, mientras que “mi establecimiento educativo no respeta las identidades sexuales y de género de los/as estudiantes” sería una opinión, pero que también implica la constatación de una situación, en este caso, desfavorable hacia la inclusión de las disidencias sexogenéricas en el ámbito educativo, es decir, una afirmación con connotaciones bigeneristas. Como para algunos autores los conceptos de actitud y opinión se intersectan<sup>5</sup>, esta distinción conceptual la usaremos en el análisis descriptivo, pero no en los índices, ya que allí interesará conocer las predisposiciones favorables o desfavorables que expresan los/as docentes frente a los temas que se les plantean, ya sea en términos de actitudes hacia las transformaciones en género como de opiniones sobre la forma en que el sistema educativo incorpora estos cambios.

La rigurosidad y calidad del proceso de diseño y recolección de información contó con la colaboración de un equipo de expertos/as externos al grupo de trabajo. En este proceso se construye un primer instrumento, que es modificado posterior a la ejecución de un pilotaje realizado tanto con estudiantes de pedagogía como con docentes en ejercicio. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile. Entre abril y mayo de 2020, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile realizó una convocatoria a responder el instrumento, que estuvo disponible para responderse entre junio y julio de 2020 en el sitio web de la entidad gremial mediante la plataforma SurveyMonkey.

### **Tipos de Análisis**

El procesamiento de la información fue realizado con el programa SPSS Statistics 23, realizándose un análisis univariado y uno bivariado, de acuerdo con un plan de análisis que consideró las variables independientes de edad, género, creencia religiosa y tendencia política. En los últimos dos casos, también se preguntó qué creencia religiosa practicaban y con qué tendencia política se identificaban. Se seleccionaron estas variables, ya que algunos estudios mostraban que podrían tener mayor incidencia en las actitudes hacia temas relacionados con género y disidencias sexogenéricas (Azúa et al., 2019; Farías, 2016; Vidal et al., 2022).

Las actitudes y opiniones de los docentes se estudiaron en 6 ámbitos: familia, sexismo en educación, género, disidencias sexogenéricas, educación sexual y sexualidad. Con cada ámbito se construyó un índice, que incluía la totalidad de las preguntas formuladas en cada uno de ellos, recodificando las redactadas en sentido negativo, convirtiéndolas en positivas. Así, las afirmaciones que reflejaban actitudes sexistas y bigeneristas se convirtieron en no sexistas y no generistas. Mientras más alto el valor obtenido con la afirmación positiva, habría una actitud más favorable, no sexista y no generista, hacia las transformaciones que se consultaban en ese ámbito. A la inversa, mientras más bajo es el valor obtenido en la afirmación positiva, estaríamos frente a una orientación sexista y bigenerista. Luego se sumaron las afirmaciones que componen cada índice y se dividieron por el número total de sentencias que contenía. La variable que tiene el resultado de la operación se agrupó en tres tramos: (1 y 2=desfavorable), (3=ni favorable ni desfavorable) y (4 y 5= favorable). Finalmente, a fin de saber si existe un determinado perfil de quienes opinan de un modo u otro respecto de los temas consultados, los índices se cruzaron con las variables sociodemográficas mencionadas en el punto anterior.

---

<sup>5</sup> Para Delgado (2007), “la opinión es la expresión verbal de una actitud. Una opinión simboliza una actitud” (p. 347).

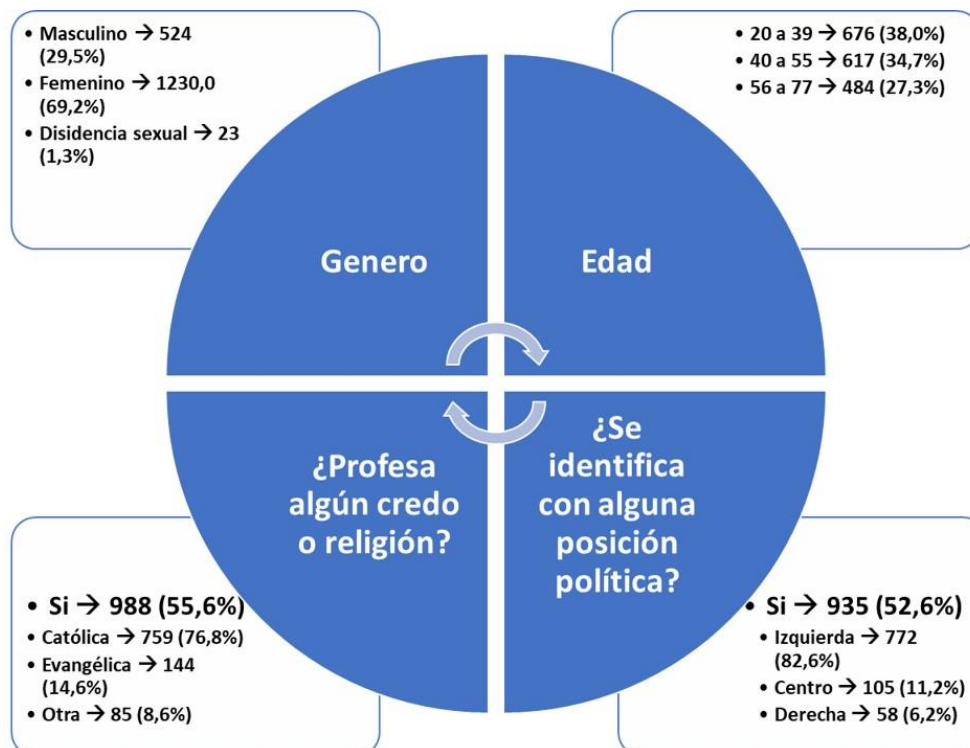


## Resultados

La distribución de los 1.777 casos según las principales variables sociodemográficas consideradas se muestra en el Esquema 1.

### Esquema 1

*Principales Características Sociodemográficas de la Muestra*



En el ámbito de la familia, se formularon 11 afirmaciones, 8 de las cuales correspondían a actitudes y 3 a opiniones. En cuanto a actitudes, vemos una visión favorable de los cambios producidos en este ámbito, ya que los/as docentes se mostraron en desacuerdo con la mayor parte de las afirmaciones que expresaban visiones convencionales, o sexistas y bigeneristas, de la familia, con porcentajes de entre el 60% y 70%. Este fue el caso de las sentencias “una pareja de lesbianas no está en condiciones de adoptar hijos/as” y “si la familia opina distinto, los colegios no deberían decir que la homosexualidad es normal”. Por otro lado, hay acuerdo con las expresiones que reflejaban una visión favorable, no sexista y no generista, de los cambios en la familia, con porcentajes de entre el 60% y el 80%. Ejemplo de ello son las afirmaciones “las familias de hoy son más democráticas que las de antes en términos de cómo se toman las decisiones” y “los textos de estudio debieran representar distintos tipos de familias, incluidas las homoparentales”. Las opiniones también resultaron favorables, ya que un 62% estuvo de acuerdo con que “el colegio integra sin problemas a apoderados homosexuales dentro de su comunidad educativa”.

En disidencias sexogenéricas se plantearon 11 afirmaciones, 8 de actitudes y 3 de opiniones. Aquí también hubo desacuerdo con las afirmaciones conservadoras, sexistas y bigeneristas, con porcentajes de entre el 90% y el 75%, como “tener estudiantes transgéneros en la sala pudiera afectar negativamente la sexualidad del resto del curso”, “los establecimientos religiosos tienen derecho a

expresar su rechazo hacia homosexuales y transgéneros” o “es válido que algunos proyectos educativos consideren que la homosexualidad es un trastorno”. No obstante, en otras ocasiones se observan visiones más convencionales, como con la afirmación “un profesor/a transgénero sería un gran aporte para la formación integral de los/as estudiantes”, donde los acuerdos son inferiores al 50%. En temas de conocimiento, componente cognitivo de las actitudes, vemos que, si bien más del 70% estuvo de acuerdo con que “la orientación sexual es una cosa y la identidad de género otra”, la mitad señaló no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que “una persona trans sienta placer vistiéndose con prendas del sexo opuesto”, lo que evidencia una falta de precisión conceptual que debiera ser subsanada. Al cruzar las respuestas a esta afirmación, vemos que se relacionan de forma coherente con otras sentencias sobre el tema. Así, quienes estuvieron en desacuerdo con que una persona trans sienta placer vistiéndose con prendas del sexo opuesto están en desacuerdo con afirmaciones convencionales como “aunque un hombre se cambie de sexo, siempre va a seguir siendo hombre” y “tener estudiantes transgéneros en la sala podría afectar negativamente la sexualidad del resto del curso”. Al mismo tiempo, quienes estuvieron en desacuerdo con la afirmación sobre la persona trans se mostraron de acuerdo con afirmaciones progresistas como “un profesor/a trans sería un aporte a la formación integral de sus estudiantes” y “me parece bien que los/as estudiantes trans del Instituto Nacional puedan ir a clases con Jumper”. En los 4 casos, la prueba de Chi cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas.

En sexismo en educación se incluyeron 6 afirmaciones, 4 de actitudes y 2 de opiniones, donde también se constata una importante aceptación de los cambios consultados, con porcentajes de desacuerdo superiores al 80% en las afirmaciones convencionales como “me sentiría incómodo/a si una pareja lésbica comenzara a asistir a las reuniones de apoderados”. A su vez, entre el 80% y 70% expresa algún grado de acuerdo con las afirmaciones más liberales, como “si un profesor/a respeta la diversidad sexual, tendrá prácticas pedagógicas más inclusivas con sus estudiantes” o “si un/a profesor/a hace comentarios machistas u homofóbicos en clases debiera ser amonestado/a”.

En género se formularon 13 afirmaciones, 10 de actitudes y 3 de opiniones. En las actitudes, hay un acuerdo cercano al 80% con las sentencias progresistas, no sexistas y no generistas, como “ningún proyecto educativo debiera tener contenidos contrarios a la igualdad de género” y “todos los establecimientos educativos debieran ser mixtos”. No obstante, también encontramos acuerdos con afirmaciones que se distancian de la visión liberal vista hasta ahora, como la que plantea que “aunque use condón, una mujer no debería tener relaciones sexuales con un desconocido”, la cual alcanzó un 38% de acuerdo y sólo un 36% de desacuerdo. Adicionalmente, la afirmación “una profesora muy feminista podría causar conflictos al interior de las comunidades educativas” obtiene un 32% de acuerdo y sólo un 40% de desacuerdo.

En sexualidad se incluyeron 10 afirmaciones, 8 de actitudes y 2 de opiniones. En este ámbito no se observa la tendencia no sexista y no generista encontrada en las afirmaciones anteriores, ya que, en este caso, las respuestas se distribuyen homogéneamente entre las distintas alternativas de respuesta, sin concentrarse en el polo favorable a las transformaciones planteadas. De este modo, coexiste una interpretación liberal, no sexista y no generista, que tiene una visión más amplia de la sexualidad de los/as jóvenes y de las mujeres, y una interpretación más convencional, sexista y bigenerista, que entiende que una sexualidad plena se realiza necesariamente en contextos de afectividad, mirándose con recelo la sexualidad juvenil, la sexualidad femenina y los encuentros sexuales casuales u ocasionales. En la afirmación “no está bien tener relaciones sexuales con alguien que se viene recién conociendo” las respuestas se dividen en tres tercios casi idénticos respecto al acuerdo/desacuerdo. Por otro lado, más del 80% estuvo de acuerdo con que “una sexualidad plena debe ir necesariamente acompañada de afectividad” y sólo un 48% con que lo más importante en una relación sexual sea dar y recibir placer. En cuanto a la sexualidad juvenil, sólo un 42% cree razonable que los jóvenes comiencen su vida sexual entre los 15 o 16 años, que es la edad en que los

estudios muestran que se produce la iniciación sexual entre los jóvenes de hoy. Finalmente, más del 50% estuvo en desacuerdo con que “los padres debieran permitir que, a cierta edad, su hijo adolescente tenga relaciones sexuales en su dormitorio”, porcentaje que disminuye al 34% cuando se consulta por el caso de la hija.

En educación sexual se incluyeron 8 afirmaciones, 4 de actitudes y 4 de opiniones, donde se observa un alto porcentaje de acuerdo, superior al 80%, con respecto a su obligatoriedad y a la no intervención de los apoderados en la enseñanza del condón. No obstante, también se observan opiniones que muestran una falta de conocimiento sobre los efectos de la educación sexual en el inicio de la actividad sexual, ya que un 42% señala no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que “si todos los/as jóvenes tuvieran educación sexual probablemente se iniciarían más tarde en la sexualidad”. También se observan opiniones que muestran la escasa preparación recibida en temas de educación sexual en su formación inicial docente, ya que el 80% estuvo de acuerdo con que “en la universidad, no tuve cursos específicos sobre sexualidad o educación sexual” y el 84% en desacuerdo con que “las universidades forman adecuadamente a los/as estudiantes de pedagogía para hacer clases de educación sexual”.

## Índices

Como señalamos, a partir de estos resultados, se construyeron índices para cada uno de los ámbitos consultados, encontrándose que el que obtiene mayor grado de respuestas favorables es el de transformaciones en ‘sexismo en educación’, con un 81% de favorabilidad. Luego le siguen los índices de transformaciones en ‘familia’ con un 73% de respuestas favorables; ‘disidencias sexogenéricas’ con un 68% y ‘género’ con un 66%. Con porcentajes bastante menores, aparecen educación sexual y sexualidad. En este último ámbito, se alcanzó un porcentaje de aceptación de los cambios normativos levemente superior al 20%. Al cruzar estos índices con las variables sociodemográficas, se repite una misma tendencia, la que se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Caracterización de Quienes Responden Favorablemente a las Transformaciones Contempladas en los Índices*

Índices	Jóvenes (20-39 años)	Mujeres	No profesan credo religioso	Profesa Religión Católica	Se identifica con Tendencia Política	Tendencia Política de Izquierda
Familia	82,4%	76,7%	84,0%	70,0%	78,8%	83,9%
Género	77,4%	69,0%	80,1%	59,8%	74,9%	82,6%
Disidencias s/g	80,0%	72,8%	81,9%	63,4%	76,1%	83,5%
Sexismo en educación	89,2%	84,5%	92,3%	78,7%	87,8%	93,0%
Educación sexual	54,9%	52,6%	54,6%	50,5%	53,4%	56,1%
Sexualidad	33,6%	21,1%	33,6%	10,8%	28,0%	32,4%

De este modo, los/as docentes que concentran los índices de favorabilidad en los distintos índices, que mostrarían actitudes no sexistas y no generistas, tendrían características similares, serían los/as más jóvenes, las disidencias sexogenéricas, las mujeres, quienes no profesan un credo religioso y quienes se identifican con alguna tendencia política. Por tendencia política y credo religioso, en todos los índices, quienes se identificaron con la izquierda se concentraron en las actitudes

favorables a las transformaciones consultadas y los que se identificaron con la derecha en las afirmaciones desfavorables. Por otro lado, los perfiles sexistas y bigeneristas corresponderían a las personas mayores, los hombres, quienes no se identifican con alguna tendencia política y quienes profesan algún credo religioso. Por tendencia política y credo religioso, estos perfiles incluirían a las personas de derecha y a las evangélicas. Estos resultados son coherentes con los de otros estudios, donde se concluye que “ser creyente y situarse más a la derecha ideológicamente predicen actitudes más sexistas tanto en hombres como en mujeres” (León & Aizpurúa, 2020, p. 290).

A modo de ejemplo, la Tabla 2 muestra los resultados obtenidos en el cruce de los índices con la variable edad, donde se observa que, entre los grupos de menor edad, predominan actitudes favorables hacia los distintos ámbitos consultados.

**Tabla 2**

*Resultados Favorables en los Índices según Edad*

Resultados favorables en los índices según edad en tramos	20 a 39 años		40 a 55 años		56 a 77 años		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Índice Familia	557	82,4%	448	72,6%	293	60,5%	1298	73,0%
Índice Género	523	77,4%	386	62,6%	269	55,6%	1178	66,3%
Índice Disidencias sexogenéricas	541	80,0%	403	65,3%	281	58,1%	1225	68,9%
Índice Sexismo en educación	603	89,2%	493	79,9%	359	74,2%	1455	81,9%
Índice Educación Sexual	371	54,9%	291	47,2%	246	50,8%	908	51,1%
Índice Sexualidad	227	33,6%	98	15,9%	52	10,7%	377	21,2%

## Discusión y Conclusiones

Esta investigación se realizó con una de las muestras más significativas de docentes en los últimos años y sus resultados evidencian que el profesorado expresa actitudes de reconocimiento y valoración de las transformaciones que se estarían produciendo en el sistema educativo en ámbitos como el género, la sexualidad, el sexismo en educación, la familia, la educación sexual y las disidencias sexogenéricas. Estos resultados concuerdan con las demandas de los movimientos feministas del 2018 y con los cambios reportados en las investigaciones en docentes publicadas recientemente en el país (Astudillo et al., 2021; Galaz et al., 2021; Martini & Bornard, 2019; Vidal et al., 2022). También son consonantes con los cambios legislativos como la ley general de educación, la ley antidiscriminación, la ley de identidad de género, de matrimonio igualitario y de violencia contra las mujeres, mencionadas con anterioridad. De este modo, podemos considerar que, en términos generales, la muestra se aleja del polo sexista y bigenerista que reportaban estudios anteriores y se orienta hacia una dirección no sexista y no generista que reportan estudios más recientes.

En el ámbito de la familia, las actitudes del profesorado evidencian una distancia con respecto a los roles y estereotipos tradicionales de género dentro del hogar. En términos de opiniones, el 84% estuvo de acuerdo con la afirmación que plantea que “cada vez es más común que las familias compartan labores domésticas independiente de que sean hombres o mujeres”. También

se muestra una alta aceptación de las parejas homosexuales como un tipo más de familia, lo que concuerda con los resultados de los estudios de la Universidad Católica (2006, 2023), que indican que, en ese período, todas las afirmaciones tradicionales sobre familia han perdido apoyo entre la ciudadanía. El acuerdo con la afirmación “el matrimonio es un compromiso para toda la vida” desciende del 77% al 48%; “hay que pensar en casarse cuando vienen los hijos,” lo hace del 54% al 17%. La única afirmación que incrementa su aprobación es el matrimonio homosexual, que pasa del 32%, en 2006, al 71% casi dos décadas después.

Al analizar las afirmaciones sobre género, vemos algunas confusiones o coexistencias de visiones convencionales con actitudes más progresistas, ya que, si bien el profesorado sostiene mayoritariamente que “las demandas feministas nos han hecho mejor como sociedad”, un porcentaje importante cree que “una mujer feminista y un hombre machista son dos caras de la misma moneda”. Así, primero se posiciona el feminismo como algo positivo, pero luego se comprende como equivalente al machismo, concepto vinculado a la reproducción de las desigualdades de género. Al respecto, Cárdenas & Ceballos (2021) aclaran que el feminismo no busca poner al hombre en posición de inferioridad con respecto a la mujer, como si ha hecho históricamente el hombre. Se detecta también cierto recelo frente al rol de las profesoras feministas dentro de los establecimientos educativos, ya que sólo un 40% estuvo en desacuerdo con que “una profesora muy feminista podría causar conflictos al interior de las comunidades educativas”. Este recelo podría explicarse a partir de los resultados de la encuesta IPSOS (2022), donde el 34% de los hombres consideró que el feminismo hace más daño que bien. A su vez, en el estudio de Pequeño et al. (2019), alrededor del 80% de los hombres consultados funciona cotidianamente con creencias de género muy cercanas a los estereotipos tradicionales y un 41% muestra posiciones abiertamente machistas.

En términos de disidencias sexogenéricas, hay un alto grado de aceptación de estudiantes homosexuales, lesbianas y trans, mostrando importantes desacuerdos con afirmaciones de carácter sexista y bigenerista, como que “un estudiante trans pudiera afectar la sexualidad del resto del curso”, que un docente “preferiría no tener estudiantes que tengan dos mamás o dos papás”, o que “hablar de homosexualidad y lesbianismo a edades muy tempranas pueda ser contraproducente”. Este es un punto interesante, ya que se ha demostrado que las actitudes homofóbicas tienen gran impacto en la calidad de vida de quienes se asumen como integrantes de los grupos de las disidencias (Barrientos & Lovera, 2020; Cornejo, 2018). Los porcentajes de aprobación descienden cuando las afirmaciones se refieren a la identidad de género del profesorado, donde el acuerdo con que “un profesor/a trans sería un aporte para la formación de sus estudiantes” desciende notoriamente al compararlo con el caso de un estudiante trans. En este ámbito, se observa un cierto nivel de desconocimiento entre el profesorado respecto del tema trans, ya que la mitad del grupo encuestado no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo con que “una persona trans sienta placer vistiéndose con ropas del sexo opuesto”, lo que muestra falta de precisión conceptual que debiera ser subsanada considerando el creciente número de estudiantes con identidades sexogenéricas distintas a las tradicionales. Al respecto, un estudio realizado en dos escuelas municipales encontró que en “las creencias docentes respecto a orientación sexual e identidad de género se observa confusión y manejo precario de conceptos fundamentales” (Cerpa et al., 2023, p 185). Los/as autores agregan que estas “creencias de los docentes y sus prácticas limitan el desarrollo de potencialidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes” (Cerpa et al., 2023, p. 177). En este estudio, quienes estuvieron en desacuerdo con que las personas trans sientan placer en vestirse con prendas del sexo opuesto están también en desacuerdo con las afirmaciones convencionales sobre el tema y de acuerdo con las progresistas como se señaló en el apartado de resultados. En los cuatro casos analizados se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En lo relativo a la educación sexual, las opiniones se enmarcan en un marco no sexista y no generista en la medida que los temas que concentran mayor cantidad de respuestas favorables son aquellas relativas a su obligatoriedad y a la no intervención de los apoderados en la enseñanza del condón. No obstante, se detectan falencias en la formación del profesorado en este ámbito, ya que el cuerpo docente señala no haber tenido cursos sobre sexualidad o educación sexual en su formación inicial docente. Esta escasa formación también se refleja en los resultados de la encuesta del Ministerio de Salud (2023), donde casi el 45% de las personas evaluó como mala o muy mala la educación sexual recibida en los establecimientos educacionales. La situación se agrava considerando que la familia tampoco es vista como una fuente de información en sexualidad, ya que el 68,8% señaló que “no conversaba sobre temas sexuales en la familia, observando diferencias estadísticamente significativas por sexo (71,6% para mujeres versus un 65,8% en hombres)” (Ministerio de Salud, 2023, p. 3). Estos resultados también concuerdan con una investigación cualitativa que analizó 133 mallas curriculares de carreras de pedagogía, encontrando que “solamente una tiene incluido un curso relativo a sexualidad y género: ‘Sexualidad y convivencia humana’, correspondiente a una pedagogía en filosofía de una universidad laica de la V región” (Astudillo et al., 2021, p. 36).

Por otro lado, la afirmación que plantea que “si todos los jóvenes tuvieran clases de educación sexual se iniciarían más tardíamente en la sexualidad” concentra la mayor cantidad de respuestas en la categoría ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este dato evidencia que el cuerpo docente desconoce que los programas de educación sexual retardan el inicio de la actividad sexual y disminuyen los índices de embarazo adolescente y de infecciones de transmisión sexual. Al respecto González et al., (2015) señalan que, en países europeos “como Suiza y los países nórdicos que tienen una larga historia de educación sexual en el sistema educacional, demuestran una tendencia sostenida de baja tasas de embarazo adolescente y bajas tasas de ITS en adolescentes” (p. 25). Pese a las transformaciones en las actitudes del profesorado respecto al género y las disidencias sexuales, también se presentan, con menor frecuencia, opiniones más convencionales, de tonos sexistas y bigeneristas, en la edad del inicio de la vida sexual, en las prácticas sexuales y en los incipientes cambios en la autonomía de las mujeres respecto a su sexualidad. Al respecto, estudios recientes comienzan a dar cuenta de transformaciones en este ámbito, ya que las personas, independiente de su género, se iniciarían sexualmente a edades relativamente similares y tendrían menores diferencias en el número de parejas sexuales (Instituto Nacional de la Juventud, 2022; Mella et al., 2015). Los resultados del presente estudio indican que un alto porcentaje de docentes, superior al 80%, que cree que una sexualidad plena debe ir necesariamente acompañada de afectividad. A diferencia de ello, la encuesta del Ministerio de Salud (2023) mostró que el 46% de los encuestados estuvo en desacuerdo con la afirmación que planteaba que sólo se deben tener relaciones sexuales cuando hay amor, mientras el 49% estuvo de acuerdo. Por género, el 53% de los hombres y el 43% de las mujeres se mostraron en desacuerdo, lo que indica un número no menor de mujeres que no establece necesariamente una relación entre afectividad y sexualidad.

En cuanto a prácticas sexuales y sexo ocasional, un 38% del profesorado estuvo de acuerdo con que “aunque use condón, una mujer no debería tener relaciones sexuales con un desconocido” y un 36% en desacuerdo con que “no está bien que una mujer tenga relaciones sexuales con alguien que viene recién conociendo”. Estas respuestas se contraponen con el modelo emergente de sexualidad femenina que plantea Matus (2005), donde “su actitud se asemeja mucho a la de los entrevistados masculinos que se apropian de los códigos para seducir y conseguir tener sexo ocasional” (p. 35). Por otro lado, sólo el 48% del profesorado encuestado estuvo en desacuerdo con que “el sexo anal sea contrario a la naturaleza del cuerpo”, mientras un 35% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Al respecto, Contreras et al. (2022) informan que el 50% de los/as universitarios consultados declaró practicar sexo anal y más de un tercio relaciones sexuales casuales, mostrando

una transformación en este ámbito, ya que, en el estudio del Ministerio de Salud del año 2000, sólo el 25% de los hombres y el 20% de las mujeres declaraba practicar sexo anal.

El profesorado tampoco cree razonable que los jóvenes comiencen su vida sexual entre los 15 o 16 años, que es la edad en que los estudios muestran se produce la iniciación sexual en esos grupos el día de hoy (GfK Adimark, 2017). La Encuesta Nacional de la Juventud (2022) mostró que el 68,9% de las mujeres declaraba haberse iniciado sexualmente, mientras que, en los hombres, la cifra alcanzaría al 65,2%. “Por vez primera vez son más las mujeres jóvenes que hombres jóvenes quienes declaran haberse iniciado sexualmente” (Instituto Nacional de la Juventud, 2022, p. 99). Respecto de parejas sexuales, hay un aumento significativo en la cantidad promedio de parejas sexuales en el último tiempo: de 1,83 en 2018 a 2,07 en 2022, con menores diferencias de género. “Son más hombres que mujeres quienes indican haber tenido más parejas sexuales durante el último año (2,56 versus 1,59)” (Instituto Nacional de la Juventud, 2022, p. 102). A diferencia de ello, el estudio del Ministerio de Salud del 2000 mostraba que las mujeres de mayor edad reportaban sólo una pareja sexual en la vida, en un 61,2% de los casos.

Los resultados sugieren revisar la formación docente no en términos de cambiar sus visiones personales de la sexualidad, pero de sí de proveerles de herramientas analíticas que permitan contar con un cuerpo docente que adopte actitudes más empáticas con las nuevas formas de sexualidad que se visibilizan entre la población más joven, que es justamente con la que deben trabajar. Esta visión más sexista y bigenerista entre el cuerpo docente consultado respecto de la sexualidad concuerda con los resultados obtenidos en este mismo grupo en Argentina, donde, dentro de 6 ámbitos considerados, dos de ellos correspondían a sexualidad, que fueron los que tuvieron menor aceptación en una muestra de profesores. Para estos autores, el modelo conservador de educación sexual incluye:

la negación del placer sexual y la limitación de la sexualidad a los aspectos reproductivos, la valoración de la masculinidad y la feminidad según patrones hegemónicos que implican la rigidez de roles y la subordinación de las mujeres a la dominación masculina, la homofobia y la valoración de la heterosexualidad como hegemónica ... y la presencia del enfoque moralista, con su énfasis en la abstinencia sexual como deber ser. (Kornblit et al., 2013, p. 52)

## **Reflexiones Finales**

Quizás uno de los aspectos más relevantes que muestra el estudio es la escasa formación del profesorado en temas de educación sexual y de sexualidad. Los estudios muestran una mala evaluación de las clases de educación sexual por parte de la población (Ministerio de Salud (2023) y una escasa formación del profesorado en este ámbito durante su formación inicial docente (Vidal et al., 2022). Al respecto, pensamos que personas que trabajarán permanentemente con niños/as, adolescentes y jóvenes debiesen contar con una preparación adecuada para educar en sexualidad, tal como lo plantea la UNESCO (2018), entidad que ha hecho ver la necesidad de entregar una educación sexual integral, entendida como un programa científicamente validado y adaptado a las diferentes edades. De este modo se lograría que el sistema educativo se haga responsable cabalmente de la formación integral del estudiantado, tal como lo establece la Ley General de Educación. Por otro lado, estos resultados podrían servir de insumos para discutir políticas educativas inclusivas como, en el caso chileno, el proyecto de Ley de Educación Sexual Integral, ingresado al Parlamento en abril del 2023 y que ya ha suscitado intensos debates en la población, particularmente entre un grupo de padres, madres y apoderados/as antigénero, que se rehúsan a que a sus hijos/as se les eduque con perspectiva de género, enarbolando el slogan de “con mis hijos no te metas”.

La situación descrita plantea el desafío a las instituciones y personas en cargos de representaciones y aquellas encargadas del diseño de políticas públicas, de generar las instancias de promoción y formación continua sobre estas temáticas al profesorado en ejercicio, así como también a las Universidades que dictan carreras de pedagogía, el incorporar en sus diseños curriculares cursos obligatorios sobre género y educación sexual. Este tema ya ha sido destacado por otras investigaciones, que concluyen que estas instituciones “deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico y práctico, desde una mirada que valore la diversidad (como parte de su perfil de egreso), acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes” (Salas & Salas, 2016, p. 83). Espinoza & Albornoz (2023) consideran que formar “profesionales de la educación que desafíen los estereotipos de género dominantes desde el ciclo inicial, contribuiría no solo a mayor equidad en los aprendizajes, sino también a una disminución de las brechas en la elección de carreras y campos de estudios” (p. 17). Bas, Pérez & Celorio (2021) sostienen que la escasa formación en género de estudiantes de pedagogía “provoca que el futuro profesorado, al no adquirir conocimientos, ni herramientas que le permitan reflexionar y adoptar estrategias sobre igualdad entre mujeres y hombres, pueda reproducir los modelos sexistas, interiorizados desde su infancia, fruto de su proceso de formación y socialización (p. 30).

El presente estudio se realizó mediante una convocatoria realizada por el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, siendo posible que los/as docentes convocados por este medio tengan una sensibilidad mayor respecto de los temas consultados al compararlos con docentes que trabajen de modo autónomo y/o desvinculados de entidades gremiales. En este sentido, un estudio similar podría realizarse en zonas rurales, con el objeto de conocer si los cambios que detecta este estudio también ocurren en el ámbito rural, donde es posible que las movilizaciones feministas, estudiantiles y de la disidencia sexual hayan tenido un menor impacto y, por lo tanto, no muestren cambios en sus actitudes hacia el género, el sexismo y la disidencia sexual.

El establecimiento de ciertos perfiles sociodemográficos que tendrían los/as docentes con actitudes sexistas y bigeneristas podría resultar un insumo para programar y planificar actividades de capacitación docente que se adecúen a estos perfiles, considerando la secuencia y la graduación de los contenidos de la capacitación en función de las características específicas del grupo con el cual se trabajaría. Realizar actividades de este tipo resulta necesario ya que tanto este estudio, como otros que se han realizado en docentes (Astudillo et al., 2021; Vidal et al., 2022), han mostrado la necesidad de trabajar ciertas tensiones que se estarían produciendo al interior de los centros educacionales, tanto entre colegas como entre docentes y estudiantes, nudos relacionados justamente con temas vinculados al género y al sexismo.

## Referencias

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088>
- Arenas, L., Durán J., Dides, C., & Fernández C. (2016). Educación sexual. En C. Dides & C. Fernández (Eds.), *Primer informe sobre salud sexual, salud reproductiva y derechos humanos en Chile. Estado de la situación*. Corporación MILES, Santiago.
- Astudillo, P., Faúndez, R., Vargas, P., Pincheira, E., & Roque, B. (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile*. Fundación Todo Mejora, UNESCO.
- Azúa, X., Lillo, D., & 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>



- Barrientos, J. (2020). *Políticas antigénero y desdemocratización en América Latina: Chile*. Observatorio de Sexualidad y Política (SPW). <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Chile%202020203.pdf>
- Barrientos, J., & Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGBT+E inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763>
- Bas, E., Pérez, V., & Celorrio, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92), 1-37 <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Camacho, J. (2022). *Análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias que transitan de monogénero a mixto. El desafío de implementar justicia social en el aula*. 9 conferencia CLACSO, Ciudad de México.
- Cárdenas, J., & Ceballos, P. (2021). Análisis del discurso de resistencia feminista frente la violencia patriarcal. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 231-44. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.120>
- Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Cerpa, C., Vargas, M., & García, V. (2023). Orientación sexual, identidad de género y participación de estudiantes: Creencias de docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 177-191. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200177>
- Contreras, Y., Roa, J., Alvarado, D., Manríquez C., & Carrasco M. (2022). Conductas sexuales por sexo en población universitaria chilena que demanda test rápido de VIH. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 87(3), 194-202. <https://dx.doi.org/10.24875/rechog.21000036>
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Chaparro, A., & Miranda, A. (2023). Disidencias sexogenéricas en América Latina y el Caribe. *Tramas y Redes*, (4), 17-28. <https://www.redalyc.org/journal/7223/722376025004/>
- Delgado, M. (2007). Actitudes y opiniones de actores implicados en la política participativa del control de la calidad de los servicios de salud en Colombia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 345-358. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672007000200013&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000200013&lng=pt&tlng=es).
- Del Río, M., Strasser, K., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 85-95 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396>
- Espinoza, A., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psyke*, 32(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>

- Farias, A. (2016). Matrimonio igualitario en Chile: Incidencia de la identificación política en la opinión pública. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 34-61.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495952433002>
- 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>
- Galaz, C., Troncoso, L., & Bravo, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953>
- GfK Adimark. (2017). *Primera encuesta de sexualidad*. <https://www.gfk.com/es/prensa/primer-encuesta-de-sexualidad-gfk-chile>
- Gilbert, M., & Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: Cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadias*, (13), 103-128.  
<https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/15288>
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.  
<http://psycnet.apa.org/buy/1996-03014-006>
- González, E.; Molina, T., & Luttges, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80(1), 24 – 32.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000100004>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Interamericana.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventudes*.  
[https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma\\_encuesta\\_nacional\\_de\\_juventudes\\_2022.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf)
- IPSOS. (2022). *Día Internacional de la Mujer*.  
<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-03/Ipsos%20-%20D%C3%ADa%20Internacional%20de%20la%20Mujer%202022%20%282do%20informe%29.pdf>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M., & Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Kornblit, A., Sustas, S., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 47-78.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28446/CONICET\\_Digital\\_Nro.b6bf96ae-b08e-47a5-8a70-5fdcc2a22287\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28446/CONICET_Digital_Nro.b6bf96ae-b08e-47a5-8a70-5fdcc2a22287_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Lamas, M. (2003). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas, *El género. La construcción social de la diferencia sexual* (pp. 303-326). PUEG.
- León, C., & 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, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Ley 20.370 (2009). Establece La Ley General De Educación. Ministerio de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 21.375 (2024). Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1204220&idParte=10503631&idVersion=2024-06-14>

- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: Expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2594-066X2020000100072](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2020000100072)
- Lizama, A., & 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>
- Mardones, K., Apablaza, M., & 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>
- Martini, G., & Bornand, M. (2019). Hacia una educación no sexista: Tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadias*, (26), 45-67. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440/55028>
- Matus, C. (2005). El carrete como escenario: Una aproximación etnográfica a los códigos de la sexualidad ocasional en jóvenes urbanos. *Última década*, 13(22), 09-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100002>
- Mella, C., Oyanedel, J., Vargas, S., & de Ugarte, N. (2015). Salud sexual en Chile: Una aproximación descriptiva al comportamiento y la satisfacción sexual de los chilenos. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80 (4), 289-296. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000400003>
- Ministerio de Educación. (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/490>
- Ministerio de Educación. (2017) *Estadísticas de la educación 2016*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)
- Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-2-v2.pdf>
- Ministerio de Salud. (2000). *Estudio Nacional de Comportamiento Sexual*. [https://diprece.minsal.cl/wrdprss\\_minsal/wp-content/uploads/2015/01/Estudio-nacional-de-comportamiento-sexual-S%C3%ADntesis-2000.pdf](https://diprece.minsal.cl/wrdprss_minsal/wp-content/uploads/2015/01/Estudio-nacional-de-comportamiento-sexual-S%C3%ADntesis-2000.pdf)
- Ministerio de Salud. (2023). *Informe Encuesta Nacional de Salud, Sexualidad y Género 2022-2023*. [Shttps://epi.minsal.cl/resultados-encuestas](https://epi.minsal.cl/resultados-encuestas)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque con base en la evidencia*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa)
- Pequeño, A., Reyes, N., Vidaurrazaga, T., & Leal, G. (2019). *Amores tempranos: Violencia en los pololeos en adolescentes y jóvenes en Chile*. Fundación Instituto de la Mujer. [https://www.academia.edu/40150184/Amores\\_tempranos\\_Violencia\\_en\\_los\\_pololeos\\_en\\_adolescentes\\_y\\_j%C3%B3venes\\_en\\_Chile](https://www.academia.edu/40150184/Amores_tempranos_Violencia_en_los_pololeos_en_adolescentes_y_j%C3%B3venes_en_Chile)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Una década de cambios hacia la igualdad de género (2009-2018): Avances y desafíos*. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cl/undp\\_cl\\_genero\\_Decada-cambios-2018-final.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cl/undp_cl_genero_Decada-cambios-2018-final.pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2024). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar? Conducir los cambios para un desarrollo humano sostenible*.

- <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2024>
- 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>
- Reyes, C., & Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 39(2), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rubino, A. (2018). Disidencia de sexo-género e identidad política en Kleinstadtnovelle de Ronald Schernikau. *La Palabra*, (33), 81-98. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8049>
- Salas, N., & Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Tello, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la psicología social. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3506>
- Toro, E., Moya, P., & 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 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Universidad Católica. (2006). *Encuesta Nacional Bicentenario*. Centro de Políticas Públicas. Santiago. <https://encuestabicentenario.uc.cl/publicaciones/familia-y-calidad-de-vida-2006-familia/>
- Universidad Católica. (2023). *Encuesta Nacional Bicentenario*. Centro de Políticas Públicas. [https://encuestabicentenario.uc.cl/content/uploads/2024/05/2023\\_EB\\_FAMILIA\\_Y\\_GENERO.pdf](https://encuestabicentenario.uc.cl/content/uploads/2024/05/2023_EB_FAMILIA_Y_GENERO.pdf)
- Universidad de Chile. (2023). *Política de Diversidades y Disidencias Sexuales y de Género*. Dirección de igualdad de género. <https://uchile.cl/dam/jcr:88a5a421-a443-4dba-9a80-73bbc5ca4cfd/Politica%20Diversidades%20y%20Disidencias.pdf>
- Velásquez, J. (2015). Género(s) y educación: Aproximaciones al contexto de América Latina y el Caribe. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 55-71 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86938947004>
- Vidal, F., Lillo, D., Barrientos, J., Pérez, I., & Montecinos, R. (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., Pérez, I., Barrientos, J., & Gutiérrez, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 14(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200021>

## Notas

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación del Departamento de Formación Pedagógica financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (DIUMCE 02-2020-PGI). Los autores y autoras agradecen las observaciones y comentarios de la Doctora Isabel Pérez Zamora y del Doctor Hugo Parra Muñoz,

ambos del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## **Sobre los Autores y Autoras**

### **Francisco Vidal Velis**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

vidalvelis@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-219X>

Doctor en Sociología, becario del Programa de Formación del Capital Humano Avanzado (ex CONICYT, Ahora ANID 2010-2014). Es profesor titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, coordinador del área de sociología y del Diplomado en Educación No Sexista. Sus líneas de investigación se centran en temas de sexualidad, género, disidencias sexuales, VIH/SIDA y educación no sexista.

### **Geraldine Gutiérrez Ortega**

Consejo de Defensa del Estado (CDE)

gutierrez.geraldine@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3442-3477>

Socióloga, con especialización en análisis de datos estadísticos de la Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como académica del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente es analista en el Consejo de Defensa del Estado. Ha participado como investigadora asociada en la ejecución de estudios relacionados con género, sexualidad y VIH/SIDA, salud y resolución alternativa de conflictos.

### **Daniela Lillo Muñoz**

Universidad de Valparaíso

danie.lillo.m@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-8498>

Magíster en Estudios de Género y Doctora (c) en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, becaria ANID Subdirección de Capital Humano, Doctorado Nacional 2023-21231025). Es profesora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, coordinadora del Programa de Diplomado en Educación No Sexista de la misma universidad. Tiene investigaciones y publicaciones indexadas en temas de niñez, género y educación no sexista.

### **Humberto Abarca Paniagua**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

humberto.abarca@umce.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-9932>

Doctor en Ciencias Sociales, Encargado de la Oficina de Transversalidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Es profesor titular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y del Magister en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Fue becario del Programa de Formación del Capital Humano Avanzado de CONICYT, 2013-2017. Su investigación se centra en temas de políticas sociales reflexivas, participación comunitaria, sexualidad y género.

### Rosa Montecinos Molina

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile AG

rmontecinos@profesormetropolitano.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-942X>

Secretaria General del Regional Metropolitano del Colegio de Profesoras y Profesores y Coordinadora Diplomado de Educación No Sexista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación. Es coordinadora de la Red de Educación No Sexista, donde su línea de investigación es Educación No Sexista, Género y diversidad, aproximaciones curriculares.

### Jaime Barrientos

Universidad Alberto Hurtado

jbarrientos@uahurtado.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

Doctor en Psicología Social, tiene post doctorados en la universidad de París y de la Universidad de Barcelona. Es profesor titular y director del Departamento de Psicología Social Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado. Ha ganados varios concursos nacionales de investigación sobre temas de homofobia, transfobia e ideología de género, publicando diversos libros y artículos en revistas de corriente principal.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 68

29 de octubre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma

licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para México de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---