



## **¿Qué elementos posibilitan la implementación de la coeducación en Chile?**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Alumna: Valentina Latorre Rincón  
Profesora Guía: Oscar Landerretche Moreno**

**Santiago, 3 de julio de 2022**

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a quienes me soportaron en este proceso.

A mi papá, que me animó y levantó cuando quise renunciar.

A mis doce compañeros de generación, que gentil y amorosamente me enseñaron econometría, y le hicieron fiesta a mi hija cuando fue conmigo a clases.

Y por sobre todes, le agradezco a les tres compañeres que caminan conmigo todos los días. A mi hija mayor, que tenía 32 semanas de gestación cuando comencé este Magíster; a mi hija menor, que regaló tiempo de su segundo año de vida para que yo pudiera escribir; y al papá de las criaturas, que tomó mucho más que la mitad de la responsabilidad y cuidados para que yo pudiera estudiar.

Jacinta, Alba... que nada las detenga.

## Sección 1: Presentación del problema

La desigualdad entre hombres y mujeres constituye una parte importante del modelo de desarrollo chileno (Hardy, 2017), a pesar de la evidencia en torno a la equidad como un impulsor de crecimiento de los países (Pearson y Sweetman, 2011). Estas desigualdades y reproducción de estereotipos, que se observan y generan en diversas dimensiones (escuela, trabajo, pensiones, cargos de poder, entre otras), y se hacen visibles en el cotidiano, impactarán en que las mujeres sean quienes enfrentan mayores barreras y peores resultados en la participación económica, política y social, estén sub representadas en la toma de decisiones, tengan mayor expectativa de vida, pero ganen menos y sean más pobres, y sean, en mayor cantidad que los hombres, víctimas de violencia de género (Fraile, 2014; Glick y Fiske, 1997; Mizala, 2014; ONU, 2017; Suárez y Gadalla, 2010).

En educación la situación se torna dramática: las brechas de género desde el aula impactan de manera significativa en la trayectoria futura de las niñas y adolescentes (ComunidadMujer, 2018). En promedio, la escolarización de las niñas es un 3% menor que la de los niños (MDS, 2017), en las pruebas estandarizadas los resultados son, en promedio, significativamente menores para las niñas en matemáticas y en lenguaje para los niños (Agencia de Calidad de la Educación, 2019) y, a 2015, Chile tenía la brecha más alta OCDE en las pruebas internacionales TIMSS y PISA, al obtener los niños puntajes promedio significativamente más altos en Ciencias y Matemáticas (OCDE, 2015). A su vez, si bien son las mujeres quienes terminan con mejores calificaciones la educación secundaria, y quienes presentan menor deserción, los puntajes que obtienen las mismas en el ingreso a la universidad son en promedio menores que los de los hombres, y optan por carreras con menor prestigio y remuneración mercado promedio (DEMRE, 2017; SIES, 2018)<sup>1</sup>.

Será fundamental entender que la escuela es un agente que reproduce la cultura, en una reproducción que tiene como base el beneficio de lo dominante por sobre lo dominado (Bourdieu, 2000). En la escuela, el género se constituye como un principio organizador, que se aplica en las actividades del aula, el uso del espacio, las asignaturas, las prácticas administrativas e incluso los uniformes. Así, el rol de la escuela es esencial en la (de)construcción y transmisión de los patrones culturales de género, y los establecimientos educacionales serán fundamentales en la socialización desde el enfoque de género y la consecución de la equidad sexual.

La equidad de género se ha instalado gradualmente en la agenda como un elemento sustantivo sobre el cual generar cambios estructurales que permitan avanzar a nivel social, dando

---

<sup>1</sup> Se utilizan como referencia dichas versiones de CASEN, SIMCE, TIMMS, PISA y PSU, por ser las últimas versiones pre manifestaciones estudiantiles, estallido y pandemia, y, por tanto, las que presenta menor ruido en el análisis.

un salto significativo en 2018. Así, intersectan hoy dos elementos fundamentales que aperturan la ventana de oportunidad en la materia: la nueva Constitución está siendo escrita por una Convención paritaria, y el borrador presentado apuesta por la consagración de la igualdad de género en la carta magna (Zúñiga, 2022), y el Gobierno del Presidente Gabriel Boric Font será el primer gobierno en la historia del país que se autodefine como feminista (El Mostrador Braga, 2022), abriendo una ventana de oportunidad para generar cambios estructurales en términos de equidad y reivindicaciones de género.

A partir de lo anterior, este trabajo se pregunta por los elementos que hacen que sea implementable el modelo coeducacional en el sistema educativo chileno, de manera predominante. Para esto, se desarrollará una revisión teórica, legislativa y de política comparada, identificando los elementos antes mencionados y aquellos que dificultan la instalación del modelo, para luego generar un análisis en términos de nivel, visibilizando elementos en lo macro, meso y micro, así como el proceso que debe generarse para la implementación.

## **Sección 2: Caracterización del problema**

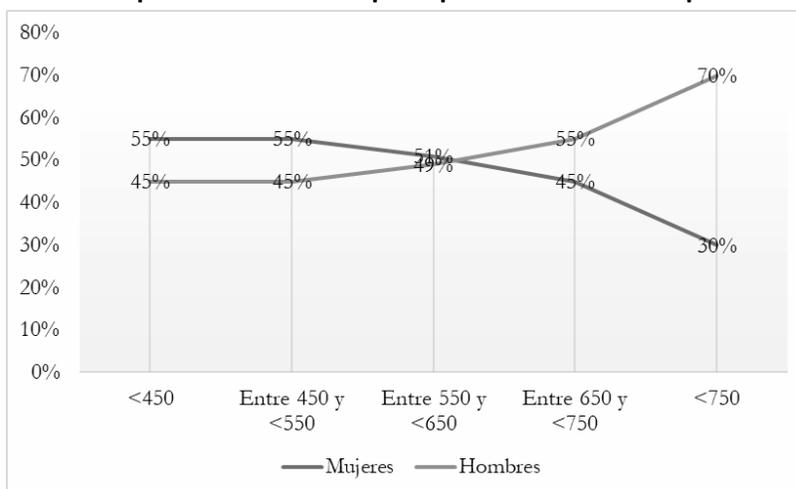
El constructivismo de género sostiene que cuando niñas y niños observan las distinciones que los agentes sociales hacen entre mujeres y hombres - especialmente agentes significativos como son madres, padres y educadores -, desarrollan un esquema de género, que tiene estructuras cognitivas que organizan y guían las identidades futuras de género (Bem, 1981). De acuerdo a la evidencia, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje las niñas identifican que las matemáticas son para los niños, se autocalifican con menores competencias en la asignatura y tienden a percibirse como menos calificadas que los hombres en las ciencias exactas y sus campos relacionados (Cvenecek, Meltzoff y Greenwald 2011; Herbert y Stipek, 2005; OCDE, 2015).

Un estudio reciente de Solbes-Canales, Valverde-Montesino y Herranz-Hernandez (2020) tenía por objetivo examinar el grado de internalización de sesgos de género en un grupo de niñas y niños de entre 4 y 9 años. Se les aplicaron dos tipos de tareas, una relacionada con estereotipos de género, y otra que apuntaba a estereotipos y roles profesionales: para la mayoría de quienes participaron, la inteligencia se consideró un atributo más propio de niños que de niñas; y, desde temprana edad, las y los participantes han internalizado roles de género tradicionales. Esto tiene consecuencias para el desarrollo: si las niñas perciben que las personas inteligentes son generalmente hombres, la tendencia será aplicar dicha asociación a su auto-concepto, proyectando expectativas en ese sentido.

La mayoría de la matrícula educativa en Chile es mixta (Biblioteca Congreso Nacional, 2021), lo que no quiere decir que se coeduque, ni que haya cesado la reproducción de diferencias y discriminaciones de género. Aún hoy la escuela presenta componentes que reproducen el sexismo y las diferencias entre hombres y mujeres (Subirats, 2017).

En términos concretos, y por nombrar solamente dos ejemplos, se observa que la brecha de género en los resultados de matemáticas continúa aumentando en Chile (Ortega, Malmberg y Sammons, 2018; Radovic, 2018), y el desempeño promedio PSU es favorable a varones, observándose, como muestra el gráfico 1, que la mayoría de los puntajes bajo 550 puntos son obtenidos por mujeres, mientras que los puntajes sobre 550 son obtenidos por hombres mayoritariamente. Y la evidencia sugiere que las brechas de género en Chile no son por factores intrínsecos sino que la escuela afecta y los estereotipos y expectativas de profesores son determinantes (Ortega, Treviño, Gelber, 2019).

**Gráfico 1. Distribución por sexo del desempeño promedio PSU 2015 por tramos de puntaje**



Fuente: MINEDUC, 2018.

Históricamente, han existido tres modelos educativos: la escuela uni-genérica, separando en espacio y curricularmente niñas y niños, entendiendo a la base de que tienen roles distintos en la sociedad; la escuela mixta, que se fundamenta en la igualdad y el presumir que ésta ya existe; y la escuela coeducativa, que tiene como razón la existencia de diferencias sociales y sexuales entre las personas. El diseño de la escuela coeducativa se configura desde la no neutralidad: tiene por objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos para el término de la desigualdad y jerarquías

de género (Instituto de la Mujer Español, 2008), e implica que, atendiendo todas las personas a un mismo espacio aula, éste debe rediseñarse en función de la eliminación de sesgos de género.

Si la Ley de Instrucción Primaria, de 1860, proclamaba la igualdad en el acceso a la educación para niños y niñas, traduciendo el mismo en un currículum nuevo para las niñas que incluía formación para la maternidad y en quehaceres domésticos - a diferencia de la malla atendida por los varones -, con el auge de los establecimientos mixtos, se sumó a las niñas en el currículum diseñado para los niños, sin conjugar los saberes que ambas bases curriculares definían por separado, desprendiéndose de los saberes asociados a las labores de cuidado.

La coeducación es un método de intervención educativa que consiste en desarrollar todas las capacidades del sujeto, por medio de la eliminación de los estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que deben tener niñas y niños en razón de su género (Moreno, 2000). Busca educar por fuera del modelo dominante, pensando desde referentes distintos qué significa el género y situando la discusión en el contexto histórico actual.

El modelo buscará la reincorporación curricular de aquellos elementos que se entendían, en el inicio de la instrucción primaria a mujeres, como “saberes femeninos”, apostando por enseñar y socializar en éstos sin distinción de género, avanzando en el entendimiento de que las labores reproductivas y de cuidado son tarea de todas las personas que conforman un hogar, y no de exclusiva responsabilidad de las mujeres (Ballarín, 2006).

La coeducación se contrapone con la conceptualización histórica de la escuela mixta, planteando a esta última como una transmisora de valores patriarcales, y como un espacio que legitima y profundiza las desigualdades entre mujeres y hombres (Larralde, 2018). Esto, plantea Ballarín (2006), se evidencia en “el sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar” (p.12). Se sustentará en la tradición de la teoría feminista, presentará valores asociados a la diferencia y la resolución de conflictos, y entenderá que los agentes de socialización en la misma son claves y tendrán por objetivo la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres y de poder (Moreno, 2000).

El estudio de Giménez (2016), muestra cómo, luego de una intervención coeducativa de un semestre, se observan modificaciones en las respuestas de las y los escolares, sobre el mismo testeo con bits que pre intervención<sup>2</sup>, ahora sosteniéndose el 100% de éstas desde los principios

---

<sup>2</sup> El método de bits de inteligencia fue desarrollado por Glenn Doman, en 1940. Serán un método didáctico dirigido a niños y niñas de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años de edad, cuya finalidad es mejorar su atención, por medio de la presentación de estímulos en forma de información visual, en forma escueta y rápida.

de igualdad de género. Solsona (2015), evalúa el sesgo de género en la segunda etapa de Educación Básica, y se permite concluir cómo el ignorar la existencia de estilos de aprendizaje y formas de razonamiento diferenciadas, y por tanto no intervenir desde ahí el espacio educativo, deriva en la persistencia de atribuir roles de género. El estudio de Aguirre (2008), muestra cómo en el País Vasco han disminuido las tasas de violencia de género escolar a partir de la implementación de dispositivos de coeducación.

La apuesta por la coeducación, entonces, implica revisar todas las dimensiones y componentes del proceso educativo, generando adecuaciones en todos los niveles: espacio normativo e institucional, espacio institución educativa, y espacio aula, como se expondrá en el análisis.

### **Sección 3: Metodología**

La investigación realizada tiene por objeto revisar los elementos que permiten la implementación de una política de coeducación en el sistema educativo chileno. De esta forma, se describirán y analizarán dichos elementos, identificando en los distintos niveles de política pública el proceso que debe desarrollarse.

Para la misma, se ha optado por el enfoque cualitativo. En el análisis de las brechas de género desde el contexto educativo, parece fundamental revisar con este carácter la situación que se genera en el aula en los establecimientos educativos, desde las dinámicas que se generan entre los distintos actores del espacio. Como señala Guerrero (2016), la investigación cualitativa tiene por objetivo conceptualizar sobre la realidad, y se la utilizará en las ciencias sociales para entender los fenómenos desde una visión integral, sumando el conjunto de cualidades que producen un fenómeno social. Al ser la coeducación un paradigma nuevo, cuya implementación a nivel mundial es reciente, es clave incorporar esta visión.

Sumado a esto, el enfoque cualitativo aborda la intencionalidad y el tipo de realidad con que se investiga. De esta manera, las investigaciones cualitativas “se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna” (Pérez, 2001). Al ser una discusión que se sostiene desde el feminismo, y por tanto la reivindicación de derechos de las mujeres y disidencias, el enfoque parece el más pertinente.

En cuanto al tipo de investigación, ésta será de carácter explicativo, por estar tratando un tema poco estudiado a nivel social. Desde dicho propósito, se intentará exponer la significancia de

un aspecto de la realidad dentro de una teoría de referencia, como es la coeducación con la reducción de brechas de género.

Las técnicas de investigación utilizadas serán la revisión bibliográfica y documental, y el análisis comparado. Se ha puesto énfasis en tres grupos de referencias: la incorporación de data dura en torno a la brecha de género en Chile, especialmente en el aula; la presentación de fundamento teórico, definiendo conceptos como educación, coeducación, y de evidencia empírica sobre la relación entre coeducación y reducción en brechas y violencia de género, así como de la relevancia de implementarla en Educación Básica para tener impacto efectivo, y luego se considerará toda la documentación normativa en términos de educación y equidad de género existente en Chile, así como de referencias que exploran la experiencia internacional, con especial fuerza el caso español, donde la apuesta por la coeducación se ha instalado en diversas Comunidades Autónomas. Además, se referencia el último Plan Nacional de Igualdad presentado por el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género en 2018.

A través de lo señalado, se analizarán distintos elementos de la política pública de educación con énfasis en la coeducación, para así explorar en elementos constitutivos de su posible implementación en contextos políticos distintos. Esto, además, permitirá generar conclusiones en ese marco analítico que se condice con la estructura antes señalada respecto del estado actual de la cuestión investigada, fundamento esencial de las técnicas a utilizar.

El enfoque cualitativo tiene, por definición, la limitación de la validez externa: un estudio de caso o un razonamiento inductivo, no necesariamente puede aplicarse a toda la población. Sumado a esto, la investigación cualitativa tiende a tener muestras de población pequeñas, o parámetros no generalizables (Quintana y Montgomery, 2006). Otra limitación será que, dada la aplicación del modelo en un contexto específico - el español -, la revisión de política comparada se asocia únicamente a ese país.

Como ventaja, y al estar planteándose un paradigma en el sistema educativo que tiene por objetivo el cambio de lógicas de relación social, la metodología apuesta por limpiar teórica y normativamente la discusión, revisando los elementos que constituyen la posible aplicabilidad del modelo desde la aplicación de la técnica señalada, la que nos permite conocer el estado de la cuestión atendiendo la pertinencia de la misma. Además, se tiene como ventaja que, al ser un tema poco estudiado a nivel mundial, se está contribuyendo en la generación de evidencia en la materia.

#### **Sección 4: Análisis de respuestas**

En primer lugar, y en cuanto al marco jurídico, se considerarán como cuerpos legales pertinentes para la aplicabilidad en cuestión, cuatro: la Ley General de Educación (20.370), la Ley de Inclusión Escolar (20.845), la Ley 20.529 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización), y la Ley 20.820, que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica.

Estos cuerpos normativos serán relevantes de considerar ya que están alineados en su espíritu para con la materia tratada. Sobre educación: es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, con especial foco en reducir la desigualdad de género (art.4, Ley 20.370); la educación básica es un nivel en el que deben reconocerse y respetarse la igualdad de derechos entre géneros (artículo 29, Ley 20.370); el sistema educativo debe eliminar todas las formas de discriminación que impidan participación y aprendizaje de las y los estudiantes (art.1, Ley 20.845), y al medir calidad de educación parte de lo que se mide es equidad de género (art.10, Ley 20.529; Agencia de Calidad de la Educación, 2022). En cuanto a la normativa de igualdad, se define un Plan Nacional de Igualdad entre mujeres y hombres y se crea un Comité Interministerial que releva como sector el de Educación, y se entiende que la transformación debe darse desde las prácticas sociales y culturales (art.3, Ley 20.820).

De acuerdo a la experiencia comparada, parece fundamental contar con cuerpos legales específicos para la igualdad, que sostengan una propuesta de política pública en la materia. Chile no cuenta con Ley de Igualdad y, por tanto, no cuenta con una Política Nacional de Igualdad de Género. Si bien el IV Plan Nacional de Igualdad define metas para cada sector, planteando como meta para Educación que “todos los planes y programas públicos de educación incorporan enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos” (MMyEG, 2018, p.65), no contar con una institucionalidad formal que persiga la equidad de género como objetivo último, y que mandate a cada cartera a tomar las responsabilidades que le competen, se presenta como insuficiente.

También a nivel macro, es relevante considerar el entramado institucional existente, y que, a su vez, actúa como posibilitador. El cambio debe impulsarse desde la institucionalidad en su conjunto, articulándose desde el sector mandatado a hacerlo. Es el Ministerio de Educación, como “órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles” (MINEDUC, 2022), quien debe releva la necesidad del cambio de paradigma y generar una propuesta que defina el marco de la coeducación y la escuela coeducativa, junto con los pilares y valores que se debiesen incorporar, así como quien debe elaborar instrumentos que permitan monitorear el camino.

Esta propuesta implica la generación de un currículum coeducativo, que aborde desde el enfoque de género y de derechos los saberes, y se sitúe tanto en términos de ejes, habilidades y actitudes, incorporando de manera explícita, y sin distinción de género, los saberes relacionados al cuidado y al ámbito reproductivo, e implica también la construcción de orientaciones que permitan a las y los docentes trabajar en dicha clave, permitiéndoles identificar estereotipos y sesgos de género en los materiales y bibliografía a utilizar, así como de un depósito de buenas prácticas aula en la aplicación del currículum coeducativo.

Al revisar los requisitos que deben cumplirse en términos jurídicos para aplicar un cambio del orden propuesto, las únicas consideraciones que define el marco legal, serán las relacionadas al currículum, los Planes y Programas, y la autonomía docente (Zárate, 2021).

En términos de currículum, la facultad de establecer las bases curriculares le corresponde al Presidente/a de la República, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (art.31, Ley 20.370). A su vez, sobre los Planes y Programas, se observa que aproximadamente el 90% de los establecimientos educativos en Chile utiliza los Planes y Programas del Ministerio de Educación. En términos de autonomía docente, al indicarse sobre la misma que son los Proyectos Educativos Institucionales y los Planes de Mejoramiento Educativo los que la mandatan, tampoco será una variable a considerar como obstáculo (Zárate, 2021). Esto situará los cambios jurídicos en la voluntad de la administración política.

Considerando el ordenamiento territorial vigente, las Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI) de Educación tienen especial relevancia, y se identifican como actor facilitador de la implementación del modelo. La experiencia comparada indica que la adecuación territorial, diseñada junto a los actores del espacio, es clave en el proceso de diseño de las políticas públicas para que éstas sean efectivas (Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte Generalitat Valenciana, 2019)). De esta forma, las SEREMI deben generar proyectos que, considerando la disposición nacional, incorporen diagnósticos participativos locales en los que se involucre a los actores del territorio, identificando los principales elementos sobre los que se debe trabajar, y permitiendo que se evidencie la coeducación como una posibilidad para reducir brechas de género, y se generen planes contextualizados y con responsabilidades asociadas a cada actor.

De acuerdo a la revisión de política comparada, parece importante que, como ocurrió en distintas Comunidades Autónomas Españolas, obteniéndose buenos resultados en el proceso de implementación, el mismo se haga por medio de pilotaje (Departamento de Educación País Vasco, 2019), y que el monitoreo y evaluación de los planes se realice incorporando a quienes han participado de los diagnósticos y diseño de los planes.

A nivel meso, y habiendo ya hecho referencia a los Planes y Programas, se hace relevante la constitución de equipos que permitan la gestión del cambio. Esto implicará, en primer término, contar con directivos comprometidos con el mismo, que impulsen la modificación de los Proyectos Educativos de manera que éstos asuman la apuesta por la equidad de género, que ponga recursos a disposición para lograrlo, y que involucre a todos los actores de la comunidad educativa. La institución tendrá que, habiendo decidido transitar hacia un proyecto coeducativo, revisar misión, visión y objetivos institucionales, así como conformar un equipo que se dedique a llevar adelante el proceso, y que pueda diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar lo que se va a ejecutar.

A su vez, será de especial importancia que los centros educativos cuenten con pautas de autoevaluación provistas por el Ministerio de Educación, que permitan el monitoreo del proceso de transformación de la escuela mixta a la coeducativa, incorporando indicadores generales y de proceso.

En el nivel micro, será necesario que existan competencias específicas asociadas al desarrollo de la perspectiva de género en las y los profesores, y la revisión y generación de materiales educativos. En cuanto al cuerpo docente, actores clave para la implementación del modelo, es necesario para el análisis dividir a quienes se encuentran en formación, y a quienes ya son parte del sistema educativo.

En términos de formación inicial, si en el nivel macro se define un currículum coeducativo, las y los docentes en formación serán actores que faciliten la aplicación del modelo. Así, se debe redefinir la educación de las profesoras y profesores desde el enfoque de género, generando una malla curricular que les permita adquirir las competencias y conocimientos necesarios. Para que esto ocurra, será fundamental el trabajo con las Escuelas de Pedagogía desde el Ministerio de Educación, así como la incorporación del criterio en el proceso de acreditación de las carreras de educación, desde la Comisión Nacional de Educación.

El caso es distinto al analizar al profesorado que ya se encuentra ejerciendo, actor que puede dificultar la aplicación del modelo. Que las y los docentes se asuman como coeducadores implica que se formen, se dispongan recursos, se generen procesos de reflexión y de cambio de mirada: la coeducación toca la vida personal de quienes educan, porque implica que se cuestione la construcción propia de la identidad, la forma de relacionarse y de entender el mundo (Comunidad de Navarra, 2020). Para instalar el cambio, tendrán que identificarse posibles situaciones de desigualdad en la sala de clases (conductas, actitudes, lenguaje, expectativas, etc.), que requerirán la revisión de la propia práctica pedagógica. Como se plantea en Moreno (2000), “coeducar no es yuxtaponer en una clase a individuos de ambos sexos, es enseñar a valorar lo diferente, educar para ambos, respetar la diferencia y ponerla en valor” (s/p).

Además, se presenta como dificultad en la implementación el que las y los docentes compartan el sentido y crean en el modelo, y por tanto esto sea priorizado: como sociedad se le pide al espacio escolar que en éste se trabajen todos los problemas sociales: el desarrollo de educación cívica, la adquisición de conciencia medioambiental, la corrección de brechas de género, entre tantas (Ballarín, 2006). Esto, además de la necesidad de validación por parte del profesorado para su enseñanza, implica tiempo, algo que la investigación existente evidencia como escaso en el espacio escolar para las y los profesores, y altamente relacionado con su satisfacción personal (Cabezas, Medeiros, Inostroza, Gómez y Loyola, 2017).

Las y los profesores deben contar con razones que les movilicen en el proceso de cambio (Vergara, 2018). Éstas pueden ser de distinta índole: que reflexivamente el cambio les haga sentido, encontrarse en comunidades que se comprometen en su conjunto, que se den las condiciones para que puedan aprender del enfoque y ajustar su práctica - sin cargarlo como costo a su descanso o disminuyendo las horas no lectivas -, una buena evaluación, y aumento de salarios en la Evaluación Docente: una apuesta de transformación en las dimensiones conjuntas.

En la formación permanente, las y los profesores deben contar con instancias, dentro de sus horas no lectivas, que les permitan adquirir conocimientos, meta evaluar la práctica, identificar teoría implícita, y aprender herramientas prácticas para la construcción de aulas coeducativas. El avance puede medirse dentro de la Evaluación Docente nacional, incorporando indicadores o elementos en el portafolio que puedan visibilizar el trabajo en la materia. Además, se recomienda la observación de pares y reflexión conjunta del profesorado.

En relación a los materiales, se identifican los materiales de apoyo, donde se incluyen los libros de texto, y los materiales generados por las y los docentes. En los primeros, se propone incorporar como requisito para la postulación a licitaciones de libros de texto, que éstos se diseñen desde el enfoque de género y de derechos, identificando elementos sustantivos del mismo: presencia de personas de todos los géneros en el material, visibilización del trabajo de cuidados y reproductivo en el mismo, y metodologías de trabajo colaborativo en las actividades que incorporan. Para los segundos, será fundamental que se capacite al profesorado en la elaboración del mismo, y en esto será clave lo descrito en el apartado anterior y la formación inicial y continua de las y los profesores.

Se presentan dos elementos que requieren ser considerados para la aplicabilidad del modelo. Estos serán la adhesión de madres, padres y apoderados al modelo, y los costos de implementación.

En cuanto al primer ámbito, y tanto desde la experiencia comparada, así como la experiencia chilena en materia educativa en temas de género, se debe relevar la posible obstrucción de parte de tutores responsables a la aplicación de un paradigma como el descrito.

“Los padres saben mucho mejor que los profesores lo que es mejor para sus hijos” (El Mundo, 2020), sostienen desde agrupaciones de padres y madres en España que han instalado un dispositivo para controlar el espacio aula. El “pin parental” español, aplicado en algunas Comunidades Autónomas, implica que las escuelas deben informar a padres o apoderados, contra autorización firmada, de cualquier espacio en que vaya a tratarse contenido que tenga relación con identidad de género, feminismo o diversidad LGBTI, y podrán definir así si su hija o hijo asiste o no al mismo, ya que estos contenidos podrían ser “intrusivos para la conciencia y la intimidad de los menores” (El Mundo, 2020). Esto pone la discusión en la pregunta por el carácter moral.

Esto, que ha ocurrido en Chile con otros temas en el aula - bastará pensar en la Ley de Educación Sexual Integral (El Mostrador Braga, 2020), o, en un área aún más pequeña, en el libro “Nicolás tiene dos papás” que intentó utilizarse en los colegios públicos de Providencia hace algunos años (El Mostrador, 2014) - ha sido la mayor piedra de tope en la experiencia comparada.

En cuanto a los costos, dado lo que significa implementar un cambio de esta magnitud (cambios curriculares, formación docente inicial y continua, generación de materiales nuevos), se contempla una inversión inicial significativa, de una única vez, para posteriormente entrar en régimen con costos similares a la etapa previa al cambio. Sumado a esto, y analizando la materia en términos de costo-beneficio, los beneficios, como muestra la evidencia comparada, son de amplio alcance, tal como se explicó previamente, al tratarse de un cambio estructural, justificando la inversión inicial.

Los beneficios de la coeducación podrán observarse en distintos actores y niveles: docentes adquieren nuevas aptitudes, estudiantes mejoran su trato y relación, la sociedad mejora en términos de satisfacción de sus necesidades; los que deberán contrastarse con los costos.

## **Sección 5: Conclusiones**

Luego del análisis generado, es posible identificar que son más los elementos que permiten la aplicabilidad del modelo, que los que lo dificultan. Como se mencionó, la institucionalidad vigente, tanto en términos normativos como de las instituciones con las que se cuenta y el ordenamiento territorial vigente, y la posibilidad de los establecimientos de generar sus propios proyectos educativos, actúan como facilitadores en la implementación. Dado el retorno en

términos de retorno social que presenta el modelo, los costos tampoco serán considerados como dificultad.

En cuanto a los obstáculos, se identifican los espacios que requieren la voluntad de personas para que ocurran: los equipos directivos y docentes. En esto, será crucial generar la base y adhesión social suficientes que permitan visibilizar la coeducación como algo que generará impacto positivo en las salas de clases, en los establecimientos, y en la reducción de brechas de género a nivel país.

Se le pide al espacio aula dar solución a todos los problemas de carácter social que emergen, porque como se enfatiza desde la pedagogía crítica, se debe reconocer el poder de la educación para crear la cultura formadora, para desafiar las amenazas que enfrentan, a nivel social, las ideas de justicia y democracia (Giroux, 2013). La educación es el espacio en el que se construyen modos de identidad, relaciones sociales y políticas alternativas: la sala de clases es el espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, y, por tanto, seguirá teniendo un mandato especial en los cambios sociales que aporten a la construcción de sociedades donde los derechos sean garantizados y donde se eliminen las inequidades.

Coeducar es poner en valor la diversidad y generar lógicas, relaciones, una cultura, que permita los cambios que se requieren; significa entender que la práctica educativa no puede reducirse al conocimiento conceptual, sino que debe entenderse como una práctica moral y política, donde se entrega “una versión y visión particular de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros” (Giroux, 2013, p.15)

Será interesante poner en relevancia algunas líneas de investigación nuevas que surgen desde lo revisado. La primera, y desde el proceso constituyente que se está llevando a nivel país, parece importante investigar sobre cómo impactará el entregar a las comunidades educativas un mayor poder en la toma de decisiones internas, no solamente en temáticas administrativas, si no de horizonte y proyecto educativo. El trabajo presentado expone las tensiones que genera el entendimiento, por parte de madres, padres y apoderados, de que son ellas y ellos las personas más idóneas para elegir sobre qué se educan hijas e hijos, y éstas no siempre van de la mano con el cambio cultural.

Por otro lado, una extensión interesante parece ser el evidenciar sesgos y estereotipos de género presentes en quienes estudian hoy para convertirse en profesoras y profesores, así como en la percepción sobre el propio rol en la reducción de la brecha de género. Los y las profesoras en formación son un elemento central en el abordaje del problema, por lo que puede ser bueno

mirar su teoría implícita, posturas y reflexiones en la materia, así como evidenciar cómo perciben su función e impacto como agente socializador.

Finalmente, podría estudiarse longitudinalmente a la población que ha sido coeducada: remitirse a la experiencia española en las Comunidades Autónomas que más data llevan implementándola, tomar líneas base y, siguiendo a una cohorte, medir y comparar con estudiantes que no han tenido el modelo. Si bien, y como se ha mencionado en este trabajo, la educación formal no es el único espacio de socialización, es relevante poder medir de manera efectiva el impacto de la misma, entendiéndola más allá de la transmisión de conceptos y aprendizaje de habilidades, si no como un espacio en el que se construye ciudadanía.

## Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2019), Resultados Educativos 2019, Santiago, Chile. <click>
- Agencia de Calidad de la Educación (2022), Otros Indicadores de Calidad, Santiago, Chile. <click>
- Aguirre, Ana (2008), "La Coeducación como marco para la prevención de la violencia", Aula de Innovación Educativa 177, pg: 23-25. <click>
- Ballarín, Pilar (2006), "Historia de la Coeducación", Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en la educación, Junta Nacional de Andalucía, pg:8-18. <click>
- Bem, Sandra (1981), Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. Psychological Review, 88(4), pg: 354–364. <click>
- Bernal, César (2010), Metodología de la Investigación, Pearson, Bogotá, Colombia. <click>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2022), Estadísticas Territoriales: Establecimientos Educativos. <click>
- Bourdieu, P. (2000). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus. <click>
- Cabezas, Verónica, Medeiros, María Paz, Inostroza, David y Constanza Gómez (2017), Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas 25(64), pg: 1-36. <click>
- Congreso Nacional (1860), Ley s/n, Instrucción Primaria, Lei Jeneral del Ramo, 24 de noviembre. <click>
- ComunidadMujer (2018), #LasNiñasPueden, ComunidadMujer, Santiago, Chile. <click>
- Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca Govern de les Illes Balears (2019). Pla de Coeducació de les Illes Balears. Mayorca: Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. <click>
- Constitución Política de la República de Chile (1980), última modificación Ley 21257 del 22 de septiembre de 2005. <click>
- Cvenecek, Dario, Meltzoff, Andrew y Anthony Greenwald (2011), Mathgender Stereotypes in Elementary School Children. Child Development, 82(3), 766-779. <click>
- DEMRE (2017), Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2017, Universidad de Chile. <click>
- Departamento de Educación Gobierno de Navarra (2019). Skolae Berdin Bidean Creciendo en Igualdad. <click>
- Departamento de Educación País Vasco (2019). II Plan de Coeducación para el

Sistema Educativo Vasco, en el camino hacia la Igualdad y el Buen Trato 2019-2023. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [<click>](#)

El Mostrador (2014), "La polémica que ha desatado "Nicolás tiene dos papás", el cuento homoparental que se lee en los jardines de la Junji", El Mostrador, 23 de octubre. [<click>](#)

El Mostrador Braga (2020), "Educación Sexual Integral no será ley: proyecto no alcanzó el quórum en acalorada sesión de la Cámara de Diputados", El Mostrador, 15 de octubre. [<click>](#)

El Mostrador Braga (2022), "Primer Gobierno Feminista de Chile causa sensación para autoridades alemanas: "No existe en ningún otro gabinete a escala mundial". El Mostrador, 23 de marzo. [<click>](#)

Fraile, Marta (2014), "Do Women Know Less About Politics Than Men? The Gender Gap in Political Knowledge in Europe", Social Politics 21, pg 261–289. [<click>](#)

Giménez, Paula (2006). La Coeducación en la Escuela: Análisis del Impacto de una Propuesta Coeducativa. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. [<click>](#)

Giroux, Henry (2013), "La Pedagogía crítica en tiempos oscuros" Praxis Educativa XVII(1 y 2), pg:13-26. [<click>](#)

Glick, Peter y Susan Fiske (1997), Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women, Psychology of Women Quarterly 21, pg 119–135. [<click>](#)

Guerrero, María Auxiliadora (2016), La Investigación Cualitativa, Innova Research Journal 1(2): pg 1-9. [<click>](#)

Hardy, Carissa, (2017), "Mujeres y desarrollo", en Mujeres y Representación Política. Ediciones Instituto Igualdad, Chile. [<click>](#)

Herbert, Jennifer y Deborah Stipek (2005), The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of their Academic Competence. Journal of Applied Developmental Psychology 26(3): pg 276-295. [<click>](#)

Instituto de la Mujer de España (2020), "Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres", julio. [<click>](#)

Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2017), Encuesta de Caracterización Socioeconómica, Santiago, Chile. [<click>](#)

Ministerio de Educación (2009), Ley 20370, Establece la Ley General de Educación, 12 de septiembre. [<click>](#)

Ministerio de Educación (2011), Ley 20529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y

Media y su fiscalización, 27 de agosto. [<click>](#)

Ministerio de Educación (2015), Ley 20845, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, 8 de junio. [<click>](#)

Ministerio de Educación de Chile (2022). Misión del Mineduc. Santiago, Chile. [<click>](#)

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género Chile (2016), Ley 20.820, que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, República de Chile. [<click>](#)

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género Chile (2018), “Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 - 2030”, Modelos, marzo. [<click>](#)

Larralde, Gabriela (2018). Diversidad y Género en la escuela, Grupo Planeta, Argentina.

Mizala, Alejandra (2014), “Mujeres, matemáticas, carreras y brecha salarial”, Comunidad Mujer, 21 de enero. [<click>](#)

Moreno, Montserrat (2000), Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela, Icaria: Barcelona, España. [<click>](#)

OECD (2015), PISA 2015 Results. [<click>](#)

ONU (2017) “ONU Mujeres afirma que la brecha salarial del 23% entre mujeres y

hombres es un robo”, ONU Mujeres, 14 de marzo. [<click>](#)

Ortega, Lorena, Malmberg, Lars-Erick y Pam Sammons (2017), Teacher effects on Chilean children’s achievement growth: A cross-classified multiple membership accelerated growth curve model. [<click>](#)

Ortega, Lorena, Treviño, Ernesto y Denisse Gelber (2019), “The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms: gender bias in teacher-student interaction networks”, Journal for the study of education and development 44(3), pg: 1-24. [<click>](#)

Pearson, Ruth y Caroline Sweetman (2011), Gender and the Economic Crisis, Oxfam, Oxford, UK. [<click>](#)

Pérez, Gloria (2001), Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Narcea, Madrid, España. [<click>](#)

Quintana, Alberto y Wilson Montgomery (2006). Psicología: Tópicos de actualidad, UNMSM, Lima, Perú. [<click>](#)

Radovic, Darinka (2018), Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile: El efecto del nivel socioeconómico y el establecimiento educacional en el bajo rendimiento de las niñas. Revista Colombiana de Educación 74, pg: 221–242. [<click>](#)

San Martín, Olga (2020), “Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas”, El Mundo, 19 de febrero. <[click](#)>

SIES (2018), Informe Matrícula en Educación Superior en Chile 2018. MINEDUC. <[click](#)>

Solbes-Canales, Irene, Valverde-Montesino, Susana y Pablo Herranz-Hernandez (2020), Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children, *Frontiers in Psychology* 11(609): pg. 1-16. <[click](#)>

Solsona, Nuria (2015), “Los saberes científicos de las mujeres en el currículum”, *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* 28: pg.32-54. <[click](#)>

Suárez, Eliana y Tahani Gadalla (2010), Stop Blaming the Victim: A Meta Analysis on Rape Myths. *Journal of Interpersonal Violence* 25, pg: 2010–2035. <[click](#)>

Subirats, Marina (2017), *Coeducación, apuesta por la Libertad*. Editorial Octaedro, Madrid, España. <[click](#)>

Vergara, Jorge (2018), *Influencia de factores motivacionales docentes en la satisfacción y desempeño académico de estudiantes universitarios*, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. <[click](#)>

Zárate, Miguel (2021). *La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno*. Editorial Der, Santiago, Chile. <[click](#)>

Zúñiga, Yanina (2022). "Género, feminismo y nueva Constitución", *Conversaciones Constituyentes Australes*, Valdivia, Chile. <[click](#)>