



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VIII

Número: Edición Especial.

Artículo no.:12

Período: Julio, 2021

TÍTULO: Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena.

AUTORES:

1. Máster. Rocío Fernanda Concha López.
2. Dr. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

RESUMEN: En el marco de una sociedad que promueve los derechos humanos universales, la educación tiene un rol protagonista en la formación de una ciudadanía que proteja el bienestar de las personas. Entre los principales desafíos pedagógicos de la época contemporánea, se encuentra la igualdad según el género de las personas, lo cual implica promover cambios socioculturales, y refleja la complejidad de tal anhelo. Para contribuir a dicho debate, en este ensayo se analizan las políticas educativas en torno al género desde una mirada relativamente global y otra local, que es la perspectiva chilena. Se reconoce que es necesario desarrollar la formación en la materia de las personas especialistas en educación, y en el caso chileno, evitar interpretaciones reduccionistas.

PALABRAS CLAVES: género, cultura, políticas educativas, feminismo, derechos humanos.

TITLE: On educational gender policies: international and Chilean perspective.

AUTHORS:

1. Master Rocío Fernanda Concha López.
2. PhD. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

ABSTRACT: In the framework of a society that promotes universal human rights, education plays a leading role in the formation of citizenship that protects people's well-being. Among the main pedagogical challenges of contemporary times, there is equality according to the gender of people, which implies promoting socio-cultural changes, and reflects the complexity of this desire. To contribute to this debate, this essay analyzes educational policies around gender from a relatively global perspective and a local perspective, which is the Chilean perspective. It is recognized that it is necessary to develop training in the matter for specialists in education, and in the Chilean case, avoid reductionist interpretations.

KEY WORDS: gender, culture, educational policies, feminism, human rights.

INTRODUCCIÓN.

En 1948, como un hecho trascendental desde la perspectiva moral, la Organización de Naciones Unidas (ONU) estableció la Declaración de los Derechos Humanos (DD.HH). En dicha declaración, en su artículo 1 y 2, se señaló que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...). Toda persona tiene los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo (...)” (ONU, 1948, p. 2); sin embargo, hasta la actualidad, dichas intenciones siguen siendo un objetivo por cumplir, ya que en el orden de las sociedades modernas todavía no existe una igualdad efectiva en torno a los sexos (ONU, 2019).

Lo anterior se debe, en buena parte, a que se han construido significados culturales hegemónicos en torno a dicho aspecto, lo cual ha repercutido en la práctica de los derechos de las personas. En este contexto, asociado, sobretodo, a las desigualdades en torno al sexo de las personas, el concepto de género se ha posicionado como uno de los elementos centrales que pretende ampliar las fronteras que por mucho tiempo fue delimitada a partir de los aspectos biológicos y se agrega el componente sociocultural.

Diferentes especialistas han entendido el concepto de género como un constructo social (Duarte y García, 2016; Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011; Scott, 1990, 2011), lo cual ha permitido analizar, desde la década de los 70, la desigualdad, opresión, discriminación y violencia hacia la mujer. Posteriormente se visibilizan las personas LGBTIQ, quienes también son discriminadas y violentadas por ser víctimas selectivas a causa de su orientación sexual e identidad de género (ONU, 2015a).

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

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

En efecto, diversas reflexiones han coincidido sobre la importancia de incluir en el ámbito educativo la perspectiva de género (Belmar et al., 2018; Marrero, 2019; Mercado, 2011; Novoa, 2014; Pino, 2017; Quiroz, Sennas y Contreras, 2019) y la perspectiva feminista (Barfussón, Revilla y Carrillo, 2010; Jiménez, 2011; Martínez, 2016; Mujica, 2019a), como “(...) camino posible para establecer un diálogo entre la sociedad y la educación desde el análisis que evidencia cómo los roles, los

estereotipos, las relaciones han ido propiciando exclusión, invisibilización y no reconocimiento mutuo entre hombres y mujeres” (Novoa, 2014, p. 14). Mientras tanto, diversas personas especialistas (Barfussón et al., 2010; Belmar et al., 2018; Martínez, 2016) comparten que dichas perspectivas contribuyen a la formación humana de la ciudadanía, sobre todo, por estar en concordancia con la mirada de los DD.HH, por ejemplo, para prevenir la violencia de género (Mujica, 2020). De este modo, se reconoce como fundamental la diversidad que debe contemplar la educación, ya que de no ser así, no se estaría cumpliendo con el derecho a esta (Martínez y Ramírez, 2017).

A modo de alterar la situación y avanzar hacia la igualdad de género, se ha instalado en las agendas políticas de diferentes países de occidente la perspectiva de género, la cual aborda el tema principalmente desde la igualdad o equidad. Esta, con el apoyo de diferentes organizaciones sociales, ha sido promovida a nivel local e internacional por políticas públicas que han incorporado como problema el género, definiendo planes y estrategias para avanzar hacia sociedades más igualitarias y justas. Dicha mirada también se ha considerado en los entornos educativos (MINEDUC, 2019; Mujica, 2019a), como medio para transformar las culturas desde los primeros años de formación de la ciudadanía, como es el caso de Chile, país al cual nos referiremos en el presente ensayo.

Con base en lo anteriormente expuesto, este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis crítico de las políticas educativas de género, considerando una mirada internacional y otra centrada en el sistema educativo chileno.

DESARROLLO.

Perspectiva internacional de las políticas educativas de género.

Un antecedente relevante sobre las políticas educativas de género en el mundo, es que la ONU, recientemente, en el año 2011 se abre a elaborar el primer informe oficial sobre DD.HH, orientación sexual e identidad de género. Este cita como base la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y enumera una serie de obligaciones para los estados con el fin de que estos pongan fin a la

violación de DD.HH por motivo de orientación sexual e identidad de género (ONU, 2011); asimismo este informe reconoce que en la educación se replican prácticas discriminatorias, señalando que: (...) los niños considerados demasiado afeminados por los demás niños o las niñas consideradas poco femeninas sufren burlas y en ocasiones los primeros golpes por su apariencia y comportamiento, que no encajan en la identidad de género heteronormativa en el patio de las escuelas primarias (ONU, 2011, p. 20).

Las Naciones Unidas instan a los estados miembros a comprometerse con la “protección del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona, independientemente de la orientación sexual o la identidad de género” (ONU, 2011, p. 5). Tales recomendaciones surgen en un contexto global desigual, cuya problemática se ha abordado desde el área de la educación, ya que se ha evidenciado que ciertos sistemas educativos son contundentemente sexistas (Biemmi, 2015), lo cual dificulta el camino hacia el logro de una calidad igualitaria de educación para todos y todas. Al respecto, el organismo internacional ONU, ha puesto de manifiesto como prioridad global el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 5 *Igualdad de Género* de la Agenda 2030 (ONU, 2015b), enfatizando en la relevancia que tiene la educación para lograr dicho objetivo, además de ser una herramienta para prevenir la violencia machista (UNESCO, 2017); sin embargo, en el recién pasado año 2019 aún se tienen cifras preocupantes, donde el 18% de niñas y mujeres han sido violentadas físicamente o sexualmente en los últimos 12 meses por su pareja (ONU, 2019). Otro dato importante recae en la fuerza laboral remunerada femenina, la cual ocupa un 39%, siendo sólo un 27% las mujeres que han podido acceder a cargos directivos (ONU, 2019), cifras que coinciden con las instituciones educativas, donde si bien las mujeres se desarrollan mayoritariamente en esta área, en etapas superiores comienza a descender su porcentaje, y por sobre todo, en los cargos de poder (Campos, 2016).

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

En países como Malawi y Bangladesh, si bien ha aumentado el acceso de niñas a los colegios, no ha significado transformaciones hacia la igualdad de género, ni en los centros escolares, ni en los entornos educativos estudiados (Chisamya, Dejaeghere, Kendall y Aziz, 2012); por ello, cabe resaltar, que la medición de la igualdad de género según el número de matrículas no entrega un dato fiable para evaluar las transformaciones sociales que se requieren para construir sociedades más justas, ya que en diversos contextos se replica la realidad enunciada (Biemmi, 2012; Cin y Walker, 2016).

Otro organismo internacional relevante, en este escenario, es la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), la cual propone once metas educativas para el año 2021, en la que sólo una hace alusión directa al tema de género. Es el caso de la segunda meta general, la cual se refiere a superar las formas de discriminación, cuyo indicador se refiere en una parte a cierto porcentaje femenino que debe estar escolarizado, independiente de su tipo de procedencia étnica o cultural; no obstante, dentro de su programa *Educación en Valores y para la Ciudadanía*, alude en sus objetivos a la igualdad de género como parte de los valores que pretende situar, además de poner el foco directamente en lograr la igualdad, superando los estereotipos de género.

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

A nivel más local de países, se hallan algunos estudios que analizan las políticas educativas con enfoque de género y su implementación a través de los sistemas educativos escolares. En el caso de Brasil, se encontró una revisión de producciones académicas que relaciona la diversidad sexual con las políticas públicas en el contexto escolar (Nogara, Vieira y Gesser, 2016). Dentro de los resultados más importantes, se destaca que sólo siete de 48 artículos analizaron la implementación de prácticas, específicamente, programas y planes. Al respecto, las conclusiones mencionan que a pesar de la inclusión de la diversidad sexual en los currículos de aquel país, en la práctica cuando se trata la orientación sexual, se constata un enfoque reduccionista, de corte biologicista y heteronormativo. Por otra parte, el profesorado manifestó carecer de formación, por ende, demandan capacitación sobre el tema. También se evidencia la falta de investigación en este tipo de políticas y su incidencia en la educación.

Otra investigación realizada en España, concretamente, en la localidad de Ceuta, relacionó la igualdad de género con los planes y programas de sus centros escolares (Pino, 2017). En dicho estudio se utilizó una *rúbrica coeducativa*, empleada para valorar los planes y programas de un centro educativo.

Al respecto, Pino (2017) estableció como conclusiones que faltarían medidas para que los centros alcancen una efectiva igualdad de género.

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

Políticas educativas de género en el sistema escolar chileno.

Al analizar el contexto social chileno, en perspectiva de género, queda en evidencia la gran desigualdad estructural que presenta (Stevani y Montero, 2020); sin embargo, desde la vuelta a la democracia en 1990, se han introducido políticas públicas que consideran el género, como bien las expone Flores (2016), quien realiza un recorrido histórico por ellas. En un inicio se considera el género desde la concepción de igualdad, con el fin de fortalecer la democracia, para luego empezar a precisar otros aspectos, en los cuales la educación cumple un rol catalizador de los cambios que se requieren a nivel cultural.

Para combatir esta problemática asociada al género, se han creado instituciones gubernamentales como el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (MIMEG), el cual, en lo que se refiere a la materia educativa, contempla, dentro de sus líneas de acción, superar las barreras que tienen las

mujeres en el acceso y mantención en el sistema educativo. De igual forma, dicho Ministerio demuestra debilidades en abordar ciertos temas educativos en conjunto con la Superintendencia de Educación, las cuales son evidenciadas por el informe ONU (2018) y se resumen en las siguientes ideas: a) los estereotipos con sesgo de género que se transmiten a través del material pedagógico y a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercuten en las carreras que las niñas y mujeres eligen a futuro; b) el protocolo en conjunto con la Superintendencia de Educación presenta dificultades en su aplicación para que mujeres embarazadas continúen en el sistema educativo o se re-incorporen a él; c) el rendimiento escolar de mujeres y niñas indígenas es inferior; y d) las mujeres y niñas presentan menor presencia en áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematic*).

Cabe destacar, que en el informe de la ONU (2018), se recomienda al Estado chileno tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) analizar con sesgo de género todos los planes educativos para eliminar los estereotipos; b) considerar el planteamiento de género en el material pedagógico y en la capacitación docente; c) aplicar a cabalidad el protocolo entre el MIMEG y la Superintendencia de Educación, con el objetivo de que las mujeres embarazadas y madres jóvenes puedan conocer sus derechos y proseguir sus estudios sin problemas. Además de recomendar cobrar multas a los colegios que incumplan el protocolo; d) acelerar las medidas para que las niñas indígenas puedan acceder en paridad al sistema educativo en las zonas rurales en todos los niveles educativos; y e) considerar las barreras estructurales que se les presentan a las mujeres para continuar los estudios luego de la educación secundaria, por sobre todo en áreas que predominan los hombres, como las STEM.

También en Chile se desarrolló el Plan de Igualdad 2010-2020 (SERNAM, 2010), cuya base se monta a partir del “(...) principio de: igualdad y no discriminación, autonomía y corresponsabilidad social (...)” (p. 24). Para ello, se han formulado ejes estratégicos, como el Eje V *Autonomía en la sexualidad y las decisiones reproductivas* y el Eje VII *Las Niñas y Niños: Un Punto de Partida para la Igualdad*.

Algunas de las inequidades existentes en torno al género, de corte estructural, en los centros educativos chilenos, fueron identificadas en la investigación de Mujica (2019a). En dicho estudio se reconocen diferencias de género que se encuentran promovidas por los reglamentos internos y hacen referencia a la presentación personal del estudiantado. En concreto, se refieren a aspectos como la vestimenta, el uso del cabello y el maquillaje.

También se ha desarrollado el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030 (MIMEG, 2019), el cual se enmarca en los Objetivos de Desarrollo 2030 (ONU, 2015b), además de otras políticas que suman en lo que respecta a la gestión de un sistema de igualdad y equidad de género. El mencionado plan alude a lo siguiente: (...) los derechos de la diversidad de mujeres y colectivos, el proceso de consolidación y sostenibilidad de la institucionalidad del género, propuestas para avanzar de manera más rápida en la transversalización de género en el Estado y acciones para contribuir a la transformación cultural del país para eliminar toda forma de discriminación arbitraria basada en el género-, la plena participación de las mujeres en los planes cultural, político, económico y social, así como el ejercicio de sus derechos humanos y libertades (MIMEG, 2019, p.16).

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

Es fundamental que el MINEDUC se haga partícipe en la elaboración de políticas que consideren la perspectiva de género, así como también estrategias que sean desarrolladas y evaluadas. Al respecto, se aprecian intenciones del Ministerio de aportar, ya que surgen propuestas desde su Comisión *Por una Educación con Equidad de Género* para trabajar a través de seis principales lineamientos de acción con sus respectivas propuestas específicas que quedan recogidas en MINEDUC (2019).

Dentro de las principales acciones que se refieren a la etapa escolar, y que son coherentes con el plan general de políticas públicas para la igualdad y equidad de género, se destacan las siguientes: a) trabajar desde edades tempranas para ampliar las vocaciones y estas no se restrinjan al género según ocurre en la actualidad; b) favorecer ayudas para que madres, padres y embarazadas puedan avanzar en todas las etapas educativas que se propongan; c) innovar en las prácticas educativas y concientizar sobre el sesgo de género; capacitación de docentes y directivos/as en perspectiva de género, además de construir indicadores que permitan la evaluación constante; d) promover un ambiente libre de violencia y discriminación, para que niños y niñas aprendan en un entorno inclusivo; implementar una pedagogía de convivencia entre mujeres y hombres cuyo principio sea el respeto a la dignidad de las personas; crear una institución que vele por el enfoque de género desde el MINEDUC.

Cabe destacar, que el programa recién analizado se ha gestado con la presión social, considerando que durante el año 2018, se revolucionó la agenda política nacional, a causa de la presión ejercida por el movimiento estudiantil feminista secundario y universitario. Una de las principales demandas de la movilización estudiantil fue exigir “(...) la construcción de políticas con perspectiva de género que cercenen el enfoque patriarcal de la educación sexista, su lenguaje discriminatorio y la reproducción de los roles de género” (Quiroz et al., 2019, p. 244). Otro aspecto que también debe promover el MINEDUC en Chile se encuentra asociado al propio currículo, ya que, como muestra Mujica (2019b) en el currículum escolar de Educación Física, existe muy poca alusión al tema del género.

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

del lenguaje, en los textos escolares, en el currículo y en las interacciones entre profesorado y alumnado” (p. 42).

Con respecto a las políticas educativas del último periodo y las personas LGBTI, según Galaz y Poblete (2019), éstas se han visto hipervisibilizadas. Principalmente, son mencionadas en las políticas relacionadas con la educación sexual, la cual es altamente cuestionada por dichos autores por la forma en que se desarrolla, ya que se ha enfocado en preservar el orden de género establecido, funcionando como un dispositivo que define lo correcto o incorrecto sobre lo que se acepta como sexualidad; sin embargo, en los últimos años se aprecia una cierta apertura de la concepción del binomio tradicional, destacando en el año 2017 el surgimiento de “(...) orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (...)” (Galaz y Poblete, 2019, p. 256), las cuales marcan un hito.

CONCLUSIONES.

Desde una mirada internacional sobre las políticas educativas de género, se puede concluir, que existe la necesidad de que aumenten las políticas con dicho enfoque en el contexto escolar, y a su vez, una adecuada implementación para se logren desarrollar con efectividad; esto quiere decir, que es fundamental priorizar la formación en temas de género a la comunidad educativa, y que se incluya de modo transversal en todos los aspectos escolares que fluctúan, sobre todo para responder a los derechos de las personas.

Con respecto a la perspectiva chilena, se concluye que el MINEDUC en Chile no cuenta con una normativa específica para tratar los temas de género en cada uno de los niveles educativos, aunque sí hacen recomendaciones relacionadas a los planes de convivencia, los cuales contemplan orientaciones generales para tratar la temática género, dejando autonomía a los centros. De esta forma, se constata que el país sudamericano se encuentra en vías de institucionalizar la perspectiva de género

en los centros educativos escolares, ya que se constata la presencia de políticas educativas promovidas por el Estado, así como también por los mismos centros.

Dado que en Chile ha aumentado la conciencia sobre las políticas educativas de género, es necesario que no sean entendidas desde una mirada reduccionista, tanto en la teoría como en la práctica; es decir, es muy importante que se amplíe la conciencia sobre el fenómeno aludido, sobre todo, para que incluya una mirada integral a las políticas educativas en dicha temática, reconociendo aspectos estructurales, curriculares y socioculturales. De este modo, se promoverían políticas educativas que reconozcan la complejidad del asunto del género y las profundas raíces que sostienen las desigualdades en la materia.

Finalmente, siguiendo las recomendaciones de Belmar et al. (2018), se sugiere que las políticas educativas de género se integren en los procesos pedagógicos. Esto se traduce en que queden estipuladas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el Reglamento de Convivencia Escolar y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), 35-47. doi: 10.25074/07195532.16.289
2. Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21.
3. Barfussón, R., Revilla, J. y Carrillo, C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357-376.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980008&idp=1&cid=967258>

4. Barker, G. y Greene, M. (2011). ¿Qué tienen que ver los hombres con esto?: Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 23-49). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
5. Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2018). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(19), 29-44.
6. Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. doi: 10.1080/09540253.2015.1103841
7. Campos, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025. doi: 10.5209/RCED.51000
8. Cin, M. y Walker, M. (2016). Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective. *International Journal of Educational Development*, 49(12), 134-143. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.02.007
9. Chisamya, G., Dejaeghere, J., Kendall, N. y Aziz, M. (2012). Gender and Education for All: Progress and problems in achieving gender equity. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 743-755. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.10.004
10. Duarte, J. y García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158. doi: 10.18046/recs.i18.1960
11. Flores, A. (2016). *Políticas públicas de igualdad de género en Chile y Costa Rica. Un estudio comparado* (Tesis doctoral no publicada). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38021/1/T37316.pdf>

12. Galaz, C. y Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35(74), 251-269. doi: 10.1590/0104-4060.62610
13. Jiménez, C. (2011). Educación, Género e Igualdad de Oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 55-83.
14. Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-16. doi: 10.15517/REVEDU.V43I2.32426
15. Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14(20). 129-151. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.008
16. Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.005
17. Mercado, A. (2011). *La perspectiva de género en la educación: Un análisis con método mixto de las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
18. MIMEG. (2019). *Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030*. Recuperado de <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/02/Res.-Ex.-69-20-Prueba-Actualizacion-Cuarto-Plan-de-Igualdad-MMEG.pdf>
19. MINEDUC. (2019). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15744/Sist-educ-Genero-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
20. Mujica, F. (2019a). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 87-107. doi: 10.25009/cpue.v0i29.2634

21. Mujica, F. (2019b). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 151-166. doi: 10.21703/rexe.20191838mujica9
22. Mujica, F. (2020). Educación moral en función del amor en los procesos pedagógicos: prevención de la violencia de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 67-78.
23. Nogara, A., Vieira, L. y Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas con la diversidad sexual en la escuela. *Psicología Escolar y Educativa*, 20(2), 291-301. doi: 10.1590/2175-353920150202968.
24. Novoa, A. (2014). Educación, género y sociedad. En C. Camacho (Ed.) *Sociedad y Educación: Una mirada actual* (pp. 13-26). Bogotá: Ediciones Unisalle.
25. OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
26. ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
27. ONU. (2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*, A/HRC/19/41. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf
28. ONU. (2015a). *Discriminación y violencia contra las personas por motivos de orientación sexual e identidad de género*, A/HRC/29/23. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/_layout15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Documents/A_HRC_29_23_sp.doc&action=default&DefaultItemOpen=1

29. ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
30. ONU. (2018). Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de Chile. Recuperado de: <https://undocs.org/es/CEDAW/C/CHL/CO/7>
31. ONU. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
32. Pino, A. (2017). *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta* (Tesis doctoral no publicada). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48204>
33. Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. doi: 10.4067/S0718-73782019000200243
34. Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstica de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035
35. SERNAM. (2010). *Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010-2020*. Recuperado de: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/Chile_PlanIgualdad_Oportunidades_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf
36. Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash. (Ed.), *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Institució Alfons el Magnànim

37. Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1). 95-101. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53777>
38. Stevani, M. y Montero, V. (2020). El octubre chileno: voces y luchas feministas. *Descentrada*, 4(1). doi: 10.24215/25457284e111
39. UNESCO. (2017). La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
40. Valle, J. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67(1), 11-21. doi:10.13042/Bordon.2015.67101

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Rocío Fernanda Concha López. Profesora de Educación Física, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Magíster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Tutora de la ONG Paicabi. Correo electrónico: rocioconchalopez@gmail.com

2. Felipe Nicolás Mujica Johnson. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: fmujica@live.cl

RECIBIDO: 9 de mayo del 2021.

APROBADO: 2 de junio del 2021.