



ESCUELA DE GOBIERNO Y GESTIÓN PÚBLICA
CONTINUIDAD DE ESTUDIOS ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
SEMINARIO DE TESIS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN CHILE.

Estudiantes: López Quiroga, Valentina.
Moreno Becerra, Macarena.
Profesora Guía: Barrientos Romero, Paz.

Trabajo de Grado Para Optar Al Grado Académico De Licenciado/a En
Administración Pública

Trabajo de Grado Para Optar Al Título De Administrador/a Pública

Santiago, 2020.

*“Que la mujer del futuro no sea el
hombre que estamos dejando atrás”.*
Rita Segato

Índice

Resumen proyecto de tesis	3
Capítulo I.....	5
1. Antecedentes del Problema (contextualización)	5
2. Justificación del estudio.....	8
3. Pregunta de investigación:	9
3.1 Objetivo General:.....	9
3.2 Objetivos Específicos:	9
Capítulo II	11
4. Marco Teórico	11
4.1 Categoría de Género (Desde Beauvoir, Butler, Lagarde y Lamas).....	11
4.2 Educación Sexista (desde Morgade, Araya y Flores)	18
4.3 Violencia simbólica.....	22
4.4 Políticas Públicas de Educación con enfoque de género.....	25
Capítulo III.....	29
5. Marco Metodológico.....	29
5.1 Tipo de investigación	29
5.2 Universo del estudio.....	30
5.3 Muestra de investigación.....	30
5.4 Métodos de recolección de la información.....	30
5.5 Análisis de la información.....	31
Capítulo IV	32
6. Análisis de la información.....	32
6.1 Plan “Educación para la igualdad de género 2015-2018” (Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018).....	33
6.2 Plan “Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción”. (Gobierno Sebastián Piñera 2018 - Actualmente)	44
6.3 Cuadro comparativo planes de educación	54
6.4 Conclusiones	62
Bibliografía	70

Resumen proyecto de tesis

El presente proyecto de tesis busca identificar y analizar críticamente las políticas públicas de educación que se han instalado por parte del Estado Chileno en el último periodo, específicamente analizar el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera, permitiendo dar cuenta de sesgos ideológicos presentes en una educación sexista. Para los efectos de esta investigación, revisaremos dos planes gubernamentales: “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” (Segundo Gobierno de Michelle Bachelet) y Plan de trabajo “Educación con equidad de género” (2019) (segundo gobierno Sebastián Piñera).

El sexismo en la educación es un factor relevante en la reproducción de las desigualdades entre los géneros, siendo un problema actual en educación la perspectiva sexista ya que incide directamente en la perpetuación de sesgos y estereotipos de Género en la formación de niños, niñas y adolescentes, coartando su desarrollo en términos igualitarios, democráticos y pluralistas.

Desde la educación, se debe romper con aquellas estructuras sexistas e impositivas de cómo debemos relacionarnos y terminar con el imaginario de que nuestro desarrollo depende de lo sexual entendido desde lo biológico, como plantea Judith Butler (2006), el género es un acto performativo, donde el cambio de dirección y perspectiva de los actos puede modificar la visión y carga cultural que conllevan los géneros. Desde allí, la educación formal es la principal productora, reproductora y transmisora de sexismo, junto a otras instituciones como las familias, las iglesias, los medios de comunicación o la publicidad. La educación refleja, mantiene y transmite el orden dominante que existe en la sociedad y en la cultura; es parte constitutiva del sistema patriarcal y reproduce el orden simbólico que lo sostiene traspasando generaciones y arraigándose en la cultura.

El objetivo del presente trabajo, es identificar los puntos críticos que tiene y evidencia el sistema de educación sexista en Chile, y cómo esto impacta en el desarrollo de hombres, mujeres, trans, homosexuales, lesbianas, queer y todxs aquellxs que son parte de esta sociedad, pero que han sido excluidxs de los márgenes formales de la educación. Luego de identificar las consecuencias de una perspectiva limitada del género, abordaremos la política pública que da cuenta de esa mirada sexista, ya que de esta forma podemos darnos cuenta que “aún las políticas públicas y las medidas tomadas por los gobiernos, no apuntan a una real incorporación de la perspectiva de género, sino más bien, tienden a igualar a mujeres y hombres sin entender ni reconocer a los diversos géneros y sujetos partícipes”. Después de dar cuenta de este escenario, plantaremos algunos elementos que son necesarios en las políticas públicas y en educación con enfoque de género, con el objetivo de avanzar hacia una educación NO sexista.

Conceptos Claves:

Género, Sexismo, Educación Sexista, Políticas públicas educativas con enfoque de género.

1. Antecedentes del Problema (contextualización)

La desigualdad de género se expresa en todos los ámbitos de la sociedad y uno de aquellos que cruza a todos los estratos socioeconómicos y grupos etarios sin hacer distinción, es en el ámbito de la educación. Si bien algunas cifras indican que en Chile se ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación¹, esto no ocurre de igual forma cuando vemos que se siguen reproduciendo patrones culturales que perpetúan estereotipos y representaciones tradicionales de género, lo que acentúa la desigualdad e inequidad entre los géneros.

Entre estos, nos encontramos con el sexismo... “entendido como aquellas manifestaciones sexistas (...) todas las formas, condiciones y acciones que en conjunto y en virtud del sexo de las personas, favorecen procesos que obstaculizan o impiden el desarrollo de cada una de las capacidades y potencialidades de los seres humanos. El sexismo utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad con los cajones “esto es lo femenino” “esto es lo masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras discriminaciones es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos” (Morgade, 2001, pág. 11). Lo que se entiende como un mecanismo de violencia y control contra la mujer que ha sido institucionalizado y construido histórica y culturalmente.

La educación sexista en Chile², evidencia las prácticas que se han llevado a cabo en las aulas y en la sociedad chilena, propiciando la continuidad y repetición de prácticas culturales de género basadas en las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Esta situación se observa claramente en las prácticas educativas marcadas por estereotipos asociados a las categorías de lo “femenino” y “masculino” como reducción binaria del género. De esta forma entenderemos el concepto de género como “...el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio

¹ Según la encuesta CASEN 2015, la tasa neta de asistencia a la educación básica es de 91,1% para hombres y 91,9% para mujeres; mientras que en la educación media es de 71,7% y 75,6% respectivamente, y en la educación superior es de 36,2% en los hombres y 38,8% en las mujeres.

² Martini, G.; Bornand, M. (diciembre, 2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67.

de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 1999, pág. 84), lo que da paso a situaciones de violencia y discriminación al interior de las comunidades educativas.

La visión sexista y sesgada de cómo debemos educar, da cuenta de las situaciones de violencia y discriminación al interior de las comunidades educativas. Cuando hablamos de enfoque de género nos referimos a “(...) la perspectiva de género supone una acción directa sobre la sociedad para cambiar los términos de las relaciones sociales –las que incluyen relaciones entre hombres y mujeres, entre mujeres y entre hombres– así como una voluntad política para cambiar los términos de las relaciones, de manera que sea posible la equidad, la igualdad y el empoderamiento de las mujeres (Lagarde, cfr. Guzmán, 1999).

De esta forma, el ámbito de la educación es uno de los espacios más propicios para la institucionalización y perpetuación de esta violencia simbólica o epistémica como lo es el sexismo dentro de la lógica del patriarcado, a partir de la formación de niños, niñas y jóvenes, como señala Bourdieu en Fernández (2005):

El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo» (worldmaking power)» en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 1987b: 13) y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desigualitarios. (p.12)

En el sistema educacional desde sus distintos niveles -pre-escolar, básica, media y superior- se ha naturalizado o bien normalizado qué determinados roles se han asignado a unos u otros, lo cual está presente desde la formación, el currículum y la permanencia de ciertos roles asignados a los sexos, construyendo imaginarios asociados a estos, lo que se refleja por ejemplo, según datos de la OCDE, en el bajo ingreso de mujeres a carreras de las disciplinas STEM³.

Cuando hablamos de sistema educacional chileno, nos referimos a que el Estado por medio del ministerio de Educación es el responsable de gestionar la educación y garantizar el acceso en todos sus niveles, esta es de carácter obligatorio desde preescolar a enseñanza media. Para efectos de la investigación se contemplarán estos niveles (educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media).

³ Sigla en inglés que agrupa a las Ciencias Básicas, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas.

Si bien Chile ha suscrito compromisos internacionales relacionados con la igualdad de género y educación, tales como Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y La Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, no se ha dado continuidad ni un trabajo sistemático y multidisciplinario a los objetivos que atraviesan las temáticas de género y educación. Ante esto, las políticas públicas han apuntado a la paridad de género en los cargos públicos, y avanzar hacia la igualdad económica entre “hombres y mujeres”, pero la mirada economicista no resuelve los asuntos de fondo con respecto a las prácticas culturales y educativas. A esto se suma el que las políticas públicas, además, se limitan a la relación entre hombres y mujeres, siendo necesario ampliar el enfoque y considerar a los niños y jóvenes LGBTIQ, para romper con la educación sexista y binaria entre lo femenino y masculino.

Durante el segundo Gobierno de Bachelet (2014), el MINEDUC creó la Unidad de Equidad de Género, cuyo objetivo es impulsar una perspectiva de género en políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de lograr una educación pública inclusiva para un desarrollo integral en la niñez y la juventud. Además, se elabora un Plan de equidad de género en la educación 2015-2018, que plantea que es posible construir una educación no sexista, resguardando la igualdad en el ejercicio de los derechos; la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño.

Actualmente, en el segundo Gobierno de Sebastián Piñera, una comisión crea un plan de trabajo por una educación con equidad de género, el cual se limita a la discusión sobre la inclusión, la equidad, la convivencia y el trato igualitario entre hombres y mujeres. Y aunque reconoce que la equidad de género en la educación es un factor relevante para el desarrollo y la superación de la pobreza, este no plantea cuál es el desarrollo al que se quiere llegar ¿Qué tipo de desarrollo hablamos, uno económico, social, humano, cultural? Por ello creemos que un enfoque de género no responde por sí solo a las demandas que argumentan un enfoque de educación no sexista.

Para los efectos de esta investigación revisaremos dos planes gubernamentales: “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” (Segundo Gobierno de Michelle Bachelet) y Plan de trabajo “Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción” (2019) (Segundo gobierno Sebastián Piñera).

2. Justificación del estudio

La desigualdad existente en Chile entre los géneros es una realidad latente y arraigada en nuestra cultura. De allí que es importante poder reflexionar y preguntarse cómo tomamos conciencia de aquellos roles que históricamente se han asignado a hombres y mujeres, es decir la construcción social que hemos hecho del ser hombre y ser mujer en una primera parte, y luego, en cómo podemos ampliar nuestra mirada frente a los géneros, rompiendo con lógicas dicotómicas o binarias respecto de este.

De acuerdo a lo señalado por Bourdieu en los años 70 (Ávila, 2005), entendemos que en la educación se reproduce la forma que tenemos de relacionarnos cultural y socialmente, sin embargo, ésta no es inocua, y proviene de las clases dominantes perpetuando así las relaciones de poder existentes en la sociedad. Desde allí, la educación sexista lo que ha hecho es mantener y perpetuar un sistema de representaciones subordinadas de control.

En Chile, actualmente, es posible identificar los siguientes puntos críticos en el sistema de educación sexista:

1. La asignación de roles y estereotipos mandados a hombres y mujeres en un conjunto de representaciones culturales instaladas socialmente. Si bien hasta hoy no existen estudios que permitan fundamentar objetivamente este dato, es relevante identificarlo ya que la escuela es una de las fuentes primarias de socialización y aprendizaje.
2. Las limitaciones presentes en el desarrollo de habilidades asociados a los estereotipos de género; por ejemplo, que a las mujeres se le ligue al cuidado de otros y a carreras sociales, en tanto, los hombres se les asocia con carreras científicas. De acuerdo a la Casen 2017, el área de mayor porcentaje de especialización en Educación superior de hombres correspondió al área de Ingeniería, Industria y construcción con un 34,3%; en tanto las mujeres, la mayor área de especialización corresponde a salud y bienestar con un 25%.
3. La discriminación de género y la nula aceptación de otras identidades de género desde el aula. Si bien Chile cuenta recientemente con una la Ley de Identidad de Género que declara “garantizar el libre desarrollo de su persona, conforme a su identidad y expresión de género, permitiendo su mayor realización espiritual y material posible” (Ley 21.120), su aplicación aún está en desarrollo y requiere de cambios culturales profundos que no logran ser solo alcance de una ley.
4. La existencia de ideologías y prácticas que generan valoraciones desiguales entre lo masculino y lo femenino, otorgando mayor prestigio y valor a aquello que arbitrariamente es de naturaleza de los hombres y discriminando lo comúnmente asociado a las mujeres arraigando así prácticas de violencia de género.

5. La existencia de un Currículum oculto de género que reproduce el modo de cómo ser hombre o mujer, limitando la identidad de género a lo biológico y estereotipado. Esto impacta en los significados del plano interpersonal, operando al margen de los requerimientos explícitos del currículum oficial, donde su potencia de transmisión se encuentra dentro de las propias prácticas educacionales, impactando en la convivencia de las comunidades educativas.

3. Pregunta de investigación:

¿De qué manera, “los planes estructurales” impulsados durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera, logran identificar y abordar los elementos o puntos críticos que tiene la educación en Chile desde la problemática sexista?

3.1 Objetivo General:

- Evaluar los alcances que presentan los planes estructurales, impulsados durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera, sobre los elementos o puntos críticos que tiene la educación en Chile desde la problemática sexista.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar el enfoque de género que se establecen en los planes estructurales durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera.
2. Describir los elementos de los planes estructurales durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera, que propician el avance hacia una educación no sexista.
3. Comparar los planes estructurales desde la perspectiva de género, y los elementos de las políticas públicas durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera.
4. Analizar críticamente los planes estructurales del segundo gobierno de Michelle Bachelet y el actual gobierno de Sebastián Piñera, y sus alcances para el desarrollo de políticas públicas con enfoque de género.

5. Discutir en base a los resultados, los elementos que se deberían considerar para una nueva perspectiva de género inclusiva y no sexista en educación.

4. Marco Teórico

Género, sexualidad y sexismo.

4.1 Categoría de Género (Desde Beauvoir, Butler, Lagarde y Lamas)

El género como categoría se establece a partir de los estudios de Simone de Beauvoir, con su análisis del rol y de la figura de la mujer. Nos guía minuciosamente al establecer como aspecto de iniciación la siguiente frase: “No se nace mujer: llega una a serlo”, ésta claramente establece que uno no nace con las disposiciones y características de lo femenino o lo masculino, uno no encarna los atributos de lo construido o reconocido como femenino. Por lo tanto, se llega a serlo porque es un proceso de adquisición de caracteres secundarios correspondientes al género, por lo tanto, aquí la configuración de una figura femenina, de una mujer, son transmitidos a las mujeres por medio de la educación, aquella que se inicia en el hogar de la mano de la figura patriarcal, al alero de la encarnación femenina, su madre, aquella imbuida de los caracteres y atributos de lo femenino.

Si la función de hembra no es suficiente para definir a la mujer, si también nos negamos a explicarla por “el eterno femenino” y si no obstante aceptamos, aunque sea con carácter provisional, que existen mujeres sobre la tierra, tenemos que plantearnos la pregunta de rigor; ¿qué es una mujer? La humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de ser autónomo. La mujer es el ser relativo...” El cuerpo del hombre tiene un sentido en sí mismo, al margen del cuerpo de la mujer, mientras que este último parece desvalido si no evocamos al hombre[...] el hombre se concibe sin la mujer. Ella no se concibe sin el hombre. [...] Ella no es más que el <sexo>. (Beauvoir, 2001, p. 3)

La construcción de una categoría y figura como lo es “mujer” resume las disposiciones de control y subordinación, con sus procesos y desenlaces. Con sus etapas de vida y educación, es así, como las mujeres se observan en un mundo que las ha marcado y ha elaborado sus vidas, su futuro y trascendencia. “El drama de la mujer es este conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que siempre se afirma como esencial y las exigencias de una situación que la convierte en inesencial.” (Beauvoir, 2001).

De esta forma, sus disposiciones son vulneradas ya que han sido determinadas por otros. Cuya valoración queda a disposición, por la objetividad aplicada desde la mirada y el discurso de otros. “En gran parte es el efecto automático y sin agente de un orden físico y social enteramente organizado de acuerdo con el principio de visión androcéntrica (lo que explica la fuerza extrema del dominio que ejerce).” (Beauvoir, 1991).

La comprensión de los roles y funciones dadas a mujeres y hombres, supone el análisis de aquellos conceptos en los cuales se involucran lo femenino y lo masculino, en donde el Género y el sexo, se ubican en oposición, pero a la vez en sintonía, ya que ambas son construcciones socio-culturales. Desde el existencialismo de Simone de Beauvoir “la situación” de los sujetos sería aquella circunstancia que de una u otra manera hace tambalear la libertad de este sujeto situado. Si consideramos que aquello que se denomina Género; lo femenino y lo masculino; es una construcción cultural y además una elección. Es decir, que la categoría de género, es atribuida, pero a la vez; desde el existencialismo; logra ser una elección. Con esto nos referimos a que el sexo y el género, son construcciones culturales y categorías determinadas previamente.

Por lo tanto, la femineidad y la masculinidad serían formas de ser mujer u hombre, determinada por la cultura y la sociedad. Por lo tanto, no existiría aquella esencia femenina, no podríamos hablar de algo que caracteriza a la mujer ontológicamente.

Beauvoir señala que el sujeto posee una autonomía absoluta, que la realidad humana es libertad, es decir, que es capaz de proyectar su libertad de manera autónoma. Pero, claro no resulta así de fácil, ya que esta libertad está más o menos cercenada por su situación, la cual es interdependiente de los otros sujetos. El sujeto es autónomo, intrínsecamente libre, pero en su actuación situado, luego en parte construido, claro por los demás sujetos, que influyen en su propia libertad.

Según Judith Butler (2006), ser conciencias es elección, pero, ésta no sería la de un yo incorpóreo, es decir, de un yo inmaterial, intangible, se realiza en un yo corporeizado, mi cuerpo me establece aquella elección y situación. Si yo soy un cuerpo que tiene órganos de reproducción femenina, ¿que soy? ¿Un sexo mujer, sobre un género determinado como femenino? O soy yo en mí mismo. O en realidad soy la otra o lo otro, que no es el mismo (el hombre), y por ende objeto de éste y para mí y no sujeto de mí mismo.

Ya que el género como dice Foucault (1996) es la interpretación del sexo, yo sería sexo mujer y género mujer o una serie de géneros, ya que cada uno se reconocería ante alguno. Pero, ante esto hay que señalar que lo reconocido como mujer es una categoría objeto, porque al no decir mujeres; es negarse y suprimirse; a diferencia del reconocimiento que realizan los

hombres; claro hombre es en sí mismo absoluto ya que se nos reconoce a todos hombres y a la vez género.

Butler se pregunta si el género es tan variable, como una forma de elección, si se sigue con la determinación de que “uno llega a ser mujer”, pareciera una obligatoriedad de convertirse en “mujer”, pero no necesariamente se convertirá en una mujer y tampoco obligadamente del sexo femenino. Puede no llegar a convertirse en mujer y no necesariamente reconocerse en lo femenino, esto es deshacer el género, dar cuenta que ni el cuerpo ni el género determinan dicha identidad. Ya que el sexo no coincide con el cuerpo (como instrumento o medio), por lo tanto, el sexo es género, ya que ha sido determinado por aspectos culturales/ de una realidad situada. Los cuerpos tienen género, ya que están vinculados a una significación cultural.

¿Existe «un» género que las personas tienen, o se trata de un atributo esencial que una persona es, como expresa la pregunta; «¿De qué género eres?»? Cuando las teóricas feministas argumentan que el género es la interpretación cultural del sexo o que el género se construye culturalmente, ¿cuál es el mecanismo de esa construcción? Si el género se construye, ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie? (Butler, 2015, p.56)

A diferencia de la perspectiva de Beauvoir que se inserta desde el discurso masculinizado del cuerpo de la mujer, se entiende lo femenino desde una perspectiva masculina y patriarcal.

Asimismo, lo femenino no se podría teorizar en términos de una relación específica entre lo masculino y lo femenino dentro de un discurso dado, ya que aquí el discurso no es una noción adecuada. Incluso en su variedad, los discursos crean otras tantas manifestaciones del lenguaje falocéntrico. (Butler, 2015, p. 61).

Oficialmente, para Beauvoir el cuerpo femenino está marcado dentro del discurso masculinista, razón por la cual el cuerpo masculino, en su fusión con lo universal, permanece sin marca. El género emerge como la forma rígida de la sexualización de la desigualdad entre el hombre y la mujer.

Según este planteamiento, la jerarquía sexual crea y consolida el género. Pero lo que crea y consolida el género no es la normatividad heterosexual, sino que es la jerarquía del género la que se esconde detrás de las relaciones heterosexuales. “Si la jerarquía del género crea y consolida el género, y sí ésta presupone una noción operativa de género, entonces el género es lo que causa el género, y la formulación termina en una tautología” (Butler, 2015).

La relación entre ambos sexos no es la de dos electricidades, dos polos: el hombre representa al mismo tiempo el positivo y el neutro, hasta el punto que se dice “los

hombres” para designar a los seres humanos, pues el singular de la palabra vir se ha asimilado al sentido general de la palabra homo. La mujer aparece como el negativo, de modo que toda determinación se le imputa como una limitación, sin reciprocidad. [...] existe un tipo humano absoluto que es el tipo masculino. (Butler, 2001, p.49)

Marcela Lagarde (1990), señala que esta categoría está relacionada con la teoría de género y por lo tanto se ciñe en el paradigma cultural del feminismo. Por lo tanto, el feminismo ha permitido y fortalecido los estudios de género, hacia un efecto político y social que incide en las prácticas culturales de la sociedad.

El género se reconoce como “el conjunto de características asignadas al sexo”. Este conjunto de características que tradicionalmente pensábamos como de origen sexual, en realidad son históricas, por eso decimos que las características son “atribuidas”.

El hecho “atributivo” es un hecho histórico, esta es la hipótesis. Podemos repetir el mito —que es parte de sentido común, de la ideología dominante, de las religiones, de las filosofías más difundidas en esta tierra y en los sitios aledaños a esta tierra—, según el cual todo lo que somos las mujeres y los hombres es “natural” y tiene un origen “sexual”. (Lagarde, 1990, p.2).

Esta definición permite comprender entonces que el género no es algo con lo cual cada uno de nosotros trajo al nacer, como atributos biológicos, sino más bien tiene relación con las prácticas sociales que están dadas en X sociedad.

Entonces la categoría de género incluye la dimensión del sexo, como conjunto de características biológicas; en otras palabras: es el conjunto de características biológicas que, en nuestra especie, que es bimórfica, agrupa a los sujetos de acuerdo con cuatro dimensiones fundamentales: el sexo genético, el hormonal, el genotípico y el gonádico. (Lagarde, 1990, p.2).

El sujeto tiene características sexuales, pero que son neutrales, se determina por un genotipo, es decir por la apariencia externa del cuerpo, es la categoría del sexo, con lo que contamos biológicamente y que ha determinado “el género” entendido hasta ahora como determinante de la construcción de la identidad de género. Ya que actualmente la teoría de género ha establecido que aquello no determina ni es causa de lo que somos ya sean mujeres, hombres, etc. A esos cuerpos se les han asignado roles y funciones determinados por la sociedad. El género incluye lo biológico, pero incorpora la perspectiva económica, social, psicológica, política y cultural, como elementos propios de lo que construye la identidad de género.

Esta es una construcción social, que cada uno va definiendo al socializar; las relaciones de género van determinando lo que somos ya que estamos insertos y somos parte de una forma de relacionarse.

Las relaciones sociales de género están, efectivamente, en todas las dimensiones sociales. Desde las relaciones de parentesco, que son relaciones de género hasta las relaciones de contrato; las relaciones económicas, las instituciones en las que se dan estas relaciones también determinan lo que somos. En las diversas teorías de género aparece la categoría de género como una categoría política porque trata una de las maneras en que las sociedades organizan a los sujetos para monopolizar y distribuir poderes. El orden del género es un orden político. La sociedad mexicana o la guatemalteca o la norteamericana o la sueca, todas estas sociedades lo son desde el punto de vista de género, es decir, desde el punto de vista político y expresan los géneros, por ejemplo, el de tipo patriarcal. (Lagarde, 1990, p.11).

La sociedad en la cual nos desenvolvemos las relaciones de género establecen modos de comportamiento, y estas se reproducen por medio de diversas instituciones, las cuales replican los roles asignados a cada género. La familia como institución establece y construye sujetos vinculados a ciertos estereotipos y modos de ser; así mismo las escuelas, el Estado, la iglesia, la sociedad civil.

Así, el trabajo y otras actividades básicas también tienen contenido de género. En las sociedades como la nuestra las actividades de reproducción social son asignadas, como un atributo especial al sexo femenino, mientras que las actividades de producción visible son asignadas al otro género, al sexo masculino. A nivel de la cultura esto es claro, aunque a nivel social todavía no hay una correspondencia tan clara en la división del trabajo. (Lagarde, 1990, p.9).

En una sociedad que aún separa actividades de “mujeres” y de “hombres”. Esa y otras relaciones afectivas también están disciplinadas desde la perspectiva de género.

El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres. Y, a pesar de existir en el mundo patriarcal, las mujeres han sido realmente existentes. Es notable que el humanismo no las haya advertido. La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. (Lagarde, 1996, p.1).

Esta perspectiva reconocer la diversidad de géneros, como un elemento esencial de la democracia. La dominación de género provoca opresión, discriminación y marginación de los asuntos públicos. Al ser el género una construcción cultural, podemos observar una serie de cosmovisiones de género, que responden a una realidad, una cultura determinada. Esta perspectiva permite indagar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres.

Para Marta Lamas (1999), La categoría de género es una de las mayores contribuciones al feminismo contemporáneo cobrando importancia en el mundo intelectual feminista.

Al registrar las formas en que mujeres y hombres son percibidos por un entorno estructurado por la diferencia sexual, las teóricas feministas, a pesar de sus diferencias, conceptualizan el género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 1999, p.84).

Se tiende dice Lamas, a confundir género con lo correspondiente a mujeres, y generando la distinción entre los temas de hombres y mujeres. Pero la categoría de género da cuenta de las relaciones sociales entre los sexos, no se trata de algo que se pueda separar. Por lo general se establece sexo como hombres-mujeres y género explicaría las ideas, valoraciones sociales sobre lo que se entiende como "masculino" y lo "femenino". Lamas señala que no se puede sustituir sexo por género, ya que el sexo se refiere a lo biológico y género a lo socialmente construido a lo que se refiere al discurso, al ideario y a los simbólico que da cuenta de las percepciones.

Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos. (Lamas, 1996, p.3).

Marta Lamas (1996), en su reflexión establece la diferencia entre la asignación del género y la identidad de género. Reconociendo que lo que determina la identidad de género no es el sexo (lo biológico) si no lo experiencial, como se ha vinculado el sujeto/ser en las costumbres, la cultura y los roles establecidos en sociedad para diferenciar lo que se entiende como lo de los "hombres" y lo de las "mujeres". Evidenciando que la identidad responde y se construye no desde lo biológico y que claramente es más importante que lo asignado, sino más bien de lo construido por cada sujeto. "Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología" (Lamas, 1996, p.5).

Las diferencias sexuales socialmente determinan roles y estereotipos sociales, por lo tanto, esta diferencia no se desprende naturalmente de la biología, si no de la construcción social y cultural. Y estas asignaciones de género dice Lamas, surgen desde el nacimiento, es ahí donde a partir del reconocimiento genital se asigna y determina, por lo tanto, la apariencia o lo biologicista como determinista. No necesariamente la apariencia se vincula con la carga cromosómica. Ya determinado aquello, se establece posteriormente la identidad de género, el infante aún no habla ni tampoco comprende la diferencia anatómica, pero se logra reconocer o sentirse cercano a alguno de los géneros asumidos culturalmente.

Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. (Lamas, 1996, p.5)

No se puede entender lo que comprende género si solo observamos y nos detenemos en lo sexual/biológico, es necesario comprender que la identidad de un sujeto tiene como componente al género. La identidad dará cuenta de la identificación que hace el sujeto de sus sentimientos, actitudes y comportamientos. Otra cosa es el rol que la sociedad le otorga respecto de sus definiciones y representaciones, esto fortalece la idea de que la división social y sexual es determinando el deber ser “mujer” y “hombre”, de cómo debe ser su comportamiento, desde el rol doméstico al rol social y colectivo en sociedad. Estos elementos propios de la categoría de género. Se vinculan entre sí la asignación de género, el rol de género y la identidad de género, esto compone el análisis de género para cada sujeto. Y esté vinculado con una serie de definiciones, representaciones culturales que construyen al sujeto las cuales están incorporados en las estructuras de poder instaladas en sociedad.

Mujeres y hombres son "producidos" por el lenguaje y las prácticas y representaciones simbólicas dentro de formaciones sociales dadas, pero también por procesos inconscientes vinculados a la simbolización de la diferencia sexual. Hay que comprender que la diferencia sexual es una diferencia estructurante, a partir de la cual se construyen no sólo los papeles y prescripciones sociales sino el imaginario de lo que significa ser mujer o ser hombre, por lo tanto, no puede ser situada en el mismo nivel que el género. (Lamas, 1999, p.88).

4.2 Educación Sexista (desde Morgade, Araya y Flores)

Para Morgade (2006) “La sexualidad es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad y que se despliega en un sistema de sexo- género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables” (p.2). Entendiendo, por lo tanto, que la sexualidad es una construcción que se realiza en la vinculación social que cada sujeto construye en sus espacios de desarrollo. La escuela se visualiza como uno de esos espacios, en donde las subjetividades en sus construcciones sociales, definen y parecen establecer sesgos sexistas en los contenidos y en las prácticas. Considerando lo anterior y reconociendo las implicancias que tiene la educación en esta construcción y/o reproducción de estructuras culturales. Es importante posicionar la “educación sexual” para evitar perspectivas biologicistas, heteronormativas y sexistas que establecen estereotipos, roles y jerarquías entre los géneros.

Existe un discurso escolar de género tendiente a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y anticipa como hipótesis que en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de “la prevención” en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los-as adultos-as, y también entre los-as mismos-as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer. (Morgade, 2006, p.1)

Y la educación escolar integra plenamente el dispositivo sexualizador: los códigos sociales formalizados y no formalizados (las leyes, las reglas, las tradiciones, etc.) en tanto efectos del poder, no solamente reprimen o controlan, sino que también, y fundamentalmente, tienen un efecto productivo en la materialidad de la vida social, de modo que la escuela es uno de los elementos centrales en la producción de la condición social de los cuerpos. La dimensión biológica del cuerpo es interpelada y configurada como diferencia sexual en un conjunto de relaciones construidas en un contexto dualizador (dos sexos, dos géneros, dos clases, etc.) de diferencias jerárquicas. “La norma corporal exacerba las masculinidades hegemónicas e invisibiliza a las masculinidades subordinadas (Connell, 1995; Mc´n Ghail, 1994)”.

Tanto la segregación de género como el ejercicio pleno de la sexualidad genital se encuentran escasamente tratados en las diferentes materias que conforman el currículum escolar. Como veremos, la “voluntad de saber” (Foucault, 1984) se enfrenta con los discursos vigentes en los planes de estudio de algunas materias centrales (biología-salud, historia-formación ética, etc.) que remiten, básicamente, al modelo médico-biologicista (centrado en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y de embarazo) o bien al modelo moralizante religioso (centrado en la promoción de los valores tradicionales de la castidad). En casi todos

los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo. Y, como sostiene Epstein (2000) “la incapacidad de abrir este debate sirve para (re) producir la ocultación de la sexualidad en el contexto de los centros de enseñanza y, consiguientemente, para aumentar el peligro de una dinámica erótica explotadora por no haber sido capaces de reconocerla...”

Sandra Araya (2003), nos señala que el género es una herramienta que nos permite analizar los fenómenos sociales y la orientación de las políticas o estrategias, de esta manera la perspectiva de género supone una acción directa sobre la sociedad para cambiar los términos en cómo nos vinculamos en sociedad. Ante esto el término sexista, podría parecer desconcertante o exagerado.

Se utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad con los cajones “esto es lo femenino” “esto es lo masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras discriminaciones es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. (Morgade, 2001, p.2).

Para Araya el sexismo se ha establecido como mecanismo de discriminación entre hombres y mujeres, lo cual se manifiesta por medio de la distinción que puede tener ser mujer u hombre, determinando sus acciones, sus formas de desenvolverse y por ende sus oportunidades. Se persiste, por lo tanto, en establecer diferencias por medio de la construcción de imaginarios basados en el sexo. “Manifestaciones sexistas son todas las formas, condiciones y acciones que en conjunto y en virtud del sexo de las personas, favorecen procesos que obstaculizan o impiden el desarrollo de cada una de las capacidades y potencialidades de los seres humanos” (Araya, 2003, p.43) *Esta* diferenciación afecta a hombres y mujeres, pero ha establecido mayores estructuras jerárquicas, sosteniendo que las mujeres quedan en una posición inferior.

Esto se perpetúa y se mantiene por medio de una serie de mecanismos, que se crean y construyen determinando los ámbitos de desarrollo de hombres y mujeres, de esta manera se establecen las diferencias y discriminaciones.

El machismo como práctica sexista abusiva coloca a las mujeres en situación de desventaja no solo en lo que respecta a la violencia doméstica, sino también en las relaciones amorosas, pues las mujeres y los hombres asumen y valoran el amor en forma diferenciada. (Araya, 2003, p.45).

En la escuela estas diferencias se ven reflejadas en los mecanismos por medio de los cuales se perpetúan o repiten las relaciones sociales y las estructuras construidas en donde el sexismo se observa. El sexismo se expresa en la escuela también.

Como fenómeno social, la educación tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas, pues es imposible separarla del contexto social e histórico en el que se inserta. De esta manera, la escuela como institución configurada para desarrollar el proceso de socialización incorpora las pautas, los significados y los símbolos culturales referentes a la discriminación de las mujeres en virtud de su sexo, por lo que transmite y consolida de forma explícita a veces y latente las más, la ideología sexista prevaleciente en la cultura. (Araya, 2003, p.46).

En la institución escolar por medio de los planes y programas, el currículum, el lenguaje androcéntrico, la posición que toman los hombres en los hechos históricos, generan relaciones asimétricas entre las mujeres y hombres. Se deben buscar alternativas para que el espacio educativo logre posicionar y generar cambios en las estructuras y el imaginario colectivo respecto del sexismo, y evitar que se fortalezca en estos espacios.

Para Araya (2004) el rol que tiene la educación en proponer los cambios necesarios para evitar la discriminación es fundamental.

Desde la sociología de la educación y, en particular, desde la pedagogía crítica, se empezó a perfilar, hace algunas décadas, una tendencia que evidenció el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. La necesidad de una educación emancipadora y liberadora comprometida con la superación de las desigualdades sociales, por consiguiente, fue un planteamiento que empezó a cobrar fuerza. Es imposible separar la educación del contexto social e histórico en que se inserta. La educación es un fenómeno social y, como tal, tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas. Por tanto, el conjunto de relaciones educativas que se entretienen en torno a un hecho educativo, es un microcosmos representativo del cosmos social. (p.2)

Por lo tanto, reconocer las expresiones sexistas es un desafío social, ya que estas prácticas y expresiones irradian a la sociedad en su totalidad. Se vuelve necesario realizar una transformación social que se de en la educación, como espacio transversal, capaz de incidir en todos los sectores de la sociedad. Es así como la perspectiva de género es, entonces, un compromiso teórico y político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos (Mosconi, 1998).

De esta manera, las implicancias de las prácticas sexistas tienen vínculo directo con las decisiones políticas, ya que tienen repercusiones directas sobre la sociedad. Esto significa que para transformar las relaciones sociales se requieren definiciones claras para cambiar

dichas relaciones asimétricas y sexistas, dando paso a que sea posible la equidad e igualdad en todas las esferas, pero por sobre todo en la educación.

Sin pretender hacerla depositaria de elementos omnipotentes, la educación puede ser el punto en que se inicie un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social repercutirá en todo el sistema en general. Es urgente y en la actualidad se demanda una educación que haga un reconocimiento de la desigualdad procedente de la construcción cultural del género. (Araya, 2004, p.42).

Violencia simbólica y políticas públicas de educación.

4.3 Violencia simbólica

La violencia, en términos generales, puede ser entendida como una acción que surge desde el abuso de poder en donde se transgreden los derechos de otro u otra. Max Weber (1992) hace referencia a ello agregando que la violencia es ejercida por aquel que posee un poder legitimado desde una posición de autoridad.

De allí, la violencia simbólica es una de las manifestaciones de esta que, si bien puede ser más “invisible” que otras formas, es una de las formas más arraigadas en la sociedad.

Para comprender mejor la violencia simbólica, nos basaremos en el concepto utilizado por Pierre Bourdieu (1997), quien señala que la violencia simbólica está situada principalmente en el lenguaje, el cual no es solo un modo de comunicación, sino que se constituye en un elemento de poder. La legitimidad de este poder está instalada en un conjunto de disposición u habitus. En palabras de Bourdieu (1997)

El habitus es ese principio generador y unificador que reproduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, en un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas; los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diversas diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Pero lo esencial es que, cuando son percibidas a través de sus categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, las opiniones expresadas, se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero lenguaje. (p.33)

La acción pedagógica, es concebida como una forma de ejercicio de la violencia simbólica en el sentido de que está destinada a instalar, por medio de un poder arbitrario – el de la autoridad escolar- una arbitrariedad cultural –la cultura de la clase dominante-.

Este poder simbólico es el que crea dominantes y dominados a partir de una fuerza solapada, que pasa desapercibida ya que se instala como una forma de relacionarse, de actuar y de pensar, de manera cotidiana, por lo cual, muchas veces no somos capaces de advertirlo como violento, naturalizando dichas conductas.

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica. (Bourdieu; Passeron, 1970/1996, p. 70)

La escuela como espacio de socialización, es uno de los principales sistemas sociales de producción y reproducción de la violencia simbólica. Es en el espacio educativo en donde se conjugan intrínsecamente las subjetividades del aprendizaje y de la incorporación de creencias y valores asociados al ser humano que pueden marcar la diferencia en el desarrollo de una sociedad.

En este contexto, entendemos las acciones pedagógicas como uno de los espacios principales en donde se desarrolla, de modo sostenido, la reproducción social del poder, siendo esta claramente una forma de violencia simbólica en la medida en que se transmiten valores sociales y culturales basados en la dominación de otro u otra o en su inclusión o exclusión, estableciendo una idea de aceptación o rechazo de ese otro/a bajos ciertos parámetros.

De allí que, la acción pedagógica posee una autoridad que le permite el ejercicio del poder de la violencia simbólica, casi de manera incuestionable, como un modo de inculcación de un arbitrario cultural que facilita la invisibilidad de dicho poder simbólico.

De esta forma, la escuela es un espacio de reproducción de formas y relaciones de poder, siendo el escenario principal en la reconstrucción y difusión de aspectos culturales que influyen en los comportamientos sociales en función de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales imperantes, siendo el espacio de la educación en donde se reproducen modelos estructurantes, a través del proceso de socialización que permite naturalizar las relaciones de poder, las que se convierten en irrefutables, como por ejemplo lo son las asimetrías basadas en el Género.

Para Foucault (1996), las relaciones de poder tienen una amplitud que se da en las relaciones humanas, las cuales pueden ejercerse de manera individual como colectiva, a partir de las relaciones interpersonales o como también dentro del espacio de socialización como lo es la escuela. Sin embargo, este autor señala que las relaciones de poder se entrecruzan con aquellos “hechos o estados de dominación, en los que las relaciones de poder, en lugar de ser inestables y de permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas”.

De esta forma, la visión de Foucault (2002) respecto de las instituciones como espacios de disciplinamiento social, lo llevan a pensar que siendo la escuela la orientada a brindar protección y seguridad y entregar conocimiento, operando como una institución de retención y adoctrinamiento, fijando en los individuos formas de normalización que posibilitan formas de producción y reproducción de un orden social determinado, siendo así funcionales a un particular modelo de producción.

Es así como dentro de este contexto, la cultura está cruzada por el género y este a su vez, trasciende a los distintos ámbitos de la vida, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano, instalado de manera objetiva en las estructuras sociales y de manera subjetiva en las estructuras mentales.

El espacio escolar es uno de los principales lugares de socialización del ser humano y se constituye como un espacio validado para la construcción de la identidad de las personas, que acompaña a lo largo del ciclo vital e influye en el desarrollo de un proyecto de vida. De esta forma, este espacio educativo aporta a través de valoraciones, afectos, creencias y actitudes a la construcción social de hombres y mujeres, agregándoles atributos del deber ser dentro de una sociedad, asignándoles roles a unos u a otros. Esto, se expresa de manera directa a través de la propia normativa de un establecimiento, de su proyecto educativo, de sus referencias y también, se adscriben a un currículo oculto o escondido. Es así como, el espacio escolar ha sido regido por la violencia simbólica de la heteronormatividad y desde discursos hegemónicos patriarcales, impidiendo el espacio para la disidencia y diversidad sexual.

De esta forma, la educación como agente socializador, legitima ciertos ideales y/o supuestos del deber ser, de construir una identidad conforme a los estándares establecidos con el fin de un futuro mejor, apuntando a buscar en cada uno o una un posicionamiento social, aceptando un ordenamiento social y de género irrestricto, verdadero y racional.

Con todo ello, es importante considerar que, a su vez, los sujetos van construyendo dichas identidades cruzados por otros contextos, tales como los discursos de clase, etnia, ruralidad, etc., lo que permite generar espacios de divergencia y cuestionamiento a lo establecido como forma de supervivencia y crítica a los poderes dominantes. De allí que la construcción simbólica del género, se sitúa en un sistema de discurso de lo femenino y masculino-heteronormado- en términos diferenciados de categoría y poder.

Si bien hoy en día se ha avanzado en una mayor igualdad de acceso a la educación en términos estadísticos cuantitativos, siguen existiendo sesgos que restringe el desarrollo igualitario de las mujeres. Muchas veces, tanto hombres como mujeres, en situación de pobreza, deben abandonar sus estudios para tener que trabajar y llevar el susto a su hogar, sin embargo, mientras los hombres salen fuera del hogar para desarrollarse laboralmente, las mujeres se

ven restringidas a lo privado y el cuidado de los otros y labores propias del hogar, restringiendo sus posibilidades de socialización y desarrollo personal. Así también, mientras a los hombres se les incentiva a explorar carreras ligadas a lo científico y tecnológico, a las mujeres se le restringe a el desarrollo de carreras desvalorizadas y ligadas a “lo femenino” en áreas humanistas y/o artísticas.

En nuestra cultura se imponen los mandatos de género de forma incuestionable, actuando como elementos comparativos. Es así como son asociados distintos rasgos o características de manera diferenciada tanto a lo femenino como a lo masculino, asignando por ejemplo la emocionalidad y dependencia a la identidad femenina, mientras que la masculina está definida por la independencia y la racionalidad. De esta forma se manifiestan las relaciones y distinciones asimétricas entre lo masculino y lo femenino dispuesto por las capacidades que se le asigna a uno y otro género de manera opuesta, y además de manera jerárquica porque su valoración es superior una de otra, asignándole mayor valor a lo masculino por sobre lo femenino.

4.4 Políticas Públicas de Educación con enfoque de género

Para entender o conceptualizar las políticas públicas, debemos primero entender el Estado como una relación social, en donde se constituye un entramado de negociación donde intervienen diversas fuerzas políticas o grupos sociales capaces de negociar en el ámbito político y donde cada sector trata de instalar sus intereses.

No existe una única definición de políticas públicas, sin embargo, en términos generales, podemos entender que una política pública es una intervención del Estado en un determinado tema sobre el cual hay una idea de que las cosas no marchan como sería deseable y estas son exigidas por diversos actores. La política pública tiene a la base la percepción de un problema. Si bien esta idea nos acerca al hecho de entender por qué el Estado interviene, sigue siendo una definición inespecífica para entender cuando la situación se constituye en un foco de acción.

En este sentido, la finalidad de toda política pública es resolver, o al menos aminorar, el problema público que aborda. Por tanto, se establece así una relación indisoluble entre problema público y política pública.

De esta forma, un aspecto determinante en el desarrollo del Estado Moderno tiene que ver con el manejo de los asuntos públicos, marcados por las necesidades, demandas y derechos de la sociedad originaria de la institucionalidad pública, y por tanto depositaria del poder

civil. En este sentido, y en términos tradicionales, “las políticas públicas corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Lahera; 2002; p. 13).

Lahera (2002) también refiere que, de modo más amplio, puede definirse a las políticas públicas como cursos de acción y flujos de información en relación a un objetivo público – desarrollados por el sector público, la comunidad, la sociedad civil y el sector privado –, lo que incluye orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, y definiciones o modificaciones institucionales.

Por otro lado, Aguilar (1996) indica que una política pública es “en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce” (p.26).

A la base, una política pública requiere de un profundo proceso de diagnóstico, formulación y planificación -y posterior ejecución-, trazada por objetivos que marquen la hoja de ruta para alcanzar la meta. Dicho diagnóstico y/o análisis de cada una de las situaciones problemáticas para una población y tiempo determinado, requiere un proceso de conocimiento de la o las percepciones y valoraciones que tenga el aparato político y estatal, que tenga la ciudadanía respecto de sus propias problemáticas.

En respuesta a lo anterior, según Muller (1998) “una política pública está constituida por un conjunto de medidas concretas que conforman la verdadera ‘sustancia’ de la política pública”, atendiendo a la multiplicidad y heterogeneidad de los problemas sociales.

En este sentido, las Políticas Públicas están ceñidas por un entramado de decisiones respecto de una acción colectiva intencional con un marco de acción y objetivos definidos, en un marco conceptual cargado de creencias y simbolismos que marcan una forma de hacer y del pensar, dando cuenta de un habitus de la política en los cuerpos de quienes va dirigido.

Así en lo particular, la política pública de educación obedece a ciertas cargas ideológicas del desarrollo de los ciudadanos y ciudadanas desde la primera infancia. Entrega, o bien muchas veces restringe, herramientas que permitan a niños, niñas y adolescentes desarrollarse y adquirir conocimientos y formas de relacionarse socialmente, entregando no solo marcos normativos y cognitivos, sino también entregando marcos sociales y culturales de la relación entre unos y otros.

De esta forma la inclusión, en el diseño, formulación e implementación de la política pública, de diversos enfoques y/o perspectivas, permite situarse desde una posición o punto de vista

para analizar un tema específico, con la intención de comprenderlo, interpretarlo y resolverlo a partir de una posición determinada.

En este sentido, incorporar el enfoque de género en las políticas públicas de educación implica asumir que esto no únicamente se logra a partir de garantizar la igualdad de acceso al sistema educacional, sino más bien, es a partir del cambio en la lógica a través de la cual son dirigidos los contenidos curriculares explícitos y ocultos, siendo estos los que en definitiva transmiten y legitiman una visión del mundo dominada por el patriarcado.

En este sentido, uno de los principales factores influyentes en la calidad de la implementación de estos enfoques o perspectivas, es la coherencia existente dentro del sistema educativo, considerado ello como un proceso continuo de negociación entre los contextos internos de los espacios educativos y las demandas externas de la sociedad en su conjunto. La coherencia, así, va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios como textos, estando relacionada también con el discurso y las prácticas escolares, la mentalidad que permea a los líderes, docentes y la comunidad de cada territorio y cada establecimiento educativo.

Así, el contexto interno tiene relación con las capacidades y estructuras de toma de decisiones al interior del espacio educativo, a partir de las creencias, conocimientos y actitudes instaladas, siendo esto la forma en que las comunidades educativas internalizan y les dan sentido a las propias políticas. De allí que el éxito o fracaso de la inclusión e implementación de ciertos enfoques en las políticas educativas depende fundamentalmente de los actores del propio sistema y en cómo estos identifican y se involucran ideológicamente con estos.

El enfoque de Género en las políticas públicas de educación será entendido como los elementos o el marco teórico conceptual en el que se basen las políticas o acciones dentro del espacio educativo, considerándose este como uno de los principales agentes de socialización a cargo de transmitir saberes, formar valores y establecer normas de comportamiento, proyectándose hacia modelos no sexistas y más democráticos, de manera que las presentes generaciones estén capacitadas para enfrentar los retos de esta compleja sociedad con expectativas de equidad.

Desde allí, la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas, ha sido planteado por el Estado, a partir de la transversalización de este enfoque, lo cual implica valorar las implicancias que tiene tanto para hombres como para mujeres cualquier acción planificada, ya sea en términos legislativos, de política o programas, en las distintas áreas y niveles (Valle y Bueno, 2006).

En este sentido, la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas ha sido planteado a fin de 1) permitir que la política sea abordada tomando en consideración las diferencias de género en diversas realidades; 2) generar un proceso que evalúe los aspectos

diferenciados de las políticas y programas en relación a mujeres y hombres; y c) Identificar y medir las diferentes situaciones en la que se encuentran mujeres y hombres y los problemas en general de las y los afecta.

5. Marco Metodológico

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa con alcance exploratorio, debido a que busca conocer cuál es el enfoque de género utilizado en las políticas públicas de educación entre los años 2014 y 2019.

De acuerdo a lo señalado por Dávila (1995), la investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo sostenido con el objeto de estudio. Esto refiere que, el método se adapta en medida de las características particulares de aquello que se busca estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso. Esto se traduce a que el proceso completo de la investigación mantiene una relación de reciprocidad y dinámica en todas sus etapas.

Así, en relación a lo señalado por Krause (1995), la metodología cualitativa “se refiere a cualidades de lo estudiado, es decir a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Por lo general prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reducible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos”.

En este mismo sentido, la presente investigación es de tipo exploratoria – descriptiva, ya que no existen estudios similares al respecto o bien solo aproximaciones al tema, lo que posibilita generar conocimiento inicial abriendo un campo de investigación en profundidad, y busca describir aspectos sobresalientes en relación a la incorporación del enfoque de género en las políticas de educación.

5.2 Universo del estudio

Para los efectos de la investigación, se tomó como base los programas, políticas y planes dirigidos a instalar una educación con equidad de género, en los períodos de gobierno entre los años 2014 y 2018.

Existen dos planes estructurales; “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” y Plan de trabajo “Educación con equidad de género” (2019).

Además de existir una serie de documentos: “Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia” (2018) en el marco del plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019, impulsada en el segundo Gobierno de Michelle Bachelet y entorno a este se desarrollaron documentos para orientar a la comunidad educativa para resguardar la inclusión y la equidad de todos los niños(as) jóvenes. En este contexto desde el Ministerio de Educación se creó el documento “Orientaciones para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales en el sistema educativo chileno” (2017). Además de dos documentos elaborados por La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): “Prácticas de Crianza con equidad de género” (2011) y “Enfoque de género en las prácticas pedagógicas: documento de apoyo para el personal de las comunidades educativas” (2012).

5.3 Muestra de investigación

La investigación se enfocará en los dos planes estructurales; “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” y Plan de trabajo “Educación con equidad de género” (2019), los cuales buscan a través de definiciones conceptuales y marcos normativos nacionales e internacionales abordar los temas de género en las políticas, planes y programas de educación de manera transversal a todos ciclos escolares.

5.4 Métodos de recolección de la información

Revisión de documentos gubernamentales: “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” (Segundo Gobierno de Michelle Bachelet) y Plan de trabajo “Educación con equidad de género” (2019) (segundo gobierno Sebastián Piñera).

5.5 Análisis de la información

La herramienta a utilizar en el desarrollo de esta investigación es el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se dirige a temas o problemáticas sociales, centrándose en problemas experimentados y definidos por grupos dominados, principalmente orientado a analizar el rol del discurso en la sociedad, se centra particularmente en las relaciones, de grupos, de poder, dominación y desigualdad. El ACD es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2016).

El ACD reconoce la relación existente entre el discurso y la sociedad y el hecho de que la actividad discursiva es una práctica social, sin embargo, su interés radica en descubrir y describir las importantes repercusiones sociales e ideológicas del discurso. Se reconoce y entiende el discurso como una práctica social (Van Dijk, 2000) lo que permite entender y justificar el análisis discursivo como análisis social. El ACD tiene, entre otras, las siguientes propiedades generales (Van Dijk, 2016):

- Se enfoca, principalmente, en problemas sociales y cuestiones políticas, en lugar de solo estudiar las estructuras discursivas fuera de sus contextos sociales y políticos.
- Este análisis crítico de problemáticas sociales es, usualmente, multidisciplinario.
- En lugar de meramente describir estructuras discursivas, trata de explicarlas en términos de sus propiedades de interacción social y, especialmente, de estructura social.
- Más específicamente, se centra en las formas en las que las estructuras discursivas representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad.

Van Dijk (1997), señala explícitamente el carácter opositivo y político del ACD, al considerar que la tarea académica forma parte integrante de la vida social y política y en consecuencia las teorías, métodos, temas y selección de datos de un estudio de discurso son siempre políticos, y agrega que para efectuar un ACD es necesario estudiar a fondo tanto en la teoría como en la descripción, cuáles son las estrategias y estructuras de textos y hablas que nos interesan, de modo de descubrir los patrones de máxima dominación o manipulación en texto. “Por el contrario a fin de centrarnos en los problemas sociales y políticos de mayor relevancia... precisamos detallar cómo se expresan tales formas de desigualdad, cómo se interpretan, legitiman y, finalmente, se reproducen en texto y habla” Van Dijk (1997, p.18).

6. Análisis de la información

La investigación se enfocará en la revisión de los dos planes estructurales; “Educación para la igualdad de género Plan 2015-2018” y Plan de trabajo “Educación con equidad de género” (2019). Esta revisión de documentos gubernamentales será analizada en una primera instancia como documentos particulares, es decir, se revisarán de manera crítica respecto a sus propios contenidos, considerando:

- Definición conceptual de Género,
- Diagnóstico de las desigualdades de género,
- Marcos normativos nacionales e internacionales que resguardan y promueven la incorporación de estas problemáticas en todas las áreas y dimensiones de gobierno, en este caso en educación,
- Avances o propuestas realizadas por cada gobierno a través de programas ministeriales,
- Desafíos o propuestas a largo plazo,

Ante esto luego de realizar esta revisión de manera particular respecto a los discursos instalados en cada programa, realizaremos un vaciado de información en un cuadro comparativo que permitirá observar las diferencias existentes, así como también reconocer los vacíos en propuestas o programas que más bien son meramente declarativos, y que no logran instalar, desarrollar y mantener de manera sistemática y permanente, a pesar de los cambios de gobiernos.

6.1 Plan “Educación para la igualdad de género 2015-2018” (Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018)

Contexto histórico

La importancia de la equidad de género en las últimas décadas se ha instalado en la agenda pública desde la sociedad civil y sectores feministas. El esfuerzo se ha dirigido a abordar desde las distintas esferas esta problemática.

Desde el segundo Gobierno de Michelle Bachelet se han fortalecido las medidas para poder implementar e incorporar políticas públicas que colaboren en mejorar las condiciones de vida de las mujeres y fortalezcan sus derechos. Es la agenda de género propuesta por Michelle Bachelet (2014) la que da inicio e impulsa este nuevo proceso histórico.

Esta realidad impone la necesidad de una Nueva Agenda de Género basada en los derechos, igualdad y autonomía de las mujeres, impulsada por una institucionalidad renovada y de mayor rango. Dentro de los primeros 100 días de Gobierno enviaremos al Congreso el proyecto de ley que crea el Ministerio de la Mujer, buscando situar la igualdad entre mujeres y hombres al más alto nivel en la agenda política. Junto con ello, reinstalaremos el Consejo de Ministros para la Igualdad de Oportunidades y fortaleceremos su funcionamiento, generando una instancia permanente de asesoría técnica. (Bachelet, 2013, p.168)

El 11 de marzo de 2014, asume nuevamente como Presidenta de la República, en un hecho histórico para Chile y Latinoamérica, ya que recibe la banda presidencial de Isabel Allende (Presidenta del Senado), siendo primera vez que una mujer preside el Senado chileno y, también la primera ocasión en que la ceremonia es protagonizada por dos mujeres.

Las primeras propuestas y reformas que se iniciaron en el gobierno fortalecen desde la institucionalidad la igualdad de género: Creación del Ministerio de la Mujer (2016), esto es parte del proceso histórico del proceso democrático e inclusivo para las mujeres con el objetivo de erradicar de nuestro país la discriminación de género instalada en diversos ámbitos de la sociedad.

En este contexto el plan “Educación para la igualdad de género (2015-2018)” impulsado por Michelle Bachelet y canalizado por MINEDUC, se vincula con la Reforma Educacional que se inició en 2014 y que crea la “*Unidad de Equidad de Género*” (UEG), la cual se transformaría en una estructura permanente y transversal incorporando la perspectiva de género; este proceso se enmarca en la agenda de género de gobierno de Michelle Bachelet y los acuerdos internacionales firmados por nuestro país.

Este plan establece ciertos objetivos bajo la convicción de construir una educación no sexista: resguardar la igualdad en el ejercicio de sus derechos, construir espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género.

Este documento plantea y constituye una síntesis del enfoque de género que el MINEDUC impulsa, resumiendo en los siguientes elementos:

- A) Definiciones conceptuales con respecto al género.
- B) Diagnóstico desigualdades de género en educación.
- C) Normativas nacionales e internacionales.
- D) Medidas ministeriales que se están impulsado para contribuir desde el MINEDUC; Necesidad de incorporación del enfoque de género en educación; Avances en materia de incorporación del enfoque de género.

A partir del reconocimiento de tales elementos que son expuesto en el plan, se definirán y explicarán cada uno de ellos.

a) Definiciones conceptuales de género

El MINEDUC presenta su conceptualización del concepto de género en términos teóricos de la siguiente manera;

Hablar de género es reconocer que las relaciones entre las personas están mediadas por las construcciones sociales y culturales que se hacen en base al sexo biológico, definiéndonos como hombres y mujeres con identidades, expresiones y orientaciones diversas. El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales (Joan Scott en Lamas, M.), configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.). En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Dado su carácter histórico y ubicuo, estas relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. (Ministerio de Educación (2015). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. p.24)

Este concepto reconoce que el género está directamente relacionado con las construcciones sociales y culturales las cuales definen y han determinado la concepción de lo correspondiente a hombres y mujeres, no solo desde lo biológico sino desde el ideario colectivo que se instala y permea nuestras identidades, las cuales tiene reconocimiento o validez en lo público. Desde esta definición por lo tanto comprendemos que aquellos imaginarios sociales se instalan y operan desde algún lugar hacia los niñxs, jóvenes y ciudadanxs, y los lugares donde se instalan y devienen desde la institucionalidad imperante y sus objetivos en estos términos. De aquí la importancia de la educación y sus objetivos hacia contribuir a la no determinación unívoca de lo entendido como género.

Ya que se reconoce a la escuela como el primer espacio de socialización fuera del hogar, es aquí donde se establecen relaciones que construyen y definen cómo nos vinculamos unxs y otrxs desde el género. Son ideas que asumimos dentro de nuestra forma de ser, y que contribuyen de manera evidente en nuestra identidad de género, que se basa en ideas irracionales que forma nuestra personalidad, por lo tanto, la educación es un medio de socialización de género.

Sin embargo, la educación también reproduce lógicas de la sociedad que no siempre aportan en el sentido de potenciar las habilidades de todas y todos. En efecto, los espacios educativos cumplen un rol en la construcción de identidades y atributos diferenciados para hombres y mujeres, delimitando normativamente lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo. Junto con ello, potencian habilidades en unos y otras, y desincentivan el desarrollo de las personas en ámbitos que son considerados menos apropiados. (Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018, p. 9)

Ante este reconocimiento es relevante comprender los estereotipos, sesgos y discriminaciones que se realizan en este ambiente y que se expresan en las relaciones al interior de la comunidad educativa en general, entre docentes, y entre estudiantes en particular. Ya que todo esto influye en la construcción de identidades que serán influenciadas para bien o para mal si no se reconoce que el enfoque de género en educación es de vital importancia para los niñxs y jóvenes.

Por lo tanto, es urgente incluir herramientas que posibiliten en los espacios educativos identificar aquellas prácticas que afectan la formación respecto a la identidad de género y evitar caer en discriminaciones arbitraria.

El rol que tiene la educación en proponer los cambios necesarios para evitar la discriminación es fundamental.

El sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. La necesidad de una educación emancipadora y liberadora comprometida con la superación de las desigualdades sociales, por consiguiente, fue un planteamiento que empezó a cobrar fuerza. Es imposible separar la educación del contexto social e histórico en que se inserta. La educación es un fenómeno social y, como tal, tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas. (Araya, 2004, p.46)

Este plan si bien reconoce la existencia de sesgos, estereotipos y las consecuencias que esto implica en niños, y jóvenes, tales como discriminaciones, desigualdades, brechas e inequidades, señalando que este análisis posibilita atender las necesidades propias de cada grupo, para luego desde la implementación de políticas públicas poder abordar sus propias necesidades y singularidades. Este enunciado si bien comprende desde lo discursivo tales desigualdades, no establece en este primer momento cómo en lo práctico se instalarán y desarrollarán prácticas que logren modificar dichas brechas.

b) Diagnóstico desigualdades de género en educación

El plan reconoce que en el sistema educativo se evidencian las brechas y esto se ve reflejado en los diferentes niveles desde la Educación Parvularia hasta la Educación Superior, en este argumento el plan señala;

Las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados indican que siguen operando en esta área patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género y de esa forma, la desigualdad e inequidad. (Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018, p. 24)

A partir de esto podemos evidenciar que el espacio educativo en todas sus dimensiones establece tratos diferenciados, generando discriminaciones y lo cual puede potenciar las decisiones, y la trayectoria de los estudiantes a lo largo de su desarrollo educativo, ya sea en la permanencia, continuidad, empleabilidad, y toma de decisiones respecto a las áreas en las cuales se desarrollarán. El plan considera datos para demostrar que el acceso a la educación se observa más equitativo, más allá de conocer los datos de ingreso a la educación, lo relevante es conocer cuáles son las prácticas que se dan en cada nivel educativo, esto no se traduce en la eliminación de las desigualdades, menos aún en el reconocimiento de jóvenes

LGBTIQ+, por lo tanto, las cifras de acceso no sirven para evidenciar las problemáticas de fondo, no basta con ampliar la participación de mujeres en la educación, sino más bien pensar de qué manera la educación incide o no en terminar con las discriminaciones, desigualdades y brechas socio-culturales y económicas, entre hombres y mujeres.

Mientras prevalezcan las prácticas sesgadas, arbitrarias y discriminatorias en los espacios educativos, difícilmente se puede hablar de relaciones igualitarias. Para ello es necesario una transformación cultural y social que debe ser iniciado y fortalecido en la educación. Las relaciones de poder y de dominio que caracterizan las relaciones entre mujeres y hombres mantienen intacta su estructura y ello es visible desde diferentes dimensiones, desde la división sexual del trabajo (doméstico y en áreas que tienden al cuidado de otros), que afecta la participación productiva de las mujeres, así mismo la poca participación en puesto de poder o de liderazgo, etc.

Sin afán de atribuirle toda la responsabilidad a la educación, es importante comprender que esta debe ser el punto de inicio de una transformación del sistema social y que no solo reconozca la desigualdad procedente de la construcción cultural del género, sino además logre construir nuevos relatos, nuevos curriculums para la formación de docentes que logren modificar y deconstruir discursos instalados desde la cotidianeidad, que se traspasan y conviven en los hogares, en las escuelas, lugares de trabajo y se repiten de manera circular sin destrabar las discriminaciones. Debemos reestructurar la formación de profesionales de la educación, e incorporar el análisis de la diversidad y la diferenciación en cada uno de los niveles educativos. Entendiendo que la educación refleja, perpetúa y transmite el orden dominante que existe en la sociedad y en la cultura; y que es parte constitutiva del sistema patriarcal y reproduce el orden simbólico que lo sostiene traspasando generaciones y épocas. En este ámbito es necesario reconocer que, en cada nivel educacional, se repiten prácticas que permean los discursos y aprendizajes de los estudiantes. Algunas dimensiones de aquello van desde el sesgo de los textos escolares, pasando por programas ministeriales que siguen validando un imaginario patriarcal y que, por lo tanto, no se han actualizado respecto a las teorías de género que apuntan a replantear los objetivos y ampliar visibilizar los estereotipos y discriminaciones.

Desde la investigación realizada por la Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, se reconocen un conjunto de elementos que se transfieren ya a nivel parvulario y desde las familias en esta etapa inicial de socialización.

Desde el nivel parvulario, en conjunto con las familias patriarcales, los cuentos infantiles, los juegos y las actitudes conscientes o inconscientes de parvularias, se va moldeando a niñas y niños en roles diferenciados, en consonancia con la cultura

androcéntrica que se manifiesta en todos los ámbitos. (Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres, 2016, P.16)

Según el plan estructural que analizamos (Michelle Bachelet), se establece que “actualmente no existen estudios que permitan generalizar conclusiones respecto de la existencia, alcance y frecuencia de prácticas pedagógicas trasmisoras de sesgos de género tanto de las educadoras como del personal técnico y asistentes de la educación de este nivel” (Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018 p. 13).

Aquí observamos diferencias en la apreciación respecto la existencia o no de la influencias o prácticas pedagógicas que pudieran transmitir sesgos de género, al parecer no existen investigaciones prácticas desde el MINEDUC. Bastaría con comprender que hay sesgos que trascienden a los profesionales de la educación, y que de algún modo permean las prácticas en todos los ámbitos.

c) Normativas Nacionales e internacionales

Existen una serie de instrumentos que constituyen el marco de orientación y compromisos para una educación con perspectiva de género, firmados y validados por Chile. Este marco jurídico en relación a la igualdad de género y derechos de mujeres y niñas, ha sido por medio de un informe voluntario presentado por el gobierno el 2017 al PNUD.

- **Marco Normativo Nacional**

Ley General de Educación n°20.370 (LGE) (Mineduc, 2010):

Plantea como deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades, con el objetivo de reducir las desigualdades producidas entre otras por el género.

Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación:

Planteando que el sistema debe asegurar la equidad entre todos y todas, quienes deben contar con las mismas oportunidades en términos educativos. Busca evaluar la calidad de la educación más allá de los resultados de rendimiento escolar. La equidad de género es uno de los ocho indicadores de desarrollo personal y social que considera la Agencia de Calidad. Busca la equidad en los resultados de aprendizaje entre mujeres y hombres.

Ley de inclusión Escolar 20.845:

Incorpora los principios de integración e inclusión, y señala que el sistema debe propiciar que los establecimientos educativos constituyan un lugar de encuentro entre todas y todos las/os estudiantes, considerando sus distintas condiciones, entre las que se incluye el género.

Ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar:

La ley tiene como objetivo prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas.

- **Marco Normativo Internacional**

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979):

Su Comité ha expresado su preocupación al Estado de Chile por “la persistencia de estereotipos tradicionales en relación con las funciones y responsabilidades de las mujeres y los hombres en la familia y la sociedad, que refuerzan el papel tradicional de la mujer como madre y esposa, lo que sigue afectando a sus posibilidades educativas y profesionales”. En su artículo 10, establece una amplia gama de medidas para alcanzar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo en todos sus niveles, para niñas y mujeres.

Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (1960):

En su artículo 1 señala que por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier índole. En el ámbito de la educación, refiere en particular a excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

El ODS 5 establece lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas para acelerar el desarrollo sostenible, mientras que el ODS 4 apunta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) (1994):

En su artículo 8 señala que entre las medidas que establezca cada Estado, se deben considerar programas orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer.

d) Medidas ministeriales que se están impulsado para contribuir desde el MINEDUC.

El MINEDUC en el plan se pregunta, ¿Dónde y por qué incorporar el enfoque de género en Educación? y presenta una serie de elementos fundamentales en la reproducción de estereotipos y desigualdades de género.

Tales como, Currículum, Textos Escolares y recursos educativos, Prácticas y discursos pedagógicos, Promoción de la participación, Educación en ciudadanía, En la orientación vocacional, Convivencia escolar, Distribución y uso de los espacios físicos, Educación en sexualidad y afectividad, Formación de habilidades para la vida, Especialización y prácticas educación técnico profesional Motivantes de la deserción escolar, Acceso y permanencia en la Educación Superior, Información desagregada por sexo para diagnóstico de brechas y desigualdades.

Si bien Chile ha logrado reducir la desigualdad entre hombres y mujeres en relación al acceso a la educación, aquello no elimina las desigualdades de fondo y de discurso ya que la discriminación sigue operando de manera soterrada o de manera directa en los espacios educativos y en general en las prácticas pedagógicas.

En relación a aquello es que se deben analizar las modificaciones que se han realizado de manera concreta en la práctica. Uno de los elementos que se han logrado establecer en el currículum escolar es a través del establecimiento de los Objetivos Fundamentales transversales (OFT), los cuales reflejan la incorporación transversal de actitudes y valores que permitirían a los estudiantes reflexionar de manera crítica y activa respecto a diversos temas más allá de los contenidos establecidos en los programas ministeriales. Con respecto a esto hay que considerar La Ley Orgánica Constitucional Enseñanza (LOCE), promulgada el 10 de marzo de 1990.

La LOCE establece un cambio en la regulación del currículo en el sistema escolar al definir dentro del marco curricular, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a partir de los cuales cada establecimiento era libre de formular sus propios planes y programas de estudio o seguir con aquellos propuestos por el Ministerio de Educación. (López, 2008, p.36)

Esto incluye Objetivos fundamentales (OF), los cuales les permiten a los establecimientos formular de manera libre sus propios planes y programas de estudio. Éstos OF no dependen de una asignatura si no se establecen de manera transversal en el programa de estudio, por lo tanto, asumidos por todo el sistema escolar. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), tienen como fin “contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo y, finalmente, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico–reflexivo” (López. B, 2008, p.36).

Estos valores y actitudes son orientados a la formación de los niños y jóvenes, los cuales han sido determinados por un grupo de actores sociales, que representan una base ética común, sin embargo, el MINEDUC no ha establecido como propias estas en las escuelas, con las comunidades y dichas particularidades, ya que desde lo formal y desde los lineamientos ministeriales dichas actitudes y valores han sido determinadas, pero no democratizadas con los espacios educativos. Por lo tanto, la transformación se limita a meros cambios formales sin comprender que los cambios son culturales por ende más profundos.

Los OFT adolecen de dos grandes limitaciones: la primera de ellas “es que sus formulaciones son tan amplias que no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género, sino que estas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como las prioridades de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad”. La segunda limitación se refiere a la imposibilidad de tratar todos los contenidos de los Objetivos Transversales, entre ellos, el de género dentro de las distintas disciplinas, desarrollándose por esto en actividades anexas, como talleres, debates, etc., y en este sentido “más que transversales, son colaterales”. (López. B, 2008, p.36-37)

En términos generales la implementación de los OFT no bastan para incorporar nuevos valores, actitudes y conductas que le permitan a los estudiantes a desarrollar su capacidad, crítica, reflexiva, su sentido de pertenencia, no basta con establecer, si estos no son vinculados en las escuelas, en los territorios y en cada comunidad educativa, se vuelven una declaración de principios y de buenas intenciones, pero sabemos que los cambios con estos deben ser fortalecidos desde lo particular, ahí con los docentes y profesionales de la

educación. Ya que, de esta manera, resultan ser aspectos “deseables” a seguir, pero que, al no estar democratizados con los actores de la educación, difícilmente cobran sentido en el quehacer pedagógico. Ya que resultan a modo de interpretación de cada cual, sin necesariamente dar la profundidad y el objetivo transversal, y cada espacio educativo puede decidir si no, el llamado curriculum oculto, aquellas prácticas inexistentes para la formalidad.

Se refiere al papel de la escuela en socialización de género. Sorprende constatar que, aún registrándose varios cambios, la escuela continúa reproduciendo estereotipos y pautas de comportamiento que podemos considerar «tradicionales» respecto del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres. Sólo asociando ambos tipos de hechos es posible explicar las desigualdades de ingreso, oportunidades y poder que ocurren en la vida adulta en desventaja de las mujeres. (Guerrero, Provoste, Valdés, 2006, p.99-100)

¿Qué está haciendo el MINEDUC para incorporar el enfoque de género?

El Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet 2014-2018, señala que

el despliegue de la agenda de equidad de género tendrá un carácter transversal en las políticas públicas y en el diseño de la Reforma Educacional, cuyos ejes, contenidos y proyectos abordan la necesidad del país de contar con una educación más justa, de calidad, inclusiva e igualitaria. En este contexto, la desigualdad de género debe ser abordada como un factor de relevancia para el logro de estos desafíos, desde la educación parvularia a la educación superior. (Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018, P.24)

Manifiesta que es relevante desarrollar una agenda de equidad de género que vincule a todos de manera intersectorial e interministerial y un elemento importante en este proceso es la creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG) para poder abordar estos objetivos desde la educación parvularia, además que incorporar estos elementos propiciaría mayor igualdad, inclusividad y calidad en la educación. Frenar la desigualdad de género es una cuestión urgente para evitar las discriminaciones arbitrarias entre los niños y jóvenes.

Creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG)

En marzo de 2015 se estableció la Unidad de Equidad de Género del Mineduc, con el objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del

sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos. (Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018, p.24)

A través de la UEG, el Mineduc ha formulado para el periodo 2015-2018 el Plan “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres”, que tiene como objetivos promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y competencias del Ministerio de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional.

A través de esta unidad se estableció una hoja de ruta a seguir de manera interministerial e intersectorial:

1. Fortalecimiento de competencias en funcionarias/os del sistema educativo.
2. Difusión, sensibilización e información.
3. Producción de conocimientos y herramientas.
4. Articulación de actores.

Si bien se evidencia claramente que nuestro país cuenta con marcos normativos internos e internacionales, que establecen estándares mínimos a resguardar y promover, los gobiernos y en específico el segundo de Michelle Bachelet, en el plan que se está analizando, se establece una serie de medidas para visibilizar e instalar la igualdad de género y educación, con cambios estructurales en torno a los planes ministeriales, la formación docente, la intervención y acompañamientos en las comunidades educativas, además de introducir cambios en el currículum fortaleciendo la incorporación de principios formativos transversales, que logren motivar los cambios respecto a las prácticas cotidianas que reproducen sesgos, estereotipos sexistas, homofóbicos, que promueven prácticas discriminatorias y estereotipos de género.

6.2 Plan “Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción”. (Gobierno Sebastián Piñera 2018 - Actualmente)

Los cambios de coalición política en la administración del Estado, ha traído consigo cambios en la concepción valórica de algunos aspectos de la sociedad, que, si bien puede tener algunos matices, estos se ven marcados por diferencias ideológicas.

En materias de incorporación del enfoque de género en las políticas públicas el Estado chileno si bien ha realizado esfuerzos y ha incorporado de manera transversal dentro de la Gestión del Estado, aspecto del enfoque de Género, en uno de los espacios más esenciales de la sociedad esto aún está en deuda.

El Programa propuesto para el segundo periodo de gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022), carece en su estructura general de un enfoque de género explícito. Es más, en el uso del lenguaje, carece inclusive de una expresión al menos binaria del género, refiriéndose genéricamente a hombres y mujeres, sin pensar mucho menos en disidencias sexuales.

De esta forma, en materias de educación, las propuestas de este gobierno van en la línea de una reforma educacional para mejorar la calidad y el acceso a la educación, en todos sus niveles, desde la educación parvularia hasta la formación técnico o profesional, haciendo comparaciones respecto la reforma educacional del gobierno anterior.

Una reforma estatista de viejo cuño que ha restringido la diversidad del sistema, la libertad de elección de los padres y la posibilidad de aportar a la educación de sus hijos, en vez de abocarse a mejorar la calidad e incrementar el acceso a buenas escuelas de los estratos más desfavorecidos de la población. (Piñera, 2019, p.72)

Así, en materias de educación, el Programa de Gobierno del segundo Gobierno de Sebastián Piñera se basa en cuatro ejes: establecer el acceso universal y gratuito a una educación parvularia de calidad, implementar un Plan Nacional de Calidad de la Educación, modernizar la educación técnico-profesional y avanzar hacia una educación superior accesible y de calidad, que sea la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento y la información.

Ninguno de estos ejes, incluye en sí una mirada de género que potencia la inclusión, la equidad y el derecho igualitario a una educación gratuita de calidad para todxs.

En 2018, y en el contexto de las diversas demandas sociales en materias de género, lideradas por el movimiento feminista en Chile principalmente del mundo universitario, se abre el debate en relación al acoso y violencia de género, poniendo en la palestra la necesidad de un real cambio cultural de toda la sociedad y modificaciones a la legislación vigente y en materia

de políticas públicas. En ese sentido, las demandas se expresan en las calles y en las tomas de los espacios académicos y de toma de conciencia de las desigualdades e inequidades respecto de las mujeres y de disidencias sexuales.

Así, una serie de hechos fueron dando fuerza y contexto a la llamada “ola feminista”, situaciones arrastradas más o menos desde el 2016 desde el movimiento “ni una menos” en américa latina y principalmente desde Argentina con brutales hechos de violencia de género. Así también, se suma la lucha frente a la necesidad de legislar en materias de aborto y una serie de hechos públicos respecto al acoso de mujeres en los espacios íntimos y públicos, principalmente la develación de hechos de abuso al interior de las Universidades Chilenas.

Frente a esto, durante el segundo mandato del presidente Sebastián Piñera, en mayo de 2018, se empieza a escuchar la idea de reformar y generar cambios constitucionales para resguardar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, sin embargo, más allá de dar una respuesta ante la contingencia, estas medidas sólo aparecen como cambios cosméticos y de poca relevancia para el fondo del asunto, considerando además que dentro de su plan de gobierno, esto nunca fue una prioridad, cargado además de una concepción conservadora, reforzando la idea de relaciones de género tradicionalistas, lo que se desprende del enfoque que sustenta las propuestas en el campo laboral y de las políticas sociales, en donde la mujer- reconocida como sujeto sin particularidades, es considerada sinónimo de familia, bajo los preceptos hegemónicos de esta, alineado con los sectores más conservadores de la derecha política.

Desde allí, se hace patente la carencia de elementos estructurales respecto de la discriminación, y la comprensión más sistémica del enfoque de género, careciendo de una problematización respecto de las representaciones culturales que lo sustentan, implicando un retroceso sustantivo en relación a la instalación de dichos temas en la agenda pública propia del gobierno de Bachelet.

En el programa de Sebastián Piñera el tema de las desigualdades queda restringido únicamente a las mujeres y a estas individualmente, lo que deriva en propuestas al aumento de inserción en el mundo del trabajo de las mujeres , lo que vendría a mejorar la situación de cada una de manera individual y por consecuencia beneficiando a las familias, dejando completamente de lado la problematización y erradicación de estereotipos de género, el doble - o triple- rol de la mujer dueña de casa, madre y trabajadora, apuntando a un discurso únicamente centrado en la contribución de las mujeres al desarrollo del país.

En este contexto, somos testigos de una agenda de gobierno oportunista y mediática para hacer frente a las movilizaciones de mujeres, con medidas que mediante proyectos de ley en el congreso que discursivamente buscaría Promover la equidad de género, pero lo hace invisibilizando al movimiento feminista detrás de las demandas, con el único fin de descomprimir el conflicto social, sin incorporar las demandas de fondo, referidas a la sanción

de la violencia de género en todas sus dimensiones, discriminación de LGTBIQ+, No + AFP, y la exigencia de una educación no sexista.

Dentro de las medidas anunciadas, en materias de educación, se propone que el Ministerio de Educación se haga cargo de la elaboración de planes de asistencia técnica y acompañamiento a todos los niveles educacionales con el propósito de promover inclusión, la prevención del acoso, abuso y discriminaciones, cuando en su programa de gobierno nunca tuvieron cabida, y son totalmente contradictorias cuando por parte de la misma coalición política de gobierno son reticentes a la aprobación de proyectos y demandas que avancen a por ejemplo, reconocer la identidad de género como un derecho de todxs, a la existencia del matrimonio igualitario, y al aborto, incluso sólo en 3 causales.

Se asumieron compromisos en torno a la regulación de la relación docentes y estudiantes en las universidades del Estado y la promoción de reglamentos con altos estándares en materia de convivencia: Protocolo de prevención de abusos, acoso, discriminaciones y malos trato, que fijen procedimientos eficaces de denuncia, investigación y sanción de estas conductas en todas las instituciones de educación superior. (Comisión, 2019, p.5)

Para ello, se crea la mesa “Por una educación con equidad de género” la cual, asumiría el objetivo de revisar las brechas de género que se dan en todos los niveles educacionales, a fin de generar propuestas de corto, mediano y largo plazo que apunten a revertirlas y prevenir su perpetuación.

El trabajo realizado por esta Comisión concluye en un documento de trabajo llamado “comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción”, el cual señala que “no es una conclusión, sino el primero de muchos pasos hacia una sociedad -y una educación- más equitativa y justa con las mujeres”.

Este documento presenta un total de 53 propuestas y/o acciones, estableciendo seis líneas de acción, entre las cuales se encuentran:

- I. Promoción, acceso, participación y trayectorias para una mayor equidad de género en el sistema educacional chileno (1 a la 12)
- I. Prácticas e interacciones de calidad para la equidad en el sistema educativo (13 a la 17)
- II. Formación docente para la equidad de género en la práctica pedagógica (18 a la 22)
- III. Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia (23 a la 32)
- IV. Estrategias e instrumentos institucionales para la mejora de calidad y equidad en el sistema educacional chileno. (33 a la 50)
- V. Estudios (51 a la 53)

A diferencia del trabajo realizado por el MINEDUC durante el gobierno anterior, el trabajo de esta Mesa o Comisión, sólo hace referencia a antecedentes generales, evadiendo conceptualizar lo que se entenderá por enfoque de género o bien el lugar desde donde se mira el quehacer de la política de educación para establecer uno u otros parámetros de comprensión de la problemática y las implicancias de ciertas acciones.

Así, parte como introducción a la discusión reconociendo que “la equidad de género es una condición necesaria para el desarrollo de un país y una estrategia central para la superación de la pobreza” (Comisión, 2019). Esto visto desde la lógica de que la disminución de las brechas de género en educación, permitiría disminuir las disparidades generadas en el mercado laboral y en proyección de esto hacia mejores condiciones de vejez, tomando en consideración sólo algunos de los ámbitos presentes en los efectos de las desigualdades de género, sin tomar en consideración el contexto social y cultural que sostienen dichas desigualdades.

El documento señala brevemente que, cuando se habla de equidad de género, se refiere “tanto a la igualdad en el trato como a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, entendiendo -tal como lo declara la Constitución- que todos nacemos iguales en dignidad y derechos” (Comisión, 2019).

Si bien lo anterior es una premisa fundamental que sienta las bases del Estado, ésta por sí sola no es suficiente para señalar que cuando hablamos de equidad de género se está hablando precisamente de enfoque o perspectiva de género.

De esta forma, la Mesa o Comisión propone trabajar desde la educación con el fin de alcanzar una sociedad más justa y equitativa, considerando el aporte de cada una de las personas a partir de sus potencialidades, tanto de hombres y mujeres, siendo fundamental para avanzar hacia la transformación social para una convivencia respetuosa e inclusiva. En este sentido, si bien avanza hacia el reconocimiento de las potencialidades tanto de hombre como mujeres, aún no abre los caminos al reconocimiento de otras identidades sexuales distintas de la heteronorma.

El texto reconoce que la educación es mucho más que la transmisión de conocimientos o desarrollo de habilidades, dando lugar al poder de la educación en el sentido de transmitir el reconocimiento de lo mejor de cada un más allá de las diferencias, donde la educación tiene el rol de “forjar el espíritu crítico y la capacidad de pensar por sí mismos, proponiendo una exploración sistemática y rigurosa sobre cuestiones permanentes para el desarrollo de la humanidad” (Comisión, 2019).

En esta línea, logra establecer una definición de equidad de género a partir de lo señalado por la UNESCO (2010) como:

El derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades que permitirán vincular los beneficios brindados por la educación al quehacer social y económico. (Cita en Comisión, 2019, p.8)

Desde ese concepto, vincula la equidad de género con la calidad de la educación, refiriendo que no es posible una educación de calidad si no es con equidad de género, debiendo la perspectiva de género “ser un indicador permanente de políticas, instrumentos y procesos de esta índole” (Comisión, 2019), señalando que a su vez se deben considerar en el sistema educacional, los distintos intereses y formas de aprender de cada niño o niña. En este sentido, se reconocen las particularidades de unxs y otrxs desde una perspectiva de género no definida, que podría incluso posicionarse desde la neutralidad de género lo cual podría ser aún más segregador.

El enfoque de género apunta a los modos de comprender las inequidades entre los géneros a partir de la construcción social del género, en tanto, la equidad de género se refiere al medio a utilizar para lograr la igualdad de género. De este modo, la propuesta de la comisión, queda en deuda de incorporar los distintos conceptos que engloban el enfoque de género y no quedar reducido a sólo referirse a la equidad de género.

Por otra parte, la Mesa, introduce ideas respecto del rol de la familia como primer agente educador y su derecho a “elegir” el tipo o sistema de educación que quiere para sus hijxs, el cual se enreda en una idea de libertad de elección en la educación a la cual se opta para lxs hijxs, con la fundamentación de que esto es necesario reconociendo que las familias y las escuela son conjuntamente modelos de referencia para niños y niñas, siendo importante generar un trabajo coordinado entre estos para dejar atrás prejuicios y estereotipos, inclusive abriendo espacios para la capacitación de los padres para potenciar el cambio cultural que se requiere alcanzar.

En esta parte de antecedentes generales hace hincapié en aspectos relevantes, que, si bien no desarrolla al menos hasta aquí en profundidad, los anuncia y destacada como algo relevante. El texto señala que, “es imprescindible partir ampliando conceptos y enseñando a nuestros niños y niñas que una sociedad se construye a partir de la conciencia del otro, de la noción de pertenencia a una comunidad y de las responsabilidades que ello trae consigo. Confianza, respeto, libertad, solidaridad y justicia son pilares de una sociedad inclusiva donde nadie se quede atrás” (Comisión, 2019).

De allí también otorga una tarea a los directores de los establecimientos educacionales señalando que la instalación de la perspectiva de género en educación, no se puede materializar únicamente en el establecimiento y cumplimiento de indicadores de gestión o compromisos prefijados, sino más bien que deben ir más allá siendo un eje central de la labor directiva, sin embargo, el documento no profundiza ni en lo que se entenderá la perspectiva de género ni cómo se materializará su incorporación.

Por otra parte, se alude a la importancia de la calidad de la formación y práctica pedagógica de quienes están a cargo de transmitir la educación, apuntando a las mejoras en la formación de profesores y profesoras y su capacitación continua y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje que apunten a erradicar sesgos de género. Esto, es uno de los aspectos fundamentales que influyen la creación del currículum y la existencia de un currículum oculto, el cual está cargado de las propias experiencias y formas de quién entrega los conocimientos y desarrolla en otrxs el aprendizaje.

En este mismo sentido, el texto realizado por la Comisión (2019), señala las dificultades que enfrentan niñxs en relación a los estereotipos de género que implican asignar características asociadas a uno u otro sexo, en donde hace referencia a que:

hombres y mujeres son distintos físicamente y poseen ciertas particularidades que biológica y psicológicamente le son más propias a uno u a otro, sin embargo, ello no debe ser motivo de discriminación, de falta de oportunidades o de superioridad de un sexo sobre el otro (Comisión, 2019, p.9).

Luego, se refiere a la riqueza de la diversidad de ambos sexos en la sociedad, cerrando a una concepción bidireccional de hombres y mujeres condicionados por su sexo, más allá de las capacidades de las personas en sí mismas, desconociendo allí las multiplicidades de géneros más allá de la heteronorma y que contribuyen a la sociedad a partir de la riqueza y particularidad como personas y no condicionadas ni por su sexo, ni por su género. Es más, señala “es urgente romper con las barreras y generar las condiciones para que todos, especialmente quienes han estado marginado del desarrollo, puedan desarrollar trayectorias de vida plenas y satisfactorias de acuerdo con sus intereses” (Comisión, 2019). Esta proposición debiese al menos verse reflejada en un lenguaje inclusivo que convoque a diversas identidades de género a ser parte del camino de la no discriminación y aceptación de la diversidad de destrezas, habilidades e intereses, quedando nuevamente los antecedentes en una declaración vacía de principios que coartan la libre expresión y desarrollo de todxs.

Análisis de las propuestas de acción

Los seis ámbitos referidos en materias de acciones concretas dentro de esta propuesta para una educación con equidad de género, incorpora líneas referidas a la Promoción, acceso y participación dentro del sistema educacional; se refiere a prácticas e interacciones de calidad; Formación docente para la equidad de género; Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia; Estrategias e instrumentos institucionales para mejorar la calidad y equidad de la educación; y finalmente la realización de Estudios en el sentido amplio.

- **Promoción, Acceso, participación y trayectorias para una mayor equidad de Género en el Sistema educacional chileno**

Dentro de esta línea de acción “la Mesa” señala que estando garantizado el acceso a la educación a partir de la alfabetización, matrícula y años de escolaridad obligatorios, es necesario avanzar hacia garantizar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en la educación, debiendo incorporarse para ello el Enfoque de Género de manera transversal.

Para ello, declara sin especificar cómo se realizará, en que niveles educacionales, a través de qué instrumentos, ni nada concreto o planificado. La Comisión (2019) establece como acciones:

Diversificar el acceso según áreas de conocimiento, especialmente aquellas donde mujeres y hombres están subrepresentados/as, trabajando desde etapas tempranas y fomentando modelos e iniciativas tendientes a ampliar decisiones y posibilidades vocacionales; trabajar las expectativas del profesorado, padres y estudiantado, entendiéndose como motor de los cambios; perfeccionar el sistema de acceso a la Educación Superior; favorecer políticas para Estudiantes madres y padres y generar condiciones que permitan la conciliación del embarazo y la crianza de los hijos con el acceso a becas y estudios secundarios, de pregrado y posgrado. (Comisión, 2019, p.12)

En este aspecto, “La Comisión” no se hace cargo de especificar conceptualmente qué entenderá por Enfoque de Género y su transversalización, situando en una dimensión nebulosa y desconocida el cómo se entenderá aquello, únicamente dejando en claro, a qué se basa en una concepción binaria del Género refiriéndose sólo a hombres y mujeres.

Por ejemplo, cuando se refiere a aquellas áreas del conocimiento en donde hay una subrepresentación de hombres y mujeres, ¿se abordará desde el desarrollo de habilidades indistinto el Género o bien se abordará desde una perspectiva macroeconómica y posibilidad

de mayor acceso a carreras “más rentables”? Esto a priori, instala sesgos de Género al no contar con un marco conceptual del Enfoque de Género.

Por otro lado, no especifica de qué manera se perfeccionará el acceso a la Educación Superior, en qué medida se incorporará en Enfoque de Género en ello, o bien, si se refiere a cambios en los instrumentos del Sistema de acceso a la educación superior, quedando en el aire dichas propuestas.

El documento propuesto por La Comisión, se refiere también a generar políticas respecto de estudiantes que sean madres y padres y conciliar el ejercicio de la maternidad/paternidad con el acceso a becas y estudios secundarios, pero podría a su vez, desde un Enfoque de Género real, podría referirse a la generación de Políticas que apunten a entregar una Educación Sexual y Reproductiva Integral con Enfoque de Género y de Derechos Humanos.

- **Prácticas e interacciones de calidad para la equidad en el sistema educativo**

En esta línea de Acción, la Comisión se refiere a los contenidos entregados, en donde señalan que “El aula y la gestión pedagógica son espacios privilegiados de influencia para modificar, potenciar e incrementar el aprendizaje” (Comisión, 2019). Desde allí, refiere un número de singularidades como nuevas estrategias de aprendizaje, refiriéndose a aspectos tales como la creatividad, innovación, pensamiento crítico y colaboración, donde niños y niñas – desde la lógica binaria- deben contar con igualdad de oportunidades respecto a los aprendizajes y en donde, la perspectiva de género -sin definición de esta- debe ser parte de ello, particularmente relacionándola con las niñas y la entrega de herramientas que permitan desplegar al máximo sus capacidades, y refiriéndose a corregir de ser necesario factores de distorsión, discriminación y sesgos relacionados con el llamado curriculum oculto, haciendo énfasis en esto último proponiendo el “desarrollo de estrategias de innovación en las prácticas de aprendizaje y generar conciencia respecto de eventuales sesgos de género que operan como factores de distorsión del aprendizaje, desarrollo del autoestima y confianza en las propias capacidades”(Comisión, 2019).

Desde allí, se proponen acciones dirigidas a la incorporación de herramientas para diversificar las actividades en la sala de clases, tales como el aula socrática, que apunten al desarrollo de la reflexión y pensamiento crítico, lo cual puede ser una buena herramienta o técnica, pero que requiere de bases fundamentadas en la comunidad docente para poder avanzar hacia ello para la incorporación real del enfoque o perspectiva de género.

- **Formación docente para la Equidad de Género en la práctica pedagógica**

La propuesta apunta a que se requiere de un constante trabajo de perfeccionamiento y evaluación de la labor docente a fin de identificar aspectos positivos a potenciar y aspectos negativos a modificar. Para esto, se propone la transversalización del Enfoque de Género en el desarrollo profesional Docente, estableciendo como acción en esta línea, “la capacitación de docentes y equipos directivos en perspectiva de género y la generación de indicadores que propicie la mejora continua en este ámbito” (Comisión,2019).

En este ámbito, si bien las propuestas aparecen más bien como acción declarativa y/o sugerencias, si se propone a distintos niveles, desde la formación docente hasta la formación continua y permanente.

- **Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia**

Dentro de esta acción se busca visibilizar las manifestaciones de violencia como problema social general y en particular relacionado con la violencia machista, que, si bien no lo señala así explícitamente, se refiere a “(la violencia) muchas veces se origina como un mecanismo de control que reproduce el paradigma de relación hombre – mujer basado en la superioridad del primero” (Comisión, 2019). Desde allí, la Comisión considera relevante visibilizar este tipo de violencia y diseñar políticas públicas que apunten a su erradicación, propiciando la corresponsabilidad e igualdad entre hombres y mujeres.

El desarrollo de acciones en esta línea hace referencia de manera separada a la educación escolar y la educación superior. En la primera a punta, declarativamente, a generar espacios libres de violencia y discriminación en el espacio escolar, para que sea un espacio propicio y seguro para el aprendizaje inclusivo. Desde allí, propone la incorporación del Enfoque de Género a fin de visibilizar conductas normalizadas de acoso escolar y generar una pedagogía de convivencia respetuosa de la dignidad de hombres y mujeres.

Respecto de la educación superior, pone el desafío en enfrentar los problemas de discriminación, acoso sexual y violencia contra las mujeres, las cuales refiere tienen un tremendo impacto en las comunidades universitarias ya que produce efectos tales como la deserción, limitaciones en la trayectoria educativa, y además de efectos en la salud mental de los estudiantes.

En respuesta a lo anterior, la Comisión apunta a acciones tendientes a abordar todas las áreas de la convivencia escolar desde el enfoque de género, y en la educación superior será abordado desde la prevención, educación y sanción de actos de discriminación, acoso y violencia, proponiendo la elaboración, difusión e implementación de protocolos de

prevención y denuncia de hechos de discriminación, acoso sexual y violencia de género. Se propone también abrir dentro del MINEDUC, un canal de denuncias de los hechos señalados anteriormente, sin embargo, no se complementa de acciones concretas para el acompañamiento y reparación de quienes se han visto afectados.

- **Estrategias e instrumentos institucionales para la mejora de calidad y equidad en el Sistema educacional chileno.**

La Comisión ha establecido como acciones en este ámbito la creación de una nueva institucionalidad al interior del Mineduc que pueda incorporar transversalmente el enfoque de género. Así también, la incorporación de instrumentos de medición e indicadores de Género que aporten a la calidad de la educación y, por otra parte, herramientas de fiscalización y programas de formación en general.

En esta línea, se reconoce que la calidad de la educación necesariamente implica la equidad de género, sin embargo, no la define y por otra parte la asimila y/o reduce únicamente a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, invisibilizando dentro de la equidad de género abordar otros aspectos de este concepto, como la eliminación de estereotipos de género, la violencia machista y la concepción sexista de la educación.

Si bien, apunta con estas acciones abordar inequidades, brechas y barreras dentro del sistema educacional, estas acciones siguen careciendo de una mirada integral del enfoque de género ya que este no se encuentra definido a la base de las propuestas, dejando su respuesta concreta a mediano o largo plazo, como por ejemplo la sugerencia de que se cree una comisión permanente para la revisión de textos escolares que examine y evalúe la persistencia de estereotipos y sesgos de género en estos, en vez de, directamente apuntar a la construcción de dichos instrumentos con un enfoque de género.

- **Estudios**

En esta línea, se hace referencia al desarrollo de evidencia necesaria para avanzar en un mejor diseño de las políticas públicas, a fin de profundizar en las causas de algunos de los fenómenos abordados en el informe, señalando ámbitos dentro de la Educación Técnica Profesional, superior y el sistema de admisión a la Educación Terciaria a fin de incorporar variables de género.

6.3 Cuadro comparativo planes de educación

<p>PLAN GOBIERNO</p>	<p>DIMENSIÓN</p> <p>Definición conceptual de Género</p>	<p>ANÁLISIS COMPARATIVO</p>
<p>Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018. (MINEDUC)</p> <p>Michelle Bachelet</p>	<p>“Hablar de <u>género</u> es reconocer que las relaciones entre las personas están mediadas por las <u>construcciones sociales y culturales que se hacen en base al sexo biológico</u>, definiéndonos como hombres y mujeres con identidades, expresiones y orientaciones diversas. En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Dado su carácter histórico y ubicuo, estas relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo.” (MINEDUC, 2015, p.8)</p>	<p>En términos explícitos, sólo en el Plan del periodo de Michelle Bachelet se incluye una definición de Género, ya que, si bien en el Plan del gobierno de Sebastián Piñera se hace referencia a este concepto, en ninguno de sus apartados se define conceptualmente.</p> <p>Sin una definición de los parámetros desde donde se comprenderá las problemáticas sociales para el desarrollo de políticas públicas, se impide la comprensión, nivel de entendimiento, vinculación y acuerdo respecto de la política.</p>
<p>Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. (2019) (MINEDUC)</p> <p>Sebastián Piñera</p>	<p>El documento elaborado por la “Comisión por una educación con Equidad de Género” no incorpora una definición conceptual del Enfoque de Género. Sólo hace referencia de manera escueta, de cómo entenderá la Equidad de Género.</p> <p>“Es importante comprender que cuando hablamos de <u>Equidad de Género</u>, nos referimos tanto a la igualdad en el trato como a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, entendiendo -tal como lo declara la Constitución- que todos nacemos en iguales en dignidad y derechos. La equidad es por tanto un derecho constitucional inalienable, y por lo mismo, el Estado debe constituirse como su garante, promoviendo todas las instancias y políticas que resguarden este trato justo y equitativo para todos los ciudadanos, independiente de su sexo.” (P. 5)</p>	<p>Es posible que la falta de una percepción clara, y un consenso sobre él o los problemas que enfrenta la población de cada país en particular provoque aquella falta de correspondencia entre el esfuerzo que ponen los cientistas sociales en el estudio de las políticas públicas y el interés hacia las mismas que se pone a nivel del poder político, no obstante, las declaraciones formales en foros y documentos nacionales e internacionales (...)</p> <p>Un punto importante de este proceso es el conocimiento de la o las percepciones y valoraciones que tiene el dispositivo político y estatal en cuestión, sobre su población y los problemas específicos que esta enfrenta (Valle y Bueno, 2006, p.3)</p> <p>En este sentido, para el buen desarrollo e implementación de una política pública, es necesario conocer las percepciones y</p>

		valoraciones sobre los problemas que afectan a la ciudadanía.
--	--	---

<p align="center">PLAN GOBIERNO</p>	<p align="center">DIMENSIÓN Diagnóstico desigualdad de género</p>	<p align="center">ANÁLISIS COMPARATIVO</p>
<p>Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018. (MINEDUC)</p> <p>Michelle Bachelet</p>	<p>“Las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados indican que siguen operando en esta área <u>patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género y de esa forma, la desigualdad e inequidad.</u>”(MINEDUC, 2015, p.13)</p>	<p>Respecto del diagnóstico sobre la desigualdad de género en Chile, existe un consenso entre ambos planes respecto de que se han superado las desigualdades entre hombres y mujeres: en términos cuantitativos sobre el acceso a la educación, lo cual es constatado por estudios que demuestran dichas cifras.</p> <p>Así también, ambos planes concuerdan con que el desafío en materias de igualdad de género en educación, tiene relación con la calidad de esta.</p>
<p>Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. (2019) (MINEDUC)</p> <p>Sebastián Piñera</p>	<p>Respecto de la desigualdad de Género, se hace referencia más bien a las brechas de género.</p> <p>“La evidencia indica que no hay grandes diferencias en el acceso a los diferentes niveles educacionales, por lo que ahí no están los grandes déficits para las mujeres. <u>Los desafíos están a nivel de calidad de la educación,</u> pues aún hoy los estudiantes son educados de manera distinta, dependiendo de su sexo, tal como sostiene el informe “Género, -educación y Trabajo”, GET, (Comunidad Mujer, 2016): ‘En educación, los retos son de segunda generación. La alfabetización la matrícula y los años de escolaridad ya son un asunto paritario. <u>Hoy el desafío está en la entrega de contenidos, la estimulación de habilidades, el desempeño, y en la amplitud de campos de desarrollo que se ponen a disposición de hombres y mujeres.</u>’ En este sentido, necesitamos apurar el paso e incorporar esta perspectiva con una mirada transversal que ilumine y profundice nuestra concepción de sociedad” (Comisión, 2019, p. 6)</p>	<p>Sin embargo, existen profundas diferencias en los énfasis de uno y otro plan respecto de elementos necesarios para avanzar hacia una educación de calidad y más igualitaria.</p> <p>Mientras que el plan del segundo periodo de Michelle Bachelet pone énfasis en que las brechas en educación están dadas por patrones culturales que reproducen estereotipos de género, lo que perpetúa la desigualdad e inequidad, la propuesta del gobierno de Sebastián Piñera instala la idea en que las desigualdades de género en educación, serán superadas mediante la estimulación de habilidades y la ampliación de los ámbitos de desarrollo individuales, basándose en un sentido de competencias de unxs con otrxs.</p> <p>Desde esta lógica, las diferencias se hacen evidentes desde un paradigma que comprende la necesidad de un cambio cultural que rompa con la reproducción de patrones machistas y avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria (en Bachelet); y se produce un retroceso, con el segundo gobierno de Piñera, en donde si bien existe un acuerdo respecto de los</p>

		<p>avances cuantitativos, no coincide con una visión cultural de la desigualdad, sino que más bien apunta a resolverla desde el desarrollo de competencias individuales sin incorporar un avance colectivo desde lo cultural, lo cual limita su ámbito de acción e influencia.</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">PLAN GOBIERNO</p>	<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN</p> <p style="text-align: center;">Elementos a incorporar para educación con enfoque de género</p>	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS COMPARATIVO</p>
<p style="text-align: center;">Educación para la igualdad de género: Plan 2015- 2018. (MINEDUC)</p> <p style="text-align: center;">Michelle Bachelet</p>	<p>El Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet 2014-2018, señala que el despliegue de la agenda de equidad de género tendrá un <u>carácter transversal en las políticas públicas y en el diseño de la Reforma Educacional, cuyos ejes, contenidos y proyectos</u> abordan la necesidad del país de <u>contar con una educación más justa, de calidad, inclusiva e igualitaria.</u> En este contexto, la desigualdad de género debe ser abordada como un factor de relevancia para el logro de estos desafíos, desde la educación parvularia a la educación superior. (MINEDUC, 2015, p.24)</p> <p>“La implementación de acciones para incorporar la perspectiva de género en el quehacer del Mineduc tiene como base la convicción de que <u>es posible construir una educación no sexista, en la cual la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes reconozcan y otorguen igual valor a las capacidades y habilidades de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género.</u> “</p> <p>“De igual modo, busca resguardar la igualdad en el ejercicio de sus derechos; la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño.”(MINEDUC, 2015, p.7)</p>	<p>Las posiciones distintas o no explicitadas respecto del enfoque de género del Plan de Educación de M. Bachelet y S. Piñera, es bastante genérico respecto a sus apreciaciones y definiciones, lo cual impide que se establezcan de manera clara y concreta para desarrollar e implementar políticas públicas.</p> <p>Es importante señalar que el plan del gobierno de Michelle Bachelet sí reconoce la injerencia que tienen los espacios educativos respecto a promover y reproducir prácticas sesgadas de género y por ende la necesidad de repensar las relaciones educativas al interior de las comunidades. Fortaleciendo y resignificando el rol de los docentes e integrantes de la educación y entregarle las herramientas para que sean capaces de construir espacios libres de discriminación.</p> <p>El plan de Sebastián Piñera, en tanto, es más bien declarativo respecto a dichos objetivos, ya que señala que desde la educación es posible trabajar y avanzar en aquello, reconociendo la importancia de contar con hombres y mujeres para realizar una transformación social, pero no señala de qué manera o los propósitos de aquello.</p> <p>Si bien manifiesta que respecto a este desafío es necesario realizar un cambio de manera integral considerando a docentes, familias, reconociendo que la problemática es multidimensional, y que trasciende los espacios educativos, ya que se requiere transformar no solo las escuelas, sino también las prácticas que</p>
	<p>En esta dimensión, el Plan presentado por la Comisión no logra ser claro en cuanto a los elementos fundamentales a incorporar para una educación con enfoque de género. Los puntos</p>	<p>La problemática es multidimensional, y que trasciende los espacios educativos, ya que se requiere transformar no solo las escuelas, sino también las prácticas que</p>

<p>Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. (2019) (MINEDUC)</p> <p>Sebastián Piñera</p>	<p>más cercanos tienen relación con algunos propósitos:</p> <p>“(…) trabajar desde la educación para alcanzar una sociedad más justa y equitativa, en la que cada uno de sus miembros pueda desplegar al máximo sus potencialidades: el aporte de hombres y mujeres es fundamental para avanzar juntos hacia una transformación social que amplíe los horizontes y que permita convivir de forma respetuosa e inclusiva”. (Comisión, 2019, p.8)</p> <p>“Es evidente que los desafíos antes descritos no se resuelven con la aplicación de una sola estrategia, sino que requieren de una mirada integral, incluso más allá de la escuela. Es fundamental que las propuestas consideren la formación de madres y padres, de educadores y profesores, la conciliación entre el trabajo y la vida personal y familiar no como realidades antagónicas o excluyentes, las responsabilidades compartidas dentro y fuera del hogar y la erradicación de todo tipo de violencia”. (Comisión, 2019, p.8)</p>	<p>se dan en los hogares. Además, establece que cumpliendo con este vínculo entre escuela y familia se lograría erradicar todo tipo de violencia, lo cual evidentemente es positivo, pero no se agot ahí la problemática respecto a la educación sexista, es necesario ampliar la perspectiva con respecto a los ámbitos que inciden en la reproducción de prácticas sesgadas que instalan una educación sexista.</p>
---	---	---

PLAN GOBIERNO	DIMENSIÓN - Desafíos o Propuestas a largo plazo	ANÁLISIS COMPARATIVO
<p style="text-align: center;">Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018. (MINEDUC)</p> <p style="text-align: center;">Michelle Bachelet</p>	<p>“En marzo de 2015 se estableció la Unidad de Equidad de Género del Mineduc, con el objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos.</p> <p>A través de la <u>UEG</u>, el Mineduc ha formulado para el periodo 2015-2018 el Plan “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres”, que tiene como <u>objetivos promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y competencias del Ministerio de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional.</u> (MINEDUC, 2015, p. 24)</p> <p>Líneas de Acción (MINEDUC, 2015, p.26):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecimiento de competencias en funcionarias/os del sistema educativo. 2. Difusión, sensibilización e información. 3. Producción de conocimientos y herramientas. 4. Articulación de actores. 	<p>Ambos planes se proponen avanzar hacia la igualdad de género de hombres y mujeres en términos de oportunidades y posibilidades de desarrollo, a través de acciones a instalar dentro de la institucionalidad vigente.</p> <p>En este marco, en el gobierno de M. Bachelet, luego del primer año de mandato (2015) se crea dentro del MINEDUC, la Unidad de Equidad de Género la cual tiene como objetivo avanzar hacia la transversalización del enfoque de género en las políticas de educación y en los distintos niveles de esta, desde la etapa pre escolar hasta la educación superior y de post grados. Esta Unidad permanece dentro de la institucionalidad en el primer año y medio del segundo gobierno de S. Piñera -aún en ejercicio- sin embargo, hasta la fecha no ha tomado protagonismo dentro de su cartera a pesar de que, a partir de las movilizaciones feministas, en mayo de 2018 fue lanzada la Agenda Mujer, y la creación de la Comisión por una equidad de género la que trabajó en el plazo de un año aproximadamente en la elaboración de propuestas de acción para avanzar en la equidad de género en la educación.</p> <p>Ambos planes coinciden en términos generales, en las líneas de acción propuestas, las que abarcan dimensiones en relación a la formación docente, la promoción y difusión de los conceptos de enfoque de género, equidad e igualdad de género desde distintas concepciones de estas, instando a generar estrategias e instrumentos que sirvan para la implementación de este enfoque.</p>
<p style="text-align: center;">Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de</p>	<p>La Comisión Por una educación con equidad de Género, se crea en a partir del mandato presidencial de Sebastián Piñera, en el marco del lanzamiento de la Agenda Mujer, en mayo de 2018, primeros meses de su segundo mandato, y frente a las movilizaciones y demandas feministas.</p> <p>Esta comisión, fue creada con el objeto de “revisar las acciones, políticas y procesos del Ministerio de Educación, buscando eliminar</p>	<p>Si bien el plan generado en el segundo gobierno de M. Bachelet en términos conceptuales, epistemológicos y prácticos es un documento y propuesta mucho más robusto técnicamente,</p>

<p>acción. (2019) (MINEDUC)</p> <p>Sebastián Piñera</p>	<p>cualquier sesgo de género y asegurar igualdad de trato y oportunidades a todos los estudiantes”. (Comisión, 2019, p.10)</p> <p>El Plan presentado por la Comisión, propone 6 ámbitos y un total de 53 acciones concretas, en donde algunas requerirían reformas legislativas e inversión de recursos, como otras que pueden ser implementadas a partir de la institucionalidad vigente.</p> <p>Las 6 líneas de acción son:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Promoción, acceso, participación y trayectorias para una mayor equidad de género en el sistema educacional chileno. II. Prácticas e interacciones de calidad para la equidad en el sistema educativo III. Formación docente para la equidad de género en la práctica pedagógica. IV. Promoción de un ambiente libre de discriminación, acoso y violencia. V. Estrategias e instrumentos institucionales para la mejora de calidad y equidad en el sistema educacional chileno. VI. Estudios. 	<p>este no logra materializarse en plenitud ya que no hay una continuidad de este en la administración posterior.</p> <p>De esta forma, el segundo gobierno de S. Piñera, no hace referencia a lo ya avanzado por la Unidad de Equidad de Género del MINEDUC y se levantan propuestas de acciones a partir de un panel de expertos y expertas que no considera un marco conceptual de comprensión del enfoque de género, elementos básicos para el desarrollo de la política. Y tampoco considera y evalúa el mejoramiento o reforma de la UEG, es decir, no logra establecer una continuidad de esta política pública.</p>
---	--	---

6.4 Conclusiones

Al parecer los gobiernos hasta la fecha han dirigido sus esfuerzos en disminuir la brecha de desigualdad en términos de acceso, permanencia y resultados académicos, haciendo ver que dichos resultados han disminuido la distancia entre hombres y mujeres. Es relevante poner atención en esto ya que aún son meras declaraciones de intenciones a través de los programas analizados, es decir, si bien abordan y diagnostican las desigualdades, discriminaciones y sesgos que se establecen en la relación entre géneros, aún, se quedan en aspectos cuantitativos, más que cualitativos o de fondo.

Esto se ve reflejado en las múltiples orientaciones, discursos, y reflexiones realizados por las autoridades que han sido parte de las reformas e implementación de estas en el sistema educacional, pero lamentablemente al no ser un objetivo estatal, han sido dependientes de los gobiernos de turno y de las buenas intenciones, discrecionalidades o, intenciones políticas de cada autoridad, lo cual refleja el ausentismo de una política de Estado que resguarde, proteja y valide, la multiplicidad de actores hombres, mujeres, niños, niñas y trans, a la propia comunidad LGTIQ+, que por ahora solo se evidencian por medio de “orientaciones”, es decir, manifiestos de intenciones hacia los profesionales que son parte del sistema educativo (comunidades escolares).

Si aún el Estado no se ha posicionado como lugar de resguardo o garantía de derechos tales como la educación, evidentemente que no avanzaremos hacia la construcción de una Educación como política de Estado, y nos quedamos en las intenciones de autoridades ministeriales, intersectoriales, de directivos y de docentes situados en un espacio educativo cargado de estereotipos.

El factor cultural es tan fuerte, que los estereotipos de géneros se van reproduciendo. Hay una formación deficiente a nivel de educación y falta enfoque de género en la formación docente. (Alejandra Sepúlveda, directora de Comunidad Mujer, Diario La Segunda 08 de marzo de 2018)

A partir de la revisión de los planes, se observa que tampoco es explícita la presencia del enfoque de género en el diseño de la reforma educacional, si bien se creó la Unidad de Equidad de Género (UEG) durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet en el 2014, que se anunciaba como una “estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género” en las políticas educativas, esta responde a los compromisos internacionales y a la agenda de género de Michelle Bachelet, la que al parecer no trasciende al gobierno de turno actual, invisibilizando los avances generados en esta materia.

La perspectiva de género se ha asumido «transversalmente» dentro de la Unidad de Equidad de Género del MINEDUC. Esta propuesta es clara en términos del uso del lenguaje en los distintos materiales y documentos producidos, así como en relación a las imágenes utilizadas. No obstante, no hay un trabajo explícito de contenidos de género para cambiar estereotipos o prácticas educativas o para promover directamente la igualdad entre hombres y mujeres, y eliminar el sexismo en la educación.

Según el informe anual de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales (2018), se establecen ciertas recomendaciones para avanzar en la equidad de género en educación:

Es necesario que el Ministerio de Educación dé explícitamente continuidad al trabajo implementado por la Unidad de Equidad de Género desde 2015 y establezca mecanismos para evaluar los avances del Plan educación para la igualdad entre hombres y mujeres 2015-2018, con el fin de identificar y tomar acciones frente a los desafíos pendientes en materia de equidad de género.

En ningún caso por lo menos en la presentación apuntan o reconocen la necesidad propia que poseen los contextos educativos y menos aún el aspecto cultural de nuestro país. Al respecto, el diario el Mostrador (2017), señala:

Más bien tiene como objetivo fundamental disminuir la brecha en los resultados de las pruebas estandarizadas entre niñas, niños y jóvenes, que han perjudicado históricamente a las mujeres, y dividen desde el sesgo de género las áreas de conocimientos y las expectativas que se tienen en relación al desempeño de las y los estudiantes (24 julio de 2017)

Lamentablemente por muy buenas intenciones que existan en algunos gobiernos, no podemos depender de aquello para que la equidad de género, y la inclusión de una educación no sexista, sea parte de las aulas de nuestro país, ya que esto necesariamente debe trascender a los gobiernos. Esto debe reconocerse como un eje fundamental, como un lugar estratégico hacia políticas públicas dirigidas a la igualdad de oportunidades, al término de las discriminaciones y violencia de género y que permiten construir una sociedad desarrollada, democrática y justa. Ser capaces de avanzar y no solo quedar en la discusión de si debemos tener o no una educación con equidad de género. Debemos lograr superar esta primera etapa que ya muchos países han logrado avanzar y lograr incluir y hacer parte a las disidencias sexuales, excluidos de esta discusión, la diversidad sexual debe también ser parte de las aulas y espacios educativos, jóvenes y niñxs no pueden depender de los criterios particulares de autoridades, docentes y profesionales vinculados a la educación. Al respecto, Muñoz y Ramos (2018) señalan:

A modo general, se evidencia que –si bien el país cuenta con políticas y normativas consistentes con los estándares internacionales en el campo de la igualdad de género y educación– el gobierno actual no ha dado continuidad al trabajo trazado desde años anteriores, centrado en visibilizar y educar a las comunidades educativas en torno al enfoque de género, como principio formativo transversal, que implica la “revisión y modificación de prácticas cotidianas que en su expresión más extrema refieren a modos discriminatorios sexistas y homofóbicos, entre otros”. Los hechos que se muestran reflejan la falta de convicción en torno a las implicancias de este enfoque y, por ende, también evidencian la necesidad de contar con políticas de Estado que superen las visiones parciales de los gobiernos de turno, que pueden poner en riesgo la equidad e igualdad de género. (p.307).

Aquello debe ser asegurado por el Estado, y no solo con orientaciones, o cursos de capacitación, debemos entender que las reformas además de plasmarse en leyes y documentos, éstas deben generarse con todos los actores involucrados, si no es letra muerta, ya que no encuentran eco ni sentido entre todos. Cuando señalamos la importancia de construir estas transformaciones desde lo cultural y con todos los involucrados no solo nos referimos a que sean parte de las recomendaciones ministeriales que apuntan por medio de la ley de inclusión a ser visibilizados y reconocidos en las comunidades educativas, sino además avanzar en el reconocimiento de su género en términos declarativos pero además culturales y legales, que sean llamados por su “nombre social” el cual corresponde a la construcción o deconstrucción de género que han realizado como sujetos. Guerrero, Valdés y Provoste (2006) afirman:

El panorama que hemos podido reconstruir indica que la agenda institucional de políticas educativas no ha incluido persistente y sistemáticamente el problema de género y que cuando éste ha entrado, ha sido en una coyuntura en la que confluyeron la agenda internacional y cambios institucionales en los que el movimiento de mujeres inició su inserción en el Estado. No obstante, esta confluencia no alcanzó para consolidar un programa que encarara de manera sistemática la complejidad y la amplitud que supone, en un terreno que como el educativo, una transformación cultural que vaya más allá de los cambios formales. (p.93)

Tal vez, una de las limitaciones ha sido analizar esta problemática solo desde la esfera del acceso a la educación, como si el foco solo bastará con aquella perspectiva, ante esto resulta importante recoger una de las críticas y preguntas en torno a esta materia,

Las principales críticas a la falta de equidad de la educación chilena argumentan que el sistema educativo está reproduciendo la desigualdad socio-económica, pero no señalan como problema la desigualdad de género ¿Significa esto que la educación

formal ya no manifiesta ni reproduce desigualdades de género? (Guerrero, Valdés y Provoste, 2006, p.100)

Ya hemos señalado, que aún permanecen los mismos mecanismos de reproducción de estereotipos y sesgos en los espacios educativos, este es el problema ante las reformas educacionales en torno al enfoque de género, lo que muestra la existencia de la violencia simbólica dentro del espacio escolar. Este es el denominado currículum oculto que se enfrenta soterradamente con el explícito, aquel instalado y establecido por el MINEDUC, el cual se inserta y permanece en los espacios educativos en una suerte de disonancia con lo formal. Este ejercicio resulta muchas veces invisible en las reformas educativas, al no estar reconocido como un elemento relevante de “resistencia” a las medidas ministeriales. Es una disputa discursiva que convive con el currículum formal, este posee dispositivos propios en donde operan imaginarios culturales cargados de sesgos y jerarquías de género, basadas en la visión patriarcal- binaria entre lo femenino y lo masculino.

Esta configuración discriminadora no es privativa de los o las docentes solamente, sino que se hace presente a través de los alumnos y las alumnas. Esta visión, enraizada en prácticas escolares y extraescolares, permite entrever las limitaciones con las cuales se encuentra el lenguaje y los enfoques de género poco contundentes. Dispositivos que no parecen haber sido permeados –o lo han sido muy poco– por las modificaciones que pueden advertirse en el mercado editorial para la escuela. (Guerrero, Valdés y Provoste, 2006, p.92).

Si bien Michelle Bachelet instala desde sí como primera Presidenta de Chile, una impronta y un camino trazado por una serie de metas que permiten instalar discusiones no realizadas antes en las esferas políticas de nuestro país, en términos de derechos económicos, sociales y sexuales, los cuales lamentablemente no lograron fructificar como muchxs imaginamos que sucedería de la mano de una mujer en la presidencia del país, cuando celebramos con mucho entusiasmo y mucha esperanza. Su agenda de género logra avanzar en reformas y orientaciones, cuyos logros exigen una perspectiva a largo plazo, no bastaba con sostener estas nuevas intenciones solamente durante su gobierno. Era necesario lograr sostenerse y trascender a los gobiernos venideros, es importante señalar que las reformas educacionales iniciadas por la mandataria, fortalecieron el aparato legal respecto a los asuntos de derechos, discriminaciones y desigualdades en ámbitos como la educación. Y claro, al ser estos cambios culturales, los logros y resultados debían sostenerse en el tiempo para que logaran ser transformados y afianzados por la población, no dependían solo de sus buenas intenciones situadas en cuatro años de gobierno.

De esta forma, pudimos ver el nuevamente el corte ideológico en materias de género, totalmente invisibilizado, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, el cual desde su Plan de Gobierno en general y en particular con la “Agenda Mujer” permanecen discursos que se enmarcan en una visión individualista, dirigida principalmente a la promoción de aspiraciones profesionales y económicas de las mujeres y su mayor inserción en el mundo laboral remunerado, sin entrar a la dimensión estructural de las desigualdades y discriminación. En específico en materias de educación, y como respuesta reactiva al movimiento feminista liderado principalmente por mujeres universitarias en marzo de 2018, se anuncia la elaboración por parte del MINEDUC, de un Plan de Asistencia Técnica y acompañamiento para universidades, institutos y establecimientos educacionales, que promuevan y aseguren la inclusión en reglamentos y protocolos de prevención de abusos, acosos, discriminaciones y malos tratos y se dicten los procedimientos necesarios para su denuncia, investigación y sanción, sin considerar el trabajo realizado durante el gobierno anterior, ni propender a abordar cambios estructurales y culturales de la sociedad en materias de género.

El gobierno actual no ha dado continuidad al trabajo trazado desde años anteriores, centrado en visibilizar y educar a las comunidades educativas en torno al enfoque de género, como principio formativo transversal, que implica la revisión y modificación de prácticas cotidianas que en su expresión más extrema refieren a modos discriminatorios sexistas y homofóbicos, entre otros. Los hechos que se muestran reflejan la falta de convicción en torno a las implicancias de este enfoque y, por ende, también evidencian la necesidad de contar con políticas de Estado que superen las visiones parciales de los gobiernos de turno, que pueden poner en riesgo la equidad e igualdad de género. (Muñoz y Ramos. 2018, p. 306-307)

Ninguno de los dos planes analizados y revisados, logra incluir estos elementos o más bien tan solo son declaratorios, sin una mayor rigurosidad ni convencimiento de que es fundamental avanzar hacia una educación no sexista, pareciera ser que el contexto cultural, en tanto orden de género, actúa como una barrera que el sistema educativo no puede romper, o más bien, que no se ha propuesto romper.

Las olas feministas han instalado en el mundo la necesidad y la urgencia de reestructurar un sistema “obsoleto” y limitado respecto a estas materias, un modelo patriarcal que no posibilita avanzar en la inclusión de todos(as-es), en las esferas públicas y sobre todo en el reconocimiento de sus derechos en términos sexuales, económicos y culturales.

Las voceras visibles de este movimiento articularon un discurso esperanzado en la razón humana, supuesto antídoto contra las justificaciones ideológicas de la desigualdad, la subordinación de lo femenino y la arbitrariedad del poder. Desafiaron el orden imperante, relativizando la “naturaleza” de la mujer y la jerarquía entre los sexos, y cuestionando los privilegios masculinos. (Díaz, 2019, p. 135).

Somos testigos de la que se ha denominado como “cuarta ola feminista” la cual evidencia las más variadas formas de discriminación y desigualdades de género que persisten por no hacer parte a cualquier otredad que no sea categorizada como “hombre” y “mujer” sobre todo a las disidencias sexuales no reconocida en ningún ámbito. En ella se expresan reivindicaciones diversas que apuntan al fin de los privilegios establecidos históricamente, estrategias de control, dominación y despojo de nuestras identidades.

La respuesta del Estado chileno frente a la demanda estudiantil feminista por una educación no sexista ha sido nula, no considerando el camino que el país ha recorrido en esta temática. Al respecto, el Ministerio de Educación no ha dado luces sobre la continuidad del trabajo de la Unidad de Equidad de Género, creada en 2015, ni sobre la evaluación del Plan educación para la igualdad entre hombres y mujeres 2015-2018. En su lugar, se propuso la creación de una comisión de equidad de género con el fin de evaluar las políticas en esta área, incluyendo el currículo, cuestión de alta relevancia de acuerdo al último informe sobre la implementación de la Convención Belém Do Pará. (Muñoz y Ramos, 2018, p. 314).

Estos planes no logran dar respuesta a las demandas de los movimientos feministas y de miles de mujeres que se han manifestado en todo el mundo y cuya voz se ha sentido fuerte en toda América Latina. La necesidad de terminar con las discriminaciones, desigualdades y violencia de género contra mujeres y disidencias sexuales.

Ante esto se vuelve necesario generar una serie de reformas, las cuales deben incorporar elementos tales como; un marco regulatorio apoyado en la promoción de buenas prácticas, las cuales deben ser verificadas como parte de la gestión directa de los establecimientos educacionales. Pero no solo debe estar establecido en un aparato legal que promueva e instale nuevas prácticas pedagógicas, sino que además se deben realizar cambios estructurales en las prácticas cotidianas que se han instalado en toda la sociedad, las cuales han permeado directamente a los espacios educativos.

La investigadora de Políticas Educativas de “Educación 2020” reflexiona entorno a esto y señala: “que, aunque se exija la acción de autoridades, lograr una educación no sexista no sólo depende de la instauración de leyes o de la realización de grandes anuncios. "Hay un

cambio cultural a la base que se debe materializar desde las propias comunidades educativas (...) Hay cambios que hay que hacer en aulas, escuelas y en los sistemas administrativos a nivel local" (<https://www.uchile.cl/noticias/144096/educaire-hablo-con-educacion-2020-sobre-educacion-no-sexista>)

Las expresiones más graves de la educación sexista va desde el establecimiento y permanencia de la separación entre liceos y escuelas separatistas, exclusivos para mujeres y/o hombres, no existe hoy sustento que haga mantener estas expresiones que solo superponen los liceos de hombres sobre las mujeres (sesgos de género). No es posible mantener estas separaciones por género, hoy es necesario pensar la educación de manera inclusiva, amplia y participativa, es la única manera para lograr iniciar el avance hacia el derecho a la educación no sexista. La educación es el pilar fundamental en la transmisión de los patrones culturales, es aquí donde se anidan las expresiones y sesgos de género que se han instalados por medio del ideario patriarcal. Y así mismo es un medio que posibilita los cambios y la transformación de los imaginarios construidos colectivamente.

Dicho modelo se basa en que las diferencias “naturales” entre hombres y mujeres determinan qué es lo propio para cada sexo y estas se reproducen en el sistema educativo. Las teorías de los roles (Parsons & Shills, 1951) y las teorías de género (Lamas, 1999) han dado cuenta de que las relaciones basadas en los estereotipos de género permiten reproducir relaciones de poder asimétricas y terminan legitimando la subordinación de las mujeres a los hombres en el modelo educativo y, con ello, se garantiza la dominación masculina en el ámbito privado y público. (Nash, 2018, p.125)

Es hora de dar paso a una perspectiva feminista a la hora de educar, se debe entender que la educación no un terreno neutral, transmite y es portadora de un discurso normalizador transmitiendo idearios. Por lo tanto, es necesario transmitir herramientas que permitan llegar a una transformación de la ciudadanía, portador de derechos y sujeto activo hacia una sociedad democrática, justa y equitativa.

La voz feminista permitiría incluir y avanzar hacia una pedagogía crítica y emancipadora, atendiendo a diversos ámbitos de acción en el sistema cultural y social, ya que estas desigualdades son estructurales y sistémicas, se ha tomado conciencia parcial de las inequidades, pero es solo el primer paso para lograr una sociedad libre de sesgos y discriminaciones de género.

Así, una educación como práctica de libertad y feminista es una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo. (Martínez, 2016, p.131)

Se trata de educar para la liberación, para fortalecer la idea de una ciudadanía activa, con auto-conciencia crítica y por lo tanto comprometida con los derechos humanos, hacia un desarrollo sostenible para todxs. Para lograrlo necesitamos que todos los actores sociales estén comprometidos con una educación basada en los derechos humanos, docentes, apoderados, profesionales de la educación y una sociedad que transite y logre avanzar hacia el desarrollo sostenible y democrático.

Bibliografía

Aguilar, L. (1996). La Hechura de las políticas públicas. 2ª edición Miguel Ángel Porrúa, México; pp. 15-84

Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. Universidad de Costa Rica., vol. 27, núm. 1, pp. 41-52.

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol.19, 159-174.

Bachelet, M. (2013). Equidad de género. Chile de todos. Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (pp. 166-169). <http://michellebachelet.cl/programa>

Beauvoir, S. (2001). El Segundo Sexo Volumen I, Los Hechos y los Mitos. Universitat de valencia, Instituto de la Mujer, Madrid, España, Ediciones Cátedra.

Beauvoir S. (1991). El Segundo Sexo Volumen II, La experiencia vivida. México, Ediciones Siglo Veinte, Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (2000). La dominación Masculina. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (1997). Capital Cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). La Reproducción. Barcelona, Laia.

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Barcelona, Editorial Paidós.

Butler, J. (2015). El género en disputa. Barcelona, Editorial Paidós.

Butler, J. (2001). Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción, Madrid, España, Editorial Cátedra.

Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas, en Delgado, Juan

Díaz, P. (2017). Capítulo X, En la recta final: Bachelet, la agenda de género y su sostenibilidad. Bachelet II. El difícil camino hacia un Estado democrático social de derechos. Volumen 13, Barómetro de política y equidad, Santiago.

Díaz, P. (2019). Capítulo VIII, Cuarta ola feminista: profundizando la democracia (p.135-146). Chile en marcha, ¿atrás? El largo invierno de Piñera II. Volumen 15, Barómetro de política y equidad, Santiago.

Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Cuadernos de Trabajo Social, (18), p.17.

Fernández, M. (2011). El género post-Bachelet: La pérdida de un territorio compartido. Revista Anales. Séptima serie, N°2. Santiago, Chile.

Foucault, M. (1996). Hermenéutica del sujeto. Buenos Aires, Altamira.

Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. - 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 314 p.

Gallardo, X. (2013). Estereotipos de género en textos escolares de lenguaje y comunicación de enseñanza media. Chillán, Universidad del Bío- Bío.

Guerrero, E., Valdés, A., Provoste, P. (2006). Capítulo “La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile”. En Equidad de género y reformas educativas/ Argentina, Chile, Colombia, Perú. (2006). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires y Bogotá. Santiago de Chile, Hexagrama Consultoras, Capítulo

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos. Revista *Temas de educación*, (7), 19-39

Lagarde, M. (1990). “La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo”, en: González Marín, María Luisa (Coord). *Metodología para los estudios de género*. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Lagarde, M. (1996). ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España, 1996, Ed. horas y HORAS.

Lahera, E. (2002). Introducción a las políticas públicas. Fondo de cultura económica, Santiago de Chile.

Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20 (10) 84-106. México.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género Marta Lamas. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. No. 8.

López, B. (2008). Los textos Escolares de Lengua Castellana y Comunicación en la formación de las identidades sexuales, *Horizontes Educativos*, Vol. 13, N°1: 35-45.

Manuel y Gutiérrez, Juan (Coord.) (2007). Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid, Síntesis.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *xForo de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>. Universidad Complutense de Madrid, España.

Martini, G., Bornard, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*. Número 26, (45-67). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2015). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. Santiago.

Ministerio de Educación (2017). Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago.

Ministerio de Educación (2018). Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia. Santiago.

Ministerio de Educación (2019). Comisión. Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. Santiago.

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires- México: Novedades Educativas. 2001.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. N° 24, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Argentina, UBA.

Muller, P. (1998). La Producción de las políticas públicas. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, N°12. (99-109).

Muñoz, P., Ramos, L. (2018). “Derechos Económicos, sociales, y culturales: La equidad de género en el sistema escolar”. Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile. Centro de Derechos Humanos Universidad Diego Portales, Facultad de Derecho, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. Revista Nomadías N° 25 (123- 134). Universidad de Chile. Santiago.

Piñera, S. (2017). Programa de Gobierno 2018 -2022. Santiago, Chile.

Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, (2016). Educación No Sexista. Hacia una real Transformación, Santiago.

Troncoso, L., Follegati, L., Stutzin, V. (2019) Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. PEL, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 56(1). (1-15). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

UNESCO, SERNAM (2011). Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. Plan Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011-2020. Hacia un Chile justo y corresponsable, Santiago.

Valle, G., Bueno, E. (2006). Las políticas públicas desde una perspectiva de género. CEDEM, Centro de Estudios Demográficos, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Van Dijk, T. (1997). Racismo y Análisis Críticos de los Medios. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.