

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
MÁSTER EN CALIDAD Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Fin de Máster

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Estudiante: Rocío Fernanda Concha López

Director: Jesús Manso Ayuso

Madrid 2020

ÍNDICE

1.	Introducción	3
2.	Marco Teórico	4
2.1	Aproximaciones teóricas sobre género.....	4
2.2	La perspectiva de género en el sistema educativo escolar.....	7
2.2.1	La desigualdad de género en el contexto educativo escolar	8
2.2.2	Estrategias educativas para construir desde las diferencias y la diversidad ..	14
2.3	Políticas educativas y género	15
2.3.1	Breve repaso por el escenario internacional	17
2.3.2	Políticas educativas en el contexto escolar chileno	20
3.	Marco Metodológico	27
3.1	Planteamiento del problema y objetivos.....	27
3.2	Enfoque y Diseño de Investigación.....	28
3.3	Subestudio 1	29
3.3.1	Enfoque: estudio de encuesta	29
3.3.2	Muestra	29
3.3.3	Variables e instrumentos.....	29
3.3.4	Recogida y análisis de datos	30
3.4	Subestudio 2.....	30
3.4.1	Enfoque: fenomenológico.....	30
3.4.2	Participantes	31
3.4.3	Categorías de análisis	31
3.4.4	Técnicas metodológicas	31
3.4.5	Recogida y análisis de datos	32
4.	Fases de la Investigación	32
5.	Aportes e Impacto de la Investigación.....	34
6.	Referencias Bibliográficas	35

1. Introducción

En 1948 queda registrado en la Declaración de los Derechos Humanos (DD.HH) en su artículo 1 y 2 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...). Toda persona tiene los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo (...)” (Naciones Unidas (ONU), 1948, p. 2). Sin embargo hasta el día de hoy dichas intenciones siguen siendo un objetivo por cumplir, ya que en el orden de las sociedades modernas todavía no existe una igualdad efectiva en torno a los sexos (ONU, 2019), ya que se han construido significados culturales hegemónicos en torno a ellos/as, lo cual ha repercutido en la práctica de los derechos de las personas.

El concepto género entendido en el presente trabajo como constructo social (Duarte y García, 2016; Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011; Scott, 1990, 2011), ha permitido analizar desde la década de los 70, la desigualdad, opresión, discriminación y violencia hacia la mujer. Posteriormente se visibilizan las personas LGBTIQ+, quienes también son discriminadas y violentadas por ser víctimas selectivas a causa de su orientación sexual e identidad de género (ONU, 2012).

Diversas instituciones que rigen los sistemas políticos-sociales han reproducido lo anteriormente expuesto, entre las cuales se encuentran las de carácter educativo, ya que han propiciado consolidar estereotipos y roles que cuadran con las hegemonías masculina-femenina-heterosexual (Galaz y Melis, 2019; Martínez, 2016; Martínez y Ramírez, 2017; Mujica, 2019). Al respecto, cabe mencionar que en el presente trabajo nos centraremos en el sistema escolar, por su relevancia al ser la primera institución educativa en la cual el alumnado internaliza significados de corte sexista (Marrero, 2019). Dicho proceso afectaría en la construcción de género (Abett de la Torre, 2014; Artal, 2009; Mercado, 2011), además de condicionar sus formas de relacionarse sujetas a normas de poder, como bien explica Scott (1990) en su reconocido y vigente aporte.

A pesar de la carga patriarcal de los sistemas educativos (Martínez, 2016), se han generado avances, donde, por ejemplo, las mujeres han aumentado sus cifras de acceso al sistema educativo. Sin embargo, no ha sido suficiente para desmontar la desigualdad existente (ONU, 2019), la cual se replica en los centros a través del currículo, el lenguaje, los recursos pedagógicos, la infraestructura y las interacciones sociales.

Tomando en cuenta el escenario expuesto, considerar la perspectiva de género para analizar los sistemas educativos, ha permitido identificar los aspectos a través de los cuales se puede transformar la cultura androcéntrica de las escuelas. Es así como se ha comenzado a revertir el espacio educativo, dejando atrás la escuela donde estudiantes eran afectados/as por las limitaciones sexistas en el desarrollo de sus habilidades, sueños e intereses, lo que finalmente influye en las condiciones de vida futuras, como bien lo demuestra el orden social actual.

A modo de alterar la situación y avanzar hacia la igualdad de género, se ha instalado en las agendas políticas de diferentes países de occidente la perspectiva de género, la cual aborda el tema principalmente desde la igualdad o equidad. Esta, ha sido promovida a nivel local e internacional por políticas públicas que han incorporado como problema el género, definiendo planes y estrategias para avanzar hacia sociedades más igualitarias y justas. De buena forma también se ha considerado en las educativas (MINEDUC, 2019; Mujica, 2019), como medio para transformar las culturas desde los primeros años de formación de los/as futuros/as ciudadanos/as, como es el caso de Chile, país al cual nos referiremos en el presente proyecto de investigación.

Con el propósito de ampliar las ideas recién introducidas, abordaremos en el siguiente capítulo teorías e investigaciones que permitan profundizar en torno al concepto de género, así como también su implicancia como categoría de análisis en los sistemas educativos, lo cual nos permitirá comprender su implicancia en las políticas educativas, particularmente de Chile.

2. Marco Teórico

2.1 Aproximaciones teóricas sobre género

El concepto de género según Duarte y García (2016), es utilizado por primera vez por Robert Stoller, para luego ser popularizado por la escritora Ann Oakley en 1970, época en la cual cobra fuerza por permitir “sobrepasar el determinismo biológico que impedía la liberación de la mujer de la opresión patriarcal” (Duarte y García, 2016, p. 111). Según los autores señalados, surge en contraposición al *sexo*, definiéndose como el carácter socialmente construido de masculinidad y feminidad. Al respecto, se puede decir que tanto su significado como su uso, ha ido evolucionando de acuerdo a los diversos contextos históricos y políticos que han transcurrido, el cual hasta la fecha sigue en disputa.

Es así como feministas, historiadoras, filósofas y escritoras, han profundizado sobre el concepto, teorizando y utilizándolo como una categoría de análisis. Una de las referentes, es la reconocida Joan W. Scott, quien define género como “(...) una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (...)” (Scott, 1990, p. 30), además de enfatizar en que su uso “(...) pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad” (Scott, 1990, p. 30). A partir de aquello, se destacan las siguientes ideas sobre su análisis con respecto al concepto: podría haber una tercera categoría en algunos lenguajes de carácter *asexuada* o *neutra*; es atravesado por relaciones de poder; rige las relaciones sociales entre los sexos; se analiza como una creación social sobre la idea de roles hegemónicos desarrollados por hombres y mujeres. En la actualidad tales reflexiones continúan vigentes, al igual que género como categoría de análisis (Scott, 2011; Tarres, 2013), ya que su uso crítico permite resignificar los cuerpos sexuados y las relaciones entre unos/as y otros/as, el cual queda abierto y varía dependiendo del contexto histórico y social.

A modo de ampliar la discusión, la filósofa y feminista Butler, argumenta que el género es una “interpretación múltiple del sexo” (Butler, 2007, p. 56). Desde el complejo análisis realizado por dicha autora, plantea una analogía con el pensamiento de la filósofa y feminista Simone Beauvoir, la cual expone que los cuerpos se han considerado desde una perspectiva cultural, y que tanto sexo como género quedan bajo esta interpretación. Scott (1998, 2011) en la misma línea, se refiere a que los cuerpos conllevan significados y que, a su vez materializan posibilidades que se circunscriben en un momento histórico determinado. Butler (1998) además menciona las represalias o consecuencias negativas que recaen sobre las personas que no demuestran una identidad clara con respecto a un género, o sobresalen de la norma que se ha establecido para lo femenino o masculino, lo cual va en contra de lo que expresan las feministas anteriormente mencionadas, ya que como bien señaló Butler (1998)

(...) no hay una “esencia” que el género exprese o exteriorice, ni tampoco un objetivo ideal al que aspire; como el género no es un hecho, los diversos actos de género crean la idea del género, y sin esos actos, no habría género en absoluto. El género es, pues, una construcción que regularmente oculta su génesis (p. 301).

Tal aportación de Butler ha tenido gran repercusión dentro del feminismo, ya que su postulado ha obligado a pensar que lo femenino no tiene naturaleza, sino es un

imaginario al cual el propio movimiento ha alimentado, ya que los cuerpos no tendrían de referentes al sexo ni al género. Sin embargo hay varias posturas al respecto, las cuales continúan en debate y no profundizaremos en este trabajo, ya que nos importa visibilizar las principales concepciones que han aportado a la comprensión de género, especialmente las que han ampliado la perspectiva y han incluido “representaciones sociales más flexibles sobre los sexos y géneros, así como una noción de sujeto asequible a todos los seres humanos sin distinción” (Tarres, 2013, p. 388), como fue el aporte de Butler.

Por lo tanto, a modo de continuar con el planteamiento de las feministas mencionadas y sumar argumentos desde la perspectiva amplia de género, para algunas autoras se hace imperativo considerar la visión interseccional de género, la cual se refiere a la interrelación histórica entre mujeres, hombres, transexuales, gays, lesbianas, intersexuales, entre otras categorías que también caben en el análisis, y para lo cual esta visión conlleva incluir de forma paralela: identidad de género; orientación sexual; diferencia sexual (Cruells & Coll-Planas, 2013). Al respecto cabe mencionar que dichas relaciones, como bien menciona Scott (1990) son de *poder*, conformando una jerarquía, o como bien mencionan Puleo (2013) y Rebollo et al. (2011), estatus y rango en el sistema hetero-normativo hombre-mujer. En tanto estas apreciaciones han determinado roles, donde el hombre por ejemplo, ha tenido privilegios, accediendo y teniendo representación en el espacio público desde siempre. No así las mujeres, quienes tuvieron ese espacio negado, ya que lo de ellas era lo *doméstico* o el medio privado (Ramallo, 2011).

Tal problemática expuesta, ha sido investigada por la teoría feminista, la cual ha aportado estudios sobre su causalidad, reconociendo que dicha construcción se realiza sobre un sistema adjetivado como patriarcal, el cual ha configurado significantes androcéntricos en torno a las relaciones entre los géneros (Barfussón, Revilla y Carrillo, 2010; Martín y Muñoz, 2014; Martínez, 2016). No obstante, es necesario dejar constancia que la teoría está inacabada, es decir, abierta y en permanente debate, aspecto importante a tomar en cuenta al momento de investigar la temática (Tarrés, 2013).

En el sistema aludido, las diferencias entre géneros se reflejan en los siguientes elementos que relaciona Scott (1990): símbolos culturales; conceptos normativos; nociones políticas e instituciones y organizaciones sociales; género como identidad subjetiva. A su vez Martínez (2016) de una forma más concreta, se refiere a diversos

mecanismos que han reproducido estas desigualdades, destacando entre los más significativos: “la educación, los medios de comunicación, la socialización familiar, la cultura, las tradiciones o las religiones” (p. 130).

Ante tal escenario expuesto, es que se visiona la equidad como forma de reaccionar a la desigualdad que denuncia la teoría de género. De acuerdo a lo planteado entenderemos equidad como lo justo (Jiménez, 2011; Martínez, 2016), lo cual implica “(...) una distribución igual de determinados bienes primarios como las libertades públicas y la igualdad de oportunidades, y una distribución de los otros bienes que beneficie a los más desfavorecidos” (Jiménez, 2011, p. 56). Desde esta posición, es que dicho termino cobra relevancia al visibilizar a las personas que históricamente han sido desfavorecidas y oprimidas por motivo de género, como es el caso de las mujeres y LGBTIQ+¹ (Cruells & Coll-Planas, 2013; Galaz y Poblete, 2019; Montenegro, Herrera y Torres-Lista, 2020; ONU, 2011, 2015; Suarez, 2019), quienes han tenido que protagonizar luchas políticas para reivindicar sus derechos por la constante violación a estos.

En síntesis es una problemática que se mantiene muy vigente y en constante debate, ya que el discurso actual aún “(...) cuestiona la manera en que la sociedad concibe lo femenino y masculino, las normas de convivencia entre los sexos y los mecanismos de construcción de subjetividades, y abre el mundo de lo privado al escrutinio público” (Guzmán, 2001, p. 14). Por lo tanto el uso de la categoría de género para analizar la desigualdad estructural actual de las sociedades, es fundamental para tomar en cuenta la diversidad que esta contempla y como bien mencionó Martínez (2016), se requiere incluir a todos y todas para construir un orden más equitativo y justo.

2.2 La perspectiva de género en el sistema educativo escolar

Ante la desigualdad de género que ha perdurado por años, se han ido consolidando vías a nivel social y político para terminar con esta problemática, como es en el caso de la educación (Abett de la Torre, 2014; Martinez, 2016; Martínez y Ramírez, 2017; ONU, 2015, 2017). Es así como según Duarte y García (2016), a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, gracias a la fuerza del movimiento feminista de la época, las

¹ Siglas utilizadas para referirse a las personas cuya identidad de género corresponde a las clasificaciones de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y otros.

mujeres consagran su derecho a la educación e ingresan al sistema educativo. En dicho período contemporáneo, importantes figuras como Mary Wollstonecraft, Flora Tristán y Lydia Becker, destacaron la importancia de la educación como herramienta para lograr los objetivos de igualdad entre sexos. Luego de algunos años, la misma idea es reafirmada a nivel internacional por la Cuarta Conferencia de la Mujer en Beijing, la cual tuvo un fuerte impacto en la agenda mundial de igualdad de género, además de visibilizar las desigualdades que replican las escuelas sobre estereotipos sexistas (ONU, 1995), ya que como menciona Martínez (2016), la carga género atraviesa todos los ámbitos educativos.

En efecto, diversas reflexiones han coincidido sobre la importancia de incluir en el ámbito educativo la perspectiva de género (Belmar et al., 2018; Marrero, 2019; Mercado, 2011; Novoa, 2014; Pino, 2017; Quiroz, Sennas y Contreras, 2019) y la perspectiva feminista (Barfussón et al., 2010; Jiménez, 2011; Martínez, 2016; Mujica, 2019), como “(...) camino posible para establecer un diálogo entre la sociedad y la educación desde el análisis que evidencia cómo los roles, los estereotipos, las relaciones han ido propiciando exclusión, invisibilización y no reconocimiento mutuo entre hombres y mujeres” (Novoa, 2014, p. 14). Mientras tanto, diversos/as autores/as (Barfussón et al., 2010; Belmar et al., 2018; Martínez, 2016) comparten que dichas perspectivas formarán mejores ciudadanos/as. Es decir, “(...) comprometidos por defender un contexto social en el que la equidad de género y las diversidades sexuales sean la condición ética de una realización personal y social” (Barfussón et al., 2010, p. 373). Se reconoce como fundamental la diversidad que debe contemplar la educación, ya que de no ser así, no se estaría cumpliendo con el derecho a esta (Martínez y Ramírez, 2017).

2.2.1 La desigualdad de género en el contexto educativo escolar

El movimiento feminista ha sido uno de los principales actores en denunciar la reproducción de desigualdad de género del sistema educativo (Barfussón et al. 2010; Iriarte, 2018; Martínez, 2016; Mujica, 2019; Quiroz, Sennas y Contreras, 2019), de igual forma, intelectuales, activistas e investigadoras también se han referido a la problemática, dejando al descubierto que la educación como institución perpetúa estereotipos de roles femeninos y masculinos, siendo un fiel reflejo de sociedades sexistas que se han construido sobre bases patriarcales (Alniacik, Goksen & Yukseker, 2019; Biemmi, 2015; Martín y Muñoz, 2014; Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011).

Diversos estudios y autores/as dan cuenta que, la desigualdad de género y los estereotipos en el contexto escolar, pueden repercutir en la elección futura de ocupaciones, oficios o profesiones, tanto de hombres como mujeres, lo cual se asocia a las condiciones socioeconómicas y calidad de vida posteriores que benefician al sexo masculino (Rubilar, Muñiz-Terra y Domínguez-Amorós, 2019; Alniacik et al., 2019; Ruiz y Santana, 2018; Biemmi, 2015). A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de las áreas de estudio relacionadas con las ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas (STEM), las cuales además según UNESCO (2017) están dentro de las prioridades de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 (ONU 2015), como una de las formas para aumentar la participación de las mujeres en las ciencias, tecnologías, innovación y conocimiento.

A los 15 años de edad los/as adolescentes en España manifiestan diferencias de género de acuerdo a sus expectativas laborales a los 30 años (PISA, 2018), es decir, los chicos prefieren las profesiones relacionadas a las ciencias, ingenierías y TIC, mientras que las chicas demuestran una menor inclinación hacia ellas. Esta realidad coincide con la posterior elección profesional de jóvenes estadounidenses y australianos/as, ya que en los estudios hallados (Eddy & Brownell, 2016; Cheryan, Ziegler, Montoya & Jiang, 2017; Fisher, Thompson & Brookes, 2020), en todos los casos las chicas presentan porcentajes de preferencia muy por debajo de los chicos hacia el desarrollo de profesiones STEM, a excepción de matemáticas en Estados Unidos (Cheryan et al., 2017) donde las chicas ocupan un mayor porcentaje en profesiones relacionadas con esa área. Además, los tres estudios coinciden en que la autoeficacia constatada es muy inferior en las chicas. Ante tales desigualdades presentadas, Eddy & Brownell (2016) y Grunspan et al. (2016) mencionan la relevancia que cobran los factores socioculturales, ya que los estereotipos tienden a condicionar la igualdad e influye en la autoconfianza de las chicas, donde estas tienen mayores tasas de abandono en estudios relacionados con la biología y física. Por otra parte, Cheryan et al. (2017) concluyen en la importancia que tiene en etapas escolares previas brindar tanto a chicas como chicos modelos de igualdad, es decir ilustrar que tanto hombres como mujeres pueden desempeñarse en áreas STEM, y que el éxito no depende del género.

A pesar de dicha realidad expuesta, desde una perspectiva crítica, la educación se sigue considerando como una herramienta para transformar la cultura (Freire, 1990; Martínez, 2016; Monarca, 2009; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). De igual forma, se apuesta lograr a través de ella el completo desarrollo de las personas, con una base de

igualdad de oportunidades, es decir, sin discriminaciones ni prejuicios por motivos de género.

Estas reflexiones son útiles para analizar los contextos escolares, donde se pueden ver diferentes escenarios en relación a la perspectiva de género, ya que se cuenta con proyectos educativos donde tienen superadas las brechas de género, y otros que aún les queda camino por recorrer, como es el caso que investiga Artal (2009), quien recoge apreciaciones del profesorado y estudiantado sobre cómo se construye el género en el ámbito educativo. Dentro de las principales conclusiones la autora destaca las tareas pendientes, las cuales se centran en las siguientes ideas: la necesidad de que el conocimiento escolar se replantee la perspectiva tradicional de género; el sexismo que replica el sistema educativo al transmitir el género femenino y masculino; la responsabilidad de los/as docentes sobre analizar sus propios discursos y prácticas que fomentan los estereotipos; el sexismo presente en el currículo explícito y oculto.

Asumimos al igual que Artal (2009), Martínez (2016), Abett de la Torre (2014) y Mercado (2011) que el sistema educativo y por tanto los establecimientos educacionales escolares, reproducen sexismos y condicionan la construcción de género por parte de los/as estudiantes. Dicho esto, a continuación se profundiza en ciertos elementos y actores que se consideran relevantes al momento de analizar cómo se reproducen las desigualdades de género en la escuela, dentro de los cuales se encuentran:

a) El Profesorado: en relación a la labor docente, se hayan numerosos estudios (Rebollo et al., 2011; Abett de la Torre, 2014; Martínez, 2016) que dejan en evidencia la poca formación que tienen los futuros y actuales docentes para enfrentarse a su práctica pedagógica desde la perspectiva de género que hemos planteado, es decir, una visión crítica hacia la jerarquía, la dicotomicidad, y que contemple la diversidad. En el contexto investigado por Martínez (2016), denuncia que la formación del profesorado en temas de género es casi nula, por lo cual se reproducen dinámicas tales como: “(...) fomento de una educación poco comprensiva, anti-participativa y anti-democrática (...) (...) donde no hay lugar para las diferencias y ni para la inclusión de conceptos como el género, el empoderamiento o la justicia social” (p. 145). Por lo tanto, propician que se replique la desigualdad, y en consecuencia los estereotipos de género (Martínez y Ramírez, 2017; Biemmi, 2015).

A modo de ejemplo, en un estudio realizado por Scharagrodsky (2019), se recogen apreciaciones de la comunidad educativa sobre la mala preparación de los/as docentes para enfrentarse a niños/as trans y queer, además de destacar las dificultades que presenta el medio educativo para estos/as estudiantes en la práctica de la educación física (EF), aludiendo también a la hegemonía heterosexual del entorno.

De acuerdo a lo planteado queda en evidencia la falta de formación de los/as docentes en temas de género, quienes lastimosamente en ciertas ocasiones han tenido poca voluntad para participar en estudios diagnósticos sobre cultura de género en los centros educativos (Rebollo et al., 2011).

b) El lenguaje: Es una de las manifestaciones identitarias más relevantes, por ende gran reproductor de culturas. Según Biemmi (2015) y Vargas (2012) ha sido creado por y para hombres, por tanto se asume como genérico lo masculino, invisibilizando la figura femenina. Estos se replica tanto a nivel verbal como escrito, y como menciona Rebollo et al. (2011), es muy difícil de percibir y así lo manifiestan docentes encuestados, quienes son poco sensibles al uso sexista del lenguaje que utilizan.

c) El currículo explícito y oculto: como bien mencionan Artal (2009), Melis & Walker (2016), el currículo tanto explícito como oculto se han nutrido de la ideología patriarcal. Según Biemmi (2015), hay contradicciones entre unos y otros, ya que si bien en el explícito se presenta una igualdad entre hombres y mujeres, queda una variable oculta con mensajes que no son acordes a lo que se pretende en el primero. Este traduce códigos hegemónicos que condicionan el desarrollo de los/as estudiantes, los cuales comprenden: las expectativas de las familias sobre el futuro de estos/as; las creencias de los/as docentes sobre los comportamientos; el futuro laboral o esquema de vida que deben seguir los/as estudiantes según su género; el uso de los espacios públicos de los centros (Biemmi, 2015; Abett de la Torre, 2014).

Las últimas autoras referenciadas, también identifican como parte del currículo oculto la feminización de la educación, donde las mujeres se han expandido en la labor docente en todas las etapas educativas. Sin embargo, su acceso a los cargos directivos aún es menor con respecto a los varones (Campos-García, 2018), lo cual exhibe un modelo sexista a los/as estudiantes.

Por otra parte a modo de complementar los elementos anteriormente descritos, cabe destacar el material pedagógico utilizado en las escuelas, como los libros de texto

(Biemmi, 2015). Estos tienen una fuerte influencia sobre los/as alumnos/as, ya que los estereotipos y modelos exhibidos, perpetúan normas hegemónicas de lo que se ha concebido como hombre y mujer (Alniacik et al., 2019), invisibilizando además otras categorías de género. Por lo tanto, rediseñar sus imágenes, símbolos, textos y lenguaje, pueden intervenir en el cambio cultural.

En respuesta a lo planteado, se coincide con las propuestas realizadas por Artal (2009), y en tanto, al igual que propone Martínez (2016), consideramos necesaria una pedagogía transformadora como herramienta para concientizar sobre género. Para tal anhelo, es imperativo tomar en cuenta y reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Replantearse la perspectiva tradicional de género: Artal (2009) y Barfussón et al. (2010), argumentan que la educación formal ha contribuido en reproducir patrones jerárquicos en las relaciones entre géneros. Por tanto, los/as autores/as señalados/as así como también Martínez (2016), enuncian que deben aceptarse nuevas formas de identificación y reconocer la diversidad sexual, lo cual conlleva evaluar las formas culturales de lo que significa ser hombre y mujer, y plantear nuevos modelos que permita el desarrollo pleno de las personas.

Por otra parte, Barfussón, et al. (2010) destacan que “(...) en la educación- hay siempre dos sujetos: el masculino y el femenino” (p.367). Dicha afirmación se corresponde con la dicotomicidad sexual que considera el campo educativo, y para la cual se plantea una reestructuración que implique otras manifestaciones identitarias y las relaciones de poder que rigen. De forma más clara y amplia Martínez (2016) recomienda lo siguiente:

(...) deconstruir las pautas de comportamiento y actuación hegemónicas; reconocer la diversidad; romper las dicotomías entre lo público y lo privado (visibilizando tanto a mujeres como a hombres dentro de esas esferas); potenciar las relaciones respetuosas; enseñar sexualidad sin imponer estereotipos cerrados; incluir todas las realidades y partir desde los intereses propios de los niños y niñas (p. 142).

Refiriéndonos a los nuevos modelos que se visionan, tanto Martínez (2016) como Bienni (2015), hablan sobre deconstruir las masculinidades y feminidades hegemónicas que condicionan el desarrollo tanto de hombres como de mujeres. De acuerdo a la masculinidad, se reconocen algunos tópicos que han afectado a los varones,

como por ejemplo, la represión hacia sus sentimientos, la inculcación del dominio y poder, entre otras que les han afectado su desarrollo libre de prejuicios y limitaciones (Barfussón et al., 2010). De igual forma, estos aspectos que se pueden considerar como sutilezas, han llevado a configurar la actual cultura androcéntrica, por lo que, redefinir un modelo de masculinidad contra hegemónico contribuye como bien menciona Martínez (2016), a la construcción de ciudadanías alternativas.

Por otra parte en relación a la feminidad, Barfussón et al. (2010) se han referido a la diferencia entre el imaginario de mujer que se tenía en la antigüedad, con respecto a la que se visiona actualmente, es decir, se refieren a una categoría en que todas “(...) se hacen visibles en ella, puesto que dan un sentido a lo femenino que escapa de los límites previstos porque ya no es lo opuesto, lo complementario, lo subordinado ni lo igual a lo masculino; simplemente es lo que es y en él cambian infinitos significados” (p. 368).

La construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas tiene mucha relación con lo que explicaron Scott (1990, 2011) y Butler (1998, 2008), sobre las restricciones culturales que se han construido en torno a las diferencias sexuales y la restricción binaria de identidad de género, así como también la hegemonía heterosexual, y es que estas delimitaciones han afectado la libre identidad de género, así como también la sexualidad de los/as estudiantes.

- Cambio cultural pro-equidad: así como se ha mencionado, incluir la perspectiva de género en la educación es crucial para sensibilizar a las personas sobre la desigualdad estructural existente, y las limitaciones en torno a los géneros, es por eso que como bien desarrolla Martínez (2016), se requiere educar para

(...) una ciudadanía emancipada, activa y con auto-conciencia crítica. (...) comprometida con los derechos humanos, la responsabilidad social, la equidad, la toma de conciencia de la disparidad de las formas de vida y la necesidad de participar en acciones democráticas que influyan en acciones políticas, sociales y económicas que favorezcan un desarrollo sostenible. Concebida así, la educación se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones teniendo como escenario y como meta la equidad (p. 138).

Ante la transformación cultural de género en las escuelas, las profesoras demuestran mayor disposición a educar en y hacia la igualdad frente a sus colegas varones.

- Formación del profesorado: considerando al profesorado como principal actor en los procesos educativos llevados a cabo en la escuela, se recomienda que su formación contemple la perspectiva de género o feminista, ya que sus prácticas pueden transformar las pautas sociales de desigualdad y las hegemonías de género (Martínez, 2016; Rebollo et al. 2011; Melis & Walker, 2016; Abett de la Torre, 2014).

En tanto la etapa de formación inicial docente es considerada como crucial para que los/as futuros/as docentes adquieran las competencias que van a requerir para su futuro profesional (Vaillant y Manso, 2012). Además de visibilizar los aspectos a partir de los cuales replican códigos sexistas, como el lenguaje, los recursos pedagógicos, la distribución del espacio, entre otros. Asimismo tienen la necesidad de des-aprender y concientizar estos patrones para no replicarlos en sus futuras prácticas.

En un estudio desarrollado por Martínez y Ramírez (2017), realizan una propuesta de formación docente, la cual tiene por objetivos sensibilizar desde un enfoque feminista sobre los estereotipos y mandatos de género y cómo los replican en su cotidiano vivir, además de construir nuevas acciones educativas que conlleven una perspectiva *feminista y crítica*. Dicha propuesta es muy similar a lo que se recoge en el estudio de Rebollo et al. (2011), ya que dentro de sus recomendaciones para la formación del profesorado, también proponen reconocer la desigualdad de género y prácticas discriminatorias. Además se refieren a reflexionar sobre los mecanismos de reproducción a través de las prácticas, y por último, la difusión de nuevas prácticas que se basen en la equidad de género.

Por lo tanto, brindar herramientas críticas al profesorado para que combata el sexismo es fundamental para la transformación (Biemmi, 2015; Abett de la Torre, 2014), así como trabajar sobre su propia identidad personal y reflexionar sobre la relación de esta con su desempeño profesional, el cual impacta en sus relaciones con los/alumnos/as y en los procesos educativos.

2.2.2 Estrategias educativas para construir desde las diferencias y la diversidad

Hay corrientes a favor de la igualdad de género que no se han propuesto alterar el modelo, es decir, “(...) desde las acciones educativas dominantes no se cuestionan las estructuras patriarcales, sino que se integra en ellas (con programas de igualdad) sin llegar a realizar un proceso educativo de verdadera praxis emancipadora y liberadora” (Martínez, 2016, p. 145). Ante esto, desde una visión crítica, radical y transformadora,

se busca avanzar hacia una sociedad igualitaria en derechos y oportunidades para hombres- mujeres y quienes no se identifiquen con esta dicotomía genérica o sexual, la cual sea capaz de construir desde las diferencias una ciudadanía libre y justa. Para lograr aquello, se están promoviendo y desarrollando estrategias educativas para alcanzar tal evolución social, las cuales se deben considerar desde el planteamiento recién expuesto.

Una de las estrategias a la que nos referiremos es la coeducación. Dentro de sus objetivos más importantes se destacan eliminar la jerarquía de los géneros, y trabajar en y para la igualdad de roles. En un estudio realizado por Rebollo et al. (2011) se identifican las principales dificultades percibidas por el profesorado para llevar a cabo una efectiva coeducación, dentro de las más significativa con un 46% se considera la falta de cultura de género basada en la igualdad, mientras que en segundo lugar con un 21,98% se constata la falta de formación del profesorado, y por último se refieren a la falta de aplicabilidad de las políticas de género con un 21,27%.

Otro postulado que se inscribe para educar hacia la equidad y justicia social, es la pedagogía feminista, la cual alejada de la educación reproductora y tradicional busca “(...) hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión” (Martínez y Ramírez, 2017, p. 85). Las autoras recién citadas ponen énfasis en la relevancia de los/as docentes en esta pedagogía, y la necesidad de que en su formación se incluyan los principios de transformación y crítica social.

Por último al igual que como concluye Abett de la Torre (2014), se considera que incorporar la perspectiva de género, requiere necesariamente de ahondar, conocer, y practicar desde las recomendaciones que hemos introducido, ya que son tiempos propicios para instalar en los debates educativos estas concepciones críticas que pueden mejorar los procesos y entornos educativos, al igual que el orden de la escuela en general. De esta forma se puede alcanzar una educación de calidad, como bien se proponen las agendas políticas educativas de las naciones, así como también organismos internacionales.

2.3 Políticas educativas y género

En el siguiente apartado consideraremos las políticas desde su significado amplio, es decir, “(...) leyes, políticas locales y planes gubernamentales, planes de asignación de recursos, medidas regulatorias y prioridades de financiamiento que son promovidas por

un organismo gubernamental” (Barker y Greene, 2011, pp. 24-25). Así como también, y al igual que los/as autores/as referenciados/as, incluiremos normas que regulan la vida cotidiana, y por qué no “(...) la ausencia de una ley o reglamentación; la omisión de ciertos aspectos en políticas establecidas es también una forma de política” (p. 25).

En tanto, al asumir que la perspectiva de género debe incorporarse en los sistemas educativos, se requiere de políticas públicas que avalen dicha implicancia, ya que son consideradas como “(...) espacio favorable para construir el horizonte cultural de equidad de género y de diversidad sexual que permitiría tener las condiciones de posibilidad para una realización humana acorde con los intereses personales y sociales” (Barfussón et al., 2010, p. 361). Los mismos autores se refieren al Estado y su responsabilidad en implementar políticas que beneficien a “(...) quienes por cuestiones de género o de orientación sexual, se han visto imposibilitados para llevar a cabo un proyecto educativo formal” (p. 373).

A pesar de que las políticas provenientes de la corriente anglosajona, ponen en el centro el concepto de igualdad entre los sexos, la base de lo que se concibe como femenino y masculino no se ha alterado lo suficiente, ya que continua perdurando la figura del hombre como modelo. En la misma línea, se reconoce que las chicas siguen siendo discriminadas y violentadas simbólicamente (Barfussón et al., 2010; ONU, 2011; ONU, 2019).

Por otra parte a modo general, se identifica una reducción de la concepción de género en las políticas públicas, es decir, contemplan una visión binaria, sin considerar los aspectos mencionados por Venegas, Villar-Aguilés y Santos (2020). Asimismo, no se refieren a las relaciones de poder en las relaciones, así como también la sexualidad y diversidad, como una forma de propiciar con mayor eficiencia la inclusión (Cruells & Coll-Planas, 2013), tan necesaria para cumplir con los estándares de una educación de calidad (Castillo y Escalona, 2016).

No obstante se sabe que en los sistemas educativos, la perspectiva de género debe tener un enfoque sensible, que se inmiscuya en sus diversos aspectos, tales como, en el currículo, el tipo de pedagogía, el liderazgo, la formación docente y la infraestructura (Chisamya, Dejaeghere, Kendall & Aziz, 2012). Si se considera lo anteriormente señalado, desde una postura crítica, la escuela puede cumplir un importante rol transformador y avanzar hacia una mayor justicia de género. Esto implica mejorar en todas las áreas con las que se interrelaciona la escuela, es decir,

(...) sociedades, familias, mercados laborales, prácticas matrimoniales y de crianza, normas sexuales, sistemas de salud, prácticas políticas, sistemas legales, y así, los defensores y los formuladores de políticas pueden intentar reformas más holísticas para abordar las desigualdades de género que se producen y reproducen en estos ámbitos (Chisamy et al., 2012, p. 753).

Otro aspecto importante a considerar, es la inclusión de los varones en los programas o políticas de género, ya que generalmente esta perspectiva, ha aludido sólo a las mujeres, lo cual ha llevado a enfrentar la problemática desde la posición de ellas, alentando sus decisiones y posibilidades hacia campos que principalmente han sido masculinos. Sin embargo, los estereotipos de género también han condicionado y oprimido las elecciones de los varones, las cuales conllevan comportamientos, opiniones y emociones que se han construido socialmente en torno a una masculinidad hegemónica. De acuerdo con Barker y Greene (2011), “en la práctica, el género es considerado casi universalmente, y en forma incorrecta, en referencia a los factores sociales que conforman la realidad sólo de mujeres y niñas” (p. 29), por lo tanto podemos decir que la reducida comprensión de género, también ha llevado a los hombres a un escenario genérico y vulnerable.

En consecuencia, como bien se ha desarrollado a lo largo de esta investigación, los roles de género han limitado el desarrollo individual de tanto hombres como mujeres, lo que ha afectado el orden del sistema social-político, motivo por el cual diversas instituciones internacionales y nacionales han propuesto políticas educativas que impliquen la deconstrucción de estereotipos desde los primeros años de escolarización (Biemmi, 2015), además de sensibilizar en temas de género tanto a docentes como estudiantes.

2.3.1 Breve repaso por el escenario internacional

De acuerdo a la temática tratada, se recoge que en el plano internacional, la ONU recién en el año 2011 se abre a elaborar el primer informe oficial sobre DD.HH, orientación sexual e identidad de género. Este cita como base la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y enumera una serie de obligaciones para los estados con el fin de que estos pongan fin a la violación de DD.HH por motivo de orientación sexual e identidad de género (ONU, 2011). Asimismo este informe reconoce que en la educación se replican prácticas discriminatorias, señalando que:

(...) los niños considerados demasiado afeminados por los demás niños o las niñas consideradas poco femeninas sufren burlas y en ocasiones los primeros golpes por su apariencia y comportamiento, que no encajan en la identidad de género heteronormativa en el patio de las escuelas primarias (ONU, 2011, p. 20).

Por lo tanto las Naciones Unidas instan a los estados miembros a comprometerse con la “protección del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona, independientemente de la orientación sexual o la identidad de género” (ONU, 2011, p. 5).

Tales recomendaciones surgen en un contexto global desigual, cuya problemática se ha abordado desde el área de la educación, ya que se ha evidenciado que ciertos sistemas educativos son contundentemente sexistas (Biemmi, 2015), lo cual dificulta el camino hacia el logro de una calidad igualitaria de educación para todos y todas. Al respecto, el organismo internacional ONU, en el año 2017 ha puesto de manifiesto como prioridad global el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 5 *Igualdad de Género* de la Agenda 2030 (ONU, 2015), enfatizando en la relevancia que tiene la educación para lograr dicho objetivo, además de ser una herramienta para prevenir la violencia machista (UNESCO, 2017). Sin embargo, en el recién pasado año 2019 aún se tienen cifras preocupantes, donde el 18% de niñas y mujeres han sido violentadas físicamente o sexualmente en los últimos 12 meses por su pareja (ONU, 2019). Otro dato importante recae en la fuerza laboral remunerada femenina, la cual ocupa un 39%, siendo sólo un 27% las mujeres que han podido acceder a cargos directivos (ONU, 2019), cifras que coinciden con las instituciones educativas, donde si bien las mujeres se desarrollan mayoritariamente en esta área, en etapas superiores comienza a descender su porcentaje, y por sobre todo, en los cargos de poder (Campos, 2016).

Por otra parte, el ODS 4 el cual se refiere específicamente a educación, enuncia dos metas relacionadas directamente con género. La meta 4.5 habla sobre eliminar la disparidad de género en el acceso a la educación, mientras que en la meta 4.7 se propone que los/as estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover la igualdad de género (ONU, 2015). Con respecto a lo enunciado, según el Informe ONU (2019), las brechas de género han disminuido en las últimas décadas, y por sobre todo en lo que respecta al acceso y alfabetización de la mujeres, no obstante continúan abarcando los dos tercios de la población adulta analfabeta, a pesar de tener más probabilidades de aprender a leer que los niños y obtener mejores resultados en

lectura una vez que son escolarizadas. De igual forma, acceden en menor cantidad a la educación en zonas de África y Asia con respecto a los chicos.

En países como Malawi y Bangladesh, si bien ha aumentado el acceso de niñas a los colegios, no ha significado transformaciones hacia la igualdad de género en los establecimientos ni en los entornos educativos estudiados (Chisamya, 2012), por lo cual medir la igualdad por número de matrículas no entrega un dato fiable para evaluar las transformaciones sociales que se requieren para construir sociedades más justas, ya que en diversos contextos se replica la realidad enunciada (Biemmi, 2012; Melis & Walker, 2016).

Otro organismo internacional relevante en este escenario, es la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual propone once metas educativas para el año 2021, en la que sólo una hace alusión directa al tema de género. Es el caso de la segunda meta general, la cual se refiere a superar las formas de discriminación, cuyo indicador se refiere en una parte a cierto porcentaje femenino que debe estar escolarizado, independiente de su tipo de procedencia étnica o cultural. No obstante dentro de su programa *Educación en Valores y para la Ciudadanía*, alude en sus objetivos la igualdad de género como parte de los valores que pretende situar, además de poner el foco directamente en lograr la igualdad, superando los estereotipos de género.

Cabe destacar que las políticas educativas mencionadas, tanto de ONU como de OEI, conforman un espacio supranacional reconocido por Valle (2015) como *política blanda* (soft policy). El objetivo de estas, como bien menciona el autor recién referenciado, es guiar (no obligatoriedad) a los países miembros hacia objetivos compartidos, independiente de sus diferencias económicas, culturales o ideológicas. Sin embargo, debido al complejo tratamiento de la categoría género, no hay un sistema de políticas que se puedan aplicar a todos los contextos y garantice la igualdad o equidad de género, ya que dependerá de las particularidades de cada nación. No obstante, sí hay lineamientos generales que se pueden seguir, como bien señalan Barker y Greene (2011), a modo de considerar las recomendaciones de los organismos internacionales.

A nivel más local de países, se hallan algunos estudios que analizan las políticas educativas con enfoque de género, y su implementación a través de los sistemas educativos escolares. En el caso de Brasil, se encontró una revisión de producciones académicas que relaciona la diversidad sexual con las políticas públicas en el contexto escolar (Nogara, Vieira y Gesser, 2016). Dentro de los resultados más importantes se destaca que sólo siete de 48 artículos analizaron la implementación de prácticas,

específicamente programas y planes. Al respecto las conclusiones mencionan que a pesar de la inclusión de la diversidad sexual en los currículos de aquel país, en la práctica cuando se trata la orientación sexual, se constata un enfoque biologista y heteronormativo. Por otra parte, los/as docentes manifiestan carecer de formación, por ende demandan capacitación sobre el tema. También se evidencia la falta de investigación en este tipo de políticas y su incidencia en la educación.

En una investigación realizada en Ceuta (España), dentro de uno de sus objetivos se encontraba comprobar si la igualdad de género estaba incorporada en los planes y programas de sus centros escolares. En tanto Pino (2017), en su estudio utilizó una *rúbrica coeducativa*, empleada para valorar los planes y programas de un centro educativo. Esta logró el objetivo, ya que permite categorizar los centros según su nivel coeducativo del proyecto educativo. Al respecto concluye que faltan medidas para que los centros alcancen una efectiva igualdad de género.

Otro estudio realizado en Puerto Rico por Mercado (2011), analiza las políticas educativas de género en el sistema educativo escolar y el significado que la comunidad educativa construye sobre el concepto en cuestión. Desde la mayoría del estudiantado, el significante desmitifica la norma hegemónica en torno a los roles, por lo tanto se constatan nuevas construcciones de feminidades y masculinidades. En referencia a las políticas educativas, la autora se refiere especialmente a una que queda sin efecto, por recibir gran presión por grupos conservadores que están en el poder. Esta se enmarcaba bajo la perspectiva de género, entendiéndolo como constructo social, que ha beneficiado a unos sobre otros. Además, la comunidad ha expresado que tanto las políticas institucionales como los reglamentos de los centros educativos son sexistas, no sólo eso, sino otras que no quedan escritas y se practican día a día también, como por ejemplo, las filas diferenciadas por sexo, el uso de apellido paterno, entre otras.

Los tres estudios mencionados convergen en que faltan políticas con perspectiva de género en el contexto escolar, y que su implementación se esté haciendo efectiva. Esto quiere decir priorizar la formación en temas de género a la comunidad educativa, y que se incluya de modo transversal en todos los aspectos educativos que fluctúan.

2.3.2 Políticas educativas en el contexto escolar chileno

Al analizar el contexto social chileno en perspectiva de género, queda en evidencia la gran desigualdad estructural que presenta (Stevani y Montero, 2020). Sin embargo desde la vuelta a la democracia en 1990, se han introducido políticas públicas que

consideran el género, como bien las expone Flores (2015) quien realiza un recorrido histórico por ellas. En un inicio se considera el género desde la concepción de igualdad, con el fin de fortalecer la democracia, para luego empezar a precisar otros aspectos, en los cuales la educación cumple un rol catalizador de los cambios que se requieren a nivel cultural.

En el caso de Chile, el acceso a la educación ha tendido significativamente al alza, al igual que su tasa de finalización de las etapas educativas. No obstante como ocurre también en otros contextos, estas cifras no reconocen las barreras estructurales que presenta el sistema educativo si lo analizamos desde la perspectiva de género. Los números positivos no se han traducido necesariamente en oportunidades para las mujeres y personas LGTBIQ+ que les permitan desarrollarse en todos los ámbitos sociales, ya que el sistema educativo chileno es desigual y segregador (Abett de la Torre, 2014).

Para combatir la problemática, se han creado instituciones gubernamentales como el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (MIMEG), el cual en lo que se refiere en materia educativa contempla dentro de sus líneas de acción superar las barreras que tienen las mujeres en el acceso y mantención en el sistema educativo. De igual forma el Ministerio demuestra debilidades en abordar ciertos temas educativos en conjunto con la Superintendencia de Educación, las cuales son evidenciadas por el informe ONU (2018) y se resumen en las siguientes ideas:

- Los estereotipos con sesgo de género que se transmiten a través del material pedagógico y a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercuten en las carreras que las niñas y mujeres eligen a futuro.
- El protocolo en conjunto con la Superintendencia de Educación presenta dificultades en su aplicación para que mujeres embarazadas continúen en el sistema educativo o se re-incorporen a él.
- El rendimiento escolar de mujeres y niñas indígenas es inferior.
- Las mujeres y niñas presentan menor presencia en áreas STEM.

En tanto en dicho informe ONU (2018), se recomienda al Estado chileno tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Analizar con sesgo de género todos los planes educativos para eliminar los estereotipos.

- Considerar el planteamiento de género en el material pedagógico y en la capacitación docente.
- Aplicar a cabalidad el protocolo entre el MIMEG y la Superintendencia de Educación, con el objetivo de que las mujeres embarazadas y madres jóvenes puedan conocer sus derechos y proseguir sus estudios sin problemas. Además de recomendar cobrar multas a los colegios que incumplan el protocolo.
- Acelerar las medidas para que las niñas indígenas puedan acceder en paridad al sistema educativo en las zonas rurales en todos los niveles educativos.
- Considerar las barreras estructurales que se les presentan a las mujeres para continuar los estudios luego de la educación secundaria, por sobre todo en áreas que predominan los hombres, como las STEM.

Asimismo en dicho informe valoran de forma positiva los instrumentos que se han aplicado para fomentar la igualdad de género, ya que demuestra voluntad política de tratar la problemática de género. Además destacan todos los planes que se han implementado, con el objetivo de avanzar hacia la igualdad y equidad, dentro de los cuales dos de ellos están vigentes y contemplan en algunas de sus acciones trabajar, en conjunto con el sistema educativo escolar, como son los que a continuación nos referiremos.

En primer lugar describiremos el Plan de Igualdad 2010-2020 (SERNAM, 2010), cuya base se monta a partir del “(...) principio de: igualdad y no discriminación, autonomía y corresponsabilidad social (...)” (p. 24). Para ello, se han formulado ejes estratégicos, de los cuales sólo dos requieren del apoyo del sistema educativo escolar, como es el Eje V *Autonomía en la sexualidad y las decisiones reproductivas*, y el Eje VII *Las Niñas y Niños: Un Punto de Partida para la Igualdad*. En el Eje V una de sus acciones se refiere a establecer planes que contemplen la educación en *sexualidad y afectividad* en todos los establecimientos educacionales y niveles educativos sin excepciones, considerando “(...) la diversidad que hay entre mujeres y hombres y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos como medio de autonomía de las personas” (SERNAM, 2010, p. 55). Además se enuncia una segunda acción para este eje, el cual busca involucrar a todos los colectivos de la comunidad educativa en actividades que desarrollen contenidos curriculares relacionados a la educación sexual, en todos los niveles educativos. Por otra parte el Eje VII en una de sus metas, enuncia que todos/as los/as niños/as deben completar 14 años de educación, la cual debe ser de

calidad, es decir, libre de sexismos y discriminaciones. No sólo se refiere a cómo debe ser la educación, sino también, dicho eje plantea que no deben haber diferencias por género en cuanto al rendimiento de los/as alumnos/as. Para dichas metas, se han fijado acciones que contemplan alterar todos los elementos que afectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reproducen estereotipos sexistas, como el currículo, los textos y las prácticas pedagógicas, y se redirijan a aprendizajes que impliquen el

(...) respeto por el otro, la aceptación de la diferencia, la comprensión y valoración de las personas, promoviendo la cultura de igualdad, no discriminación, solución no violenta de los conflictos, y de corresponsabilidad entre niñas y niños, estimulando la participación y el liderazgo de las adolescentes (p. 65).

Además recomiendan otras acciones que tomen en cuenta las inequidades existentes entre niñas y niños, las cuales están afectando la calidad de educación que reciben, sin precisar cuáles. Por otra parte, fomentan que niñas y jóvenes accedan en etapas educativas superiores a áreas que preferentemente han sido elegidas por los hombres.

No menos importante, es la acción de implementar de modo transversal en todos los niveles educativos la educación en derechos humanos con enfoque de género, así como también se reitera la consideración de la educación sexual, además de crear programas de apoyo para jóvenes embarazadas, madres y padres para que puedan continuar sus estudios. Por último se identifican acciones referentes a eliminar las brechas digitales entre niñas y niños, además de diseñar programas enfocados en educación para la no violencia en todas las edades.

En segundo lugar nos referiremos al Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030 (MIMEG, 2019), el cual se enmarca en los Objetivos de Desarrollo 2030 (ONU, 2015) además de otras políticas que suman en lo que respecta a la gestión de un sistema de igualdad y equidad de género. El mencionado plan alude a

(...) los derechos de la diversidad de mujeres y colectivos, el proceso de consolidación y sostenibilidad de la institucionalidad del género, propuestas para avanzar de manera más rápida en la transversalización de género en el Estado y acciones para contribuir a la transformación cultural del país para eliminar toda forma de discriminación arbitraria basada en el género-, la plena participación de las mujeres en los planes cultural, político, económico y social, así como el ejercicio de sus derechos humanos y libertades (MIMEG, 2019, p. 16).

En relación a los seis derechos que se establecen, ninguno incluye dentro de sus objetivos específicos estrategias en materia educativa para avanzar hacia la igualdad de género. Sin embargo en algunas de las metas se requiere del Ministerio de Educación (MINEDUC), como institución ejecutora para garantizar ciertos derechos, como se señala en la Tabla 1, la cual se diseña a partir del plan mencionado (MIMEG, 2019).

Tabla 1. Derechos y Metas del plan MIMEG (2019).

Derechos	Meta
Civiles y Políticos	“Visibilizar y erradicar tratos vejatorios y resguardo de la dignidad a niñas y mujeres en el ejercicio de sus derechos civiles y políticos” (p. 21)
Económicos	“Aumentar acceso de mujeres en áreas laborales masculinizadas” (p. 30)
Sexuales y reproductivos, y a la salud integral	“Prevenir y disminuir el embarazo en niñas menores de 18 años” (p. 32). “Contar con educación sobre sexualidad y reproducción, que permita a las personas tomar las decisiones informadas” “Acceso a educación y atención vinculadas al embarazo, parto y postparto, que incluya los roles parentales” (p.33). “Asegurar que todos los establecimientos del sistema educativo entreguen educación sexual integral” (p.34).
Igualdad de oportunidades y diversidad cultural	“Todos los planes y programas públicos de educación incorporan enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos” (p.41), “Los planes, políticas y programas de igualdad de género incorporan a la diversidad de mujeres que habitan el país, reconociendo sus diferentes necesidades”, “Funcionariado público sensibilizado y capacitado en materias de igualdad, inclusión y no discriminación por razón de sexo” (p. 41). “Aumento al 40% de la matrícula femenina en educación superior en áreas de tecnología”, “Disminución de la brecha digital etaria de género” (p. 42).
Colectivos y ambientales	“Conocimientos tradicionales de las mujeres de pueblos originarios rurales resguardados y protegidos a través de instrumentos jurídicos” (p. 44).

Fuente: elaboración propia.

Para que los planes y las instituciones sean sostenibles, estas deben fortalecerse, medidas que también se traducen a metas en las cuales el MINEDUC debe hacerse partícipe en elaborar políticas que consideren la perspectiva de género, así como también estrategias que sean desarrolladas y evaluadas. Al respecto, se aprecian intenciones del Ministerio de aportar, ya que surgen propuestas desde su Comisión *Por una Educación con Equidad de Género* para trabajar a través de seis principales lineamientos de acción con sus respectivas propuestas específicas que quedan recogidas en MINEDUC (2019). Dentro de las principales acciones que se refieren a la etapa escolar y son coherentes con el plan general de políticas públicas para la igualdad y equidad de género, destacamos las siguientes: trabajar desde edades tempranas para

ampliar las vocaciones y estas no se restrinjan al género según ocurre en la actualidad; favorecer ayudas para que madres, padres y embarazadas puedan avanzar en todas las etapas educativas que se propongan; innovar en las prácticas educativas y concientizar sobre el sesgo de género; capacitación de docentes y directivos/as en perspectiva de género, además de construir indicadores que permitan la evaluación constante; promover un ambiente libre de violencia y discriminación, para que niños y niñas aprendan en un entorno inclusivo; implementar una pedagogía de convivencia entre mujeres y hombres cuyo principio sea el respeto a la dignidad de las personas; crear una institución que vele por el enfoque de género desde el MINEDUC.

Cabe destacar que el programa recién analizado se ha visto forzado un año antes, debido a que durante el año 2018 se revolucionó la agenda política nacional, a causa de la presión ejercida por el movimiento estudiantil feminista secundario y universitario. Una de las principales demandas de la movilización estudiantil fue exigir “(...) la construcción de políticas con perspectiva de género que cercenen el enfoque patriarcal de la educación sexista, su lenguaje discriminatorio y la reproducción de los roles de género” (Quiroz et al., 2019, p. 244).

De igual forma, como se ha podido leer, las políticas mencionadas se refieren a aspectos que son coherentes a las investigaciones que se han realizado sobre las formas en que se reproduce el sexismo y la desigualdad en el sistema educativo. No obstante ampliaremos evidencias, las cuales surgen específicamente del contexto chileno.

En la investigación llevada a cabo por Belmar, et al (2018) deja de manifiesto que uno de los indicadores para constatar la desigualdad del sistema educativo chileno, es el rendimiento que obtienen las chicas en pruebas internacionales y nacionales, el cual es menor que el de los varones. Asimismo Abett de la Torre (2014) menciona el mismo elemento de desigualdad, el cual ha sido tomado en cuenta en los planes señalados anteriormente. Además la autora destaca cuatro ámbitos en los que se reproduce la desigualdad en las escuelas de Chile como en el “(...) sexismo a través del lenguaje, en los textos escolares, en el currículo y en las interacciones entre profesorado y alumnado” (p. 42).

Por otra parte, con respecto a las políticas educativas del último periodo y las personas LGBTI, según Galaz y Poblete (2019), estas se han visto hipervisibilizadas. Principalmente son mencionadas en las políticas relacionadas con la educación sexual, la cual es altamente cuestionada por los autores por la forma en que se desarrolla, ya que se ha enfocado en preservar el orden de género establecido, funcionando como un

dispositivo que define lo correcto o incorrecto sobre lo que se acepta como sexualidad. Sin embargo en los últimos años se aprecia una cierta apertura de la concepción del binomio tradicional, destacando en el año 2017 el surgimiento de “(...) orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (...)” (Galaz y Poblete, 2019, p. 256), las cuales marcan un hito, aunque de igual forma los/as autores/as referenciados concluyen en que al no haber mayores especificidades sobre la violencia y discriminación que sufren las personas LGBTI, las políticas se traducen en una forma de poder disciplinador más sobre ellas.

De acuerdo a las políticas que se introducen en los reglamentos internos de los colegios, Mujica (2019) deja en evidencia el sexismo que reproducen estos. Según el estudio del autor mencionado, las normas estereotipan los cuerpos siguiendo los códigos culturales de lo que es aceptable o no para cada género. Aspectos como el uniforme, el uso del cabello y el maquillaje, son algunas de las consideraciones que “(...) atenta contra el derecho de las mujeres heterosexuales a poder expresar libremente su feminidad, al mismo tiempo que margina a las mujeres no heterosexuales que desean desarrollar su identidad de género” (Mujica, 2019, p. 102), lo mismo se replica para quienes se identifiquen como hombres u otra categoría ajena a la heteronorma.

A modo más práctico en lo que concierne a la aplicación de las políticas educativas, para que las ideas planteadas anteriormente no queden sólo en la discusión académica, se recomienda que las políticas aterricen a los procesos educativos, lo cual implica que debe quedar claramente estipulado en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el Reglamento de Convivencia Escolar, y por último en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Belmar, et al., 2018). Por otra parte, el MINEDUC no cuenta con una normativa específica para tratar los temas de género en cada uno de los niveles educativos, aunque sí hacen recomendaciones relacionadas a los planes de convivencia, los cuales contemplan orientaciones generales para tratar la temática género, dejando autonomía a los centros. De esta forma se constata que el país sudamericano se encuentra en vías de institucionalizar la perspectiva de género en los centros educativos escolares, ya que se constata la presencia de políticas educativas promovidas por el Estado, así como también por los mismos centros.

3. Marco Metodológico

3.1 Planteamiento del problema y objetivos

Incorporar la perspectiva de género en la educación y por lo tanto en los sistemas educativos, es propiciar la igualdad. Sin embargo estos se han caracterizado por poseer una fuerte carga sexista, la cual se aprecia a través del currículo, el lenguaje, las prácticas docentes, la infraestructura, el material pedagógico, la normativa, entre otros aspectos que han reproducido estereotipos que obedecen al sistema patriarcal que se ha instaurado en el sistema social y político de las sociedades (Alniacik, Goksen & Yukseker, 2019; Artal, 2009; Biemmi, 2015; Martín y Muñoz, 2014; Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011)

Dicha problemática ha repercutido en la calidad de la educación de diferentes países, ya que considerando el derecho que todas las personas deberían tener a esta, es condicionada por la desigualdad de género existente en las aulas. Las mujeres y personas LGTBIQ+ se han visto afectadas por la hegemonía masculina instaurada en las instituciones, por lo que sus aprendizajes y posibilidades de desarrollo se han visto limitadas (Barfusson et al., 2010; Cruells & Coll-Planas, 2013; Galaz y Poblete, 2019; Iriarte, 2018; Martínez, 2016; Mujica, 2019; Scharagrodsky, 2019).

Ante tal problemática expuesta, los países han incluido la perspectiva de género en sus políticas educativas, con el fin de propiciar la inclusión, y por ende mejorar la educación de su nación, como es el caso de Chile. Dichas políticas emanan de presiones ciudadanas, en la cual el movimiento feminista ha sido enfático en señalar la necesidad de transformar el sistema educativo actual, debido a que se ha caracterizado por poseer una ideología androcéntrica (Quiroz et al., 2019; Stevani y Montero, 2020), lo que repercute directamente en el desarrollo social, político, económico y cultural de las personas que se educan en dicho país.

En consecuencia, la presente investigación, a través del análisis de las políticas educativas de género y su implementación en los centros educativos chilenos, busca indagar sobre cómo la comunidad educativa entiende estas políticas y las implementa. Por lo tanto, para poder concretar el estudio, se proponen los siguientes objetivos de investigación:

1. Definir el enfoque de las políticas educativas con perspectiva de género del sistema educativo chileno.

- 1.1 Conocer las políticas educativas de género del sistema educativo.

1.2 Relacionar los aspectos de género considerados en las políticas educativas, con respecto a la teoría de género.

2. Evaluar la implementación de las políticas educativas con perspectiva de género en centros educativos escolares.

2.1 Contrastar teoría y práctica de las políticas educativas de género en los centros educativos.

2.2 Reconocer las apreciaciones de la comunidad educativa sobre el proyecto de género.

2.3 Revelar el potencial y las dificultades que presenta la comunidad educativa para el desarrollo del proyecto.

3.2 Enfoque y Diseño de Investigación

Considerando los objetivos enunciados, la investigación será abordada desde una metodología de investigación mixta (cuantitativa-cualitativa), la cual nos proporciona como ventaja nutrir el estudio con ambos métodos, ya que se requiere triangular diferentes fuentes de información (Creswell, 2009; Mercado, 2011; Mujica y Concha, 2020; Pereira, 2011). Con respecto al fundamento filosófico del enfoque mixto, suele encontrarse en una corriente pragmática (Creswell, 2009; Flick, 2015; Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014), debido a que “este tipo de estudio está interesado en buscar soluciones prácticas y trabajables para realizar la investigación en un proceso de complementación” (Ñaupas et al., 2014, p. 403). De acuerdo con Forni y De Grande (2020), dicho enfoque favorece la explicación de los fenómenos de estudio, en este caso de la perspectiva de género en educación escolar, ya que “(...) múltiples puntos de vista permiten mayor exactitud” (p.160). Otra de las ventajas del método mixto, se corresponde con el propósito de este tema de investigación, ya que como bien menciona Creswell (2009), permite abogar por las personas que han sido marginadas.

La investigación está dividida en dos estudios, el primero de ellos responde al enfoque cuantitativo y a un diseño descriptivo, mientras que el segundo al método cualitativo y a un diseño fenomenológico. El subestudio 1, de corte cuantitativo, nos permitirá conocer la opinión de los/as directores/as de centros sobre las políticas educativas de género que emanan de entidades gubernamentales y de los propios centros. Por otra parte, el subestudio 2, de tipo cualitativo, nos permitirá analizar los discursos de la comunidad educativa sobre la implementación de las políticas. Para

mayor comprensión sobre ambos estudios, se ampliarán algunos aspectos metodológicos.

Con respecto a las consideraciones éticas de estas investigaciones, la participación de las personas será de carácter voluntario, así como el tratamiento de los datos tendrá un carácter anónimo y confidencial, con la finalidad de proteger la identidad de las personas (Creswell, 2009; Flick, 2015; Ñaupas et al., 2014).

3.3 Subestudio 1

3.3.1 Enfoque: estudio de encuesta

El presente estudio, de tipo descriptivo, busca describir tendencias sobre opiniones de directores/as de establecimientos educacionales con respecto a las políticas educativas de género que provienen del MIMEG, MINEDUC y propios centros educativos.

Este tipo de enfoque, según Creswell (2009), permite el rápido retorno de datos, así como también la economía en el diseño, aspectos cruciales para comenzar el trabajo de campo de la presente investigación.

3.3.2 Muestra

El instrumento se aplicará a la población de directores/as de centros educativos escolares de financiamiento público. En tanto se seleccionará una muestra de tipo no probabilística, es decir, se seleccionarán los/as directores/as que declaren trabajar en sus centros con proyectos educativos que desarrollen políticas educativas de género. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), este subgrupo será seleccionado por las características de la investigación, ya que al ser no probabilístico nos permitirá obtener los centros que necesitamos, y así recoger la información pertinente para el posterior análisis de datos.

3.3.3 Variables e instrumentos

A modo de identificar las variables, se ha tomado en cuenta la tipología de Creswell (2009). En primer lugar, se ha considerado como variables independientes las políticas educativas de género promovidas por el MINEDUC y MIMEG. En segundo lugar, en lo que respecta a las variables dependientes se han determinado dos: 1) enfoque de género; 2) políticas.

En tanto, las variables recién compartidas y su relación, buscan responder la siguiente pregunta problema: ¿Cuál es el enfoque de las políticas educativas de género según los/as directores/as, y cómo las impulsan desde sus centros educativos?

Por otra parte el instrumento a utilizar, es un cuestionario de tipo profesional. Para su diseño, se seguirán las recomendaciones de Creswell (2009). Cabe mencionar que será aplicado en línea; sistema que permite a los/as investigadores/as administrarlo vía correo electrónico o plataforma web, recurso que beneficiará la economía de tiempo en esta primera fase de la investigación.

3.3.4 Recogida y análisis de datos

Al ser una investigación de tipo social, es importante que los datos se preparen para ser analizados. Como bien explican López-Roldán y Fachelli (2015), dicho proceso consiste en

(...) un conjunto de tareas de procesamiento de los datos que engloba desde el registro y la identificación en un soporte informático, pasando por la depuración de los mismos, y su transformación, que incluye tanto la modificación de la información original como la creación de otra nueva a partir de las variables existentes, o el tratamiento de ficheros de datos (p.5).

Luego del procedimiento mencionado, los datos serán procesados en el programa informático SPSS (Statiscal Package for the Social Sciences), a partir del cual se podrán relacionar las variables. De esta forma obtendremos los resultados para poder responder a la pregunta problema.

3.4 Subestudio 2

3.4.1 Enfoque: fenomenológico

Para comenzar esta fase de la investigación, se debe tener en cuenta que su inicio será posterior al desarrollo del subestudio 1. Esto quiere decir que luego de obtener los resultados de las encuestas, se seleccionarán los centros educativos más idóneos en cuanto a los datos arrojados, para proseguir con el subestudio 2.

El método cualitativo a utilizar en esta segunda fase (Flick, 2015), permitirá a los/as investigadores/as indagar sobre cómo los centros educativos están implementando las políticas educativas de género. También busca conocer la recepción de estas por parte de la comunidad educativa, con el fin último de evaluar. En términos concretos, se optó por un diseño fenomenológico que favorece la comprensión de los aspectos subjetivos que podrían estar asociados al fenómeno de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999), es decir, a las políticas de género en el ámbito pedagógico. De acuerdo con Fuster (2019), este diseño en la educación “(...) se ajusta a las experiencias de los/as agentes de la comunidad educativa, así como en el entendimiento del significado y

sentido de estas” (p. 207), por lo que entrevistarlos/as nos permitirá conectar con sus vivencias y reflexionar sobre los fenómenos que se observan y perciben.

3.4.2 Participantes

Los establecimientos educacionales en los cuales haremos el trabajo de campo serán dos, seleccionados a partir de la información obtenida en el subestudio 1. Por lo tanto, los participantes pertenecerán a los centros escogidos, a los colectivos del profesorado y estudiantado.

Con respecto al profesorado, se requiere que pertenezcan a diversas asignaturas que imparte el centro, así como también de los equipos de convivencia, evaluación u otro/a que ejerza funciones en asuntos pedagógicos.

En relación al estudiantado, estos pertenecerán a las cursos guiados por los/as docentes escogidos en el punto anterior, y serán seleccionados/as luego de algunas clases observadas.

3.4.3 Categorías de análisis

Las categorías de análisis se corresponden con lo que Fuster (2019) llama como *presupuestos*. Según la autora referenciada, a partir de aquellos los/as investigadores/as comienzan y creen que pueden ser útiles para responder a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, se han seleccionado categorías que se comparten con las variables del subestudio 1, además de otras propias del presente subestudio. Las cinco categorías intentan responder al objetivo general 2 y son las siguientes: a) enfoque de género; b) políticas; c) estrategias pedagógicas; d) proyecto de género; e) conocimiento sobre género.

3.4.4 Técnicas metodológicas

Según Flick (2015), los/as investigadores/as cualitativos/as se interesan por los contextos naturales, a los cuales llegan por medio de las experiencias e interacciones. Por lo mismo en esta fase se emplearán las técnicas de la entrevista y observación.

En alusión a la primera mencionada, esta será de tipo semi estructurada y personal, es decir, cara a cara entre investigador/a y entrevistado/a. Por su parte, Creswell (2009) destaca su ventaja, ya que permite indagar en mayor profundidad sobre el discurso, en este caso, de docentes y estudiantes, lo cual de forma previa tendrá una orientación que se encuadra con el tema principal.

La observación no participante por su parte, serán enfocadas en describir las interacciones que se dan en el aula de clases, así como también las prácticas docentes, desde una perspectiva de género.

Cabe considerar que las entrevistas se irán nutriendo de la observación y viceversa, ya que son las ventajas de entrar a las aulas y estar en contacto directo con los/as participantes. Por último, de acuerdo a la ética en el uso de estas técnicas, Fuster (2019), alude al consentimiento que debe haber de parte de los/as participantes.

3.4.5 Recogida y análisis de datos

Siguiendo las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2016), las notas de campo provenientes de la observación se irán registrando en el diario de campo.

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas, serán guiadas por preguntas que intenten recopilar “(...) la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia” (Fuster, 2019, p. 210). No obstante, durante el transcurso de estas, se pueden ir modificando para profundizar y enriquecer la información que se pueda obtener. Estas serán registradas en una grabadora, para luego ser transcritas en el procesador de texto y software *Word*.

El procedimiento de análisis de datos se corresponde con las recomendaciones de Creswell (2009), es decir, una vez que esté transcrita toda la información obtenida, esta se debe leer por completo para poder reflexionar al respecto. Una vez ordenadas las transcripciones, serán llevadas al procesador y programa ATLAS TI, para su análisis. En una primera instancia se determinarán los códigos, los cuales deben tener sentido y pertinencia con las categorías de análisis, para luego ser reagrupados en familias. Una vez codificado toda la información que nos permitirá responder a los objetivos, se pueden hacer las relaciones pertinentes con las redes que arrojará el programa mencionado. Es importante mencionar que durante la recogida y tratamiento de los datos, de acuerdo a la ética, estos deben ser confidenciales y anónimos.

4. Fases de la Investigación

La presente investigación comienza por la revisión de la literatura y redacción del marco teórico, la cual permitirá construir la base argumentativa de la presente investigación. Debido a su rigurosidad y profundidad se dedicarán cuatro trimestres, sin embargo en los dos últimos (T3 y T4) de forma paralela también se diseñará la

metodología del estudio. Además en el trimestre 4 se comenzará por diseñar la encuesta. Las tres actividades conforman el primer año de trabajo.

Durante el segundo año se llevará a cabo principalmente el trabajo de campo del subestudio 1, por lo que se debe contactar a los/as directores/as que participarán del estudio. De forma sincrónica durante el quinto trimestre se terminará la elaboración de la encuesta, para proseguir con la validación. Por otra parte, su aplicación será durante el trimestre seis, para luego de obtener las respuestas, continuar con el análisis correspondiente y la redacción de los resultados durante el trimestre siete y ocho. De igual forma durante aquellos trimestres, se contactará con los centros educativos para realizar el subestudio 2, además de avanzar con el diseño de las entrevistas y diario de campo.

Finalmente, durante el último año, se llevará a cabo el trabajo de campo del subestudio 2, es decir, durante el noveno trimestre se hará ingreso a los centros educativos para realizar las entrevistas y la observación. Luego en el trimestre 10 se proseguirá a analizar las notas de campo y transcripciones de los audios, para comenzar con la redacción de los resultados. Durante el trimestre once se terminará con la redacción de resultados y discusión de estos, mientras que se comienza con las conclusiones, para finalizarlas en el trimestre doce. }

El cronograma recién enunciado se resume en la Tabla 2, la cual se presenta a continuación.

Tabla 2. Cronograma de trabajo.

ACTIVIDADES	Año académico 2020-2021				Año académico 2021-2022				Año académico 2022-2023			
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
1.- Revisión de literatura y redacción de marco teórico	X	X	X	X								
2.- Diseño metodológico			X	X								
3.-Subestudio 1:												
3.1 Elaboración y validación de encuestas				X	X							
3.2 Aplicación de encuestas						X						
3.3 Análisis de datos y redacción de resultados						X	X					
3.4 Resultados y discusión							X	X				
4.- Subestudio 2:												
4.1 Elaboración de entrevistas y diario de campo							X	X				
4.2 Trabajo de campo									X			
4.3 Análisis de datos y redacción de resultados										X		
4.4 Resultados y discusión										X	X	

5.- Conclusiones												X	X
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

T: Trimestre. Fuente: elaboración propia

5. Aportes e Impacto de la Investigación

De acuerdo a la temática y metodología de la presente investigación, se pretende aportar desde una perspectiva crítica e innovadora al campo educativo, social y científico. En primer lugar, como se ha argumentado a lo largo del trabajo, al emplear la categoría de género en el análisis de los sistemas educativos, queda en evidencia el sexismo inmerso en los colegios. Además visibiliza la función reproductora de desigualdad de estos, a través de los estereotipos y roles sexistas que promueve. Por lo tanto, indagar sobre las políticas educativas de género que emanan tanto de entidades gubernamentales como de los mismos centros, y la implementación de estas, permitirá constatar su enfoque e incidencia en los centros educativos.

Dicho estudio será útil para quienes se encuentran diseñando las políticas, es decir, funcionarios ministeriales, directivos/as y docentes de centros que deben adaptarlas y diseñar otras, además de implementarlas. Los resultados pueden arrojar información valiosa para mejorar su diseño, así como también los planes o estrategias que se están desglosando a partir de ellas, lo cual puede alentar a los/as profesionales educativos/as a reflexionar sobre el estado actual de las políticas educativas del país y la realidad de algunos centros. También se podrá conocer un aspecto de calidad educativa importante, el cual recae en la inclusión de todos y todas, además de facilitar las mismas oportunidades para todos/as sus estudiantes. Si todos/as avanzan sin discriminación, mejorará la calidad de la educación del país.

Por otra parte, si el espacio educativo se empodera de su función transformadora considerando lo propuesto por el presente estudio, tendrá las herramientas para propiciar la libre construcción de género por parte de sus estudiantes, es decir, sin condicionantes hegemónicos de lo que es femenino y masculino. Esto significa formar futuros/as ciudadanos/as libres de prejuicios y con conciencia de género, lo cual significa construir una sociedad pacífica y justa. También mejorar la educación de los/as ciudadanos/as, puede influir en fortalecer el ejercicio de la democracia.

Por último, a nivel científico, los aportes que se pueden prever tienen relación con la difusión de las evidencias. Estas se pueden traducir en artículos científicos y exposiciones en congresos, ya que al ser un tema poco investigado en la realidad educativa chilena, puede tener gran repercusión para quienes estén indagando en la temática. A nivel internacional, los resultados pueden ser referentes o ser utilizados para

estudios comparativos. Por otra parte, la metodología mixta, aún no es muy popular en la investigación educativa, por lo que también se aporta desde la innovación al área.

Finalmente es preciso considerar que la investigación se contextualiza en un momento histórico en que la población chilena está muy atenta a las políticas y sus cláusulas, ya que el movimiento social exige cambios esenciales del sistema. La educación es una de las principales áreas en disputa y bajo vigilancia social y política, por lo que avanzar en visibilizar los temas de género en los colegios, es un gran aporte para el desarrollo cultural, político y social del país.

6. Referencias Bibliográficas

- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), 35-47. doi: 10.25074/07195532.16.289
- Aikman, S., Halai, A. & Rubagiza, J. (2011). Conceptualising gender equality in research on education quality. *Comparative Education*, 47(1), 45-60. doi: 10.1080/03050068.2011.541675
- Alniacik, A., Goksen, F. & Yukseker, D. (2019). School to work or school to home? An analysis of women's vocational education in Turkey as a path to employment. *Gender and Education*, 31(8), 1040-1056. doi: 10.1080/09540253.2018.14658
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. doi: 10.26754/ojs_ais/ais.200927340
- Barfussón, R., Revilla, J. y Carrillo, C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357-376. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980008&idp=1&cid=967258>
- Barker, G. y Greene, M. (2011). ¿Qué tienen que ver los hombres con esto?: Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 23-49). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2018). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(19), 29-44.

Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/251>

- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. doi: 10.1080/09540253.2015.1103841
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314. Recuperado de www.jstor.org/stable/42625381
- Campos, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025. doi: 10.5209/RCED.51000
- Castillo, V. y Escalona, J. (2016). Medición de la Integralidad Educativa. Una Aproximación desde los Nuevos Indicadores de Calidad Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 149-164. doi: 10.15366/riee2016.9.2.008
- Cheryan, S., Ziegler, S., Montoya, A. & Jiang, L. (2017). Why Are Some STEM Fields More Gender Balanced Than Others? *Psychological bulletin*, 143(1), 1-35. doi: 10.1037/bul0000052
- Chisamya, G., Dejaeghere, J., Kendall, N. & Aziz, M. (2012). Gender and Education for All: Progress and problems in achieving gender equity. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 743-755. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.10.004
- Cin, M. & Walker, M. (2016). Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective. *International Journal of Educational Development*, 49(12), 134-143. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.02.007
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE
- Cruells, M. & Coll-Planas, G. (2013). Challenging equality policies: The emerging LGBT perspective. *European Journal of Women's Studies*, 20(2), 122-137. doi: 10.1177/1350506812460630
- Duarte, J. y García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158. doi: 10.18046/recs.i18.1960

- Eddy, S. & Brownell, S. (2016). Beneath the numbers: A review of gender disparities in undergraduate education across science, technology, engineering, and math disciplines. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2). 1-20. doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020106
- Fisher, C., Thompson, C & Brookes, R. (2020). Gender differences in the Australian undergraduate STEM student experience: a systematic review. *Higher Education Research & Development*. doi: 10.1080/07294360.2020.1721441
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores Salazar, A. (2016). *Políticas públicas de igualdad de género en Chile y Costa Rica. Un estudio comparado* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38021/1/T37316.pdf>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. doi: 10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. doi: 10.20511/pyr2019.v7n1.267
- Galaz, C. y Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educación y Desarrollo*, 35(74), 251-269. doi: 10.1590/0104-4060.62610
- Grunspan, D., Eddy, S., Brownell, S., Wiggins, B., Crowe, A. & Goodreau, S. (2016). Males Under-Estimate Academic Performance of Their Female Peers in Undergraduate Biology Classrooms. *Plos One*, 11(2), 1-16. doi: 10.1371/journal.pone.0148405
- Guzmán, V. (2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis. *Unidad Mujer y Desarrollo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iriarte, C. (2018). La discriminación estructural de género y su recepción sistémica en el sistema de derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, (14), 55-76. doi: 10.5354/0718-2279.2018.49168
- Jiménez, C. (2011). Educación, Género e Igualdad de Oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 55-83.

- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-16. doi: 10.15517/REVEDU.V43I2.32426
- Martín, M. y Muñoz, J. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 35-44. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1213
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.008
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.005
- Mercado, A. (2011). *La perspectiva de género en la educación: Un análisis con método mixto de las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico*. (Tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2be368bf08c4ab88fd9eb93b76c6bf2/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-online.pdf>
- MIMEG. (2019). Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030. Recuperado de <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/02/Res.-Ex.-69-20-Aprueba-Actualizacion-Cuarto-Plan-de-Igualdad-MMEG.pdf>
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Montenegro, M., Herrera, L. y Torres-Lista, V. (2020). Los Derechos de las personas LGBTIQ+, agenda de género y las políticas de igualdad. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (11), 9-23. doi: 10.5281/zenodo.3687275
- Mujica, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 87-107. doi: 10.25009/cpue.v0i29.2634

- Mujica, F. y Concha, R. (2020). Desigualdad de género en la prensa deportiva de El Mercurio. *La Trama de la Comunicación*, 24(1), 71-84. doi: 10.35305/lt.v24i1.717
- Murillo, FJ. y Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza crítica en educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 5-9. doi: 10.15366/riejs2015.4.2
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, *ohchr.org*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%2000S.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Naciones Unidas. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Naciones Unidas, Asamblea General, “Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género“, A/HRC/19/41. (17 de noviembre, 2011). Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf
- Naciones Unidas, Asamblea General, “Discriminación y violencia contra las personas por motivos de orientación sexual e identidad de género“, A/HRC/29/23. (04 de mayo, 2015). Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/_layout15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Documents/A_HRC_29_23_sp.doc&action=default&DefaultItemOpen=1
- Nogara, A., Vieira, L. y Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas con la diversidad sexual en la escuela. *Psicología Escolar y Educativa*, 20(2), 291-301. doi: 10.1590/2175-353920150202968.

- Novoa, A. (2014). Educación, género y sociedad. En C. Camacho (Ed.) *Sociedad y Educación: Una mirada actual* (pp. 13-26). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación* (4ª ed.) Bogotá: Ediciones de la U.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- ONU. (2018). Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de Chile. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CEDAW/C/CHL/CO/7>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29
- Pino Rodríguez, A. (2017). *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48204>
- Puleo, H. (2013). *El Reto de la Igualdad de Género. Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. doi: 10.4067/S0718-73782019000200243
- Ramallo, U. (2011). Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21 (60), 134-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70522688009.pdf>
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstica de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Granada: Aljibe.
- Rubilar, G., Muñiz-Terra, L. y Domínguez-Amorós, M. (2019). Sobre el futuro: narrativas laborales de estudiantes de liceos técnico-profesionales en tres claves de desigualdad. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-12. doi: 10-5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1656.

- Ruiz, J., y Santana, L. (2018) Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. doi: 10.17561/reid.v0i19.3470
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash. (Ed.), *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Institució Alfons el Magnànim
- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53777>
- Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*, 2, 15-35. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wpcontent/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Ed.). (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- SERNAM. (2010). *Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010-2020*. Recuperado de http://www.americalatina.genera.org/es/documentos/centro_gobierno/Chile_Plan_Igualdad_Oportunidades_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf
- Stevani, M. y Montero, V. (2020). El octubre chileno: voces y luchas feministas. *Descentrada*, 4(1). doi: 10.24215/25457284e111
- Suarez Errekalde, M. (2019). *Discursos de sexualidad y poder. Continuidades y rupturas del orden sexual heteropatriarcal*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=257735>
- Tarres, M. (2013). A propósito de la categoría de género: leer a Joan Scott. *Sociedade E Cultura*, 15(2), 379-391. doi: 10.5216/sec.v15i2.22406
- UNESCO. (2017). La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891001.pdf>
- Valle, J. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67(1), 11-21. doi: 10.13042/Bordon.2015.67101

- Vargas, M. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(9), 37-46. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5608/930-3294-1-PB.pdf?sequence=1>
- Venegas, M., Villar-Aguilés, A. y Santos, S.A. (2020). Sex and Gender Equality Policies in Education in Three Southern European Societies: the cases of Andalusia and Valencian Community (Spain) and Portugal. *Revista Española de Sociología*, 29(1), 137-151. doi: 10.22325/fes/res.2020.09