



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

**ENFOQUE DE GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE:
MARCOS INTERPRETATIVOS EN LA ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES PARA LA
ACREDITACIÓN DE PEDAGOGÍAS**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS
PÚBLICAS

JAVIERA FERNANDA SÁNCHEZ OLAVARRÍA

PROFESOR GUÍA:
GABRIEL GUAJARDO SOTO

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
XIMENA AZÚA RÍOS
SOLEDAD LARRAÍN HEIREMANS

SANTIAGO DE CHILE
2018

Resumen de la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas

Por: Javiera Sánchez Olavarría

Fecha: 14/12/2018

Profesor Guía: Gabriel Guajardo Soto

ENFOQUE DE GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

Marcos interpretativos en la elaboración de estándares para la acreditación de pedagogías

Esta investigación tuvo como objetivo general describir los marcos interpretativos de quienes participaron en el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

El objetivo de esta investigación se sitúa fundamentalmente en tres temas: las políticas públicas, la educación y el género. En primer lugar, a nivel de políticas públicas, en Chile se observa una incipiente transversalización del enfoque de género, lo que puede generar visiones disímiles entorno la conceptualización de éste en los diversos estamentos. En segundo lugar, a nivel educacional, la posibilidad de incorporar el enfoque de género en la formación inicial docente se visualiza en el contexto de una acreditación obligatoria que lo pudiese incluir, entendiendo la acreditación como dispositivo de gubernamentalidad con poder performativo. Y, en tercer lugar, en cuanto al enfoque de género, se sostiene que su incorporación en la formación inicial docente podría romper con la perpetuación de la desigualdad de género y así cumplir con los compromisos nacionales e internacionales suscritos, que tienen como base la igualdad de derechos.

En este contexto y dado que los criterios de acreditación se elaborarán en base a los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial docente, estudiar los marcos interpretativos de quienes participan en el diseño, formulación y aprobación de estos es relevante para conocer desde qué concepciones se construye este instrumento regulador, cuáles son las soluciones propuestas y en qué medida podrían contribuir o perjudicar a la equidad de género en la educación.

La presente investigación es cualitativa de tipo descriptivo y exploratorio. Y el enfoque teórico metodológico utilizado es la Teoría Fundamentada. Para la selección de la muestra los actores fueron clasificados según su tipo de participación y jerarquía. Así, se realizaron 12 entrevistas a actores y actrices clave del proceso. La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada.

A partir de los discursos analizados, se identificó un marco dominante y tres marcos secundarios. Los últimos en algunos casos profundizan y en otros casos representan un conflicto para la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares. Este conflicto no es explícito, ya que los actores y actrices entrevistados no presentan una oposición expresa al enfoque, sino que discursos inconsistentes, con estereotipos y sesgos de género. Frente a esto, se postula que la resistencia respondería a niveles diferenciados de internalización del enfoque.

Esta investigación deja en evidencia la existencia de conceptualizaciones disímiles por parte de quienes participaron en el proceso de elaboración de los Estándares sobre la equidad de género entre 2017 y 2018. A partir de esta evidencia, es posible comprender la persistencia de un actuar tradicional sesgado a pesar de una retórica de equidad de género. De este modo, es posible concluir que persiste la necesidad de una transversalización del enfoque de género que preee a los distintos actores del sistema educacional, y en especial a las personas seleccionadas para establecer los lineamientos que guiarán el futuro de la educación en Chile.

AGRADECIMIENTOS

Al programa UCHILE-SYLFF, que me brindó la posibilidad de realizar este Magíster.

A Gabriel Guajardo Soto y María Pía Martín, quienes me guiaron en la elaboración de la presente tesis.

Y a las 12 personas que aceptaron colaborar con las entrevistas en su calidad de especialistas del proceso de elaboración de estándares para la acreditación de pedagogías en Chile.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO DE REFERENCIA	7
2.1. Marco de antecedentes.....	7
2.1.1. Revisión de literatura	7
2.1.2. Marco internacional.....	9
2.1.3. Marco nacional	11
2.1.3.1. Hacia un enfoque de género en la política educativa en Chile	11
2.1.3.2. Acreditación de carreras de pedagogía y Estándares como dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos	14
2.1.3.3. Proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (2017-2018)	16
2.1.3.4. Opinión pública.....	19
2.1.4. Relevancia del presente estudio	23
2.2. Marco conceptual.....	24
2.2.1. Marcos interpretativos de políticas públicas	25
2.2.2. Transversalización de género.....	28
2.2.3. Formación inicial docente	30
2.2.4. Enfoque de género interseccional	31
3. METODOLOGÍA	32
3.1. Pregunta de investigación y objetivos	32
3.1.2. Objetivo general	32
3.1.3. Objetivos específicos	32
3.2. Método y modelo de análisis	32
3.2.1. Perspectiva metodológica.....	32
3.2.2. Enfoque teórico metodológico: Teoría Fundamentada.....	33
3.2.3. Estrategia de recopilación y producción de la información	34
3.3. Muestra cualitativa	34
3.4. Técnica de investigación.....	36
3.5. Operalización de variables.....	37
3.6. Enfoque y procedimientos éticos	38
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	39
4.1. Marco dominante: “Enfoque de género retórico”	39
4.1.1. Diagnóstico.....	40
4.1.1. Pronóstico.....	42
4.2. Marcos secundarios	46
4.2.1. Marco secundario 1: “Enfoque de género integrado”	46
4.2.1.1. Diagnóstico.....	46
4.2.1.2. Pronóstico.....	50
4.2.2. Marco secundario 2: “Enfoque de género parcialmente integrado”	55
4.2.2.1. Diagnóstico.....	55
4.2.2.2. Pronóstico.....	56

4.2.3. Marco secundario 3: "Sexismo benevolente"	60
4.2.3.1. Diagnóstico.....	60
4.2.3.2. Pronóstico.....	64
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	72
6. CONCLUSIONES.....	78
7. BIBLIOGRAFÍA.....	82
8. ANEXOS.....	90

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Compromisos internacionales para la equidad de género.....	11
Tabla 2. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente adjudicados a universidades PUC, UACH Y UAH	17
Figura 1. Proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente 2017 - 2018.....	19
Figura 2. Esquematización de las temáticas tratadas.....	24
Tabla 3. Muestra cualitativa de actores en el proceso de elaboración de estándares....	35
Tabla 4: Datos de las entrevistas individuales de la muestra cualitativa.....	36
Figura 2. Operacionalización de variables.....	37
Figura 3. Esquematización Marco Dominante y Marcos Secundarios.....	39
Figura 4. Síntesis Marco Dominante: “Enfoque de género retórico”.....	45
Figura 5. Síntesis Marco Secundario 1: “Enfoque de género integral”.....	54
Figura 6. Síntesis Marco Secundario 2: “Enfoque de género parcialmente integrado” ...	59
Figura 7. Síntesis Marco Secundario 3: “Sexismo benevolente”	70
Figura 8. Síntesis de marcos interpretativos.....	71
Figura 9. Marcos secundarios y sus influencias en el proceso de elaboración de Estándares de elaboración de Estándares.....	74

ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CEDAW	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
CIAE	Centro de investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNED	Consejo Nacional de Educación
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Educación de Chile
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
LGBTI	Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales
MINEDUC	Ministerio de Educación
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile
UACH	Universidad Austral de Chile
UAH	Universidad Alberto Hurtado
UEG	Unidad de Equidad de Género, dependiente del Ministerio de Educación de Chile

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente conocido que la reproducción de la desigualdad de género tiene lugar en uno de los espacios de socialización de la cultura por excelencia, la escuela (Martinic, 2002). También es sabido que dicha reproducción se debe al llamado currículum oculto de género (Lovering & Sierra, 1998), que opera en base a estereotipos y sesgos que influyen e incluso determinan identidades, aspiraciones y estilos de vida diferenciados que, como se ha visto, conducen a una relación de poder desigual entre hombres y mujeres. En la medida que el enfoque de género en la educación permite analizar sistemáticamente estas brechas e inequidades, es posible poner freno a esta reproducción en el sistema educativo y así avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa.

De acuerdo a datos del año 2017, en Chile existen 276.123 profesores del sistema escolar (Mineduc, 2017). Cada uno de ellos educa, en promedio, a 6.000 estudiantes a lo largo de su vida laboral (Elige Educar, 2015). La carrera de pedagogía tiene una variada oferta de parte de 128 instituciones (CNED, 2017), con una matrícula total de aproximadamente 76.450 estudiantes (CIAE, 2017).

Hasta antes de la Ley 20.903 o Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (marzo de 2016), la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Ley 20.129, octubre de 2006) establecía que los programas de pedagogía solo debían estar acreditados si necesitaban acceder a recursos estatales. Ante esto, según las cifras de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a fines del 2016, de 489 programas de pedagogía en Chile, había 142 programas no acreditados, en ellos estaban matriculados 14.383 alumnos, equivalente al 17,6% de la totalidad de los alumnos que en ese entonces cursaban la carrera. La mayoría de estos programas pertenecían a universidades privadas. De este modo, no todas las carreras de educación han debido cumplir con niveles mínimos de calidad para funcionar. Esta falta de regularización debiese finalizar el presente año (2018), ya que según lo estipulado en la Ley 20.903, a partir del 2019 todos los programas de pedagogía deberán estar certificados y deberán ser dictados por una universidad acreditada, de lo contrario no podrá admitir a nuevos estudiantes.

Además de la falta de obligatoriedad de acreditación para todas las carreras de pedagogía, hasta el 2016, este proceso de certificación lo podían llevar a cabo agencias de acreditación externas. Tales agencias, que nacen al amparo de la Ley 20.129 junto con el CNA, surgen con el fin de evitar una posible intromisión del gobierno en la autonomía de las instituciones de educación superior (Díaz, 2011). De esta forma, desde su conformación y para el 2011, estas organizaciones privadas llegaban a ser responsables de hasta un 90% de las acreditaciones de programas y carreras a nivel nacional. Sin embargo, es desde el 2011 precisamente que se comienza a revelar el modo en que las instituciones fiscalizadas establecían relaciones poco transparentes o directamente irregulares con sus fiscalizadores.¹

¹ Un ejemplo de ello es la primera sanción que se le hace a una de estas agencias. Akredita Q.S es acusada de colusión de intereses en la acreditación de la carrera de Educación Parvularia del Instituto Profesional Los Leones. En ese entonces, la CNA detectó que “el señor Luis Riveros Cornejo era, a la vez, presidente de Akredita y miembro del consejo académico del Instituto Profesional” (CNA, 2011). Ante la revelación de

En la misma línea de evitar la intromisión del gobierno en la autonomía de las instituciones de educación superior, los estándares de calidad para las carreras de pedagogía tenían un carácter orientador. Este carácter obstaculizaba cualquier intento “de prescribir a las instituciones formadoras de docentes qué saberes y habilidades definidos como necesarios se deb[ían] alcanzar y cómo se deb[ía] lograr esto”, únicamente orientaban respecto de qué se debía lograr, sin aspirar a una especificación de las condiciones y medios por los cuales los estudiantes alcanzarían dichos logros (Mineduc, 2012). Actualmente, y debido a la Ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, se encuentran en proceso de elaboración los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, estándares que esta vez serán los mínimos obligatorios para todas las carreras de pedagogía.

Entre otros motivos, la falta de obligatoriedad de acreditación para todas las carreras de pedagogía, junto con la colusión institucional mencionada y la falta de estándares pedagógicos obligatorios hasta ahora, ha significado la ausencia de niveles mínimos que garanticen la calidad de los programas. Y si bien existe una amplia discusión sobre el significado de la calidad, ésta debiese estar enmarcada tanto en los instrumentos curriculares como en las diversas políticas de Estado y los compromisos internacionales. Como por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 1) y la Constitución de Chile (Capítulo 1), que establecen que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; lo cual asienta las bases para la equidad de género.

A la fecha, la ausencia de estándares mínimos de calidad que incorporen el enfoque de género en la formación inicial docente ha contribuido a mantener la reproducción del currículum oculto en la educación como un tema pendiente. Tal currículum oculto tiene sus raíces en las denominadas ideologías de género, que son clave para un entendimiento de la sociedad, ya que representan un pilar fundamental de la cultura.

Según Moya et al. (2006), en los países occidentales en los últimos años es posible distinguir entre dos formas de ideologías de género o sexismo: una clásica y las nuevas. Mientras la ideología de género clásica o sexismo clásico se entiende como una “actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo” (Cameron, 1977, p. 340, citado en Moya et al, 2006), las nuevas formas de ideología de género sexista son menos explícitas en apariencia que la tradicional, pero en el fondo persiste una visión negativa de las mujeres o, en general, de lo que se aleja de lo hegemónico. Este es el caso del llamado sexismo benevolente, definido por Moya et al. (2006) como:

“un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales (e.g., ayuda) o de búsqueda de intimidad (e.g., revelación de uno mismo)” (pp.713).

numerosos casos similares y con el fin de fortalecer la educación superior, en mayo de 2018 se publica la Ley 21.091 que, entre otros, pone fin al funcionamiento de las agencias acreditadoras.

Como afirman los autores, esta actitud es un tipo de sexismo solapado, ya que descansa en la dominación tradicional del varón y concibe a las mujeres como débiles, circunscribiéndolas a ciertos roles y espacios.

De acuerdo a Lovering y Sierra (2004), las ideologías de género² están presentes en la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras, y tienen tres fundamentos: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género. El androcentrismo se refiere a una mirada masculina que se centra en lo masculino, esto se expresa, por ejemplo, en la superioridad y centralidad del hombre en el Evolucionismo. El esencialismo, por otro lado, es la idea de que existe una esencia masculina y femenina. Concepción que se quiebra con una perspectiva de género, en tanto se incorpora la construcción cultural del sujeto (Lamas, 1986). Finalmente, la polarización de género se ilustra cabalmente en la separación sexual del trabajo, en donde a partir de androcentrismo y esencialismo, se subordina a la mujer, relegándola al ámbito privado.

Dos conceptos que van de la mano con dichas ideologías de género son los estereotipos de género y los sesgos de género. Los primeros se definen como ideas o representaciones construidas y reproducidas culturalmente en torno a las diferencias de género, que son compartidas por la mayoría de los miembros de un grupo, y por lo general, no consideran las características individuales de las personas. Entre sus características se destaca que: suponen una visión generalizada de la realidad, obedecen a prejuicios, promueven la intolerancia y se vinculan a acciones discriminatorias. Si en un estereotipo se adjudica mayor jerarquía y valor a un sexo que a otro, se habla de estereotipos sexistas (Carreño, Páez et al, 1999, citado en CIEG, 2006). De forma similar, el sesgo de género es una preferencia o prejuicio hacia un género sobre el otro, este puede ser consciente o inconsciente, y puede manifestarse de diversas maneras, tanto sutiles como obvias. El reflejo de un sesgo de género en la educación es cuando a las niñas se les desincentiva inconscientemente a elegir disciplinas académicas como matemáticas y ciencias.

La validación de estas visiones ha generado una reproducción constante de las mismas, lo cual dificulta enormemente su erradicación, fundamentalmente por su fuerte arraigo en la cultura. En la cotidianidad de las instituciones educativas existen varias instancias en donde se ilustran estas ideologías de género, desde la primera infancia, hasta la educación universitaria. Tomasini (2008) determina tres aspectos destacables referentes al proceso de generización sustentada en la polarización de género en la educación inicial: “La inducción a instituir a los individuos como parte de una categoría sexual; la

² Cabe señalar que el término “ideología de género” ha sido acuñado en el debate público por movimientos de carácter conservador que han buscado limitar las transformaciones operadas por el feminismo y la diversidad sexual (Vigoya & Rondón, 2017) mediante el uso de un “lenguaje hiperbólico” común que representa los avances en equidad de género y diversidad sexual como catástrofes para la humanidad; populosas manifestaciones urbanas en varios países del mundo; y el uso de símbolos comunes, relacionados con la familia, la niñez y lo natural (Cornejo & Pichardo, 2017, citado en Vigoya y Rondón, 2017). En la presente investigación, el concepto “ideología de género” se refiere a su uso original, es decir como sinónimo de sexismo.

separación y oposición de un conjunto respecto al otro; y el enjuiciamiento público del propio comportamiento o actuación tomando como criterio de referencia el colectivo de pertenencia" (p.102). Esta categorización sexual, según la autora, está presente en los actos institucionales, las intervenciones diferenciadoras de los agentes socializadores y las acciones infantiles en situaciones conflictivas, todos actos que inciden en la constitución del sentido de sí mismo/a o de subjetividad.

La consecuencia más evidente de una educación tendiente a la categorización polarizada, esencialista y androcéntrica, es la falta de una "plena participación, en condiciones de igualdad, de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural" (Declaración y Programa de Acción de Viena, parte I, párrafo 18). Tal desigualdad "limita las potencialidades de cada [persona], al estimular o reprimir comportamientos en función del género" (Comunidad Mujer, 2016). Esto queda de manifiesto cuando se observa que los estereotipos de género en la educación generan expectativas diferenciadoras que se ilustran, por ejemplo, en la enseñanza diferenciada de las Matemáticas, en donde "la diferencia en los resultados de las y los adolescentes chilenos es de 25 puntos a favor de los hombres" (Comunidad Mujer, 2016; p. 17). Lo mismo ocurre con las ciencias, en donde solo una de cada cuatro investigadores en Chile es mujer (Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2018). Esto a su vez se relaciona con la elección de carreras universitarias, en donde "los hombres son amplia mayoría en las carreras Tecnológicas (76%), carreras asociadas a una mejor remuneración en el futuro, donde solo hay un 27% de mujeres" (Comunidad Mujer, 2016; p. 20).

Como se menciona en el Informe de Desarrollo Humano en Chile, el fin último de la igualdad de género es "*la igualdad radical de dignidades, capacidades y oportunidades de todos los ciudadanos para realizar sus proyectos de vida*". (PNUD, 2010, p. 46). Sin embargo, la realidad muestra que estos proyectos de vida están relacionados a representaciones culturales injustas y coartadoras, sustentadas en visiones androcentristas, esencialistas y polarizadoras, que contradicen el Artículo 1° de la Constitución Política de la República de Chile: "*Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos*". Así, mientras el enfoque de derechos establecido en la Constitución promueve dignidad para todas las personas mediante los principios de igualdad y no discriminación, la cultura se contrapone con una discriminación permanente a lo que escapa de la visión dominante.

Es ante este panorama que la necesidad de reaccionar frente al sexismo se torna fundamental. El cambio hacia una igualdad de género en donde todos y todas puedan ser realmente libres e iguales en dignidad de derechos yace justamente en reconocer esta realidad. Con este propósito, y en el marco de los compromisos internacionales suscritos por Chile, sobre todo durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (marzo 2014 - marzo 2018), se apuntó a una transversalización del enfoque de género en el Estado. Este concepto hace referencia al proceso en que las políticas, programas, áreas de gestión y asignación de recursos de los organismos públicos incorporan la perspectiva de género (Guerrero, 2005). Así, la reciente transversalización del enfoque de género en Chile se ha materializado, en parte, mediante la instauración de una correspondiente institucionalidad en el Estado, en donde el Ministerio de Educación no es la excepción.

Con el establecimiento de una acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía en el marco del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, se requiere de la

elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente. Esto abre una ventana de oportunidad para que, a partir de la instalación del tema en la agenda pública y la incipiente transversalización del enfoque de género en el Estado, se promueva la igualdad de oportunidades entre niñas y niños en el sistema escolar. En otras palabras, mediante el efecto performativo que tendrá el instrumento de acreditación, que obligará a las universidades a realizar modificaciones curriculares para ajustarse a los Estándares, los futuros profesores deberán cambiar sus prácticas pedagógicas. De esta forma, las orientaciones de dicho documento tienen la facultad potencial de combatir el currículum oculto y frenar la reproducción de las desigualdades de género en la escuela si se incluyese el enfoque de género en la elaboración y puesta en práctica de sus indicadores.

Como afirma López Rodríguez (2006), desde un paradigma posmoderno se entiende que “la realidad es un complejo fragmentado en distintas representaciones”, en donde los sujetos producen activamente verdades asociadas a sus experiencias y que al mismo tiempo guían su acción. Los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, a ser publicados a fines del presente año (2018), serán el resultado de una discusión de diversas personas implicados en su elaboración. Actores y actrices que pueden tener diversas aproximaciones o incluso definiciones del problema de la reproducción de la desigualdad de género en el sistema educativo. Estos mecanismos subjetivos de interpretación de la realidad que orientan un curso de acción (López Rodríguez, 2006) se denominan marcos interpretativos de políticas públicas (policy frames) y su análisis permite reconocer las subjetividades en términos de diagnóstico y pronóstico de los diversos actores clave en relación a alguna política pública e identificar los marcos dominantes y/o en conflicto. En este caso, respecto al enfoque de género en los Estándares para la acreditación de carreras de pedagogía.

Según Viñas (2009), el análisis de marcos es un método útil para estudiar el proceso de formulación de las políticas públicas, y el papel que juegan los actores en este proceso, *“ya que se centra en la construcción y reconstrucción de la realidad que realizan estos actores a través de sus documentos y discursos”* (123). Además, según la autora,

“el análisis de marcos permite demostrar cómo interpretaciones y perspectivas competitivas pueden llevar al diseño de políticas públicas diferentes. En su conjunto, el análisis de marcos ofrece una mejor percepción del proceso de diseño de políticas públicas que una valoración exclusivamente por sus resultados” (Viñas, 2009, pp. 124).

Con todo, la pregunta que moviliza la presente investigación se sitúa en tres grandes categorías: políticas públicas, educación y género. En primer lugar, a nivel de políticas públicas, en Chile se observa una incipiente transversalización del enfoque de género, lo que puede generar visiones disímiles entorno la conceptualización de éste en los diversos estamentos. En segundo lugar, a nivel educacional, la posibilidad de incorporar el enfoque de género en la formación inicial docente se visualiza en el contexto de una acreditación obligatoria que lo pudiese incluir, entendiendo la acreditación como dispositivo de gubernamentalidad con poder performativo. Y finalmente, en cuanto al enfoque de género, se sostiene que su incorporación en la formación inicial docente podría romper con el círculo vicioso de la perpetuación de la desigualdad de género y así cumplir con los compromisos nacionales e internacionales adscritos.

En este contexto y dado que los criterios de acreditación se elaborarán en base a estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente, estudiar los marcos interpretativos de quienes participan en el diseño, formulación y aprobación de estos es relevante para conocer desde qué concepciones se construye este instrumento regulador, cuáles son las soluciones propuestas y en qué medida podrían contribuir o perjudicar a la equidad de género en la educación.

Así, la pregunta que movilizará la presente investigación es: ¿Cuáles son los marcos interpretativos de quienes diseñan, formulan y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a partir del año 2019 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género? Con el objeto de dar respuesta a esta pregunta, la presente tesis se propone como objetivo general describir los marcos interpretativos de quienes participan en el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género. Entre los objetivos específicos, se encuentran: identificar los marcos dominantes y/o en conflicto que constituyen los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género; identificar y describir los diagnósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género; y por último, identificar y describir los pronósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

2. MARCO DE REFERENCIA

Con el fin de responder al objetivo general mencionado anteriormente, esta sección tiene el propósito de contextualizar el proceso de política pública estudiado y explicitar los conceptos contenidos en la presente investigación. Para esto, el marco de referencia se encuentra dividido en dos subsecciones, el marco de antecedentes y el marco conceptual.

En el marco de antecedentes se realiza una revisión de literatura sobre la desigualdad de género en la educación y luego un recorrido por las instancias internacionales que han relevado el tema de la desigualdad de género. A continuación, se centra en el contexto nacional en relación a estos temas y finalmente se destaca la relevancia del presente estudio en dicho panorama presentado. En el caso del marco nacional se revisa la trayectoria de las políticas educativas con enfoque de género y en ese escenario se propone la acreditación de carreras de pedagogía y Estándares como dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos. Luego se detalla el proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (2017-2018) y la discusión sobre la educación con perspectiva de género en la opinión pública.

El marco conceptual, por su parte, define el modelo de análisis de políticas públicas utilizado, marcos interpretativos; la transversalización de género como proceso en las políticas públicas; la formación inicial docente como foco de la política analizada y finalmente, el enfoque de género al cual se adscribe, enfoque interseccional.

2.1. Marco de antecedentes

2.1.1. Revisión de literatura

La desigualdad de género en la educación se ha estudiado desde distintos prismas a lo largo de la literatura especializada, cubriendo un largo espectro de temas. Así, estas investigaciones han contribuido a la visibilización de las múltiples formas de desigualdad entre niños y niñas, hombres y mujeres en el ámbito de la educación. Los estudios van desde las prácticas y dinámicas sexistas al interior de la sala de clases o el currículum oculto (Lovering & Sierra, 2004; Paredes 2013; Mizala, Martínez, & Martínez, 2015; OCDE, 2015), los sesgos de género en el currículum formal y en textos escolares (Valdés, 2013; Covacevich, & Quintela-Dávila, 2014), las brechas de género en los resultados de pruebas estandarizadas (Mineduc 2013, 2016; Arias, Mizala & Meneses 2016; Charlin, Torres & Cayumán 2016), elecciones de carreras universitarias por género (Zafar, 2013; Bordón, Canals, & Mizala, 2017), la inequidad de género en educación superior (MISEAL, 2015), hasta revisiones sobre la política educativa bajo la mirada del enfoque de género (Madrid, 2006; Guerrero, Provoste, & Valdés, 2006).

Con el fin de presentar el estado de la temática de la política educativa con enfoque de género actual y sus avances en el ámbito de la investigación, a continuación, se realizará una breve exposición sobre publicaciones que dan cuenta de las experiencias en torno a las políticas educativas que abordan la temática de género, tanto a nivel internacional como regional y nacional. Posterior a aquello, se revisarán estudios sobre las barreras y

facilitadores para el establecimiento de una agenda que incorpore transversalmente el enfoque de género en la educación.

Según Madrid (2006), quién hace una breve revisión de experiencias internacionales referentes a la incorporación del enfoque de género en la educación, las políticas que han funcionado son aquellas que principalmente, intervienen la escuela como un todo; cuentan con docentes sensibilizados y capacitados; cuentan y utilizan un currículum que considera explícitamente la perspectiva de género; y presentan continuidad y coherencia en el tiempo.

En América Latina, al igual que en Chile, acciones dirigidas a la equidad de género en los sistemas educacionales tienen un lugar secundario dentro de la política educativa. Y a nivel del profesorado, en Argentina, Colombia o Perú la perspectiva de género no ha sido considerada en los procesos de reforma en lo relativo a la formación inicial docente. Algunas iniciativas se han limitado a cursos optativos, pero por lo general no están institucionalizadas (Guerrero, Valdés y Provoste, 2006).

Según Guerrero, Valdés y Provoste, (2006) durante los noventa se impulsaron diversas iniciativas para incorporar una perspectiva de género en las políticas educativas, sin embargo, no respondían a una propuesta integral y coordinada, sino a iniciativas parciales y parceladas, es decir, abarcando sólo algunos aspectos de las políticas e involucrando sólo a algunos actores. Por un lado, entre los actores del gobierno vinculados a la educación, las autoras pudieron advertir una cierta complacencia en el sentido de que consideraban que ya estaba lograda la equidad de género en este sector. Pero, por el otro, en el plano de las prácticas educativas, reportaron una coexistencia de prácticas tradicionales y cambios en la socialización de género.

De acuerdo a un estudio Coordinado por Darré (2014) para el proyecto MISEAL (Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina, financiado por la Unión Europea), las percepciones e ideas que tienen los decisores y las decisoras en torno a las discriminaciones múltiples y la igualdad de oportunidades es relevante en términos de los grados de visibilidad que adquieren los asuntos en la agenda. Entre los hallazgos relevantes de este estudio, que consideró a autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países de América Latina, están primero, que existía una masculinización en los cargos de decisión. Del total de las 94 personas entrevistadas, sólo el 36% eran mujeres. Segundo, que hombres y mujeres en un mismo cargo directivo tienen nociones distintas respecto a la igualdad de oportunidades. Mientras la mitad de los hombres está totalmente de acuerdo con que existe igualdad de oportunidades, sólo un tercio de las mujeres piensa lo mismo. Y tercero, que poco menos de la mitad de las personas que ejercen cargos de responsabilidad no considera grave el efecto que producen las discriminaciones múltiples.

En el caso de Chile, la percepción de una equidad de género ya alcanzada por parte de los actores de gobierno como señalan Guerrero, Valdés y Provoste (2006) representó una de las principales barreras para la incorporación del enfoque de género en las instituciones educativas durante los noventa.

Como afirma Madrid (2006) y Abett (2010), la falta de investigación que ayude a visibilizar, diagnosticar y tomar medidas respecto a la inequidad de género en el sistema educativo es otra de las dificultades que ha obstaculizado la institucionalización de la enseñanza de género en la formación inicial docente. Para Valdés (2013) las barreras se encuentran en el desconocimiento de los aportes teóricos sobre género y sexualidades y, en algunos casos, la orientación ideológica de algunas universidades.

Otra de las barreras para la institucionalización del enfoque de género específicamente en las carreras de pedagogía en Chile es la autonomía curricular de las universidades (Madrid, 2006). Esto se debe a que las políticas y estrategias educativas implementadas desde los noventa en Chile combinan principios ideológicamente en conflicto: de mercado y competencia por un lado y el principio de que el gobierno central debe intervenir para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos por otro (Brunner, 2004). Sólo en los 2000 va consolidándose institucionalmente la idea de un “Estado Evaluativo” (Ramos, 2018). La evaluación docente y la acreditación universitaria se enmarcan en esta etapa.

La autonomía curricular de las carreras de pedagogía se evidencia en el estudio encargado por SERNAM en 2003. En este estudio, Araneda y Martínez (2003) realizaron una revisión de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de la Región Metropolitana y la V Región con el fin de analizar la incorporación del enfoque de género en éstas. Se encontró que las mallas no contemplaban la perspectiva de género y que, más aún, se encontraban algunas discriminaciones explícitas de género. Solo algunas universidades habían incorporado cursos sobre educación y género en las carreras de pedagogía. Sin embargo, estos tenían un carácter de optativos o se entregaban transversalmente como unidad temática en otros cursos (Araneda & Martínez, 2003).

2.1.2. Marco internacional

A nivel internacional, el reconocimiento de que existe desigualdad entre hombres y mujeres ha llevado a distintos organismos internacionales a proponer objetivos para superar la violencia y la discriminación contra la mujer. En los últimos años, Chile ha desarrollado políticas que apuntan a erradicar esta brecha y garantizar igualdad de oportunidades para chilenos y chilenas. Estas políticas van en línea con los compromisos internacionales que nuestro país ha suscrito, entre ellos se encuentran la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La CEDAW fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1979 y es el tratado internacional más importante en relación a la erradicación de la discriminación contra la mujer debido a su carácter vinculante. A partir de este tratado, los gobiernos tienen la obligación de tomar medidas que permitan avanzar en esta materia en todas las esferas de la sociedad. En lo concerniente a la educación, el Artículo 10, Sección III de la CEDAW, define las medidas para asegurar la igualdad de derechos de hombres y mujeres. Entre estas medidas destacan la igualdad en el acceso a todos los niveles de enseñanza y oportunidades de acceso al conocimiento y la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino.

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención de Belém do Pará adoptada en 1994 por la Organización de Estados Americanos (OEA) afirma que “la violencia contra la mujer trasciende todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases”. Por lo tanto, los estados partes deben prevenir, sancionar y erradicar toda forma de violencia contra la mujer.

En 1995 tiene lugar la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing. En ella se elabora una Plataforma de Acción en donde se estructuran recomendaciones en torno a esferas de especial preocupación, entre las cuales se encuentran la situación desigual de la mujer en cuanto a pobreza, salud, violencia, economía, infancia, entre otras. Específicamente, respecto a educación, la Plataforma de Beijing señala que es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. Entre los objetivos planteados están: asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar su acceso a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente, establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, asignar recursos suficientes a las reformas de la educación y promover la educación y capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Posteriormente, en el año 2000, el Foro Mundial Sobre Educación Para Todos organizado por UNESCO adopta el Marco de Acción de Dakar, que incorpora de manera formal acuerdos referidos a educación de la Plataforma de Acción Mundial de Beijing. Ante el panorama presentado en la instancia, se adoptan los siguientes objetivos: eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria al año 2005 y lograr la igualdad de género en el año 2015, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad. Con el fin de lograr estos objetivos, los estados se comprometen a poner en marcha estrategias integradas que reconozcan la necesidad de un cambio de actitudes, de valores y de prácticas para la igualdad de los géneros en educación. Y se invita a los Estados a definir planes de acción nacionales o a reforzar aquellos ya existentes antes del año 2002.

En el 2006, se elabora el ONU-SWAP o Plan de Acción para Todo el Sistema de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Este plan representa un marco para todo el sistema concebido para mejorar la rendición de cuentas y medir los avances hacia el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres por parte de los organismos de las Naciones Unidas.

En septiembre del año 2015, más de 150 jefes de Estado aprueban la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A pesar de que los ODS no son jurídicamente obligatorios, se espera que los gobiernos los adopten como propios y establezcan marcos nacionales para su logro. Son 17 metas que se centran en la reducción de la pobreza global, el hambre, la desigualdad y los desafíos medioambientales. En cuanto a la equidad de género, el quinto objetivo plantea “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. En este respecto, se sostiene que: “Si se facilita la igualdad a las mujeres y niñas en el acceso a la educación, a la atención médica, a un trabajo decente, y una representación en los procesos de adopción de decisiones políticas y económicas, se estarán impulsando las economías sostenibles y las

sociedades y la humanidad en su conjunto se beneficiarán al mismo tiempo”. Además, el cuarto objetivo es: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

De esta forma, la Agenda mundial Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que "garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella" (p. 28).

En este marco, la UNESCO, considera la igualdad de género una prioridad mundial estrechamente ligada a los esfuerzos de la organización para promocionar el derecho a la educación y lograr los ODS. Por esto ha desarrollado un Plan de Acción para la Prioridad “Igualdad de género” (2014-2021). En éste, la UNESCO entrega orientaciones técnicas y políticas en cinco áreas de influencia estratégica: Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas; Cultura y Comunicación e Información. Respecto al área de educación, se establece un apoyo a los Estados Miembros “para que apliquen un análisis de las cuestiones de género en cada nivel, en todas las esferas de la educación y en cada contexto, ya que de no hacerlo se puede llegar a una ceguera con respecto a las cuestiones de género y a políticas ineficaces que no aportan correcciones importantes a las desigualdades entre hombres y mujeres” (p.33).

Tabla 1. Compromisos internacionales para la equidad de género

AÑO	INSTANCIA	ORGANIZACIÓN
1979	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	ONU
1994	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do Pará)	OEA
1995	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing)	ONU
2000	Marco de Acción de Dakar (Foro Mundial sobre la Educación)	UNESCO
2006	Plan de Acción para Todo el Sistema de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-SWAP)	ONU
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	ONU

Fuente: Elaboración propia

2.1.3. Marco nacional

2.1.3.1. Hacia un enfoque de género en la política educativa en Chile

La transversalización del enfoque de género es el proceso en que las políticas, programas, áreas de gestión y asignación de recursos de los organismos públicos incorporan la perspectiva de género (Guerrero, 2005). Un ejemplo de este proceso es el ya mencionado ONU-SWAP, marco estructural que apunta al logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres por parte de todos los organismos de las Naciones Unidas.

En Chile, la transversalización del enfoque de género se ha materializado en distintas acciones. La política de estado, por ejemplo, se ha visto influenciada por los Planes de Igualdad de Oportunidades (PIO), que han trazado objetivos transversales para la superación de la brecha entre hombres y mujeres. En términos de gestión, desde el 2002 se comienza a implementar el enfoque de género dentro del Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) con el objetivo general de corregir las inequidades de género en la entrega de productos y servicios del Estado, considerando las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres. La validación de cada etapa de estos procesos (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) ha estado a cargo del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), desde su creación en 1991. Esta institución además ha estado a cargo de capacitar a funcionarios y directivos pertenecientes a diversos organismos estatales en temáticas de género.

En términos de agenda, durante el último gobierno de Michelle Bachelet, y en el marco de los compromisos internacionales antes descritos, se apuntó a una transversalización del enfoque de género en el Estado mediante la instauración de una institucionalidad permanente y de mayor jerarquía, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, que en junio de 2016 inicia sus funciones. De esta forma, en la actualidad, las instituciones a cargo de la transversalización del enfoque de género en el Estado son el SERNAM y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.

La Agenda de Género vigente se desprende del Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030, elaborado recientemente por el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. Éste tiene como propósito "Abordar las principales brechas de género mediante el fortalecimiento de las políticas públicas para garantizar la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos humanos de todas las mujeres y niñas, superando discriminaciones, prejuicios y resistencias" (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2018, pp.23). Con esto, el plan actual asegura enmarcarse en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en la Agenda 2030, al mismo tiempo que se basa en los enfoques de: derechos humanos de las mujeres, interculturalidad e interseccionalidad, territorial y de ciudadanía plural y democracia. El proceso de elaboración de este plan fue participativo, desarrollado en las quince regiones del país entre junio y octubre 2017 en donde se recogieron las opiniones de las mujeres sobre los avances en derechos adquiridos en las últimas décadas y sus demandas.

Los objetivos relacionados al área educacional de este plan, si bien se pueden observar en los distintos propósitos, se enmarcan más específicamente en las metas de Derechos Sociales y Culturales. Allí es posible destacar los siguientes objetivos: "todos los planes y programas públicos de educación incorporan enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos para el 2025"; y para el 2030, se establece el "aumento al 40% de la matrícula femenina en educación superior en áreas de tecnología" (Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030, 2018, p. 65-66).

Cabe destacar que, en materia de género, la ex presidenta Michelle Bachelet fue una de las principales impulsoras, con una agenda de gobierno que promovía la equidad de género de forma transversal en las políticas públicas. Esto queda de manifiesto en iniciativas de su último gobierno (2014-2018) como la creación del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, la Ley de Cuotas en la participación política y laboral a favor de

las mujeres, la despenalización del aborto en tres causales, el Proyecto de Ley Sobre el Derechos de las Mujeres a una vida libre de violencia, entre otras.

Dentro de los avances en materia de género en el Ministerio de Educación durante el mandato de la presidenta Bachelet, un hito relevante es el establecimiento de la Unidad de Equidad de Género (UEG) el año 2015. La UEG se define como “una estructura de apoyo al Mineduc permanente y transversal, dotada de presupuesto propio, compuesta por profesionales de vasta trayectoria en género y facultades para comprometer el desarrollo de procesos estratégicos en materia de género tales como políticas, programas, reformas legales, campañas, etc.” (Rubio, 2014). De esta forma, esta unidad, vigente a la fecha (diciembre 2018) es la encargada de transversalizar el enfoque de género en todas las instituciones del Mineduc. Con ese propósito, la UEG ha formulado el “Plan Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres” para el periodo 2015-2018, que ha tenido 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.

En el marco de este Plan “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres” de la UEG, se destacan las siguientes iniciativas: en relación a la formación continua docente, se ofrecen cursos sobre enfoque de género, discriminación, escuela inclusiva, sexualidad y diversidad sexual en el aula para la formación continua docente, a través de las plataformas online del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), y encuentros con instituciones formadoras para la promoción del enfoque de género en la formación Inicial docente (Mineduc, s.f). Con respecto a la información que se recaba a nivel de sistema educativo a través del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) por la Agencia de Calidad de la Educación, se desagregan los datos por género con el fin de “ayudar a instalar el tema de equidad de género en los establecimientos mixtos” según Carlos Henríquez (2017), secretario ejecutivo de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Entre los avances en materia de incorporación del enfoque de género por parte del Mineduc en materiales, documentos e información se encuentran: la incorporación de la perspectiva de género en algunas bases curriculares (educación parvularia y cinco asignaturas de I y II Medio) y programas de estudios; la consideración de la perspectiva de género en requisitos técnicos para editoriales que elaboran los textos escolares; la confección de guías pedagógicas “Eduquemos con Igualdad” (2016); orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo (2017); orientaciones para la incorporación del enfoque de género en los instrumentos de gestión escolar (2017); orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana (2017); y orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar (+ Inclusión + Protección en la Comunidad Educativa - Discriminación – Violencia) (2017); la desagregación de resultados de la evaluación de aprendizajes escolares e incorporación de la variable género en indicadores de desarrollo personal y social en mediciones de la Agencia de Calidad de la Educación; y la producción de un informe anual del sistema educativo con enfoque de género. La mayor parte de estas recientes medidas, enmarcadas en el “Plan Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres” para el periodo 2015-2018 de la UEG, poseen un carácter orientador y por tanto

voluntario, es decir, que podrán ser adoptadas dependiendo de la voluntad de los actores en los diferentes establecimientos educacionales.

Respecto a la Reforma Educacional, impulsada también por el anterior gobierno de Michelle Bachelet (marzo 2014 - marzo 2018) y de diferente coalición política respecto al que lo siguió, ésta comienza a implementarse a partir del 2015, y tiene el propósito de “garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos” (Mineduc, 2016). Entre las transformaciones más destacadas de la Reforma, se encuentran la Ley de Inclusión Escolar, la Ley Sistema de Educación Pública y la Ley de Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente.

En 2016, la Ley 20.903 crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente que, entre otros, establece distintas transformaciones a la formación inicial docente con el fin de dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración por parte de la ciudadanía. Para esto, se incluyen una serie de medidas, como: el fomento y apoyo al desarrollo docente, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, un aumento de horas no lectivas, el establecimiento de requisitos para ingresar a la carrera de pedagogía, evaluaciones diagnósticas obligatorias durante la formación y una acreditación obligatoria de todas las carreras de pedagogía en base a nuevos criterios de calidad.

De esta forma, el nuevo sistema determina, entre otros, que tanto la acreditación de las carreras de pedagogía como de las instituciones que las impartan será obligatoria y realizada por la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) en base a criterios de calidad. Para obtener su acreditación, las carreras de pedagogía deberán cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora, entre otros.

En cuanto a los criterios de calidad pedagógicos y disciplinarios, el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) en conjunto con actores relevantes del ámbito de la formación inicial docente se encuentran actualmente reformulando los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial docente, que serán referentes para los procesos de acreditación.

2.1.3.2. Acreditación de carreras de pedagogía y Estándares como dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos

La acreditación obligatoria para todas las carreras de pedagogía, junto con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios en el marco de la Ley 20.903 representan un dispositivo de gubernamentalidad con efectos performativos. Un dispositivo es un “ensamblaje de un amplio conjunto de elementos heterogéneos: convenciones, estándares, indicadores, conocimientos científicos, técnicas psicométricas, criterios éticos, regulaciones legales, recompensas y sanciones, formas de difusión de resultados, etc. que cumple una función estratégica para la gubernamentalidad dentro de la cual se constituye” (Ramos, 2018). En otras palabras, un dispositivo de poder gobierna la conducta de la población, incorporando categorizaciones, metas e ideales a la subjetividad del individuo y en las culturas institucionales.

Como afirma Ramos (2018), el incremento de la complejidad de un sistema educativo conlleva el desafío de la regulación de su funcionamiento, la que se ha llevado a cabo

mediante la evaluación de sus resultados a distintas escalas, desde la sala de clases hasta el sistema educacional en su conjunto. Así, en el sistema educativo las pruebas estandarizadas en la educación escolar (SIMCE), las pruebas de selección universitaria (PAA, PSU), los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, y los procedimientos de evaluación de los profesores responden a cierto dispositivo de gubernamentalidad neoliberal (Veiga-Neto, 2010; Ramos, 2018) que se sustenta en la competencia tanto de los actores involucrados como de las instituciones, y en libertad y autonomía de los gobernados, quienes son considerados capaces de procesar información y así orientar su conducta.

Esta regulación se sustenta en un dispositivo de poder que gobierna la conducta de la población, dado que es un mecanismo de valoración simbólica que involucra comparaciones, ordenamientos o jerarquías y categorizaciones que se incorporan a la subjetividad del individuo y en las culturas institucionales, trazando metas determinadas. En ese sentido, los dispositivos tienen una potencialidad performativa, es decir, que involucran una acción, como recursos y/o beneficios. En el caso del sistema educacional, se genera cierta estructuración general y orientación futura basada en la valoración que resulta de estos dispositivos.

En el contexto chileno, en donde la evaluación del sistema educativo se ha vuelto norma, el instrumento de acreditación surge como un mecanismo más en el dispositivo de gubernamentalidad (Ramos, 2018) que, hasta el momento había sido poco riguroso y prescindible. Es decir, no todas las casas de estudio estaban obligadas a acreditarse o acreditar sus carreras, sin embargo, la falta de acreditación les impedía acceder a beneficios financieros para sus estudiantes, lo cual disminuía su potencial matrícula. Aun así, en muchos casos las universidades decidían no someterse al proceso de acreditación. En el caso de las carreras de pedagogía, para el año 2015 del total de 515 carreras de Pedagogía, sólo 363 se encontraban acreditadas, lo que corresponde a un 70% de la oferta existente en la educación superior. (Pregrado CNA, diciembre 2015; SIES 2015). En el marco de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se determina que la acreditación de todas las carreras de pedagogía será obligatoria y solo podrá ser otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación.

Como ya ha sido mencionado, tal acreditación se realizará en base a indicadores, contruidos a partir de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial docente, que se encuentran en proceso de elaboración por parte de equipos de expertos de diferentes universidades en conjunto con el CPEIP, institución a cargo de liderar el proceso. Si bien se había establecido que estos Estándares estuvieran listos a fines de 2018 con el fin de orientar la elaboración de los indicadores de acreditación del año 2019, para diciembre de 2018 éstos se encuentran en proceso de rearticulación. Además, estos Estándares servirán para la elaboración de las evaluaciones diagnósticas obligatorias a los estudiantes de pedagogía (Prueba Inicia), que en conjunto con el aumento progresivo del puntaje y calificación de la enseñanza media mínimos para estudiar pedagogía, representan otros mecanismos que forman parte del dispositivo de gubernamentalidad establecido por la Ley 20.903.

Las orientaciones que surjan a partir de los Estándares tendrán un efecto performativo significativo en la formación inicial docente, ya que constituirán una valoración simbólica de ciertos aspectos esenciales en la enseñanza, trazarán metas determinadas y

orientarán el actuar tanto institucional como subjetivo de los actores involucrados, particularmente de los futuros profesores y, en consecuencia, de sus futuros estudiantes. Ante esta potencialidad performativa, la inclusión del enfoque de género en los Estándares representaría una posibilidad de combatir el currículum oculto y frenar la reproducción de las desigualdades de género en la escuela.

2.1.3.3. Proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (2017-2018)

En el marco de la Ley 20.529 de 2011, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se establece una institucionalidad que está conformada por cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED). Cada una de estas instituciones cuenta con funciones específicas, pero al mismo tiempo, deben trabajar en forma coordinada. El Ministerio de Educación es el ente rector del sistema educacional y está a cargo de elaborar las bases curriculares, planes y programas de estudio, apoyar a los establecimientos en su implementación y proponer e implementar política educacional. La Superintendencia de Educación orienta y fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional y atiende denuncias de la comunidad educativa. La Agencia de Calidad de la Educación evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes e indicadores de la calidad y entrega orientaciones para la mejora educativa a partir de las evaluaciones que realiza. Y el CNED debe aprobar las bases curriculares, los planes y programas de estudio, los estándares de desempeño y el Plan Nacional de Evaluación que le presenta el Ministerio de Educación (Ley 20.529).

En este marco normativo, y tras el mandato de la Ley 20.903 que, entre otras medidas, determina la elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la acreditación obligatoria de la Formación Inicial Docente, el proceso de elaboración de estos instrumentos incluye la participación de diferentes actores. Primero, en octubre de 2016 desde el CNED se elaboran y publican criterios para la evaluación de los Estándares (Acuerdo N°065/2016). El Ministerio debe hacerse cargo de diseñarlos y entregarlos al CNED para su aprobación a fines de marzo de 2018 según los criterios establecidos.

El CPEIP, organismo dependiente del Ministerio, es responsable del proceso de diseño y formulación. Con esta responsabilidad, el organismo comienza el proceso con una revisión de experiencias internacionales, en donde se identifican y relevan ciertos ámbitos clave y temáticas transversales. Por un lado, los ámbitos clave se centran en: identidad profesional docente, práctica pedagógica y saberes pedagógicos. Y, por otro lado, dentro de las temáticas transversales, están: enfoque de derechos, enfoque inclusivo, enfoque intercultural, enfoque de género, uso de TIC's y trabajo colaborativo.

Con esta conceptualización y en coordinación con otras unidades ministeriales, el CPEIP elabora y presenta en junio de 2017 las Bases Orientadoras para los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, las cuales son retroalimentadas por la Comisión Asesora.

Con las Bases Orientadoras, se llama a licitación para la confección de los Estándares, en donde se adjudican los convenios, de acuerdo a una serie de requisitos, tres universidades: la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la Universidad Austral

de Chile (UACH) y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Por cada universidad hay un coordinador y en total son 21 estándares, cada uno a cargo de un equipo o comisión. Cada comisión también cuenta con un coordinador y está integrada por académicos de distintas especialidades dentro del área educativa. Los miembros de cada equipo son propuestos por el CPEIP en primera instancia, o propuestos por la universidad correspondiente en segunda instancia. A continuación, la siguiente tabla muestra las instituciones a cargo de los 21 estándares.

Tabla 2. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente adjudicados a universidades PUC, UACH Y UAH

ESTÁNDARES	UNIVERSIDAD ADJUDICADA
Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Básica / Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Media	Pontificia Universidad Católica de Chile
Pedagógicos para carreras de pedagogía en Educación Parvularia	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Parvularia	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica para área de Lenguaje	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica para área de Matemática	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica para área de Ciencias Sociales	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica para área de Ciencias Naturales	
Disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica para área de Lenguajes artísticos	
Disciplinarios de matemática para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios de Biología para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios de Física para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios de Química para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios de Lenguaje y Comunicación para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para carreras de pedagogía en Educación Media	
Estándares Disciplinarios para carreras de pedagogía en música	
Disciplinarios en Artes Visuales para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios en Educación Física para carreras de pedagogía en Educación Media	
Disciplinarios en inglés para carreras de pedagogía en Educación Media	Universidad Alberto Hurtado
Estándares Disciplinarios en Filosofía para carreras de pedagogía en Educación Media	
Estándares Disciplinarios en Educación Especial	
Estándares Pedagógicos para carreras de pedagogía en de Educación Media Técnico Profesional	

Fuente: Elaboración propia

Una vez conformados los equipos, éstos se reúnen periódicamente para trabajar en la confección de Estándares teniendo en cuenta los criterios de evaluación del CNED, las

Bases Orientadoras del CPEIP y la normativa educacional vigente. El CPEIP acompaña permanentemente el proceso y provee una plataforma online para realizar una consulta pública a actores del sistema educativo. Los resultados de esta consulta también deben ser acogidos por los equipos. Después de la primera versión entregada al CPEIP por parte de las comisiones de las distintas casas de estudio, se realiza una retroalimentación que contempla la participación de diversas unidades ministeriales, como la UEG. Posterior a esta retroalimentación se entrega una segunda versión al CPEIP, que lo revisa y presenta ante el CNED a fines de marzo. El CNED convoca a un grupo de actores del sistema educativo que analiza la propuesta a la luz de los criterios antes mencionados, con ese análisis los 10 consejeros se reúnen para evaluar la propuesta y deciden rechazarla, enviando reparos y posibles mejoras. La resolución coincide con el cambio de gobierno, que conforma un nuevo equipo para continuar con el proceso, denominado Comisión para la Construcción de un Marco Referencial de la Calidad Docente, que depende de la dirección del CPEIP. De esta forma, de acuerdo a lo declarado por el CPEIP, en octubre de 2018, la nueva administración se encuentra en proceso de reestructuración de los Estándares. Según lo reportado por los actores de las universidades, el nuevo equipo ministerial los ha convocado individualmente (no por comisión) para participar de la reestructuración. Esta convocatoria habría estado fijada para noviembre de 2018. En suma, el futuro de los Estándares a la fecha es aún incierto.

A continuación, el siguiente esquema grafica el proceso de elaboración de estándares en sus distintas etapas: establecimiento de criterios para la evaluación, diseño, confección y evaluación. Cabe destacar que, como se describe anteriormente, el proceso de confección es un proceso iterativo, es decir, que está en permanente construcción en base a una evaluación y retroalimentación constante.

Figura 1. Proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente 2017 – 2018



Fuente: Elaboración propia

2.1.3.4. Opinión pública

En los últimos años, Chile ha experimentado un despertar en torno a temas de género que queda de manifiesto en el debate público. Durante el 2017, el debate se centró en tres temas principalmente: la despenalización del aborto en las tres causales (inviabilidad fetal, riesgo de vida de la madre y violación), el femicidio y la violencia extrema contra las mujeres impulsado por el colectivo Ni una Menos, y los casos de acoso sexual a nivel escolar y universitario que salieron a la luz.

Durante el 2018, dichos temas se mantuvieron en la palestra del debate público a nivel nacional, aunque con algunos matices. Ya aprobada la despenalización del aborto en tres causales durante el gobierno anterior, en mayo la discusión giró en torno su implementación y el protocolo de objeción de conciencia presentado por el gobierno de Sebastián Piñera (Jara, 2018), en el que se vela por el derecho a elección de las instituciones privadas de salud en desmedro del derecho a elección de las mujeres que desean optar por un aborto por las tres causales. Esta situación deja en evidencia una posición gubernamental distinta a la del periodo anterior en esta materia. Respecto a la

violencia extrema contra las mujeres, a fines de abril se conoció el caso de Ámbar Lazcano, niña de 1 año y 8 meses que falleció tras ser abusada sexualmente por su tío político, con quién vivía (24 Horas, 1 de mayo de 2018). Esto se suma a cinco femicidios en tres días en el mes de junio (El Mostrador, 13 de junio de 2018) que intensifican la controversia sobre cómo prevenir la violencia extrema contra las mujeres. En cuanto al tema del acoso sexual, de abril a julio de 2018 se llevaron a cabo masivas manifestaciones y paralizaciones por parte de distintas facultades, casas de estudio y establecimientos de educación secundaria de todo el país ante los casos de acoso denunciados por estudiantes (El Mostrador, 6 de junio de 2018). Dichos acontecimientos han dejado de manifiesto las falencias en los procedimientos de denuncia de acoso sexual, han incentivado espacios de debate en distintas esferas sociales sobre un tema que antes estaba invisibilizado, y han forzado el establecimiento de instancias formales que se encarguen de atender temas de género a nivel institucional en las diferentes casas de estudio y organizaciones sociales en general.

Con todo, diversos grupos feministas han ido sacando a la luz problemáticas que hace solo algunos años atrás se encontraban naturalizadas, como el acoso sexual, la violencia extrema contra la mujer y la falta de derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, entre otras. En la actualidad, la visibilización de tales problemáticas ha permitido reconocer la existencia de una brecha de género en distintas esferas de la sociedad a nivel nacional lo que, a su vez, ha instalado el tema de la equidad de género en la agenda pública desde una demanda que hoy surge desde la ciudadanía, y no desde la agenda de gobierno.

En este contexto, diferentes actores de la sociedad han planteado que una de las formas de resolver tales manifestaciones de desigualdad de género es a través de la enseñanza. Esta necesidad se ilustra con la realización en el 2014 del primer Congreso nacional por una educación no sexista, organizado por las Secretarías de Género de distintas universidades chilenas y abierto a la participación de organizaciones feministas, sindicales y sociales. Esta instancia se propuso abrir debates sobre la relación entre sexualidad, género y educación (Cruces, 2014).

Asimismo, una de las organizaciones de la sociedad civil que ha impulsado el debate sobre la importancia de la inclusión del enfoque de género en la educación para la superación de la desigualdad de género es Comunidad Mujer. En 2016, esta corporación lanza el informe GET (Género, Educación y Trabajo), un estudio sobre la desigualdad de género durante el ciclo de vida. En base a las múltiples problemáticas que se observan en dicho informe, en relación al área educacional se destacan las siguientes recomendaciones: una formación de la primera infancia de calidad y sin estereotipos, igualdad de género y calidad en la educación a todo nivel, inclusión de la equidad de género en el proceso de formación de las y los estudiantes de las carreras de pedagogía, equidad de género en los textos escolares, políticas específicas para eliminar la brecha en contra de las mujeres en las pruebas estandarizadas de Matemáticas, tanto en Educación Básica, Media, como en la prueba de selección universitaria (PSU), y continuar los esfuerzos por incorporar más mujeres a las áreas del conocimiento de las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Comunidad Mujer, 2016).

Los temas de la brecha por género en los resultados de pruebas estandarizadas en Matemáticas y Lenguaje, junto con la minoritaria participación de las jóvenes en las

carreras denominadas STEM (por su sigla en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics), han sido abordados tanto en Chile como a nivel mundial como otra de las consecuencias de la desigualdad de género en la educación. Si bien las mujeres son quienes acceden en mayor proporción a la educación superior en Chile, el aumento explosivo de matrícula femenina a partir del 2008 se remite a instituciones fuera del Cruch (Mineduc s.f), y en su mayoría, vinculada a áreas de la salud, el diseño y las ciencias sociales, con menor estatus social; mientras que las áreas STEM son las más masculinizadas (Mineduc s.f), y por el contrario, son las que poseen mayor estatus social, y por tanto mejores remuneraciones. Para Alejandra Mizala, académica chilena referente en el tema:

“las brechas de género en matemáticas están siendo estudiadas porque tienen impacto en la elección de carreras [...] estudios internacionales sobre estudiantes con talento en resolución de problemas matemáticos, muestran que el desarrollo de esos talentos en mujeres depende de las características de los sistemas educativos y de la equidad de género en la sociedad, y no de diferencias biológicas entre hombres y mujeres” (Mizala, 2018, ¶ 4).

Desde esta mirada, medidas afirmativas tales como el Programa Más Mujeres para la Ingeniería y las Ciencias, en funcionamiento desde el 2014 en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, representan una forma de reconocer la brecha de género producida y reproducida a lo largo del sistema escolar y así generar una posibilidad para potenciar la participación femenina en esta área. Sin embargo, para disminuir estas brechas desde su origen, la académica afirma que es necesario “incluir transversalmente el tema de género en las mallas curriculares de pedagogía y en la formación de docentes en servicio” (Ídem).

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación también se ve con especial atención la brecha por género en los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE, PISA, TIMSS y la PSU. Reconociendo que “hombres y mujeres tienen capacidades biológicas similares para enfrentar las distintas áreas del aprendizaje y que la raíz de las diferencias radica en elementos culturales” (Henríquez, 2018), el objetivo de la Agencia es visibilizar la situación facilitando acceso a la información. Esto se traduce en la entrega de resultados desagregados de la prueba SIMCE, sensibilizando y acompañando a los establecimientos “para que sepan cómo abordar los datos reportados y definir, en conjunto con equipos directivos y profesores, cuál es la mejor manera de trabajar para disminuir la inequidad de género en la sala de clases” (Ídem).

Luz Patricia Mejía es secretaria técnica de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujeres (Convención de Belém do Pará) en la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), organismo especializado de OEA para la promoción y protección de los derechos de las mujeres y la igualdad de género. Según ella, en materia de derechos de las mujeres Chile tiene muchos desafíos y están en deuda con los estándares interamericanos y los que establece la Convención. Afirma que uno de los principales problemas para prevenir la violencia hacia las mujeres es la falta de un correcto diagnóstico de las causas:

“En tanto no se genere un currículo educativo que aborde este ámbito y sirva para la transformación cultural, no habrá cambios. Debe haber un diseño de políticas públicas

intencionado a transformar los roles de género [...] Tenemos que formar a los educadores, explicarle por ejemplo al profesor de deporte que las niñas también pueden jugar fútbol o que los varones también pueden entrar a las clases de baile y es un proceso complejo porque históricamente eso ha sido asociado a un determinado género” (Mejía, 2018, ¶ 4).

Finalmente, cabe destacar el rol que han tenido las estudiantes secundarias y universitarias que, con numerosas tomas y manifestaciones, han coordinado el llamado estallido del movimiento feminista (Ferrer, 6 de junio de 2018), visibilizando los problemas de violencia, como el acoso sexual en las comunidades educativas, y la desigualdad de género, instalándolos en la agenda pública. En un número importante de facultades movilizadas, dichas paralizaciones generaron presión en las instituciones de educación superior para acelerar procesos que, en algunos casos ya se encontraban en curso, como la creación de instancias que pretenden avanzar hacia una institucionalización para abordar estos problemas, como comisiones, mesas de trabajo, direcciones, etc. También han contribuido con la generación y mejora de protocolos contra el acoso sexual y políticas de equidad de género.

El principal objetivo de las movilizaciones ha sido la búsqueda de una educación no sexista. En palabras de Andrea Cifuentes, coordinadora de la Secretaría de Género y Sexualidades de la Universidad Católica: “Apuntamos a un cambio estructural de la sociedad y del sistema educativo que debe dejar de ser sexista, porque es ahí donde se reproduce el sistema de violencia machista” (Cifuentes, 24 de mayo de 2018)

Según la encuesta N°227 de Plaza Pública Cadem, correspondiente a la tercera semana de mayo de 2018, un 71% de los encuestados apoyaba la movilización feminista y 91% creía que el país necesitaba seguir realizando cambios para alcanzar la igualdad de género. Entre los temas más importantes para avanzar en esta materia se identifican: la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, una educación que promueva la igualdad de género, y la reducción de la violencia doméstica y abusos sexuales. Respecto al machismo en la escuela, un 77% cree que existe un alto grado en este espacio.

No obstante la presión e impacto que ha generado este movimiento, es importante señalar que en algunas universidades, como la Universidad de Chile, las estrategias para solucionar las inequidades de género se venían trabajando con anterioridad desde distintos organismos interinstitucionales, especialmente desde algunas académicas de esta casa de estudio. De este modo, la Dirección de Igualdad de Género de esta Universidad, creada en enero de 2018 se establece a partir de la demanda de diversos estamentos de la institución como la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, la Mesa ampliada para abordar la prevención y acompañamiento en situaciones de acoso sexual y laboral, las comisiones del Senado Universitario, la Rectoría, la FECH, FENAFUCH, académicas mujeres de diversas facultades y comisión de Género del Consejo Universitario, entre otras (Consejo Universitario, 2018). Con la creación de esta dirección, la universidad se compromete a: “promover activamente prácticas universitarias que apunten a una educación no sexista en todos los niveles de la formación y la convivencia; fortalecer una política no discriminatoria, de prevención del acoso y abuso en todas sus formas, concerniente a condiciones de género, de inclusión, y de equidad; y poner a disposición de la comunidad universitaria los recursos disponibles que hagan posible generar iniciativas para que las condiciones de género, laborales,

estudiantiles, sean incorporadas como centrales en la convivencia y la vida universitaria actual y futura” (Consejo Universitario, 2018).

2.1.4. Relevancia del presente estudio

La presente tesis tiene como objetivo general describir los marcos interpretativos de quienes participan en el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género. Un estudio de este tipo no ha tenido lugar en la realidad chilena, por lo tanto, la presente investigación pretende aportar con la visibilización y diagnóstico sobre las percepciones de los actores involucrados en la elaboración de estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la acreditación, con el fin de ser un insumo para futuras medidas que apunten a la equidad de género en el sistema educativo, más específicamente, a la institucionalización de la enseñanza de género en la formación inicial docente.

En términos de valor agregado, la tesis en cuestión se enmarca en un contexto en que un importante grupo de la sociedad civil, entre las que destacan las estudiantes escolares y universitarias, está demandando una educación no sexista. Esta demanda, sumada a un retraso en el cumplimiento de los compromisos internacionales adscritos por la nación, han generado una presión para que el tema se instale en la agenda pública. De este modo, diversos líderes de opinión han señalado la necesidad de incorporar el enfoque de género en la formación inicial docente para romper el círculo vicioso de la desigualdad de género. Sumado a lo anterior, está el hecho de que actualmente en Chile existe una incipiente transversalización del enfoque de género en la educación, lo que puede generar visiones disímiles entorno la conceptualización de éste en los diversos estamentos educativos. De este modo, una investigación de este tipo, que revele las representaciones de actores clave involucrados en la elaboración de Estándares para la formación inicial docente, contribuye a la visibilización de las conceptualizaciones en torno a la brecha de género en la educación.

Así, conocer las percepciones de quienes participan en el proceso de diseño, elaboración y aprobación de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente dará luces no sólo sobre las concepciones sobre las cuales se construye el problema y cuáles son las posibles soluciones contenidas en ellas, sino que también la importancia que tendrá el enfoque de género en la formación inicial docente y el grado de convergencia entre los diferentes actores. Tal grado de convergencia permitirá determinar la existencia de una visión común que pueda trascender y movilizar la acción.

Junto con lo anterior, como ya se ha mencionado, la última Reforma Educacional ha propuesto regular la calidad del mercado de las carreras de pedagogía a través de, entre otras medidas, la acreditación obligatoria con la Ley de Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. En ese sentido, la acreditación se incorpora a una serie de medidas de control estatal que apuntan al mejoramiento de la calidad en un contexto de mercado, o un dispositivo de gubernamentalidad con poder performativo. Es decir, un dispositivo de poder que gobierna la conducta de la población, dado que implica categorizaciones que se incorporan a la subjetividad del individuo y en las culturas institucionales, trazando metas determinadas (Foucault, 2001; Murillo, 2011; Ramos, 2018). Ante esto, identificar las percepciones de quienes participan en el proceso de construcción de los Estándares

podrá además avanzar en un posterior reconocimiento de las visiones dominantes y en disputa que prevalecerán en el documento final que, según lo programado, debió haber sido aprobado a fines de 2018.

Yendo aún más lejos, esta investigación en el futuro podrá contribuir a una comparación de marcos interpretativos respecto a otros actores, que no han sido considerados en el presente estudio, como la administración Piñera, otras unidades estatales, las comunidades escolares, etc.

Con todo, reconocer las múltiples percepciones de quienes participan en la construcción de Estándares para la acreditación de carreras de pedagogía en torno a la inclusión del enfoque de género en la enseñanza permitirá determinar el grado de alineamiento para el despliegue de una política pública.

2.2. Marco conceptual

En términos globales, como se ha mencionado antes, esta investigación se enmarca en el análisis de una política educativa desde una perspectiva de género. Específicamente, ante una incipiente transversalización de género en las políticas públicas, se estudia el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile. Para esto, el modelo de análisis utilizado es el de marcos interpretativos y el enfoque de género al cual se adscribe es enfoque interseccional. La figura 2 articula de forma gráfica las grandes categorías que componen este estudio: las políticas públicas, la educación y el género. A continuación, se tratan estos conceptos en profundidad.

Figura 2. Esquematización de las temáticas tratadas



Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Marcos interpretativos de políticas públicas

Desde un enfoque construccionista, se considera que los sujetos construyen los problemas sociales a los que se acercan (Rein y Schön, 1993, p. 145) y que a partir de un mismo “cuerpo de evidencias” pueden aparecer tantas representaciones, interpretaciones, visiones como actores o actrices estén en juego, apareciendo así ideas en competencia en torno a cuál es el problema, quién es responsable del mismo, cuáles son sus causas y efectos, y cuáles podrían ser sus soluciones (Verloo, 2004). De acuerdo a esta perspectiva, cada solución postulada contiene una representación particular de cuál es el problema y esto, a su vez, tiene implicancias en el tipo de solución encontrada (Bacchi, 1999).

Como se mencionó anteriormente, estos mecanismos subjetivos de interpretación de la realidad que orientan un curso de acción (López Rodríguez, 2006) y la esquematizan dándole significado (Bustelo & Lombardo, 2005) se denominan marcos interpretativos de políticas públicas (policy frames) y su análisis permite reconocer las subjetividades en términos de diagnóstico y pronóstico de los diversos actores clave en relación a alguna política pública e identificar los marcos dominantes y/o en conflicto. En este caso, respecto al enfoque de género en los Estándares para la acreditación de carreras de pedagogía. Es importante destacar que los marcos o frames son estructuras dinámicas y múltiples, en constante cambio y producidas históricamente (Rein & Schön, 1993). Es clave tener en cuenta la fluidez propia de los marcos, ya que el análisis tiende a generar categorías que, la mayoría de las veces, pueden resultar rígidas frente a la realidad.

En palabras de Viñas (2009) “enmarcar es una forma de seleccionar, organizar, interpretar y dar sentido a una realidad compleja para proveer puntos de referencia para conocer, analizar, persuadir y actuar”. Así, el enmarcamiento permite identificar diferentes formas de ver el mundo, y junto con ello, reconocer realidades sociales múltiples, diferentes cursos de acción y formas de entender qué es lo que tiene que hacerse, quién tiene que hacerlo y cómo hacerlo (Rein & Schön, 1993, pp. 146-147). En ese sentido, sobrepasa la diagnosis y la prognosis del problema, ya que tienen una capacidad de sugerir modos de acción y estrategias específicas para resolverlo, (Triandafyllidou & Fotiou, 1998, pp. 2-5) junto con un potencial movilizador, porque presentan una llamada a la acción, indicando cuáles son los sujetos que deben protagonizar la solución de ese conflicto, al mismo tiempo que ofrecen racionalidad y legitimidad (Bustelo & Lombardo, 2005).

Como señalan Bustelo y Lombardo (2005), el concepto de marco interpretativo se relaciona también con la literatura sobre el establecimiento de la agenda política. Según Bacchi (1999) “la definición de los problemas políticos que llegan a la agenda no es una mera descripción de hechos y objetivos, sino que tiende a ser una ‘representación estratégica’ que da relevancia a determinados problemas o asuntos y no a otros” (Bustelo & Lombardo, 2005). En palabras de Hecló (1974, pp.85), las cuestiones públicas no se autodefinen por sus características objetivas, más bien su definición está sujeta a la asignación por parte de un individuo o un grupo de la condición de «problema», otorgando más relevancia a unos asuntos que a otros (Schneider, 1995, pp. 9-27). De esta forma, tan importante como la entrada y permanencia de un problema en la agenda pública es su definición (Bardach, 1981). La misma información puede originar definiciones y

explicaciones conflictivas sobre un problema como, por ejemplo, la desigualdad de género.

Dado que el análisis de marcos “se centra en la construcción y reconstrucción de la realidad que realizan los actores a través de sus documentos y discursos” (Viñas, 2009), representa un método útil para estudiar el proceso de formulación de las políticas públicas, y el papel que juegan los actores en este proceso. Más aún, como lo demuestran Bustelo y Lombardo (2005) y como señala Viñas (2009):

“el análisis de marcos permite demostrar cómo interpretaciones y perspectivas competitivas pueden llevar al diseño de políticas públicas diferentes. En su conjunto, el análisis de marcos ofrece una mejor percepción del proceso de diseño de políticas públicas que una valoración exclusivamente por sus resultados” (pp. 124).

En el contexto de las políticas públicas, un problema generalmente se estructura en un diagnóstico (cuál es el problema) y un pronóstico (cuál es la solución) de una cuestión determinada. En la construcción de esos problemas pueden competir diferentes interpretaciones sobre el diagnóstico y el pronóstico. Dentro de estas, se incluyen, explícita o implícitamente, las representaciones referidas a quién tiene el problema, quién tiene en sus manos la solución, cuáles son las causas del problema y cuáles son los medios para solucionarlo (Viñas, 2009). Así, la utilización del análisis de marcos en esta investigación procura explicitar las representaciones en torno a la definición del problema de la desigualdad de género en el sistema educacional por parte de los distintos actores involucrados en el diseño, elaboración y aprobación de Estándares. Al mismo tiempo, se pretenden dilucidar sus propuestas para resolverlo y sus expectativas en relación al funcionamiento de los futuros Estándares vinculadas a la equidad de género. Adicionalmente, entender desde dónde se construyen los Estándares respecto a este tema en particular pretende visibilizar el grado de alineamiento desde un punto de vista de política pública, lo cual aportaría en la comprensión del proceso de institucionalización del enfoque de género en la enseñanza mediante la formación inicial docente.

Bustelo y Lombardo (2005), en su análisis de los diferentes marcos interpretativos de las políticas de igualdad de género en Europa, demuestran que existe una gran variedad de interpretaciones y análisis diferentes sobre la desigualdad de género en los países europeos, lo que tiene como consecuencia un número diverso de estrategias y soluciones propuestas. Entre las feministas, las académicas o las activistas, y entre los/as actores/as políticos/as no se llega a un consenso real ni sobre el diagnóstico ni tampoco sobre el pronóstico del problema. Frente a esto, es difícil que los diferentes actores entiendan lo mismo por ‘igualdad de género’, por lo tanto, cada uno pondrá en práctica las medidas de igualdad según su propia interpretación del concepto, asumiendo una presunta comprensión unitaria del mismo, aunque no se haya aclarado previamente cuál es su manera de entenderlo (Bustelo y Lombardo, 2005, pp. 4). Esta diversidad de interpretaciones se torna una dificultad relevante para la estrategia de incorporar una perspectiva de igualdad de género en todos los procesos políticos y administrativos en la Unión Europea, sobre todo en su implementación, ya que en la práctica podría basarse en una interpretación subjetiva. Como afirma Rein y Schön (1993), esta aparición de “marcos en disputa sienta las bases de la controversia política, de la manifestación de puntos de vista opuestos” (pp. 145).

Como lo revela el antes citado estudio del proyecto MISEAL, las percepciones que tienen los decisores y las decisoras en torno a las discriminaciones múltiples y la igualdad de oportunidades en la educación superior responden a sus experiencias o su sensibilidad particular, y a su vez, dichas percepciones son clave en términos de los grados de visibilidad que adquieren estos asuntos en la agenda. En otras palabras, la agenda estará determinada en gran medida por las representaciones que tienen las autoridades acerca de un tema en particular. En el caso de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, ante una transversalización reciente del enfoque de género en el sistema educacional, los actores que determinarán su relevancia y por tanto su inclusión en estos instrumentos son quienes los diseñan, elaboran y aprueban.

En el área educacional, hasta hace algunos años atrás (2015) la desigualdad de género era un problema prácticamente invisibilizado en su totalidad en la sociedad chilena. Actualmente, el tema se ha instalado en el debate público, sin embargo, no existe evidencia de que haya una visión común en términos de cómo se entiende la desigualdad de género en la educación, cuál es la solución, y qué es necesario hacer para alcanzar dicha solución. En ese sentido, quienes están a cargo de la elaboración de los Estándares tienen una responsabilidad sustantiva, ya que están trazando lineamientos con poder performativo sobre la calidad de la formación docente. La comprensión de sus representaciones dará luces sobre las posibles tensiones y congruencias en torno al entendimiento y relevancia del enfoque de género, lo que se plasmará no solo en el documento oficial, sino que en las acciones que las universidades deban tomar para cumplir con la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía. Bajo esta mirada, los actores involucrados en el proceso de elaboración de Estándares pueden tener diversas aproximaciones o incluso definiciones del problema de la desigualdad de género en el sistema educativo.

Finalmente, las preguntas que guiarán el análisis están basadas en la investigación de Bustelo y Lombardo (2005). Estas son las siguientes: ¿Cuál es el problema tal y como se entiende? ¿Qué es lo que se ve como causa? ¿Y como efecto? ¿Quiénes son responsables del problema? ¿Qué solución se ofrece al problema? ¿Cuáles son los medios para resolverlo? ¿Quiénes son responsables de solucionarlo? ¿Cómo se articula en los Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente? ¿Cuáles son las expectativas de los Estándares en relación al problema?

2.2.2. Transversalización de género

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, los 189 países asistentes convinieron unánimemente que “era fundamental elaborar, aplicar y supervisar en todos los niveles, con la plena participación de la mujer, políticas y programas, inclusive de desarrollo, que se centraran en la cuestión del género, y fueran eficaces y eficientes y se reforzaran mutuamente” (Naciones Unidas, 1999, pp. 24). En consecuencia, dichos gobiernos se comprometieron a aplicar la Plataforma de Acción y a garantizar que todas sus políticas y programas reflejaran una perspectiva de género (Naciones Unidas, 1995).

La transversalización del enfoque de género es precisamente el proceso en que las políticas, programas, áreas de gestión y asignación de recursos de los organismos públicos incorporan la perspectiva de género (Guerrero, 2005). En palabras de las Naciones Unidas,

"Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros" (Consejo Económico y Social, Naciones Unidas, 1997).

Teniendo de horizonte la igualdad de género, en este informe del Consejo Económico y Social (ECOSOC, 1997) se proveen recomendaciones específicas para la incorporación de la transversalización de la perspectiva de género en el sistema de las Naciones Unidas. Entre los puntos que se pueden destacar están:

- la incorporación sistemática de la perspectiva de género en todos sus sectores de trabajo, órganos, (por ejemplo, los órganos rectores del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Fondo de Población de las Naciones Unidas, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, el Programa Mundial de Alimentos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Programa del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados entre otros) e informes;
- el fomento a la rendición de cuentas en lo relativo a esa incorporación por los funcionarios superiores y jefes de los organismos especializados;
- la adopción de políticas para la incorporación de la perspectiva de género y la formulación con tal objeto de estrategias específicas en el plano sectorial;
- la aplicación de directivas institucionales en lugar de directrices discrecionales para la incorporación de la perspectiva de género;

- el establecimiento de instrumentos y mecanismos para supervisar y evaluar, como las metodologías de análisis de las repercusiones en función del género;
- el desarrollo y utilización sistemática de estadísticas e indicadores desglosados por género, indicadores no numéricos para supervisar la incorporación de la perspectiva de género en las actividades principales;
- la elaboración de propuestas a los órganos creados en virtud de tratados y a los Estados acerca de cómo emplear las estadísticas, comprendidos los datos desglosados por género, en la presentación de informes y en la supervisión de todos los tratados pertinentes, a fin de integrar una perspectiva de género;
- el fortalecimiento del papel de los especialistas en cuestiones de género en todas las esferas, incluso en la económica y la social, la de los derechos humanos y la política, la de la asistencia humanitaria y la paz y la seguridad;
- la integración de una perspectiva de género en todos los programas de formación.

Como es posible vislumbrar con algunas de las iniciativas propuestas por las Naciones Unidas, la transversalización del enfoque de género representa un importante desafío en el ámbito de las políticas públicas debido a que demanda una articulación compleja de diferentes sectores y una comprensión interseccional del enfoque de género. Así, es importante señalar que una política, un programa o un proyecto dirigido a mujeres no es suficiente para transversalizar el enfoque desde una mirada interseccional.

En Chile, desde su creación, el SERNAM (1991) ha tenido como misión diseñar, proponer y coordinar políticas, planes, medidas y reformas legales conducentes a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; y disminuir prácticas discriminatorias en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. El Primer Plan de Igualdad de Oportunidades elaborado en 1994 marcó el inicio de los esfuerzos de transversalización de género en las políticas públicas (PNUD, 2014). Este instrumento ha sido actualizado permanentemente. Además, en el marco de las políticas de modernización de la gestión pública, el gobierno incorporó a su Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) el Sistema de Equidad de Género en 2002.

De acuerdo a Faúndez y Weinstein (2012) en América Latina en general la transversalización de la perspectiva de género es aún incipiente. Por ejemplo, se observa una falta de vinculación entre las políticas de igualdad de género y aquellas dirigidas a la promoción de los derechos de la infancia. Dicho de otra forma, ha existido poca vinculación en el análisis y tratamiento que viven y afectan a las mujeres y a las niñas, tratándolas como sectores diferentes (p.30).

El Plan de Acción para Todo el Sistema de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-SWAP) es un ejemplo de transversalización de la perspectiva de género ya que, como se mencionó anteriormente, es un marco para todo el sistema concebido para mejorar la rendición de cuentas y medir los avances hacia el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres por parte de los organismos de las Naciones Unidas. En este sentido, "ONU Mujeres no

exonera a las demás entidades de su propia responsabilidad para la transversalización de consideraciones relativas a la igualdad de género en el contexto de sus propios mandatos” (Reichmann, s.f).

2.2.3. Formación inicial docente

Diversas investigaciones afirman que la calidad de los docentes es el factor más influyente en la calidad de la educación, después del capital cultural y socioeconómico de las familias (Sanders y Rivers, 1996; OECD, 2005, Hattie, 2008). En la misma línea, los informes McKinsey (2008 y 2010), al estudiar los sistemas escolares con mejor desempeño del mundo, reportan que la calidad de los profesores es uno de los factores clave para construir escuelas de excelencia.

El desempeño docente depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo (Murillo, 2006). La formación inicial docente (FID) es la primera aproximación formal a la enseñanza pedagógica, es decir la formación de pregrado que termina con la obtención del título profesional. Posteriormente, el ejercicio activo de la profesión, junto con actividades de perfeccionamiento disciplinario aluden a la formación continua docente. En conjunto, ambas son clave para el desarrollo profesional de los profesores.

Según Louzano y Moriconi (2014), quienes realizan un estudio para la Estrategia Regional Docente de OREALC-UNESCO, entre las dificultades importantes para la elaboración de posibles orientaciones de políticas para el mejoramiento de docencia está la diferencia en el nivel de preparación con que ingresan los estudiantes a las carreras pedagógicas. Como demuestra Ávalos (2011), los futuros profesores no dan indicios de poseer las habilidades que debieron haberse desarrollado en la educación secundaria y que son fundamentales para enfrentar las demandas de la educación superior. Otra dificultad, de acuerdo a las autoras, es la visión carente de profesionalización respecto de la docencia en América Latina y el Caribe. La expansión del sector privado sin suficiente regulación por parte del Estado y las rutas alternativas para la docencia son un ejemplo de una falta de visión de la docencia como profesión (Ávalos, 2011).

Ante esta evidencia, y con el fin de que la profesión docente sea de mayor calidad y más valorada, el año 2016 se aprueba en Chile la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). Esta ley contempla una serie de medidas relacionadas a la formación inicial, al desarrollo profesional, la inducción y el sistema de remuneraciones de los docentes. Respecto a la formación inicial específicamente, se establecen: requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía (puntaje PSU y ranking de notas), los que se elevarán gradualmente hasta el año 2023 a partir del 2017; el mejoramiento de la calidad de los programas de formación inicial a través de su acreditación obligatoria; y evaluaciones diagnósticas para la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores (Prueba Inicia).

Las dos últimas medidas responderán a Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, que establecerán lo que se debe saber y poder hacer en un determinado ámbito (profesional o educacional) para ser considerado competente en el mismo (Meckes, 2014). En otras palabras, tras la institucionalización de tales Estándares y por medio de estos dos

mecanismos o dispositivos, la acreditación y la Prueba Inicia, se establecerá lo que se entiende por calidad docente, trazando una ruta para alcanzarla. De esta forma, el Estado en su rol coordinador, regulador y promotor de la oferta de programas de formación docente tanto del sector público como privado podrá desarrollar procesos de evaluación de egresados para diagnosticar la calidad de sus aprendizajes y de certificación de programas y egresos basándose en los estándares nacionales (Louzano & Moriconi, 2014).

2.2.4. Enfoque de género interseccional

El género desde una perspectiva interseccional implica un entendimiento del mismo en su complejidad, es decir, entrecruzado con un gran número de otros factores (MISEAL, 2012). Así, la interseccionalidad se entiende como el instrumento de utilidad para comprender la forma en que funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres o el sistema complejo de estructuras de discriminaciones múltiples y simultáneas (Muñoz, 2011). Esto implica valorar y analizar todas las situaciones particulares que puedan ser significativas de producir desigualdad social, sin perder de vista el carácter estructural de la desigualdad de género (Expósito, 2012). Entre otras variables, se puede considerar género, nivel socioeconómico, nivel de formación, diversidad, discapacidad, orientación sexual, edad, etc.

Dado que la interseccionalidad implica una concepción de la persona como alguien que se va construyendo a sí misma de forma activa, mediante el diálogo entre sus diversos roles, la identidad es producto de un cruce constante de discursos y normatividades (Faúndez & Weinstein, 2012). De esta forma, se puede ser mujer en una sociedad determinada, y a la vez se puede ser joven, indígena, pobre, etc.

En el caso de América Latina y el Caribe es necesario analizar la desigualdad de género considerando las injusticias históricas sufridas por los pueblos indígenas, los niños y niñas como grupo etario más empobrecido, la desigualdad económica, la centralización, etc. Un ejemplo ilustrativo de los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres en Chile es el estudio que hace la Agencia de Calidad de la Educación (2013), en donde a partir de los resultados de la prueba internacional TIMMS 2011, se observa una relación inversa entre recursos y la brecha de género en octavo básico, es decir, a mayores recursos menores brechas, tanto en Matemática como en Ciencias. En este caso se analiza la relación entre las categorías de género edad y recursos.

De acuerdo a Faúndez y Weinstein (2012), una de las barreras para adopción de un enfoque de género desde una mirada interseccional es el entendimiento del género como sinónimo de mujeres. En otras palabras, para incorporar el enfoque de género no bastaría con mencionar a las mujeres o incluirlas como beneficiarias de los proyectos, sino que se requiere cuestionar las relaciones, roles y estereotipos socialmente construidos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Pregunta de investigación y objetivos

3.1.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los marcos interpretativos de quienes participan en el proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género?

3.1.2. Objetivo general

Describir los marcos interpretativos de quienes participan en el proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

3.1.3. Objetivos específicos

Objetivo 1: Identificar los marcos dominantes y/o en conflicto que constituyen los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

Objetivo 2: Identificar y describir los diagnósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

Objetivo 3: Identificar y describir los pronósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

3.2. Método y modelo de análisis

3.2.1. Perspectiva metodológica

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y exploratorio. Fue un estudio de carácter descriptivo, ya que se caracterizaron los diferentes marcos interpretativos presentes en el proceso de elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, específicamente en relación a la temática de género. Al mismo tiempo, este estudio fue de tipo exploratorio debido a que se insertó en una materia, no abordada por las investigaciones a nivel nacional, como es el estudio de la incorporación del enfoque de género en los estándares para la acreditación de la formación inicial docente.

Con el fin de estudiar las representaciones, interpretaciones, visiones y posibles soluciones de diferentes actores involucrados en el proceso de elaboración de estándares en torno a la desigualdad de género en la educación, se utilizó una metodología cualitativa. La metodología de investigación cualitativa tiene por objeto la identificación de procesos sociales como punto central de la teoría. A través de esta

metodología se pueden descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio (Strauss & Corbin, 1997).

3.2.2. Enfoque teórico metodológico: Teoría Fundamentada

Como enfoque teórico metodológico se utiliza la Teoría Fundamentada (grounded theory). Esta consiste en construir la teoría sustentada en los datos, mediante un procedimiento de análisis inductivo (Jones, Manzelli, & Pecheny, 2004). La Teoría Fundamentada fue desarrollada en 1967 por Glaser y Strauss como un método de investigación para derivar teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica. En otras palabras, comprende una forma de representar la realidad fundamentada en los datos estudiados. El análisis de marcos interpretativos sienta sus bases en el el interaccionismo simbólico y el construccionismo social, por este motivo es muy frecuente que se use en conjunto con la Teoría Fundamentada.

Es importante destacar que esta teoría no utiliza un razonamiento deductivo o un marco teórico previo, sino que enfatiza el descubrimiento y el desarrollo de teoría (Charmaz, 2008). Bajo este entendimiento, las estrategias que emplea son las siguientes: en primer lugar, el proceso de recolección de datos y el análisis transcurren de manera simultánea; en segundo lugar, son los datos los que establecen los procesos y productos de la investigación; en tercer lugar, los procesos analíticos originan un desarrollo teórico, es decir no se pretende comprobar una teoría; y en último lugar, el muestreo también se realiza a partir de los datos, ya que sirve para refinar, elaborar y completar las categorías (Charmaz, 2008).

Una ventaja de esta metodología es que, por un lado, las dimensiones y subdimensiones permiten guiar el análisis de las entrevistas, pero al mismo tiempo, la codificación abierta releva los elementos emergentes. En otras palabras, abre un espacio importante para la incorporación de temáticas que no estaban previstas por la investigadora y que surgen en los discursos de los sujetos. De esta manera, los marcos no se establecen previamente, sino que, en paralelo a las dimensiones iniciales, son objeto permanente de análisis, experimentando modificaciones y evaluaciones de forma iterativa (Bustelo & Lombardo, 2007). Otra ventaja de esta metodología es que favorece el “aumento de la conciencia sobre los prejuicios conceptuales que puedan, sin querer, moldear los discursos políticos” (Bustelo & Lombardo, 2007, pp.30). Dicho de otra forma, contribuye a la visibilización de inconsistencias y prejuicios presentes en el discurso de los entrevistados que pueden influir en la representación de la realidad.

Y una última ventaja de la metodología escogida para el presente estudio es que propicia el estudio de la diversidad de significados presentes en los discursos en torno a un tema, focalizando el análisis en las dimensiones que componen un marco interpretativo. En ese sentido, la observación de esta diversidad de significados o formas en que se concibe un problema evidencia diferentes posturas que dependiendo de su grado de alineamiento u oposición pueden facilitar o dificultar el desarrollo de una política pública.

Por otro lado, es posible señalar dos principales desventajas de esta metodología. La primera yace en que se centra exclusivamente en los discursos y no en las decisiones u acciones de los actores o grupos de actores. Ante esto, cabe cuestionarse si el lenguaje y las narrativas efectivamente dan forma y legitiman las actividades de los actores, o bien

es una mera manipulación. Es por este motivo que dentro del presente análisis también se incorporan algunos elementos que intentan dar cuenta de la consistencia entre el discurso y la práctica de los entrevistados.

Y la segunda desventaja de la metodología escogida se halla en que presenta una fotografía de cierta realidad, describiendo lo que existe, sin profundizar en las causas de tal existencia. Es necesario de otros estudios para profundizar en la gestación de un determinado marco y no otro (Bustelo & Lombardo, 2007), lo cual supera el alcance del presente estudio.

3.2.3. Estrategia de recopilación y producción de la información

Teniendo en cuenta estos argumentos es posible pasar a describir el proceso metodológico que se llevó a cabo en el presente estudio. El proceso de producción de información se inicia con entrevistas a informantes claves con el fin de configurar el proceso estudiado y los actores involucrados en el mismo. Una vez reconstituido el proceso y sus participantes, se realiza la selección de la muestra y elaboración del instrumento.

Se selecciona una muestra de 14 actores. Para la selección de la muestra los actores fueron clasificados según su tipo de participación en la formulación de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (diseño, confección y evaluación) y jerarquía. La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, que consiste en una pauta con temas y preguntas de referencia. De esta forma, si bien el guión apunta a relevar ciertas temáticas, el desarrollo de la entrevista es flexible y abierta a la indagación de nuevos tópicos.

La recolección de datos, a través de entrevistas, y el primer análisis de las entrevistas se realiza de forma simultánea, lo que posibilita una codificación abierta que retroalimenta las entrevistas que le siguen. Este proceso facilita una codificación que permite identificar y definir categorías iniciales. Posteriormente, se llevó a cabo una segunda categorización de tipo descriptiva a partir de las dimensiones iniciales referentes a los marcos interpretativos. Finalmente, se realiza una categorización para la construcción de los marcos interpretativos.

Cabe reiterar que luego de la instalación de la nueva administración se designa un nuevo grupo coordinador y una nueva metodología, hasta ahora desconocida. Por lo tanto, para diciembre de 2018 el desarrollo de los Estándares aún se encuentra en curso. Este estudio se centrará en el proceso que tiene lugar desde 2017 y hasta mediados de 2018.

3.3. Muestra cualitativa

Las percepciones de las personas a ser entrevistadas interesan por el lugar que ocupan y el rol que desempeñan. En ese sentido, se busca una aproximación del significado que los actores atribuyen a un conjunto de elementos.

La selección de la muestra respondió a tres etapas. En primer lugar, para cubrir el proceso de elaboración de los Estándares, se identifican paralelamente las etapas de diseño, confección y evaluación de Estándares a partir del 2017 y hasta mediados de

2018, y las instituciones a cargo de tales etapas. En segundo lugar, a través de un informante clave, se identifican los actores encargados en cada institución y fase. Y finalmente, a partir de lo anterior se realiza una selección por jerarquía, identificando jefaturas o cargos de coordinación dentro de las siguientes organizaciones: Centro de Formación Docente del CPEIP, UEG, equipos de confección de estándares adjudicados a las universidades, Comisión Asesora o panel de expertos y el CNED.

Este último criterio, basado en la selección por jerarquía, se justifica según lo descrito anteriormente en relación al establecimiento de agenda política. En otras palabras, la relevancia de un asunto está sujeta a la asignación por parte de un individuo o un grupo de la condición de problema (Heclo, 1974) y el grado de visibilidad que adquieren estos asuntos en la agenda responde a sus experiencias o su sensibilidad particular. De esta forma, la agenda estará determinada en gran medida por las representaciones que tienen las autoridades acerca de un tema en particular. Así, se seleccionaron 14 actores en total que contemplaran las distintas etapas y que tuvieran mayor grado de jerarquía. Dos de ellas no se pudieron realizar, ambas eran para directores del CPEIP, el anterior y la actual. El anterior no pudo ser contactado y la segunda declinó su participación argumentando que el proceso de elaboración de Estándares se encontraba aún en rearticulación. En suma, se realizaron 12 entrevistas como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 3. Muestra cualitativa de actores en el proceso de elaboración de estándares

ETAPA ELABORACIÓN ESTÁNDARES	ORGANIZACIÓN	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Criterios de evaluación y evaluación	CNED	1
Diseño y retroalimentación	CPEIP	2
	Consejo Asesor	
	Unidad de Equidad de Género (UEG)	2
Confección	Coordinador/a de la Universidad	2
	Coordinador/a de Equipo	5

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 3, luego de la publicación de la ley 20.903, el CNED establece criterios de evaluación para los Estándares y posteriormente evalúa el producto final. Se entrevistó a un cargo directivo de esta institución. La unidad de Formación Inicial Docente del CPEIP se hace cargo del diseño del proceso propiamente tal, y genera Bases Orientadoras que son el marco teórico al que deben responder dichos instrumentos. Se realizaron dos entrevistas en esta institución, a quienes dirigieron y coordinaron tal proceso. Cabe señalar que una de las personas entrevistadas del CPEIP también fue parte de la Comisión Asesora. En cuanto al proceso de elaboración adjudicado a tres casas de estudio, se realizan 7 entrevistas, dos de ellas a quienes estaban a cargo de coordinar el conjunto de comisiones correspondientes a su universidad, y cinco de ellas

a coordinadores de distintos equipos también pertenecientes a distintas casas de estudio.

En la Tabla 4 se muestran los datos de las entrevistas de la muestra cualitativa. Éstos han sido agrupados por etapa a la que pertenecen en la elaboración de los Estándares: criterios de evaluación y evaluación, diseño y retroalimentación, y confección. Además muestran la sigla que se usó para el análisis, la organización a la que pertenecen, su sexo y especialidad.

Tabla 4: Datos de las entrevistas individuales de la muestra cualitativa

Nº ENTREVISTA	SIGLA PARA CITA	ETAPA DEL PROCESO	ORGANIZACIÓN	SEXO	ESPECIALIDAD
1	PM	Criterios de evaluación y evaluación	CNED	H	Diseño curricular, medición de calidad de la educación, gestión educativa
2	AS	Diseño y retroalimentación	CPEIP	M	Educación Parvularia y Educación
3	AF	Diseño y retroalimentación	CPEIP	M	Currículum
4	VV	Diseño y retroalimentación	UEG	H	Género
5	MM	Diseño y retroalimentación	UEG	M	Género
6	MJV	Confección	UAH	M	Sociología de la Educación
7	SG	Confección	UAH	M	Educación Técnica Profesional
8	SY	Confección	UAH	H	Filosofía
9	JG	Confección	UCH	M	Currículum
10	OF	Confección	USACH	H	Educación Física
11	ET	Confección	PUC	H	Educación con especialización en administración, planificación y política social
12	PR	Confección	PUC	M	Educación Parvularia y Psicomotricidad

Fuente: Elaboración propia

De las tablas anteriores es posible observar que más que una representatividad de las instituciones participantes, se intencionó la identificación de cargos de coordinación y directivos por etapa del proceso. Asimismo, en términos de composición por sexo, si bien la muestra es paritaria, con un total de 5 hombres y 7 mujeres, el análisis no presentó resultados diferenciados por este criterio. Adicionalmente, es relevante señalar que en cuanto a la especialidad de los y las entrevistadas, en todas las etapas se encuentran especialistas en educación.

3.4. Técnica de investigación

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, o guion temático. De esta forma, se elaboró un guion de temas y objetivos relevantes para la investigación lo cual

aportó un margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista. Junto con eso, se formularon preguntas referenciales.

Para la elaboración de este instrumento se siguieron los lineamientos propuestos por Bustelo y Lombardo (2005). De esta forma, se relevan dimensiones clave tales como el diagnóstico, es decir la forma en que los actores definen el problema y el pronóstico, o la solución que se deriva de la definición del problema. Tales dimensiones dan forma a la pauta de entrevistas que, a su vez, permite focalizar el discurso de los entrevistados. Posteriormente, se utilizan las mismas dimensiones para guiar el análisis de las entrevistas y generar categorías para describir y establecer los marcos interpretativos (Bustelo & Lombardo, 2007).

3.5. Operacionalización de variables

Previo a la elaboración del instrumento, se realizó una operacionalización de las variables tomando los textos de Bustelo y Lombardo (2007) y López (2007 y 2011) para el análisis de marcos interpretativos. De acuerdo a la siguiente operacionalización fue posible establecer dimensiones y subdimensiones en concordancia con los objetivos de la investigación, lo que significó la base para la formulación del guion temático y las preguntas de referencia.

Figura 2. Operacionalización de variables³

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Describir los marcos interpretativos de quienes participan en el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 sobre incorporación del enfoque de género.	Identificar los marcos dominantes y/o en conflicto que constituyen los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.	Marcos dominantes y/o en conflicto	Alineación de marcos de diagnóstico
			Alineación de marcos de pronóstico
			Conflicto de marcos de diagnóstico
			Conflicto de marcos de pronóstico
	Identificar y describir los diagnósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.	Diagnóstico	Definición del problema
			Manifestaciones del problema
			Afectados y responsables
	Identificar y describir los pronósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.	Pronóstico	Soluciones o Ideales perseguidos
			Estrategias y responsables de la solución
Dificultades y facilitadores			

Fuente: Elaboración propia

³ No se efectuó una operacionalización teórica para un diseño metodológico cuantitativo sino que se empleó hasta el establecimiento de dimensiones que permitieron, con flexibilidad, la aplicación de pauta de entrevista cualitativa y no un cuestionario.

3.4 Enfoque y procedimientos éticos

Toda investigación científica debe fundarse en principios éticos que guíen su desarrollo y resultados, asegurando un tratamiento adecuado de las fuentes de información, los datos y las conclusiones obtenidas. En paralelo, cabe señalar que todo proceso de investigación es interactivo, por lo tanto, ni los datos ni las ideas son meros objetos observados de forma pasiva (Charmaz, 2013). En otras palabras, lo que nosotros sabemos da forma a lo que encontramos, pero no necesariamente lo determina. Ante el reconocimiento de dicho deber ético y subjetividad, para asegurar la validez y fiabilidad de la investigación, es necesario utilizar un fuerte componente empírico, rigor metodológico y sistematización de la información (Charmaz, 2013).

Considerando la necesidad de transparencia en el tratamiento de la información y hacia las fuentes, para la presente investigación se elaboró una carta de información del participante que estipuló los siguientes aspectos:

- Motivación de la investigación
- Razón por la cual fue seleccionado/a
- Procedimiento si accede a participar en el proyecto de investigación
- Relevancia de su participación en el proyecto
- Forma de administrar la información proporcionada
- Contacto

Antes de iniciar cada entrevista se presentaba esta carta a los participantes. Posterior a su lectura, el participante completaba y firmaba el consentimiento informado. En dicho documento se estableció que: el participante había leído la hoja de información, tenía información suficiente acerca del proyecto, comprendía que era libre de retirarse en cualquier momento y estaba de acuerdo en participar en el proyecto.

También cabe destacar que toda la información proporcionada fue tratada de forma confidencial y consistente de acuerdo a los propósitos de la investigación. Asimismo, los fragmentos de las verbalizaciones se citan con bajo grado de edición y con una sigla anonimizada.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A partir de las 12 entrevistas individuales se identificó un marco dominante, que se encontró con frecuencia en la muestra de los discursos de los entrevistados. También se identificaron tres marcos secundarios, que en algunos casos profundizan y en otros casos representan un conflicto para el marco dominante. Si bien los últimos significan una amenaza para la incorporación del enfoque de género, esta no es explícita, sino más bien implícita. Esto se debe a que los actores entrevistados no presentan una oposición expresa, pero presentan discursos inconsistentes, con sesgos de género. Tales sesgos de género interiorizados podrían sugerir una falta de conciencia o invisibilidad de sus propios prejuicios, y por tanto un menor grado de asimilación de su discurso.

Cabe destacar que los marcos representan una forma de categorizar los discursos, por lo tanto, en general los discursos no se pueden encuadrar solo en uno de los marcos secundarios. Los discursos analizados no son rígidos, sino más bien fluidos, permeables y cambiantes, lo que queda de manifiesto en las reiteradas inconsistencias.

Figura 3. Esquemización Marco Dominante y Marcos Secundarios



Fuente: Elaboración propia

En este escenario, se describirá primero el marco dominante, ya que es el que prevalece en todos los discursos y posteriormente los marcos secundarios que, como se explicará más adelante, responden a niveles de interiorización del marco dominante.

A continuación, se ilustrará el análisis mediante extractos de las entrevistas realizadas. Se comenzará presentando el diagnóstico y luego el pronóstico de cada marco. En el contexto del diagnóstico se especificará la definición del problema; las manifestaciones del problema; y los afectados y responsables del problema. Y en el caso del pronóstico, se expondrán: los ideales perseguidos; las estrategias y responsables de la solución; y las dificultades y facilitadores.

4.1. Marco dominante: “Enfoque de género retórico”⁴

El marco dominante es el que prevaleció en las entrevistas analizadas, observándose en los discursos de la muestra correspondientes a entrevistados de las tres etapas del proceso. De este modo, a pesar de que se pueden identificar discursos secundarios diferenciados, éstos se desprenden de este marco dominante, que establece un diagnóstico y pronóstico en balance. Por un lado, este marco diagnostica que existe inequidad de género y que ésta es reproducida en la educación a través de estereotipos de género. Tales estereotipos conducen a trayectorias de vida diferenciadas por los roles

⁴ El término *retórico/a* será utilizado como adjetivo para referirse a un discurso que se muestra aparentemente coherente y cohesionado, pero resulta ser artificial y vacío. No alude a las disciplinas de la retórica, la nueva retórica o socio-retórica.

de género, generando una discriminación permanente a las personas que no pueden desarrollarse libremente, generalmente mujeres. Así, los sesgos de género serían los responsables por la inequidad de género en general, por tanto, negativos. Por otro lado, el marco pronostica un avance en la visibilización y puesta en práctica del enfoque de género en la educación para disminuir las inequidades, respondiendo a un enfoque de derechos y de igualdad de oportunidades.

4.1.1. Diagnóstico

a. Definición del problema

En el marco dominante, la definición del problema apunta a los sesgos de género o a las expectativas diferenciadas según condición sexual como la principal causa de la inequidad de género en la educación. Esto debido a que dichas expectativas tienen efectos en las formas de enseñar y evaluar, que finalmente desencadenan trayectorias de vida diferenciadas. En general, los discursos de los entrevistados de las tres etapas de elaboración apuntan a esta definición del problema, aunque como se verá más adelante, con distintos matices. Las citas a continuación hacen visible de forma clara esta definición.

SG: “Hay pautas culturales respecto de qué se puede y no se puede hacer. Tú ves sesgos que vienen desde que “en esta carrera, tales personas tienen que estudiar o no”, sesgos más desde lo más “viejo”, “cómo va a estudiar una chica metalmecánica, cómo va a estudiar soldadura, mejor que se vaya a gastronomía, que son más carreras femeninas”. Claro, hay sesgo, sesgo que viene desde la propia cultura, y sesgos que también se vuelven a reproducir”.

AS: “Si sabemos que nuestros estudiantes están siendo formados en el sistema escolar por docentes que probablemente tienen expectativas diferentes en relación a niños, niñas, mujeres, hombres, u otro tipo de personas que se definan con otro tipo de identidades sexuales, claramente eso va a tener un impacto en los aprendizajes que ellos tengan. Las expectativas respecto del cómo aprende un niño o niña influyen en el desempeño o en la evaluación que este va a tener (...) Aprendemos de manera diferente, hombres y mujeres las cosas. Tenemos una manera de conocer el mundo distinta, enfrentamos situaciones diferentes y eso marca la forma de cómo nos conocemos”.

b. Manifestaciones del problema

En cuanto a las manifestaciones de dicho problema, los discursos recogidos de los entrevistados en las distintas etapas de elaboración de Estándares las asocia a las trayectorias profesionales de las mujeres y a la discriminación en este entorno.

JG: “Tiene un impacto en tus motivaciones, en tu proyecto de vida, ¿Por qué las mujeres no van al área de ciencias? ¿Por qué las mujeres no van al área de las matemáticas? Como que buscan trabajos subordinados, carreras femeninas que son con poca posibilidad de liderazgo de las mujeres”.

PM: “Piensa en los roles, en relaciones de liderazgo, no solo político, en el ámbito productivo, cuantos siglos sin mujeres...eso está cambiando...pero hace cincuenta años atrás era distinto”.

MJV: “Sabemos que las elecciones vocacionales están muy marcadas por el género y eso tiene como una traducción en las trayectorias, en las trayectorias laborales, en las posibilidades de movilidad social, etcétera. ¿Entonces de qué manera rompemos con los estereotipos de género e incentivamos que las mujeres por ejemplo estudien carreras que han sido tradicionalmente masculinizadas?”.

c. Afectadas y responsables

En la misma línea que las manifestaciones del problema asociadas a las discriminaciones en el ámbito profesional, en general los discursos de los entrevistados de las tres etapas de elaboración señalan que las afectadas son las mujeres y ocasionalmente se menciona la diversidad sexual.

MM: “En el caso de la mujer la relegan al trabajo doméstico impidiéndole su desarrollo profesional”.

PR: “Hay una poca valorización del trabajo de una educadora de párvulo a nivel social porque se supone que las mujeres somos intrínsecamente maternas, entonces no necesitamos ganar un salario igual que los varones”.

PR: “El profesor que se forma a lo mejor piensa que los hombres son mejores en matemáticas que las mujeres”.

SY: “La cancha no está pareja para hombres y mujeres, en muchos ámbitos. Es dispareja en el área de las matemáticas, de la ingeniería y en filosofía también, hay menos mujeres que se dedican en la academia”.

SG: “¿Cuántas mujeres hay en el gobierno? Súper pocas aún”.

SY: “Está el tema de la diversidad sexual y claro, los estudios dicen que el 10% de la población es diversa en su sexualidad con respecto a la heterosexualidad, con todas las posibilidades que hay allí, me parece que eso también hay que atenderlo de algún modo, darle el justo reconocimiento, etc”.

Los responsables del problema van desde la cultura y la educación en general, hasta las instituciones estatales y los actores en el sistema educativo, especialmente los profesores, todos permeados por los estereotipos de género.

PM: “Las instituciones que por lo natural socializan son las escuelas, entonces no es extraño que en la escuela que realmente replica lo que ocurre en la sociedad tenga ciertos patrones o roles como el proveedor, la maternidad y la casa”.

MM: “Los docentes no ven ni comprenden el sesgo y sus efectos. Reaccionan negativamente a las demandas de las estudiantes”.

JG: “Parece que los profes, hombres y mujeres, actúan con ciertos prejuicios de que las niñas son buenas para hablar y que los otros son buenos para los números y cosas tan sencillas como que le dan más tiempo a los hombres en matemáticas”.

4.1.2. Pronóstico

a. Ideales perseguidos

En cuanto al pronóstico del marco dominante, los ideales perseguidos en los discursos de los entrevistados de las tres etapas de elaboración apuntan a un enfoque basado en derechos humanos, igualdad de oportunidades e inclusión.

AS: “Es un tema de reconocer que la educación es un derecho, por tanto, el enfoque de género debiera estar consagrado en la constitución política”.

VV: “La educación tiene que ser generadora de igualdad de derecho”.

JG: “Todos pueden aprender, tienen derecho a aprender... Creo que ese núcleo es como, clave que esté”.

SG: “El tema de las oportunidades para todos, yo eso sí o sí, eso no es discusión, es sí o sí”.

MM: “Se debe promover la participación de los estudiantes de un modo eficazmente inclusivo, que sea un modo eficazmente equitativo”.

PR: “Incorporar lenguaje inclusivo significa un cambio en donde tú no te refieres a las otras personas ni como gordas, ni chicas, ni orejonas, ni narigonas, ni torpes, ni flojo, ni raro. Porque hay una toma de conciencia de lo que tú estas provocando en el otro”.

SG: “Debe haber formas de proceder en el aula que tengan que ver con las mismas oportunidades para todos. ¿A quién me dirijo? Y la otra es, las carreras, que todos tienen las mismas oportunidades para ingresar a cualquier tipo de carrera. Yo creo que ahí, no hay, no deberíamos estar sesgando. Tiene que ver con formas de hacer del profesor en el patio para que todos tengan las mismas posibilidades de jugar fútbol, de subir a la cancha, de subirse a los espacios, a los árboles, y que no sea de unos o de otros”.

b. Estrategias y responsables de la solución

Para el logro de estos ideales se postula que el problema debe ser visibilizado por los actores sociales. Como se discutirá en los macos secundarios, los niveles de precisión de la estrategia varían de acuerdo al conocimiento especializado de los entrevistados. En ese sentido, en general los discursos de los entrevistados de las tres etapas de elaboración apuntan a la “visibilización”. Las siguientes citas son bastante enfáticas en esta acción.

SG: “Yo creo que esto hay que visibilizarlo. Hay que visibilizar las diferencias que nosotros estamos haciendo en el aula. Eso hay que visibilizarlo. No hay que naturalizar. Y yo creo que hay muchas cuestiones que están muy naturalizadas. Mientras no se visibilice y se deje de naturalizar, recién podemos avanzar en incorporar. Y te estoy hablando en orden de todas las cosas”.

PM: “En una primera etapa tu visibilizas, y luego indagas algún tipo de estimulación positiva, pones reglas y todo”.

MJV: “Hay que volver conscientes a los chicos y chicas, es un puntapié muy importante. Es desnaturalizar ciertas prácticas y generar formas de interacción distinta”.

MJV: “Las carreras van a tener que incorporar el enfoque de género en sus mallas curriculares van a tener que hacerse cargo, van a tener que ser capaces de visibilizarlo como aprendizaje”.

Al mismo tiempo, los responsables de la solución en el ámbito de la educación (al igual que los responsables del problema) se remiten principalmente a los profesores, y en algunos casos también a las instituciones universitarias.

SG: “Aquí el docente pasa de ser casi un acompañador vocacional. Y es muy fuerte, porque el acompañamiento que haga es clave también para las decisiones después vocacionales que tome el chico o la chica”.

SY: “Es la educación en particular la que tiene que hacerse cargo. Quienes estamos llamados a formar los profesores”.

MJV: “El rol que cumple la escuela en las elecciones vocacionales es muy importante, el rol que cumple un profesor jefe es muy importante y por eso se tiene que volver consciente para el profesor”.

AS: “Yo soy de la idea de que la universidad no solo forma o produce profesionales, sino que tiene que tener una influencia en su contexto. Entonces si la universidad no recoge todo esto que pasa, le estalla y cómo le estalla: con tomas”.

También es interesante destacar que en este marco la responsabilidad atribuida se remite a terceros, sin hacerse cargo de la solución a nivel personal.

AS: “Tampoco ha sido un campo de estudio, de hecho, yo a un seminario de género no voy, no está en mi ámbito”.

JG: “No hay tanta gente preparada así como para abordarlos con profundidad, yo misma te estoy hablando con un conocimiento genérico del asunto un entendimiento o lo que yo creo que es un entendimiento pero no estoy segura”.

c. Dificultades y facilitadores

En cuanto a las dificultades de la integración del enfoque de género en la educación en el marco dominante, se pueden observar múltiples dimensiones. Se señalan: diferencias ideológicas, diferencias institucionales, falta de dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos, falta de transversalización del enfoque de género, barreras en torno a la conceptualización de la transversalidad, falta de coordinación institucional, falta de especialistas, resistencia cultural al cambio y la distancia entre el discurso y la práctica. Las citas a continuación muestran algunas de estas dimensiones que serán tratadas en detalle en los marcos secundarios.

VV: “Sectores súper conservadores señalan que se sabía que hombres y mujeres eran diferentes “¿por que los tratábamos de igualar?” Ellos ven este cuestionamiento, critican y lo ven como un atentado o una amenaza fuerte a un cierto orden, donde lo femenino es lo femenino y lo masculino es lo masculino”.

MM: “Si las otras instituciones no tienen enfoque de género, filtran lo que se incorporó, si no hay la cantidad de instituciones con la experticia y con el filtro agudo como para darse cuenta, eso pasa y no se dan ni cuenta, llegan y pasan”.

MJV: “Los programas de formación inicial necesita especialistas para trabajar estos temas de manera profunda, exigente. También necesita que todo el cuerpo académico se permee de estas narrativas y estos nuevos discursos y estas nuevas perspectivas. Y eso es un gran desafío para todas las carreras de formación inicial”.

PM: “Hay resistencia porque si tú adquieres poder, desplazas a otros del poder y va a haber resistencia, es natural. ¿Te cabe duda de que hay personas que se pueden sentir amenazadas?”.

PR: “Los profesores en general decimos que hacemos muchas cosas, sí, sí. Pero otra cosa es cuando efectivamente me voy dando cuenta en la propia práctica”.

Pese a estas dificultades, y a la incertidumbre sobre los Estándares ante el cambio de administración, se percibe voluntad de parte de las instituciones de educación superior para contribuir a la solución del problema desde su quehacer. Esta voluntad se asocia estrechamente con los movimientos feministas del primer semestre de 2018. En ese sentido, se podría afirmar que existe un acuerdo entre los discursos respecto al efecto positivo que han tenido estos movimientos en cuanto a la estrategia que se destaca como relevante: la visibilización de la desigualdad de género en general y específicamente en la educación.

MM: “Yo veo que hay algunas universidades que ya iniciaron este proceso por voluntad propia, justamente a partir de lo que arrojaron los petitorios y las demandas feministas, o sea la Chile por ejemplo”.

JG: “Del paro de estudiantes para acá, se acordó que todos los profesores fuéramos preparados en un enfoque de género y la universidad se compromete además a que nosotros tengamos taller, que se yo, a tener unos conocimientos en enfoque de género, de prácticas y de abuso en específico (...)el rector comprometió una serie de medidas de la universidad de hacerse cargo de esto porque no solo se hacía la vista gorda sino la precariedad de los sumarios de cómo actuar contra esta situación y los protocolos para actuar muy débil. Se comprometió a muchas cosas que entiendo, yo creo que igual hay un grupo muy importante de académicas lideradas por Sonia Montecinos que va a resguardar que eso se lleve a cabo, porque a veces se prometen cosas como para salir del conflicto y a la final no se hace, pero igual se movió, se movió la vara y yo creo que es clave, muy importante”.

SG: “Hoy en día ha habido tantos movimientos, incluso, nos ha pasado aquí a nivel de la universidad, que yo creo que comienzan a haber más voluntades, más voluntades. Yo creo que ahí fue bonito el proceso acá también, de que se vio impartido por este movimiento “feminista”. También fuimos académicas que nos fuimos incorporando en el proceso. O sea, primero partió por las estudiantes, y después, nosotras nos unimos, porque compartíamos eso. Hay voluntad, yo diría que por lo menos aquí en la universidad sí que hay voluntad”.

SY: “La toma feminista ayudó porque para terminar la toma, la universidad se comprometió no solo a un protocolo sino una política más. Entonces, esa es una consecuencia, tal vez si no hubiera habido una toma no habrían tomado esa dimensión, no lo sé, porque el proceso venía. Nosotros con independencia de la toma ya estábamos en la elaboración de nuestras políticas de género, entonces, no sé si hubiera llegado a la política de género, pero al menos la toma aceleró ese proceso y se está trabajando ahora y como muestra de eso tuvimos un día entero trabajando a este tema, se paralizaron las actividades y profesores estudiantes y funcionarios fuimos a esto, hubo diálogo grupal, hubo conferencias, hubo ciertas tomas de acuerdos”.

VV: “Hay un fuerte movimiento de académicas por la igualdad de género. Esa reflexión y esa inquietud o esa percepción está instalada en las propias universidades. Por tanto, por más que tu tengas una fuerza a lo mejor que va a tender a bajarle el volumen a estos cambios, hay otros ámbitos en que van a tender a hacer una exigencia mayor y por último tienen autonomía y están absolutamente coordinados y en línea y están en un proceso que es súper rico, están en un proceso riquísimo de revisión de las mallas curriculares, de instalación de la perspectiva de género. Hay mucha apertura con el tema del género en las universidades”.

Figura 4. Síntesis Marco Dominante: “Enfoque de género retórico”

MARCO DOMINANTE: ENFOQUE DE GÉNERO RETÓRICO		
DIAGNÓSTICO	Definición del problema	Existe inequidad de género y reproducida en la educación a través de estereotipos de género
	Manifestaciones del problema	Trayectorias profesionales de las mujeres y la discriminación en este entorno
	Afectadas, afectados y responsables del problema	Mujeres y ocasionalmente se menciona la diversidad sexual
PRONÓSTICO	Ideales perseguidos	Derechos humanos, igualdad de oportunidades e inclusión.
	Estrategias y responsables de la solución	Visibilización como estrategia; profesores e instituciones universitarias responsables
	Dificultades y facilitadores	Múltiples dimensiones en torno a las dificultades: diferencias ideológicas, diferencias institucionales, falta de dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos, falta de transversalización del enfoque de género, barreras en torno a la conceptualización de la transversalidad, falta de coordinación institucional, falta de especialistas, resistencia cultural al cambio y la distancia entre el discurso y la práctica Facilitadores movimientos feministas del primer semestre de 2018

Fuente: Elaboración propia

4.2. Marcos secundarios

Como se mencionó anteriormente, los marcos secundarios se han considerado como una gradiente de representaciones que en algunos casos podrían contribuir a la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares y que en otros casos atentarían contra esta. A continuación, se comenzará por el marco que potencia la integración del enfoque de género, luego el que aporta tangencialmente, y finalmente el que no aporta, sino más bien diverge.

4.2.1. Marco secundario 1: Enfoque de género integrado

El primer marco secundario es el que más potencia la integración del enfoque de género en la educación, ya que la definición del problema es una profundización del marco principal. De esta forma, el problema se define como la existencia de sesgos y estereotipos de género androcentristas y heteronormativos que discriminan y atentan contra la igualdad de derechos. El llamado a la acción es transversalizar un enfoque de género. En cuanto al discurso, se observa una conceptualización especializada, con el uso de términos técnicos, un alto nivel de argumentación basado en evidencias, un diagnóstico que explicita las causas, consecuencias y manifestaciones del problema, soluciones y estrategias concretas, consistencia en el discurso en sí mismo y además entre el discurso y la práctica.

4.2.1.1. Diagnóstico

a. Definición del problema

Como se observa en las tres citas siguientes, el problema yace principalmente en que los sesgos y estereotipos de género determinan trayectorias e impiden la equidad de género. En ese sentido, los sesgos y estereotipos de género serían la principal causa del problema de la desigualdad de género. En tanto, las trayectorias diferenciadas por género podrían representar una consecuencia del problema. Estas citas muestran la forma más específica de definir el problema en comparación a las definiciones de los otros marcos.

VV: “Las barreras hoy día tienen que ver con los sesgos. ¿Qué son los sesgos? Los sesgos hoy día son como filtros que cada uno de nosotros tiene en función de hacia donde se deben conducir los individuos, esos son los sesgos que se transmiten a través de los estereotipos. En la interacción permanente están operando los sesgos de género, están operando los estereotipos de género. La persona es más que el sesgo que yo tengo. Con esto de los sesgos y los estereotipos más bien cerramos al aprendizaje a niños y niñas”.

MM: “Los sujetos están determinados en su futuro profesional por sus identidades de género. Inequidad debido a roles estereotipados”.

MJV: “Las prácticas pedagógicas y los dispositivos institucionales reproducen la desigualdad de género a través de dinámicas ocultas. Hay estereotipos culturales que guían las elecciones vocacionales. Están invisibilizadas estas prácticas”.

En el extracto siguiente, es posible observar una problematización de la definición sustentada en un estudio en el cual el entrevistado participa. Por un lado, la evidencia

empírica demuestra un alto grado de conocimiento técnico, y por otro, el nivel de análisis revela una comprensión profunda de la materia.

MM: “En el estudio de sesgos de género percatamos que muchos de los sesgos de género estaban presentes en determinadas disciplinas más que en otras. Por ejemplo, estaban muy presentes en historia, ciencias sociales, filosofía, educación física y educación parvularia. Entonces aquí pasa algo que tiene que ver no solo con la pedagogía. Observando ese estudio, es posible notar que el diseño instruccional de algunos docentes de estas disciplinas eran androcéntricos. Es decir, los ejemplos, los contenidos y la habilidad a desarrollar se construyen exclusivamente desde la perspectiva de los varones. Aunque nos dimos cuenta de que esto no obedece tanto a la elección del profesor, sino a la construcción disciplinar del currículo”.

La influencia de los campos disciplinares en las forma de acercarse al mundo fue un problema asociado recurrente en los discursos. En general, este tema surge desde una percepción personal, sin embargo en este caso se sustenta en evidencia y se explicita la relación con la temática principal. Así, se señala una resistencia epistémica al enfoque de género, asociada a una construcción curricular de ciertas disciplinas. De esta forma, el entrevistado afirma que las disciplinas tienen formas de acercarse al mundo de formas diferenciadas, y en algunos casos la construcción curricular de estas disciplinas fomentaría la desigualdad de género a través de una mirada androcéntrica.

A continuación, se pueden observar dos citas que también apuntan a ciertos niveles de integración del enfoque de género debido a la heterogeneidad en la forma de construir la realidad de acuerdo a las disciplinas.

AF: “Una de las cosas que hay que tener en consideración es que los perfiles de los académicos de las áreas disciplinares son muy distintas... hay algunas áreas disciplinares que son muy disciplinares, hay otras que tienen la virtud y que han ido avanzando entre grados pedagógicos y multidisciplinarios, hay otras que lo tienen resuelto hace rato, pero entonces hay 21 comisiones elaboradoras de estándares con distintos niveles de desarrollo de conversación de esa integración, con distintas sensibilidades a los transversales, con distintas posiciones respecto al conocimiento puro y al conocimiento pedagógico, con distintas posiciones respecto a lo que significa un estándar, con una realidad absolutamente heterogénea”.

AS: “Entendiendo que el enfoque se puede comprender para distintos sujetos, o sea, para el profesor de ciencias básicas no puedes entrarle en temas epistemológicos, tienes que decirle “mire el enfoque de género es $1+x=a^2$ ”, no sé, estoy poniendo un ejemplo burdo pero tiene que ser así de concreto, con otros se puede hacer una discusión más profunda”.

En los otros marcos no se profundiza en la relación entre las disciplinas, sus formas particulares de conocer y las consecuencias que tales formas tienen para la incorporación de un enfoque de género en el aula.

b. Manifestaciones del problema

Las manifestaciones del problema en este marco abarcan distintas dimensiones. Una de las manifestaciones de la desigualdad de género en el aula tiene que ver con la relación diferenciada que establecen docentes con los alumnos y alumnas.

ET: “uno tiende a utilizar diminutivos con las mujeres y no con los hombres, desde cosas tan sencillas como esa, hasta pensar en el tipo de tarea que se le da a cada uno, el tipo de refuerzo que se le da a cada uno, el tipo de retroalimentación, el tipo de oportunidades de participación le das a hombres y mujeres, la cantidad que le das a cada uno”.

PR: “Hay estudios acerca de currículos ocultos respecto a los tiempos que se otorgan a niños y niñas para jugar. A los niños se les permitía tener juegos más bulliciosos que a las niñas, entonces las niñas deben estar más quietas. Otro tipo de estas preconcepciones tenía que ver con que se les ayudaba más a los niños a ponerse o sacarse la mochila, a abotonarse o desabotonarse, que a las niñas”.

Otra manifestación de los sesgos de género en la educación es la heteronormatividad. La heteronormatividad se refiere a la forma polarizada de los estereotipos de géneros, en donde solo se reconocen las categorías hombre y mujer. En este caso se reconoce esta característica en los materiales de evaluación de docentes.

Para contextualizar, los docentes son evaluados a través de distintos mecanismos, uno de ellos es la marca de género, que es una pauta que ha estado sometida a constante actualización por parte del Mineduc y diferentes equipos de investigadores, y tiene el objetivo de revisar las prácticas pedagógicas a la luz del enfoque de género. Es este instrumento el que según el entrevistado presenta heteronormatividad:

MM: “Revisamos todos los materiales y en ese proceso nos dimos cuenta que el concepto de género era heteronormativo, es decir, apuntaba solamente a los sesgos y estereotipos que afectaban a hombres y mujeres con una identidad de género (...) sobre la marcha les integramos más elementos ya que los sesgos de género en las prácticas docentes afectan también a la población de la diversidad sexual”.

Mientras este primer marco reconoce esta característica de polarización propia de los sesgos de género, el segundo marco no la reconoce y el tercer marco no la posee. Esto debido a que el tercer marco presenta estereotipos de género heteronormativos. La ventaja de reconocer esta característica en este marco es la visibilización de márgenes difusos en las identidades de género, las orientaciones sexuales y las expresiones de género, lo cual facilita la consideración de la diversidad. La siguiente cita también reconoce esta característica.

ET: “tiene sus limitaciones, ver el género de una manera dicotómica, sobretodo actualmente ya no actúa así, tiene muchas limitaciones sobre todo cuando uno trabaja en educación para atender a los jóvenes”.

Entre las consecuencias que más enfatiza el marco en discusión es en la discriminación en las trayectorias profesionales. La movilidad social, las elecciones vocacionales, la

brecha salarial, la adjudicación de concursos académicos, fondos o experiencias laborales, todas se inscriben en una trayectoria profesional discriminadora basada en los roles de género. De esta forma, es posible observar que son las mujeres quienes se ven mayormente perjudicadas en este ámbito.

MJV: “Posibilidades de movilidad social, elecciones vocacionales y trayectorias de vida determinadas por roles de género”.

MM: “Femicidios y brecha salarial (...) la mujer se gana menos concursos académicos, menos cursos de investigación, menos FONDEF, menos FONDECYT, menos pasantías internacionales”.

ET: “Hay prácticas más profundas como pagarles menos a las mujeres, como en un concurso para seleccionar a alguien para un puesto de trabajo”.

Como se mencionó anteriormente, otras manifestaciones como la violencia contra las mujeres o minorías son raramente discutidas. A continuación, es posible ver una de las pocas intervenciones referentes a este tema.

SG: “yo no podía entender que una mujer maltratada siguiera dejándose maltratar. Ahora lo puedo entender, en ese tiempo, cuando tenía los 25 años no, era otra cosa”.

c. Afectados y responsables del problema

En la misma línea de las manifestaciones del problema, al observar a los perjudicados, es posible notar el acento en las discriminaciones tanto a mujeres como a la comunidad LGBTI. Sin embargo, a pesar de este énfasis, los afectados se amplían a toda la sociedad, hombres heterosexuales incluidos. El siguiente extracto muestra algunos ejemplos en el contexto escolar en donde se identifican sesgos que afectan tanto a mujeres, minorías sexuales y hombres.

MM: “Una profesora de lenguaje estaba poniendo una frase en clase “si no existiera la mujer en el mundo” y un niño dice “no habría aseo profesora, el mundo estaría más sucio”. La profesora hace un gesto y continúa escribiendo pero no corrige (...) También vimos una clase donde el profesor entra a la sala y hay un alumno saltando la cuerda y lo primero que le dice “Ay la niñita María”. Entonces, obviamente que es una práctica sesgada, atribuye una identidad de género con sorna (...) En educación física a los varones se les exige el rendimiento como “mete el gol, has esfuerzo, haz abdominales”, porque la valoración cultural del cuerpo masculino en la infancia está muy mediada con el dato cultural del logro y el rendimiento”.

Como es posible apreciar, este marco establece que los estereotipos de género afectan a todas las identidades de género, ya que las hacen rígidas, inmutables y coartadoras, desconociendo que son una construcción cultural.

En cuanto a las responsabilidades atribuidas, se identifican a diversos actores del ámbito educativo como quienes elaboran el currículum, las editoriales, la formación inicial docente, los docentes, etc. En comparación con los marcos siguientes, se presenta mayor

especificidad en la asignación de responsabilidades, lo cual permitiría generar un plan de acción concreto que involucre a actores clave.

MM: “Los docentes no ven ni comprenden el sesgo y sus efectos (...) Quienes elaboran el currículum y las editoriales que producen textos escolares tienen sesgos de género”.

MJV: “Actualmente la FID no aborda el tema”.

4.2.1.2. Pronóstico

a. Ideales perseguidos

La igualdad de derechos es el principal ideal perseguido. Esta es la base para la igualdad de género ya que, por un lado, persigue el reconocimiento de los mismos derechos de todas las personas sin ningún tipo de discriminación, como por raza, religión, sexo u orientación sexual. Y por otro, subraya la libertad personal, que otorga el derecho a ser o hacer lo que cada persona quiera, sin afectar la libertad del otro. En ese sentido, la igualdad de género está cimentada en la igualdad de derechos.

En los extractos posteriores es posible observar esta relación y además, en la primera cita, es relevante advertir que los estereotipos irían en contra de cualquier tipo de igualdad o libertad individual.

VV: “La educación tiene que ser generadora de igualdad de derecho. Hay que formar a niños y niñas en el ejercicio de la autonomía, entendiendo la autonomía como la capacidad del individuo para decidir respecto de qué quiere que ocurra en su vida, y que toma libremente la decisión. Que no sean los estereotipos los que te definan la trayectoria”.

MM: “tienen el derecho de construirse y esa es una cuestión que nosotros no podemos coartar desde el sistema educativo formal”.

b. Estrategias y responsables de la solución

Este marco hace el llamado a transversalizar el enfoque de género en el ámbito educativo. Esta estrategia propuesta para solucionar el problema es la más concreta y además de reconocer la necesidad de articulación de las diferentes instituciones, identifica la complejidad que esta involucra.

VV: “No te sirve una pura herramienta de desarrollo, son necesarias varias, todas en acción y simultáneas. Tiene que producirse un proceso de transversalidad de género que puede ser favorecido con la articulación de cada uno de los departamentos, con cada una de las divisiones. La gente en cada ámbito de la organización de una política tiene que estar observando los fenómenos desde la perspectiva de género. Esto significa tener conciencia crítica del contexto en que te mueves y de la sociedad en que estás, tomando en cuenta los elementos de género que están siendo determinantes, de los elementos de ruralidad que están siendo determinantes, de los contextos de inmigración. Todos esos conceptos que son mucho más transversales para comprender cuánto les cuesta a las personas avanzar”.

MM: “hay una serie, una coherencia, una red de procesos que si no son permeados permanentemente no se soluciona”.

PM: “Hay que hacer un trabajo muy intenso de ecualización de las visiones de los equipos porque, la idea es que la propuesta sea un todo armónico e integrado, y conectadas las categorías, cuando eso no ocurre es que no camina bien la coordinación conceptual y de trabajo mancomunado”.

Al señalar la necesidad de articulación entre distintos actores del contexto educativo en torno al enfoque de género, las responsabilidades en este marco, al igual que los otros, son compartidas. La diferencia yace en dos aspectos principales. Primero, en la especificación de las instituciones responsables; segundo, en la responsabilidad personal. De esta forma, como muestran las siguientes citas, el presente marco, a diferencia de los otros, delimita los actores clave.

MM: “es una responsabilidad compartida porque por una parte los profesores ejecutan, capacitan, forman pero la universidad en cierta manera se establece como la garante de esa formación y por lo tanto la universidad tiene que generar y levantar los propios mecanismos de evaluación docente de sus propios docentes, los propios mecanismos de revisión, de acreditación de los procesos”.

MJV: “El profesor tiene un rol relevante en esta materia pero tampoco va a ser un actor como el profesor el que va a modificar o el único responsable. Tiene que ir acompañado con políticas como soporte a la escuela para que puedan desarrollar estos procesos. Los estándares son un engranaje dentro de todo un aparataje. Entonces es el ministerio de educación e incluso los mercados laborales los que tienen que hacer cambios”.

La responsabilidad personal se refiere a que los discursos de los entrevistados sitúan la solución del problema de forma cercana, con un alto compromiso personal. De alguna forma, esto deja entrever cierta consistencia entre el discurso y la práctica, dado que no solo se comenta el problema, sino que se hacen cargo de él, siendo parte de la solución.

MM: “yo le presentaba esto a los profesores de educación física y todos así como que se les abría el cráneo”.

VV: “teníamos absoluta autonomía y libertad para funcionar y tener los diálogos en todo el país, con toda la gente, con todos los grupos, tratando un poco de dialogar y pensábamos que esa conversación podía llegar al cuestionamiento de la práctica y a resignificar un proceso que entendíamos nosotros que eso es lo que hay que producir”.

ET: “yo he tenido estudiantes de Magister y Doctorado que piensan que la cuestión es genética, entonces tienes que partir de ahí, cómo hacer el trabajo para que esas visiones sociales cambien de manera que se materialicen en el trabajo específico, concreto de los estudiantes y que vayan, tanto hombres y mujeres, superando estas visiones sesgadas”.

c. Dificultades y facilitadores

En la misma línea que la estrategia de transversalización propuesta por este marco, una de las dificultades que se distingue es precisamente la falta de articulación entre distintas instituciones del Estado y del sistema educativo. De este modo, la falta de coherencia entre diversas organizaciones mediadoras es una de las barreras para elaborar estándares con un enfoque de género. En base a las evidencias encontradas en el presente estudio, estas inconsistencias se deberían a niveles de conocimiento de los participantes. Los extractos a continuación reflejan las consecuencias que puede traer la falta de transversalización del enfoque.

MM: “las otras instituciones si no tienen enfoque de género, filtran lo que se incorporó, si no hay la cantidad de instituciones con la experticia y con el filtro agudo como para darse cuenta, eso pasa y no se dan ni cuenta, llegan y pasan”.

ET: “fue muy tensa la relación, porque tuvimos muy poco tiempo para desarrollar el trabajo y el CPEIP tenía una estructura muy rígida que realmente generaba todas estas condiciones de sobresaturación de algunas categorías, falta de regulación en otras categorías para, desde mi perspectiva, dar lineamientos generales y no bajar a la especificidad de cada estándar. Mi impresión también es que no tenían mucha capacidad de operación, ni de conceptualización para ver los detalles”.

Como se observa, los discursos señalan tensiones ante la falta de conocimiento. Estas se producen en diversas direcciones.

Otra de las razones para la falta de articulación entre las instituciones, que no se ha explorado en la presente investigación, yace en las diferencias ideológicas en Chile. Este marco identifica diferencias ideológicas respecto a la concepción de la educación, a las prioridades de agenda y al género. Cabe señalar que en este estudio no se encontraron posiciones explícitamente en contra de un enfoque de género o de la equidad de género. Esto se puede explicar porque las autoridades de la nueva administración se excusaron de participar, y por ende no es posible establecer su posición.

VV: “Estamos frente a dos paradigmas y explicaciones de la realidad que son distintos. Uno quienes tendemos a ver lo sistémico y entendemos que la igualdad tiene que ver con las condiciones que enfrentan los individuos y otros que ven que los individuos avanzan en función de su propia competencia, que no ve lo sistémico. Topamos un poco con eso, ideológicamente, derecha a izquierda”.

AF: “Hoy la nueva administración no tiene dentro de sus prioridades la equidad de género, hoy se ha cambiado a temas de inclusión”.

AS: “Durante el 2017 fue la última mesa de género, pero desde el 2018 la división da la indicación de que no se harían más mesas técnicas referidas a la incorporación del enfoque de género, sale, no es un tema”.

VV: “Yo creo que los sectores conservadores, esto de mover tanto los roles en algún punto también les causa mucho temor. Es algo que está súper fuerte en esta gente que va en la gestión de gobierno y va a ser difícil navegar con eso, no

obstante creo que la realidad va mucho más allá de eso, ellos están años luz de esa reflexión porque les causa mucho temor. En el ministerio yo lo vi preocupante que barrieron todas las unidades que justamente tenían la misión de favorecer el dialogo en todos estos temas”.

VV: “A nosotros nos tocó responder muchísimos cuestionamientos en el periodo pasado de sectores súper conservadores que metían a través de transparencia, preguntas, dudas, acusaciones con respecto a que nuestra unidad era inconstitucional. Llegaban a contraloría, señalando que nuestro rol era inconstitucional porque se sabía que hombres y mujeres eran diferentes “¿por qué los tratábamos de igualar?” desde unas comprensiones súper básicas, o sea desde una ceguera muy profunda para entender los procesos, porque en el fondo creo que lo que nos diferencia un poco es que hay sectores más conservadores que ven este cuestionamiento, critican y lo ven como un atentado o una amenaza fuerte a un cierto orden, donde lo femenino es lo femenino y lo masculino es lo masculino. También porque en sectores conservadores le tienen terror a la diversidad sexual, a que la gente exprese su sexualidad más allá de lo heteronormativo, piensan “todos somos hombres y mujeres y estamos bien definidos con nuestra sexualidad” Y sacarlos de ese esquema les causar pavor a ciertos segmentos”.

El efecto performativo según las distintas percepciones en este marco va desde la valoración simbólica que implicaría integrar el enfoque de género en la FID, hasta la obligatoriedad de incorporarlo en los currículum de las pedagogías. La valoración simbólica, como se puede observar en la primera cita, se refiere a la señal que estos Estándares podrían entregar al país entero en cuanto a las prioridades en la educación. En la segunda y tercera cita, es posible notar que estos Estándares al mismo tiempo que potencian una valoración simbólica, obligan a un actuar determinado de las universidades que imparten estas carreras, de quienes las componen y de sus procesos.

ET: “Son documentos en los que se dan señales a la sociedad y en Chile me parece a mí que ese tipo de señales de la autoridad son muy importantes, porque cuando uno va a la escuela, siempre está como la última moda de la regulación, hace dos años era el decreto 83 del diseño armonizado de aprendizaje y todos querían saber de eso porque el ministerio dijo que había que saber de eso. Bueno imagínate tener en estos documentos esta orientación de que tenemos que hacer enfoque de género, es un enfoque más inclusivo, pues sería ideal, tú le das una señal a las instituciones formadoras de que hay un problema país”.

MM: “Es necesario que haya medidas forzosas, por así decir políticas de igualdad y de conciliación familiar, parental digamos a nivel universitario. Los estándares son un avance, yo creo que es un piso mínimo, hay elementos que han quedado como establecidos. Los estudiantes de pedagogía tienen que tener esa competencia en su formación en el desarrollo de sus habilidades, en el desarrollo de su didáctica, eso es una exigencia, es toda una exigencia. Entonces cada vez se va visibilizando la exigencia”.

ET: “Las facultades de educación, las escuelas o las carreras de pedagogía van a estar obligados a incorporar contenidos y conocimientos referidos al enfoque de

género en sus mallas, en sus planes de estudio y ahí tú lo tienes implementado (...) el hecho de que esté en los planes de estudio, en las mallas curriculares, el hecho de que hayan orientaciones, yo creo que ya empieza a generar una preocupación en las comunidades que formamos profesores”.

En los extractos anteriores, tanto en el diagnóstico como en el pronóstico, es posible observar conceptos técnicos como sesgos, estereotipos y roles de género, identidad de género, inequidad, androcentrismo, heteronormatividad, etc, que reflejan precisión en la definición del problema.

Este marco prevalece en las personas entrevistadas en la Unidad de Equidad de Género, quienes han tenido como prioridad instalar el tema en el Mineduc. Cabe recalcar que, si bien su conocimiento y experiencia respecto a la desigualdad de género en la educación es vasta, su incidencia en el proceso de elaboración de Estándares fue solo consultiva, y no vinculante. En otras palabras, tuvieron voz, pero no voto. En este sentido, aunque este marco potencia la integración del enfoque de género en la educación en general, no logró potenciar la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares. Se ahondará más profundamente en esta relación una vez hecho el análisis de los tres marcos.

Figura 5. Síntesis Marco Secundario 1: “Enfoque de género integrado”

MARCO SECUNDARIO 1: ENFOQUE DE GÉNERO INTEGRADO		
DIAGNÓSTICO	Definición del problema	Sesgos y estereotipos de género androcentristas y heteronormativos determinan trayectorias de vida diferenciadoras y discriminadoras
	Manifestaciones del problema	Relación diferenciada con los alumnos y alumnas, sesgos heteronormativos, discriminación en las trayectorias profesionales
	Afectados y responsables del problema	Afectados: mujeres, minorías sexuales y hombres. Responsables: diversos actores clave del ámbito educativo
PRONÓSTICO	Ideales perseguidos	Igualdad de género cimentada en la igualdad de derechos
	Estrategias y responsables de la solución	Transversalización del enfoque de género en el ámbito educativo Especificación de las instituciones responsables Responsabilidad personal
	Dificultades y facilitadores	Falta de articulación entre distintas instituciones del Estado y del sistema educativo Diferencias ideológicas en Chile Estándares como dispositivo de gubernamentalidad con efectos performativos

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Marco Secundario 2: “Enfoque de género parcialmente integrado”

El segundo marco secundario se sitúa en las tres etapas de elaboración, y aporta tangencialmente a la integración del enfoque de género en los estándares. Esto se debe a que, si bien la identificación del problema coincide con el marco principal, el diagnóstico posee una escasa problematización de las causas, consecuencias y manifestaciones; asimismo, las soluciones y estrategias propuestas tienden a ser generales. De esta forma, esto podría responder a un nivel medio de interiorización del tema, como se ha propuesto. En la misma línea, al analizar el discurso, existe escasa utilización de términos técnicos y argumentos basados en evidencias, y se presentan algunas inconsistencias, sin embargo, éstas no inciden significativamente en el sentido del mensaje. Entre el discurso y la práctica también se observa una importante brecha, ya que no parecen haber acciones concretas que se hagan en consonancia con el discurso planteado.

4.2.2.1. Diagnóstico

a. Definición del problema

Como se observa en las citas posteriores, el problema se define como la inequidad de género. En comparación con el marco anterior, estas definiciones son bastante más generales, o menos específicas. En ambos extractos es posible reconocer un intento por profundizar en las causas, sin embargo, se observa en un discurso dubitativo y desorientado. En la primera cita, esta dubitación se puede ilustrar en un “me imagino que” y en la segunda en “parece que”. En la primera cita, además es posible notar que se mencionan un número de causas que influyen en el problema, que no necesariamente confluyen en un vínculo común. Es por esto que se habla de un discurso desorientado, ya que se menciona la iglesia católica, la colonización española, la guerra, la ciencia y la literatura, sin relacionarlas realmente.

SY: “la cancha no está pareja para hombres y mujeres, en muchos ámbitos. Los factores son múltiples, pero indudablemente hay una cultura que se consolidó, la iglesia es muy importante, ciertas líneas de la tradición cristiana (...)Me imagino que en Chile tiene mucha influencia el hecho de que los españoles que llegaron a Chile fueron un contingente básicamente masculino, tuvo mucha importancia la guerra y la mujer tenía un lugar muy secundario (...) hasta fines del siglo XIX principio del XX todavía la biología sostuvo que toda la virtud procreativa estaba en el semen masculino y que la mujer era una vasija como decía Homero, “una vasija donde el hombre tiene sus hijos”, todas esas cuestiones o las concepciones de la mujer por no tener pene como carente de algo. Todo esto uno lo encuentra en la tradición y he pensado que han influido mucho”.

JG: “parece que los profes, profes hombres y mujeres, actúan con ciertos prejuicios, estos se comunican más en el currículo oculto, implícitamente en sus prácticas”.

b. Manifestaciones del problema

Como se observa, las manifestaciones del problema en este marco no presentan dimensiones tan variadas como en el marco anterior. Más bien, se circunscriben a las trayectorias vocacionales de las mujeres, que aunque íntimamente relacionadas con los estereotipos de género androcéntricos, esencialistas y polarizados, no se tratan en

profundidad. De esta forma, es posible encontrarse con un marco intermedio en donde se visibilizan los sesgos, pero no se examina su complejidad.

JG: “impacto que tienen tus motivaciones, tu proyecto de vida, ¿Por qué las mujeres no van al área de ciencias? ¿Por qué las mujeres no van al área de las matemáticas? Como que buscan trabajos subordinados, carreras femeninas que son con poca posibilidad de liderazgo de las mujeres”.

SG: “Es necesario que la valorización del trabajo de una educadora de párvulo a nivel social cambie y no sea percibida como que es una profesión donde solo puede ser atendida por mujeres, porque las mujeres se supone que somos intrínsecamente maternales”.

AS: “siempre se habla del instinto materno, que es una conducta innata en todas las mujeres, yo creo que no, que es una conducta que es socialmente aprendida, y lo del instinto paterno igual, no porque uno pueda engendrar y tener un hijo quiere decir que vayas a tener ese instinto materno de proteger, cuidar, alimentar y todo eso”.

c. Afectadas y responsables

En cuanto a las afectadas, este marco apunta a las mujeres principalmente, en donde la responsable es la cultura en general. Como se podrá observar luego, estas subdimensiones poseen un gran parecido con el tercer marco secundario, la diferencia se observa en que el actualmente analizado presenta un grado de especificidad mayor, por ejemplo, en las oraciones explicativas como “impidiéndole su desarrollo profesional”, o “conformando este currículum oculto”. Además, no se presentan inconsistencias o sesgos.

AS: “en el caso de la mujer la relegan al trabajo doméstico impidiéndole su desarrollo profesional”.

JG: “La cultura y la escuela, van conformando este currículum oculto”.

4.2.2.2. Pronóstico

a. Ideales perseguidos

En este marco, de forma similar al anterior, los ideales principales que se persiguen son la igualdad de derechos y oportunidades. A diferencia del marco anterior sin embargo, se observa un objetivo bastante más general en donde no necesariamente se explicita la relación con la equidad de género más allá del “todas y todos”. En ese sentido, se podría afirmar que estos ideales apuntan al marco principal, pero aportan solo tangencialmente a la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares ya que no son ni explícitos ni enfáticos respecto a éste.

AS: “tenemos un compromiso que es promover no sólo el acceso sino calidad de la formación de todas y todos los chilenos. Debemos tener profesores preparados para enfrentar esa diversidad de formas de conocer el mundo y apropiarse del mundo. Hay un tema de igualdad de oportunidades”.

b. Estrategias y responsables de la solución

En este marco, las estrategias se circunscriben a hacer conciencia, revisar y desnaturalizar prácticas sexistas en la educación. Estas estrategias, al no ser profundizadas, pueden tender a lugares comunes carentes de experiencia y conocimiento especializados que no aportan en la discusión de la integración del enfoque de género en los Estándares. Por ejemplo, señalar que deben haber “medidas institucionales que puedan emparejar la cancha” en la segunda cita, carece significativamente de precisión. Lo mismo se puede observar en la tercera cita. En este sentido, este marco se acerca más al tercero, aunque aquí no se observan inconsistencias o sesgos de género. Se podría señalar además que este marco logra ser escasamente más preciso que el tercero, ya que al menos se observa un número más variado de acciones y ámbitos.

AS: “Primero tiene que haber un espacio de toma de conciencia de cómo son las prácticas. Un segundo elemento es revisar, qué se enseña en la escuela, en la universidad y en como planean que este sea apropiado por parte de los estudiantes”.

SY: “desnaturalizar las prácticas naturalizadas y eso implica mucho trabajo crítico teórico. Hay un trabajo crítico y de pensamiento teórico muy importante que hacer, de hecho, hay muchas elaboraciones en ese sentido, se están publicando, yo diría que eso. Después, medidas institucionales que puedan emparejar la cancha”.

SY: “es un conjunto de cambios legales, cambios jurídicos, cambios teóricos, repensar lo masculino y lo femenino, la masculinidad”.

SG: “Yo creo que la sociedad completa es responsable, pero una labor importante nos corresponde a nosotros en la educación. Educación desde las instituciones escolares, hasta las personas que nos están formando en las universidades”.

La generalidad se observa una vez más cuando se revisan los responsables de la solución, o quienes debieran llevar a cabo estas estrategias. En este análisis es interesante notar la falta de agencia o sujeto que ejecuta la acción en las tres primeras citas: “tiene que haber”, “hay trabajo que hacer”, “un conjunto de cambios”. En los tres extractos se pone más énfasis en la acción que en quién debería ejecutarla. En la cuarta cita en cambio, aparecen los agentes generales como “la sociedad” y “la educación”. De esta forma, aunque se podría afirmar que estos agentes generales podrían indicar una responsabilidad compartida, no se identifican actores específicos de la sociedad ni del sistema educacional.

c. Dificultades y facilitadores

Al no contar con estrategias ni responsables muy específicos, este marco focaliza las dificultades en problemáticas y entidades externas, tomando distancia personal de ellas. De esta forma, más que lugares comunes como en el marco siguiente, aquí se pueden observar barreras que giran en torno a la conceptualización, los plazos y la diversidad institucional. Por ejemplo, en las siguientes citas, es posible notar que el problema es la forma de conceptualización transversal dada a distintos enfoques, entre ellos el enfoque de género, restándoles protagonismo individual. El resultado es la repetición de una frase, que muchas veces podría carecer de sentido. Esto sería efecto del poco tiempo que tuvieron para profundizar los temas transversales.

JG: “Como es transversal entonces quieres teñir todo, porque quieres teñir todo de intercultural, quieres teñir todo de varias cosas y te queda como perdido o te pierdes. El concepto de diversidad, lo incluía todo. Yo creo que debería haber uno específico para que la formación sintiera que eso es algo que impacta, para poder darle un espacio más claro y no como a las voluntades”.

JG: “Eran tantos los temas que tampoco yo sentí que profundizáramos tanto en cada uno sino que también, yo creo que influye la temporalidad de esto y como que se confiaba mucho también en que los equipos eran de especialistas en estos subtemas... Entonces... después pasó que como esto era transversal, el género quedaba como en un paquete de respeto a la diversidad... Entonces, diferencias étnicas, de género, de varias, quedaba en un grupo que nosotros conversamos que después quedaba como un eslogan, como una muletilla de coma, coma, coma, porque como haces para que quede sin una reiteración así como superficial... Es difícil. Estos temas transversales, como género, se pierden un poco o quedan sobre cargados y el mensaje no es claro para la audiencia”.

La siguiente cita se refiere a las diferencias entre las distintas universidades y la dificultad que implica establecer un requisito que no pueda ser cumplido ante estas diferencias. Así, junto con los extractos anteriores, estas dificultades hacen referencia al proceso de elaboración e implementación de los Estándares, más que al problema en general de la desigualdad de género en la educación.

PR: “Es complejo hacer un cambio, dado las diferencias que existen en los avances referidos a la innovación a nivel de currículo en las universidades y los avances que hay a nivel de investigación que manejan las distintas universidades. No puede colocarse de manera tan extrema un requerimiento que no puede ser cumplido por todas las universidades”.

Entre los facilitadores para la solución del problema, este marco identifica la instalación del tema en la agenda pública nacional. Mientras en el primer extracto, es posible observar el enfoque de género como una prioridad en el discurso, en el segundo se cuenta la experiencia de la instalación del tema en una universidad a raíz de las situaciones de acoso. De esta forma, se avanza en una “toma de conciencia” y “sensibilización” que queda de manifiesto en una retórica de la adhesión.

PR: “hoy en día, tener algún tipo de disidencia o de no incorporar el enfoque de género, es como... Impensable. Creo que hay temas que hoy en día son impensables no abordarlos, como que casi te miran como si tú fueras un troglodita, o sea, como ¿en qué mundo vives? Es como si alguien dijera: ¡contaminemos! son temas que ya se han instalado dentro del concierto nacional”.

SY: “el tema se instaló aquí se comenzó a instalar hace dos años porque tuvimos algunas situaciones de acoso entre los estudiantes y se formó un colectivo de mujeres en la carrera y eso motivó una toma de conciencia en general, llegamos a tener una política de género, incluso el colectivo organizó una actividad de todo un día, de sensibilización al tema, a la que asistimos estudiantes y profesores, fue muy bueno eso. Entonces, si había en el equipo sensibilidad al tema, apertura, el

Ministerio de Educación también insistió en esa perspectiva. Se venía dando un proceso en la universidad de toma de conciencia del tema”.

Figura 6. Síntesis Marco Secundario 2: “Enfoque de género parcialmente integrado”

MARCO SECUNDARIO 2: ENFOQUE DE GÉNERO PARCIALMENTE INTEGRADO		
DIAGNÓSTICO	Definición del problema	Inequidad de género
	Manifestaciones del problema	Trayectorias vocacionales de las mujeres
	Afectados y responsables del problema	Mujeres afectadas principalmente Responsable la cultura
PRONÓSTICO	Ideales perseguidos	Igualdad de derechos y oportunidades
	Estrategias y responsables de la solución	Hacer conciencia, revisar y desnaturalizar prácticas sexistas en la educación Ausencia de agencia o responsables específicos
	Dificultades y facilitadores	Barreras que giran en torno a la conceptualización, los plazos y la diversidad Instalación del tema en las universidades

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Marco secundario 3: “Sexismo benevolente”

Finalmente, el tercer marco secundario es el que en definitiva dificulta la incorporación del enfoque de género en los estándares, ya que, a pesar de que la identificación del problema apunta al marco principal, el discurso presenta inconsistencias que inciden significativamente en el sentido del mensaje. Esto obliga a repensar la definición del problema en términos oblicuos, puesto que analizando en profundidad se pueden advertir sesgos y estereotipos de género. Así, por un lado, se reconoce que el problema es la falta de igualdad de oportunidades debida a los sesgos de género, pero por otro lado, la presencia de los mismos sesgos en el discurso revela una contradicción significativa, por tanto, un nivel de interiorización mínimo de la temática. Este marco tiende a situar la problemática en términos más generales, en conjunto con otros temas, y las soluciones y estrategias propuestas son abstractas. Al analizar el discurso, no existe utilización de términos técnicos ni de argumentos basados en evidencias. Más bien predomina el acercamiento al tema desde un entorno cercano, como la familia o los amigos.

Como se mencionó con anterioridad, este marco no se encuentra en conflicto de forma explícita, sino más bien subterránea. En realidad, no hay ningún discurso que haya manifestado una expresa oposición a la incorporación del enfoque de género. No obstante, tanto para el marco secundario 2 y 3, el problema no se instaló en la discusión a lo largo del proceso de elaboración de Estándares.

4.2.3.1. Diagnóstico

a. Definición del problema

En términos de diagnóstico, la definición del problema de este marco tiende a caer en lugares comunes, como lo muestra la primera cita. Al ser tan general, la definición del problema no contribuye a priorizar el tema de la desigualdad de género en la educación, sino que más bien queda eclipsado por la igualdad de oportunidades en abstracto.

AF: “que no exista exclusión de los sujetos por ninguna causa”.

En la siguiente cita, es posible apreciar que el problema se define como la discriminación a las mujeres y a “otros matices de la sexualidad”. El reconocimiento de los afectados permite observar una forma de delimitación mayor del problema que en el extracto anterior. Aun así, es posible considerar la definición con un tinte de generalización importante.

OF: “es hora que se corrija ante milenios de postergación y de vulneración de los derechos de las mujeres o de otros matices de la sexualidad. No necesariamente algún signo del feminismo”.

Cabe notar que la última frase de la cita anterior puede ser percibida como una visión negativa respecto al feminismo, caracterizándolo como un extremo al que no se quisiera llegar. Más allá de reflexionar en torno a las diferentes tonalidades que puede adquirir el feminismo, es relevante destacar que esta frase podría deberse a la característica profundamente arraigada de polarización de los roles de género. Situando los conceptos de machismo y feminismo en extremos antagonistas. Con el curso del análisis se

comprobará que efectivamente este marco presenta estereotipos fuertemente enraizados.

A continuación, se presenta un extracto en donde se puede evidenciar una tendencia al esencialismo y determinismo biológico, otra característica de los estereotipos de género. En este caso, se señala que existen formas de aprender diferenciadas que, entre otras variables, están determinadas por el género. Lo cual podría apuntar a una consecuencia del problema, sin embargo, más que un impedimento, pareciera señalarse que estos modos de aprender deben respetarse, es decir, se desconoce que pueden llegar a restringir el aprendizaje.

PR: “lo que nos hace más valiosos como seres humanos es la diversidad. Tenemos que ser respetadas en nuestra diversidad y el género es una de esas diversidades (...) Yo el tema de género no lo veo como un problema y para mí, el respeto a la diversidad engloba cada una de las diferentes formas que existen de aprender (...) nosotros contamos con cursos que atienden la diversidad y dentro de esos cursos que de alguna manera se dé un enfoque más inclusivo y entre ellos se contempla género (...) todas las carreras tienen que tener un curso de diversidad e inclusión en educación que se llama diversidad y aprendizaje, tienen distintos nombres. Si haces una revisión de todas las mallas curriculares, todas tienen un curso a favor del tema de la diversidad. En esos cursos se integra el tema de género como uno de los contenidos de las unidades que se aborda.”

Sin llegar a ser explícitamente esencialista, en comparación con los marcos anteriores, existe una fuerte tendencia al esencialismo. Esto dado que, como se puede observar, sería necesario aceptar las formas diferenciadas de aprender como algo propio de la naturaleza. Y aunque las inteligencias múltiples es una teoría defendida por varios investigadores, como Howard Gardner (2011), la cultura androcéntrica, heteronormativa y polarizadora encausa tales formas de aprender, lo cual reproduce la desigualdad de género como se ha discutido a lo largo de esta investigación.

Más evidentemente que los extractos anteriores, la siguiente cita muestra un diagnóstico profundamente permeado por la heteronormatividad. El problema se identifica como una sociedad conservadora incapaz de aceptar la diversidad sexual, pero al mismo tiempo, la diversidad sexual parece representar un problema en sí misma, ya que implica una “fisura profunda” y un “trastorno en el entorno familiar”. Esto dado que se quebrarían las “imágenes tradicionales conservadoras del hombre y la mujer”, y sus respectivos roles.

OF: “hoy día estamos con una fisura profunda, un trastorno en el entorno familiar, monoparentales, uniparentales, está lleno de elementos ahora de desafíos respecto a cómo vamos a concebir que dos hombres o dos mujeres tengas hijos, qué imagen va a aparecer ahí, la imagen tradicional conservadora de un hombre y una mujer idealizado o dos hombres que se aman y que pueden engendrar, que pueden criar, que pueden educar y no formar, estamos ante un dintel, un escenario diferente, una puerta que se abrió para la cual nosotros no estamos preparados.”

b. Manifestaciones del problema

En la misma línea que la definición del problema, este marco alude a manifestaciones ampliamente generales o bien cae en estereotipos y sesgos de género. Además, en esta

subdimensión es posible advertir en algunos discursos una aproximación basada en la experiencia personal, respaldándose débilmente en evidencias sustanciales. Esto podría explicar el nivel de generalización y sesgo.

Las dos citas siguientes exponen manifestaciones que se remiten principalmente a la segregación, lo cual, en conjunto con una definición vaga del problema, podría demostrar una invisibilización de los múltiples efectos que podría tener la desigualdad de género en la educación.

SG: “Tú ves sesgo, que vienen desde que “en esta carrera, tales personas tienen que estudiar o no”, sesgo más desde lo más “viejo”, “cómo va a estudiar una chica mecánica, cómo va a estudiar soldadura, mejor que se vaya a gastronomía, que son más carreras femeninas”.

OF: “está el basquetbol para mujeres, el basquetbol para hombres; aquí están hombres y aquí están las mujeres”.

En cuanto a la presencia de estereotipos y sesgos de género, las siguientes citas dan cuenta de manifestaciones basadas en ellos. En la primera no es del todo claro si la forma de procesar la información es un efecto de la construcción cultural, o bien si esta es algo intrínseco relacionado al sexo. Esto último representaría un sesgo de género. En la segunda cita, es posible observar que se habla explícitamente de una pérdida de la esencia femenina al avanzar en cargos de poder. La esencia se define como algo que constituye la naturaleza de los seres o las cosas, lo cual implica una inmutabilidad. En este sentido, la definición de una esencia femenina ilustra el estereotipo de forma manifiesta. Como ya se ha discutido anteriormente, el estereotipo es una barrera para una resignificación cultural del género.

AS: “nosotras pensamos con los dos hemisferios los hombres no, eso debiera ser una ventaja para enfrentar el mundo y, sin embargo, muchas veces los docentes no tenemos conocimiento de eso”.

AF: “Es muy difícil relacionarse tanto con hombres como con mujeres, no son tan solo los hombres. Son las mujeres cuando van mirando que hay mucha soledad en ciertos espacios, que las mujeres de alguna u otra forma van avanzando en estos espacios y van perdiendo esencia femenina, cuando te vas ya tu sola y en vez de generar espacios de compañía, de acompañamiento con otros sujetos en tu mirada”.

Es interesante recalcar en este marco la presencia de una aproximación basada en la experiencia personal que, si se suma a la imprecisión y a los estereotipos de género ilustrados anteriormente, sugiere un argumento sesgado y por ende poco riguroso.

AS: “En la medida en la que no me afectaba directamente, no lograba verlo, pero cuando me vi afectada y empecé a buscar muy racionalmente cuales eran las causas y empecé a observar las relaciones entre mis pares y claro en muchos casos hay temas... que en algunos casos están en el límite de ser misóginos (...) Yo he escuchado aquí cosas horribles, que me da lata repetirlas, pero aquí yo me

he dado cuenta que efectivamente estos profesionales en su conjunto requieren urgentemente una atención”.

AF: “hay momentos en los que no te escuchan, hay momentos en los que no te miran y me parece que también hay espacios en los cuales, en particular las mujeres se tienen que validar dos veces o más para que te consideren”.

PM: “mi pareja es una mujer parada en la hilacha, que pelea por su espacio, tiene su propio tiempo, su propia dinámica, trabaja y no me aguantó. Entonces yo tuve que vivir la experiencia de tener un modelo, que lo tuve que ajustar a la realidad, tenía que acompañar en la crianza y muchas veces desteñí. Y ella también trabaja y lleva el peso, entonces yo aprendí”.

Pese a lo anterior, es llamativo notar que mientras en las dos primeras citas es posible observar una posición de mujeres víctimas de la discriminación de género a nivel laboral, en la tercera se puede atisbar una influencia activa de la mujer en el espacio privado. De esta manera, si bien los argumentos se basan en experiencias personales sin mayor sustento adicional, también aluden probablemente de forma inconsciente a manifestaciones del problema de la desigualdad de género.

c. Afectadas y responsables

Cuando se trata de identificar a víctimas y responsables del problema, este marco tiene dos aproximaciones. Por un lado, una que atribuye culpabilidad a la cultura en general, y por el otro, una que tiene un tinte polarizador cuando se establecen de forma más bien rígida a hombres como responsables y a mujeres como víctimas.

En las siguientes citas es posible distinguir a la cultura como responsable del problema, lo cual, una vez más, responde a una generalización o falta de precisión del marco, esta vez en los actores clave. Con tal vaguedad en la atribución de responsabilidades no es extraño proyectar soluciones abstractas o poco concretas como se verá más adelante. Asimismo, una atribución de responsabilidad a la cultura pronostica una distancia entre el discurso y la práctica personal, ya que no hay responsabilidad concreta del sujeto.

SG: “hay pautas culturales respecto de que se puede y no se puede hacer. Es un tema cultural, entonces implica no solamente al profesor. Yo creo que es necesario integrarlo a un nivel cultural, obviamente la educación tiene mucha injerencia en eso, pero es un nivel de influencia en la sociedad. Algo cultural, de nuestra propia idiosincrasia”.

PR: “las preconcepciones tienen que ver con culturas y tradiciones y cómo se han conformado las sociedades”.

SY:” es expresión de una cultura dispareja, machista”.

A diferencia del primer marco que identifica a todos los integrantes de la sociedad como afectados, con especial énfasis en mujeres y comunidad LGBTI, se afirma que este marco posee un tinte polarizado y heteronormativo ya que presenta un antagonismo evidente entre hombres victimarios y mujeres víctimas tal como se puede observar a continuación.

OF: “los hombres abandonamos a las mujeres, los hombres se van, las mujeres se quedan con los hijos (...) Las mujeres siempre fueron postergadas, se les reconocía o se les caracterizaba como débiles, siempre desde una mirada peyorativa que era la incapacidad”.

AF: “desde el mundo femenino, las mujeres no son escuchadas, son subestimadas, abusadas, golpeadas. Pasa en las escuelas, en las universidades, pasa en el trabajo, en las relaciones con nuestros amigos, con nuestros padres o con nuestras parejas”.

4.2.3.2. Pronóstico

a. Ideales perseguidos

En línea con lo que se ha observado hasta el momento, los ideales perseguidos, que en definitiva son los que movilizan la acción, se podrían clasificar en generales y sesgados. Es relevante indicar que el intento de etiquetar un discurso no lo hace ni estático ni impermeable como lo es en la realidad, por lo tanto, si bien se recogen ejemplos en donde se evidencia una característica en particular, los discursos pueden tener más de uno de estos atributos.

Sobre la generalidad, los extractos siguientes muestran cómo se persigue un lugar común, como lo es “un tema de la cultura”, o se enmarca entre otros temas de igual relevancia, como el “desarrollo sustentable”.

PM: “el desafío es que esto se convierta en un tema de la cultura

PR: “Yo estoy completamente de acuerdo con que el enfoque de género tiene que estar presente. Nosotros como universidad tenemos que ir cambiando, tú estás hablando del enfoque de género, pero también hay otros enfoques, por ejemplo, el desarrollo sustentable”.

En torno a los sesgos en los ideales perseguidos, se repite lo mencionado anteriormente en relación a la polarización de los roles de género que sitúan un antagonismo entre machismo y feminismo, siendo el último un extremo opuesto radical. Es interesante notar que este antagonismo suele venir acompañado de la idea de una balanza en equilibrio como ideal. No obstante aquello, de acuerdo a la polarización percibida, es posible advertir cierta amenaza en el camino para llegar a la equidad de género. Esto principalmente debido a que, de acuerdo a lo que se ha descrito anteriormente, este llamado *centro* es un *centro* abstracto y en muchos casos sesgado, no necesariamente un equilibrio objetivo.

SY: “no se trata de tirar el péndulo al otro lado o dar vuelta la tortilla”.

PM: “Tu vez actualmente posturas extremadamente radicales, pero es parte de la vida, tiene que ser así para que se llegue a un equilibrio, un momento en que esto sea algo natural, incorporado”.

OF: “Necesitamos asumir que hombres y mujeres deben tener las mismas oportunidades desde la cuna, desde la gestación, nacimiento, crianza en adelante,

todo tiene que estar en un equilibrio tal que esta big bang del machismo al feminismo alcance el centro porque es inconcebible ir ahora al otro extremo, la otra vereda respecto al tema de lo que las mujeres han vivido. Necesitamos buscar un centro de armonía fundado en las relaciones reciprocas, fundadas en el amor, el afecto, en todos esos matices que tiene el mundo del afecto”.

El sesgo de género en los ideales perseguidos se observa de forma gráfica en las citas a continuación. En ellas es posible captar los roles de género intrínsecamente incorporados. Estos son esencialistas, polarizados y androcentristas. Esencialistas y polarizados ya que se habla de un “sentido femenino”, un “mundo de la mujer” asociado a la responsabilidad de lo doméstico, la sensibilidad y la estética que se opone a un “sentido masculino” asociado al mundo público, la fuerza y la competencia (fútbol). Y androcentristas debido a que habla de las mujeres desde una mirada paternalista, afirmando que deben ser “respetadas, apreciadas y cuidadas”.

OF: “Mi sentido femenino, lo tengo muy saturado, porque siendo estudiante de los liceos, cuando yo estudié siempre fui muy sensible al mundo estético, entonces estudie pintura, escultura, bailaba, hacia Tai Chi, también era futbolista, entonces yo siento que hubo un equilibrio en estas estimaciones de un hombre y una mujer que todos tenemos. Y por consiguiente la relación de las mujeres, el aprecio, el cuidado y el cariño que siempre estuvo, y el respeto”.

OF: “Es inconcebible que el hombre solo llegue a la casa para que lo atiendan, tenemos que desde pequeños aprender a compartir roles con el mundo de la mujer, entusiasmarnos con el tema de las tareas que podemos hacer en la casa, entusiasmarnos de la discusión igualitaria, desde el punto de vista en el debate con las mujeres y tenemos que aprender finalmente a amarnos en esa suerte de equilibrio porque aquí no sobramos. Los hombres conscientes y formados en esta equidad de género deben comenzar a formar parte de estas responsabilidades tan tremendas que tienen las mujeres”.

La siguiente cita ilustra de forma gráfica las contradicciones que presenta este marco en cuanto a sus ideales perseguidos. Por un lado, se adhiere retóricamente a la equidad de género, pero por otro, se evidencia un discurso permeado por el androcentrismo, esencialismo y la heteronormatividad. En este caso, se recalca la importancia de la equidad, sin embargo, una equidad entendida desde las características de los roles de género. En primer lugar, el androcentrismo y esencialismo se observan en el posicionamiento que se le asigna a la mujer como reproductora, “dar vida” sería su rol social más “trascendente”. La heteronormatividad se advierte cuando se habla del “encuentro sexual de padres y madres” reconociendo solo una forma de relación sexual heterosexual entre hombres y mujeres que tiene como resultado la concepción, que es lo verdaderamente trascendente.

OF: “es imposible dar un pie atrás respecto al valor de vivir en comunidad donde nos fusionamos en los actos más trascendentes, el acto de la vida, partir por ahí creo que es lo más relevante porque finalmente tenemos una matriz común, un útero finalmente común. No hay relación con mujeres más trascendente que la sexual y erótica que nos dio vida en términos de nosotros ser parte de eso que es lo más trascendente. Entonces, nosotros somos lo que somos gracias al

encuentro amoroso, sexual y erótico de nuestros padres y nuestras madres que nos dieron vida. Si asumimos eso como el primer piso de reconocimiento de equidad y respeto podemos entonces entender que conseguir conviviendo en esta diversidad pero en un afán mayor que en el fondo es trascender a partir de los encuentros entre hombres y mujeres en tareas comunes, épica de lo que significa la cultura, la economía, la educación”.

Ante estos dichos es posible preguntarse si actualmente el rol principal de la mujer en la sociedad es el de reproductora, o si realmente “no hay relación más trascendente con las mujeres que la sexual y erótica”, ¿son las relaciones sexuales exclusivamente entre hombres y mujeres? ¿Tienen el propósito exclusivo de procrear? ¿Eso es vivir en comunidad? Desde un enfoque de género, el sexo corresponde a características físicas y biológicas, que no necesariamente tienen una relación estática con la identidad de género, la orientación sexual o la expresión de género. En ese sentido, si el género es entendido como una construcción cultural y el propósito de la sociedad no es reproducirse, el abanico de posibilidades de transcendencia se amplía bastante más que el mencionado. No habría un rol principal de la mujer al servicio de la reproducción, las relaciones con las mujeres no circunscribirían a lo sexual y erótico y las relaciones sexuales no serían solo entre hombres y mujeres.

b. Estrategias y responsables de la solución

Cuando se trata de estrategias concretas para solucionar el problema de la desigualdad de género en la educación, este marco está lejos de exhibir una propuesta precisa. Sin duda esto responde a lo que se ha revisado hasta ahora en relación a la vaguedad propia del marco, que podría estar vinculada a una reciente visibilización de la temática. La primera cita a continuación ilustra nuevamente un lugar común (sensibilizar y tomar conciencia) sin agencia o responsable (hay que). La segunda cita, por su parte, sugiere la sensibilización y toma de conciencia específicamente de profesores hombres tradicionales en la *esencia* femenina, lo cual demuestra una vez más el estereotipo de mujer delicada y emocional.

En tanto, en la tercera cita el verbo en primera persona plural (tenemos) podría sugerir una responsabilidad compartida, aunque de igual modo, no logra identificar responsables en concreto. Además, es significativo destacar el posible tono esencialista en esta cita. Ya que se afirma que existirían formas diferenciadas de aprender, de relacionarse y capacidades de forma natural, más que una construcción social. Por lo tanto, la educación se debe hacer cargo de las diferencias, más que cuestionar cómo reproduce esas diferencias en los roles de género.

SG: “Hay que hacer es sensibilizar y tomar conciencia”.

OF: “Estos profesores duros, que no se conmueven tienen que aflorar, esa dimensión más delicada, feminista y emocional que tenemos guardada y marchita para formar un sujeto más entero”.

PR: “Tenemos que darles una cierta rigurosidad científica a las opiniones que muchas veces subyacen a la escuela, a las formas de aprender del ser humano, a las formas de relación o a las capacidades que tenemos los seres humanos. Tenemos que formar un profesional que sea capaz de abordar estas temáticas y

para que sea capaz de hacerse cargo tiene que haberlas abordado en la formación inicial”.

En contraste con la última cita, el siguiente extracto señala a los especialistas, oficinas o encargados en género como instancias innecesarias, ya que cualquiera de los expertos en educación que han sido seleccionados para la evaluación de Estándares tendría la capacidad de reconocer todo tipo de sesgos, no sólo un sesgo de género. Asimismo, la cita siguiente sostiene que una ley tampoco sería un mecanismo útil para regular la conducta. Estos casos muestran estrategias o soluciones que no funcionarían, ya que como se verá posteriormente, es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

PM: “¿Solo los especialistas pueden emitir si hay un sesgo? O sea, yo entiendo que los expertos seleccionados son suficientemente idóneos para emitir un juicio si en una asignatura determinada, se está aportando con algún tipo de sesgo, y no solo ese sesgo (de género), otros también, como características étnicas, características socioeconómicas, religiosas, etc. (...) ¿Por qué tendría que haber alguna oficina o encargado de este tema en particular? ¿Crees que eso va a cambiar algo? Tengo dudas”.

PM: “Saca una ley que diga los hombres tienen que ganar lo mismo que las mujeres, entonces van a inventar el truco para que no pase”.

Ahondando en las responsabilidades, esta vez respecto a la solución, es posible apreciar una reiteración de las generalidades en este marco. Se habla de una responsabilidad de todos en conjunto, y aunque se observa un *nosotros* (vayamos avanzando, somos), se genera una inconsistencia cuando se pregunta por su rol particular respecto al tema, ya sea en el proceso de elaboración de Estándares o en su vida profesional. Los extractos siguientes muestran la generalidad de las soluciones propuestas, en donde la sociedad es la responsable de cambiar la cultura.

PR: “tiene que ser un trabajo de todos como sociedad en conjunto, vayamos avanzando”.

JG: “Yo creo que todos somos responsables”.

SY: “Es una tarea que no es de las mujeres solo o de los hombres solo, es una tarea conjunta”.

PM: “Los estándares te pueden dar señales, pueden ayudar, pero no van a resolver lo que estamos hablando, porque el cambio que tienes que producir es como se coordina la gente, cómo trabaja, los valores que tiene, es decir, su cultura”.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de apuntar a la sociedad como responsable, lo que podría eventualmente conllevar una agencia o acción personal, este marco es inconsistente con lo que reporta de su práctica. En sus experiencias en el proceso de elaboración de Estándares, el enfoque de género “nunca se conversó”. Estaba en consideración porque era un requisito, pero al parecer no hubo iniciativa personal de discutir el tema en profundidad. En este sentido, la sociedad queda como un responsable etéreo y lejano.

JG: “Quizá nunca se conversó tan explícitamente como ¿qué opciones hay para abordar esto? Cuando se hizo la revisión se consultó a especialistas de estos temas de género, transversalidad, para revisar si estaba bien”.

PM: “Yo no tengo el registro, no recuerdo que se hayan observado cuestiones de sesgo. Uno de los criterios es mirar sesgos, si la propuesta los tiene, pero yo no recuerdo que eso haya sido un tema que haya saltado”.

SG: “Los enfoques, siempre fue como tema, “tenemos que incorporarlo y sabemos que tenemos”, estaba en nuestro disco”.

MJV: “Aunque la presencia de los enfoques transversales se intencionaba, no garantizaba que se lograran estar presentes”.

ET: los transversales fue de los más desdibujados, incluido enfoque de género (...) lo que más tuvimos tiempo de problematizar fueron los elementos de la practicas, de la didáctica, y yo creo que tal vez inclusión en términos generales, pero género no alcanzó a madurar como debió haber madurado”.

c. Dificultades y facilitadores

En coherencia con las dimensiones revisadas, este marco identifica dificultades que son lugares comunes, como la resistencia cultural al cambio y el problema de llevar el discurso a la práctica. Las siguientes citas se refieren a la resistencia cultural.

PM: “Los seres humanos somos animales de rito, nos constituimos ahí entonces, romper esas tradiciones y construir unas nuevas, es un proceso dificultoso, pero es esperable que sea así... Se construirán nuevas tradiciones, sí antes de la revolución francesa las personas no entendían que los ciudadanos eran los soberanos y que tenían que ellos elegir las autoridades y cómo fue, a punta de mazo... y la manera de imponer ese modo de pensar se fue constituyendo”.

PM: “Hay resistencia porque si tú adquieres poder, desplazas a otros del poder y va a haber resistencia, es natural. ¿Te cabe duda de que hay personas que se pueden sentir amenazadas? Obvio que sí. Te pongo como ejemplo el caso de la facultad de derecho, ¿tú crees que no pasó nada ahí? ¿Que en lo académico no lo sacaron de su espacio de confort y lo pusieron en jaque?... O sea, tuvo que renunciar un decano... tuvo que renunciar un profesor reconocido, yo lo conozco. Esto no es gratis esto no es así no más que las cosas pasan”.

En la cita anterior es posible visibilizar la resistencia cultural como una barrera para la equidad de género. Sin embargo, a diferencia del anterior, este extracto señala una resistencia desde el ideal androcéntrico heteronormativo, lo cual va de la mano con lo que se discutió anteriormente sobre la polarización en términos de machismo y feminismo como posiciones opuestas y en disputa en el marco analizado. Por consiguiente, el equilibrio al que se apuntaba antes *no es gratis*, tiene consecuencias negativas para la posición dominante, lo cual genera una resistencia *natural*.

Las siguientes citas circunscriben las dificultades de la integración del enfoque de género en la educación a la distancia entre el discurso y la práctica. En los tres casos, los extractos subestiman el poder performativo de las leyes y asegura que la tradición cultural es más fuerte.

PM: “El papel aguanta mucho, entonces tú puedes declarar muchas cosas, pero en la vida cotidiana la gente sigue actuando igual, con sesgo. Esto llega a todos los niveles, entonces, tú crees que porque cambias leyes ¿vas a cambiar la realidad? Eso es una ilusión, o sea, cambia las leyes, pero lo que tienes que hacer es cambiar los modos en que la gente opera y eso es a todo nivel”.

SG: “Una cosa es lo que dice aquí las políticas, es teoría, después cómo hacemos, la bajada es otra cosa, la manera de proceder. En eso yo creo que hay que tener cuidado. Porque me puede decir un docente: “No, yo sí, efectivamente yo doy oportunidades para todos”, pero en el actuar, es ahí cuando uno tiene que serlo. En las tareas que designa, a quién yo dirijo mi voz, a quién le hago las preguntas en clase. Porque eso también puede estar discriminando. Entonces una cosa es lo que yo piense y otra cosa es lo que yo haga. Yo creo que esa disonancia entre la teoría y la práctica, para mí ha sido el cuestionamiento hace unos años”.

PR: “Los profesores en general decimos que hacemos muchas cosas, sí, sí. Pero otra cosa es cuando efectivamente me voy dando cuenta en la propia práctica”.

En cuanto a los facilitadores que se identifican en este marco, nuevamente la imprecisión es la constante. Se habla de una época que, sin agente alguno, parece estar cambiando y agilizando la equidad de género.

PM: “Lo que abre una gran oportunidad del proceso que estamos viviendo es la celeridad con que está emergiendo, hay un montón de cosas que están cambiando y lo interesante es que está cambiando a una velocidad importante. Se acabó, por ejemplo, el hombre proveedor, ahora es el hombre y mujer proveedores. Mujer en la crianza, no, hombre y mujer en la crianza y así por delante y en todos los temas”.

PR: “¿Sabes que me alegra? Vivir en esta época porque creo que estamos avanzando, como que se ha producido una suerte de aceleración interna y hay cosas muy interesantes que están pasando”.

Figura 7. Síntesis Marco Secundario 3: “Sexismo benevolente”

MARCO SECUNDARIO 3: SEXISMO BENEVOLENTE		
DIAGNÓSTICO	Definición del problema	Igualdad de oportunidades
	Manifestaciones del problema	Capacidades y formas naturalmente diferenciadas de aprender y relacionarse; segregación; pérdida de esencia discriminación en las trayectorias profesionales
	Afectados y responsables del problema	Hombres responsables, mujeres víctimas; responsable la cultura en general
PRONÓSTICO	Ideales perseguidos	Lograr equilibrio; respetar, apreciar y cuidar a mujeres; desarrollar sentido femenino; trascender mediante la reproducción
	Estrategias y responsables de la solución	Sensibilizar y tomar conciencia; responsabilidad de todos en conjunto
	Dificultades y facilitadores	Resistencia cultural al cambio; llevar el discurso a la práctica; época que agiliza la equidad de género

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta un cuadro de resumen del análisis anterior con los cuatro marcos encontrados y sus características en cuanto al diagnóstico y pronóstico.

Figura 8. Síntesis de marcos interpretativos

MARCO	DOMINANTE: ENFOQUE DE GÉNERO RETÓRICO	SECUNDARIO 1: ENFOQUE DE GÉNERO INTEGRADO	SECUNDARIO 2: ENFOQUE DE GÉNERO PARCIALMENTE INTEGRADO	SECUNDARIO 3: "SEXISMO BENEVOLENTE"
DIAGNÓSTICO	<p>Existe inequidad de género y reproducida en la educación a través de estereotipos de género</p> <p>Trayectorias profesionales de las mujeres y la discriminación en este entorno</p> <p>Mujeres y ocasionalmente se menciona la diversidad sexual</p>	<p>Sesgos y estereotipos de género androcéntricos y heteronormativos determinan trayectorias de vida diferenciadoras y discriminadoras</p> <p>Relación diferenciada con los alumnos y alumnas, sesgos heteronormativos, discriminación en las trayectorias profesionales</p> <p>Afectados: mujeres, minorías sexuales y hombres. Responsables: diversos actores clave del ámbito educativo</p>	<p>Inequidad de género</p> <p>Trayectorias vocacionales de las mujeres</p> <p>Mujeres afectadas</p> <p>Responsable la cultura</p>	<p>Falta de igualdad de oportunidades</p> <p>Capacidades y formas naturalmente diferenciadas de aprender y relacionarse; segregación; pérdida de esencia discriminación en las trayectorias profesionales</p> <p>Hombres responsables, mujeres víctimas; responsable la cultura en general</p>
PRONÓSTICO	<p>Derechos humanos, igualdad de oportunidades e inclusión</p> <p>Visibilización como estrategia; profesores e instituciones universitarias responsables</p> <p>Múltiples dificultades: diferencias ideológicas, diferencias institucionales, falta de dispositivos de gubernamentalidad con efectos performativos, falta de transversalización del enfoque de género, barreras en torno a la conceptualización de la transversalidad, falta de coordinación institucional, falta de especialistas, resistencia cultural al cambio y la distancia entre el discurso y la práctica</p> <p>Facilitadores movimientos feministas del primer semestre de 2018</p>	<p>Igualdad de género cimentada en la igualdad de derechos</p> <p>Transversalización del enfoque de género en el ámbito educativo</p> <p>Especificación de las instituciones responsables</p> <p>Responsabilidad personal</p> <p>Falta de articulación entre distintas instituciones del Estado y del sistema educativo</p> <p>Diferencias ideológicas en Chile</p> <p>Estándares como dispositivo de gubernamentalidad con efectos performativos</p>	<p>Igualdad de derechos y oportunidades</p> <p>Hacer conciencia, revisar y desnaturalizar prácticas sexistas en la educación</p> <p>Ausencia de agencia o responsables específicos</p> <p>Barreras que giran en torno a la conceptualización, los plazos y la diversidad</p> <p>Instalación del tema en las universidades</p>	<p>Lograr equilibrio; respetar, apreciar y cuidar a mujeres; desarrollar sentido femenino; trascender mediante la reproducción</p> <p>Sensibilizar y tomar conciencia; responsabilidad de todos en conjunto</p> <p>Resistencia cultural al cambio; llevar el discurso a la práctica; época que agiliza la equidad de género</p>

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se observa anteriormente, se presenta un marco dominante, que prevalece en las tres etapas de elaboración y se le ha denominado “Enfoque de género retórico”. En paralelo, se identifican tres marcos secundarios, el primero se ha denominado “Enfoque de género integrado”, el segundo “Enfoque de género parcialmente integrado” y el tercero “Sexismo benevolente”.

En el caso del marco dominante, es posible observar que se reconoce la existencia de una inequidad de género en Chile, la cual es reproducida en la educación a través de estereotipos de género por los profesores. Según este marco, tal inequidad afecta principalmente a las mujeres en sus trayectorias laborales. En cuanto al pronóstico, señala múltiples dificultades, pero una estrategia principal: la visibilización. De acuerdo a lo anterior, es posible destacar tres ideas centrales que justifican el nombre de este marco, “Enfoque de género retórico”. En primer lugar, se adhiere explícitamente a un enfoque de género, pero el problema es planteado de forma general, sin abarcar su complejidad y alcance; en segundo lugar, aunque reconoce múltiples barreras, solo propone una solución de carácter muy abstracto, y en tercer lugar, sitúa las responsabilidades tanto del problema como de la solución en los docentes y universidades, desconociendo su propio rol en el proceso en el que han participado.

Ante esto, el marco dominante o “Enfoque de género retórico” presenta una retórica que apoya la equidad de género, es decir, que desde el discurso reportado se dice y se considera favorecedor de ésta. Y aunque reconocen el impacto negativo que tienen los estereotipos de género y reportan la necesidad de intervenir los procesos educativos para visibilizar sus consecuencias y frenar la desigualdad de género, carecen de herramientas teóricas para observar la dimensión del problema y proponer soluciones estratégicas para abordarlo. En este sentido, si bien se podría hablar de una alineación de visiones, esta es una alineación más bien superficial, a nivel discursivo que, aunque se podría considerar un avance, aún no logra permear niveles más profundos de comprensión. Esto se refleja en que, en general, el problema no se instaló en la discusión a lo largo del proceso de elaboración de Estándares, lo que podría responder más que a una decisión consciente, a niveles diferenciados de internalización por parte de los entrevistados.

Por otro lado, los marcos secundarios apuntan a una gradiente de representaciones que en algunos casos podrían contribuir a la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares y que en otros casos atentan contra esta. Como se observa en el análisis, el primer marco secundario o el denominado “Enfoque de género integrado” presenta un diagnóstico y un pronóstico más específico en comparación con el marco dominante. Se describen las características de los sesgos y estereotipos de género como el androcentrismo y la heteronormatividad y los afectados son tanto mujeres, como la diversidad sexual y hombres quienes en su conjunto, experimentan trayectorias de vida diferenciadoras y discriminadoras (más que solo en sus trayectorias laborales). Por su parte, los responsables del problema son diversos actores del ámbito educativo ante lo cual se propone una transversalización del enfoque de género en el sector. Además, el marco reconoce la potencialidad performativa de los Estándares.

A diferencia de los otros marcos, en el denominado, “Enfoque de género integral” el problema es planteado de forma compleja, es decir, considerando un gran número de

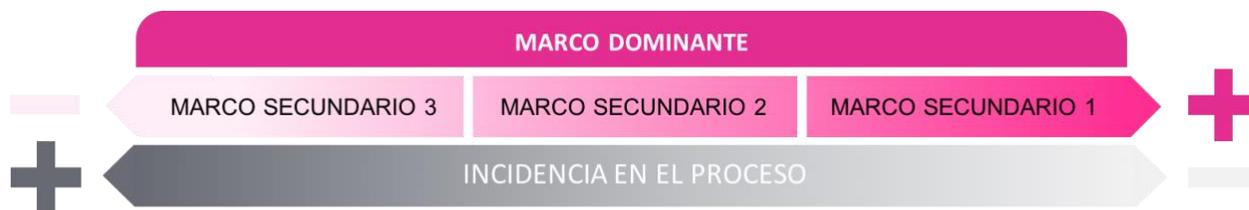
elementos e interacciones múltiples. En esa línea, la transversalización como solución propuesta responde a estas características e involucra más que solo una visibilización de la problemática por parte de algunos actores. Adicionalmente, el marco relata instancias en las que se intenciona la discusión del tema a nivel personal, lo cual revela un compromiso de la persona para el avance de la igualdad de género. Este marco es el que podría haber potenciado en mayor medida la integración del enfoque de género en la educación en el proceso de elaboración de Estándares. Sin embargo, de acuerdo al análisis es posible notar que se situó principalmente en la etapa de diseño y retroalimentación, y más específicamente en la UEG, que tuvo una influencia mínima, no vinculante, solo a nivel de asesoramiento. De esta forma, como se observa en el desarrollo de este proceso, el marco en cuestión no logró potenciar la integración del enfoque de género en la elaboración de los Estándares.

El segundo marco secundario, llamado “Enfoque de género parcialmente integrado”, reconoce una inequidad de género en donde las mujeres son las principales afectadas en sus trayectorias vocacionales debido a la cultura y propone hacer conciencia, revisar y desnaturalizar prácticas sexistas en la educación. Así, similarmente al marco dominante, este posee una escasa problematización de las causas, consecuencias y manifestaciones de la desigualdad de género; y las soluciones y estrategias propuestas tienden a ser generales y sin responsables específicos. En ese sentido, su aporte en la integración del enfoque de género en los estándares es tangencial, pues esta generalidad podría suponer un desconocimiento del tema y/o una falta de interés de instalarlo en la discusión de los Estándares.

El tercer marco secundario, denominado “Sexismo benevolente”, al igual que el segundo, tiende a situar la problemática en términos generales, y las soluciones y estrategias propuestas son abstractas. Se describe una falta de igualdad de oportunidades y se propone sensibilizar y tomar conciencia. Pero a diferencia del segundo, éste dificulta la incorporación del enfoque de género en los Estándares, ya que los discursos presentan sesgos y estereotipos de género. Por ejemplo, se menciona respetar, apreciar y cuidar a mujeres, desarrollar el sentido femenino y trascender mediante la reproducción. Estas ideas coinciden con las nuevas formas de ideología de género sexista, menos explícitas en apariencia que la tradicional, pero que en el fondo poseen una visión negativa de las mujeres o, en general, de lo que se aleja de lo hegemónico. De esta forma, se puede observar que el marco concibe a las mujeres como débiles, y circunscritas a ciertos roles y espacios. La presencia de estos sesgos revela una contradicción significativa que podría sugerir un nivel de interiorización mínimo de la temática.

Ante este panorama, con el marco dominante y los tres marcos secundarios es posible establecer una relación de nivel de profundización o conocimiento, en donde el primer marco secundario o “Enfoque de género integrado” es el que más profundiza y conoce la temática y el tercer marco secundario el que menos lo hace. Al mismo tiempo, se puede distinguir una relación inversamente proporcional respecto al nivel de incidencia que tuvieron los marcos en el proceso de elaboración de Estándares y el nivel de profundización en la temática de género de cada uno de ellos. Mientras el tercer marco secundario es el que más incide, el primer marco secundario es el que menos incide. Ambas relaciones se ven ilustradas en la siguiente figura.

Figura 9. Marcos secundarios y sus influencias en el proceso de elaboración de Estándares



Fuente: Elaboración propia

La identificación de tres marcos secundarios permite distinguir la diversidad de discursos que se observan entre quienes participan en el proceso en cuestión. Como se mencionó anteriormente, la alineación de discursos es superficial en tanto se reportan inconsistencias. Por tanto, la falta de coherencia intrínseca del marco dominante como del marco secundario 2 y 3 afecta el establecimiento de una agenda política común que incorpore el enfoque de género.

Esta diversidad de marcos es uno de los obstáculos más importantes para la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas. Ante la falta de una comprensión unitaria de la igualdad de género en su complejidad, es probable que cada persona releve el tema en agenda según su nivel de entendimiento y ponga en práctica las medidas de igualdad según su propia interpretación del concepto, lo que llevaría a una heterogeneidad de reacciones, por un lado, y al voluntarismo por otro. En otras palabras, la pluralidad de marcos, que respondería a niveles de conocimiento, tendría como consecuencia más evidente la Invisibilización del tema en la agenda pública, ya que, si estas personas que están en posiciones de coordinación o jefaturas no conocen lo suficientemente el tema y sus alcances, pueden tomar medidas poco efectivas, no institucionalizadas, o bien simplemente no incorporarlo en su agenda de acción. En ese sentido, se podría formular como hipótesis de trabajo, que a mayor especialización en cierta temática, más probabilidad de priorizarla y a menor conocimiento menor visibilización del problema. Esto se ve reflejado en el proceso analizado donde, ante la indeterminación respecto a la integración del enfoque de género, sumada a la falta de profundización del tema por parte de la mayoría de los y las entrevistadas, es muy probable que el instrumento deje a criterio de los programas y las universidades este punto. Por el contrario, se observa que las prioridades giran en torno a otros temas, como el conocimiento disciplinar, la didáctica y el currículum, precisamente las especialidades de los actores seleccionados para llevar a cabo este proceso.

Así, los resultados del análisis coinciden con la etapa incipiente de transversalización del enfoque de género en Chile, donde efectivamente existen instancias como la UEG, aunque con un carácter más bien consultivo, por tanto, no vinculante en los procesos de elaboración de políticas educativas.

No obstante lo anterior, cabe destacar que si bien se observa una diversidad de marcos, o una falta de alineación, más que marcos en disputa o puntos de vista explícitamente opuestos, la resistencia de los marcos 2 y 3 es subterránea, e incluso puede estar invisibilizada por los propios sujetos. En otras palabras, no se presentaron discursos abiertamente en contra de la equidad de género, como podría haber ocurrido. Sin

embargo, vale la pena recordar que quienes están a cargo del proceso por parte de la nueva administración declinaron su participación.

El hecho de que los marcos no sean explícitamente opuestos podría responder, como se señaló antes, a un nivel diferenciado de interiorización de la temática, o distintos niveles de conocimiento sobre esta. Y aunque esto representa una barrera para la incorporación del enfoque de género de forma transversal en las políticas educativas, también podría representar un escenario más flexible y predispuesto al aprendizaje que un marco abiertamente opuesto. Por ejemplo, que prácticamente todos los y las entrevistadas se declararan a favor de una incorporación del enfoque de género y que al mismo tiempo se confesaran inexpertos en la materia podría demostrar que si bien tienen voluntad, no tienen herramientas ni conocimiento especializado. En ese sentido, la voluntad abre una posibilidad de formación en el tema de las personas en cargos de coordinación y jefaturas en el futuro, o bien su asesoramiento por parte de personas especializadas.

En la misma línea, con el fin de observar tanto las barreras como las posibilidades, la existencia del primer marco secundario o “Enfoque de género integrado” también representa un avance en la instalación del tema en el Ministerio de Educación. Los integrantes de la UEG son piezas clave para la ampliación del conocimiento en el sector. De hecho, en el caso del proceso de elaboración de estándares, las dos personas entrevistadas de la unidad reportaron que su participación consistió solo en una presentación en general del tema en algunas comisiones, no en todas. Con su nivel de conocimiento y experiencia en la temática, las personas de la unidad podrían haber potenciado la integración del enfoque de género en el proceso en particular, pero lamentablemente su participación fue aislada e insuficiente para relevar un tema entre diferentes especialistas con distintas agendas. Aun así, es relevante reconocer su potencialidad. Sin ir más allá, este es el único marco que reconoce la complejidad del proceso de transversalización y lo menciona como una estrategia necesaria para alcanzar la equidad de género.

Como bien lo señalan los discursos del primer marco secundario, la institucionalización del enfoque de género en la enseñanza mediante la formación inicial docente requiere de una estrategia de transversalización compleja que incorpore dispositivos con efecto performativo, como los Estándares. Esto implicaría que todos los y las involucradas en el proceso deban poseer un conocimiento mínimo común que se vea reflejado en sus acciones, o bien, que exista una unidad de género con mayor incidencia en el proceso. La primera sugerencia comprendería un nivel más avanzado de transversalización, mientras que la segunda un nivel más elemental. Así, desde un nivel mínimo de transversalización, se podría hablar del establecimiento de una institucionalidad asesora. Para que avance este proceso, a ésta instancia se le podría otorgar presupuesto y funciones vinculantes de evaluación y propuesta de iniciativas. Un paso más allá sería que todas las unidades estatales tuviesen una unidad similar. Luego de esto, la clave para la evolución de la transversalización de género es que las direcciones, coordinaciones y jefaturas en general incluyan en su agenda esta temática. Como última etapa para la instalación de este proceso, se esperaría que todos y todas las funcionarias públicas tuviesen un conocimiento mínimo del tema y lo aplicaran en su labor diaria.

Esperar que los expertos en educación o en general todos y todas las trabajadoras del estado tengan una formación en la temática a corto plazo es probablemente poco realista.

Pero darles más atribuciones a las unidades de género ya creadas para que tengan mayores recursos y mayor injerencia, es una opción que podría salvaguardar los ideales perseguidos. Por ejemplo, es interesante notar que una entrevistada afirmó que ella no asistía a seminarios de género porque no era su campo de estudio. Y en otro caso, un entrevistado señaló que no era necesario contar con especialistas, ya que cualquier experto en educación podría identificar sesgos de género u otro tipo. Ante estos casos, aunque sería ingenuo pensar que tales personas se capaciten en la temática, la posibilidad de que haya especialistas en género con un mayor nivel de influencia para incorporar esta visión sería un avance.

De este modo, para que los profesores incluyan un enfoque de género en la enseñanza, no puede ser responsabilidad solo de ellos y tampoco se puede esperar a que se produzca un cambio cultural (como afirman algunos), éste debe ser intencionado a través de las políticas públicas, lo que implica que toda la comunidad escolar y educativa esté alineada. A su vez, para que esto ocurra, las personas en cargos de coordinación y dirección son claves, porque son estas personas las que finalmente deciden poner el tema en la agenda y crear una unidad específica de género que pueda establecer una meta común.

Ahora bien, el enfoque de género adoptado en sí mismo también es relevante de discutir. Recordando que el enfoque de género interseccional implica valorar y analizar todas las situaciones particulares que puedan ser significativas de producir desigualdad social, sin perder de vista el carácter estructural de la desigualdad de género (Expósito, 2012), es posible reconocer que en los discursos no hubo referencias explícitas a este enfoque y que las pocas discusiones que hubo sobre la equidad de género no se trataron en conjunto con otras temáticas. El riesgo y la crítica que se hace al enfoque de género interseccional es que, el tratar el género en conjunto con otras categorías de discriminación diluye su protagonismo (Expósito, 2012), sin embargo, el reconocimiento de las discriminaciones múltiples va de la mano con la transversalización del género en las políticas públicas. Esto se debe a que todas las instituciones del estado, o en el caso de esta investigación, todas las que traten temas educacionales en el estado deben incorporar el enfoque de género adaptándolo a sus diversos quehaceres. Esto es, identificando los sistemas cruzados de discriminación y situando las grandes temáticas en contextos específicos. Por ejemplo, por lugar geográfico, por condición socioeconómica, por etnia, por edad, por rol, etc.

Nuevamente, el hecho de que no se mencionara este enfoque, no se discutiera desde este enfoque, y más evidentemente, predominara la generalización en los afectados, podría responder a la etapa de desarrollo de la temática en Chile. En la actualidad, la inequidad de género es una problemática que recién se ha comenzado a visibilizar en un número importante de sectores de la sociedad. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, en la reciente aprobación del aborto en tres causales (2017) y la ley de identidad de género (2018), o en la creación de protocolos de sanción para el acoso sexual en las universidades (2018) y ordenanzas municipales que penalizan el acoso callejero (2018). Hasta hace solo algunos años estos temas estaban invisibilizados en el debate público, y es probable que este estudio hubiese arrojado resultados diferentes. Es de esperar que en los próximos años la captura fotográfica del momento determinado que ilustra esta investigación pueda ser comparada con una futura que conlleve una mayor conciencia y discusión sobre la desigualdad de género considerando las discriminaciones múltiples

que afectan a las personas.

En suma, aunque el documento oficial de los Estándares aún se encuentra en elaboración, a partir de los resultados anteriores del proceso de elaboración 2017-2018, sería posible formular como hipótesis de trabajo que, si prevalece este panorama, la incorporación del enfoque de género no sería integral, sino más bien retórica. Esto debido a que, como se ha observado, en las concepciones que permearán el instrumento predomina una retórica de equidad de género respecto al diagnóstico y pronóstico del problema y la persistencia de un actuar tradicional sesgado.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo general describir los marcos interpretativos de quienes participaron en el proceso de elaboración de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

Como primer objetivo específico, se propuso identificar los marcos dominantes y/o en conflicto que constituyen los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género. Así, a partir de los discursos analizados, se identificó un marco dominante y tres marcos secundarios. Los últimos en algunos casos profundizan y en otros casos representan un conflicto para el marco dominante. Este conflicto no es explícito, sino más bien implícito ya que los actores entrevistados no presentan una oposición expresa, sino que presentan discursos inconsistentes, con sesgos de género. El segundo objetivo tuvo como fin identificar y describir los diagnósticos de los marcos interpretativos. Y el tercer objetivo específico se propuso identificar y describir sus pronósticos.

El diagnóstico del marco dominante establece que existe inequidad de género y que ésta es reproducida en la educación a través de estereotipos de género que, a su vez, conducen a trayectorias de vida diferenciadas, generando una discriminación permanente a las personas que no pueden desarrollarse libremente, generalmente mujeres. Por otro lado, el pronóstico del marco dominante, respondiendo a ideales tales como la igualdad de derechos y oportunidades, enfatiza la visibilización y puesta en práctica del enfoque de género en la educación para disminuir las inequidades. Uno de los facilitadores que se repite frecuentemente en los discursos son los movimientos feministas de mayo de 2018. Estos serían un aporte para la visibilización de la inequidad de género a nivel educativo. En cuanto a las dificultades, éstas son variadas y múltiples, van desde las diferencias ideológicas, hasta la brecha existente entre el discurso y la práctica.

Es importante destacar que, tal como se observó en el análisis, tanto en el diagnóstico como en el pronóstico del marco dominante se presenta una retórica que defiende la equidad de género, reconociendo el impacto negativo que tienen los estereotipos de género y reportando la necesidad de intervenir los procesos educativos para visibilizar sus consecuencias y frenar la desigualdad de género. Sin embargo, en muchos casos se observa una falta de herramientas teóricas para observar la dimensión del problema y proponer soluciones estratégicas para abordarlo. Por esto, el marco dominante se denomina “Enfoque de género retórico”.

Del marco dominante, se desprenden tres marcos secundarios, que se pueden visualizar como una gradiente de representaciones que en algunos casos podrían contribuir a la integración del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares y en otros casos la pone en riesgo. Frente a esto, se postula que dicha gradiente respondería a niveles diferenciados de internalización del enfoque.

El primer marco secundario se denomina “Enfoque de género integrado”. Esto se debe a que se observa una conceptualización especializada, con el uso de términos técnicos, un

alto nivel de argumentación basado en evidencias, un diagnóstico que explicita las causas, consecuencias y manifestaciones del problema, soluciones y estrategias concretas, consistencia en el discurso en sí mismo y además entre el discurso y la práctica. Este marco es el que más podría haber potenciado la incorporación del enfoque de género en el proceso de elaboración de Estándares, sin embargo, se podría decir que tuvieron voz, pero no voto. O, en otras palabras, su nivel de influencia en el proceso fue mínimo, lo cual a su vez podría explicar el poco protagonismo del tema en los Estándares.

El segundo marco secundario, llamado “Enfoque de género parcialmente integrado”, aporta tangencialmente a la integración del enfoque de género en los estándares, ya que, similarmente al marco dominante, el diagnóstico posee una escasa problematización de las causas, consecuencias y manifestaciones; y las soluciones y estrategias propuestas tienden a ser generales.

Finalmente, el tercer marco secundario, al igual que el segundo, tiende a situar la problemática en términos generales, y las soluciones y estrategias propuestas son abstractas. A diferencia del segundo marco, éste dificulta la incorporación del enfoque de género en los Estándares, ya que, a pesar de que la identificación del problema apunta al marco principal, el discurso presenta sesgos y estereotipos de género. La presencia de estos sesgos revela una contradicción significativa que sugiere un nivel de interiorización mínimo de la temática. Este marco se denomina “Sexismo benevolente”.

Esta investigación deja en evidencia la existencia de conceptualizaciones disímiles por parte de quienes participaron en el proceso de elaboración de los Estándares entre 2017 y 2018 sobre la equidad de género. Esta evidencia coincide con la literatura presentada (Guerrero, Valdés & Provoste, 2006) en tanto coexisten ideas tradicionales junto a un discurso a favor de la equidad de género. De esta forma, es posible observar la persistencia de un actuar tradicional sesgado a pesar de una retórica de equidad de género. De este modo, es posible concluir que se mantiene la necesidad de una transversalización del enfoque de género que preee en los distintos actores del sistema educacional, y en especial, en quienes son seleccionados para establecer los lineamientos que guiarán el futuro de la educación en Chile.

En relación al alcance de la presente tesis en términos de políticas públicas, es relevante señalar que la discusión acerca de la equidad de género es un ideal que ha cobrado protagonismo en la agenda pública tanto a nivel nacional como internacional. A nivel internacional cabe destacar instancias como la CEDAW (1979), la Convención de Belém do Pará (1994), la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995) y la Agenda mundial Educación 2030, que han planteado la necesidad de eliminar de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino, entendiendo que estos son un tipo de la violencia que impide que los seres humanos se desarrollen libres e iguales en dignidad y derechos, trascendiendo todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión, etc. En línea con lo anterior, y a nivel nacional, el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030 se ha propuesto que todos los planes y programas públicos de educación incorporen el enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos para el 2025. La creación de una institucionalidad que se encargue de liderar este proceso es un paso fundamental para lograr dicho propósito. Así, en el Mineduc la UEG, creada en 2015 se ha propuesto

comprometer el desarrollo de procesos estratégicos intencionado la transformación de los roles de género. Asimismo, el establecimiento de direcciones como la Dirección de Igualdad de Género de la Universidad de Chile, creada este 2018, se ha planteado promover activamente prácticas universitarias que apunten a una educación no sexista en todos los niveles de la formación y la convivencia.

Ante este panorama, en donde la instalación de una agenda por la equidad de género se ha instalado en Chile, la necesidad de indagar las concepciones subyacentes en los discursos de quienes participan en la elaboración de instrumentos de carácter performativo se torna significativamente relevante, ya que son estas las concepciones que permearán el instrumento y guiarán la acción a nivel educativo. Así, conocer las percepciones de quienes participan en el proceso de diseño, elaboración y aprobación de los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente contribuye: primero, a visibilizar las concepciones sobre las cuales se construye el problema y las posibles soluciones contenidas en ellas; segundo, a evidenciar la existencia de conceptualizaciones disímiles que dificultan una visión común que pueda trascender y movilizar la acción sobre la temática en cuestión; y tercero, a reconocer las visión que predomina en los discursos, el enfoque de género retórico.

Las orientaciones que surjan a partir de los Estándares tendrán un efecto performativo significativo en la formación inicial docente, ya que constituirán una valoración simbólica de ciertos aspectos esenciales en la enseñanza, trazarán metas determinadas y orientarán el actuar tanto institucional como subjetivo de los actores involucrados, particularmente de los futuros profesores y, en consecuencia, de sus futuros estudiantes. Ante este efecto performativo, la posibilidad de incorporar un enfoque de género profundo que combata el currículum oculto y la reproducción de las desigualdades de género en la escuela en los Estándares se visualiza como un panorama remoto tras los resultados antes expuestos.

En cuanto a las ventajas y limitaciones de este estudio, sería recomendable ampliar la muestra en una próxima oportunidad para tener un panorama más completo de los discursos y visiones de quienes han participado en el proceso y así elaborar acciones de mejora para cada instancia en particular. De esta forma, en base de los resultados obtenidos en esta investigación sería posible elaborar una encuesta que permita categorizar los discursos en los diferentes marcos identificados y aplicarla a un número ampliado de actores y actrices. Otra limitación es que, como ya se señaló, el presente estudio muestra un momento específico de la realidad, por lo tanto, es esperable que estos resultados cambien en el tiempo. La ventaja de esto es que, al realizar un estudio similar posterior, sería posible comparar la evolución de los marcos respecto al tiempo.

Finalmente, algunas sugerencias para transversalizar el enfoque de género en la educación podrían incluir:

- la ampliación de la Unidad de Equidad de Género, con recursos humanos especializados y con mayor influencia para promover y cautelar la incorporación del enfoque en todas las instancias educativas tanto al interior del Mineduc como en las instituciones educacionales tales como universidades y colegios. La ampliación de esta unidad podría generar instancias de intervención a instituciones

educativas como un todo, sensibilizar y capacitar, incorporar la perspectiva en los instrumentos curriculares, y generar un sistema de seguimiento.

- la instalación de unidades similares en otras organizaciones estatales a nivel educacional, como el CNED, el CNA, la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, el CRUCH, la JUNAEB, la JUNJI, etc.;
- la inclusión de requisitos que contemplen el conocimiento en o formación en género para cargos directivos y de coordinación;
- y por último, el fomento a la investigación en temas de equidad de género en la educación, y sin duda, instancias que promuevan su socialización.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abett de la Torre Díaz, P. (2010). La instauración de una escuela co-educativa ¿contribuye a una escuela menos discriminatoria?: reflexiones sobre el caso chileno. En *Cuadernos Judaicos*, No 27. Santiago de Chile.
- Araneda, P. & Martínez, L. (2003). *Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo de pregrado docente. Informe Final*. SELENE Centro de Desarrollo Humano. Santiago de Chile.
- Arias, O., Mizala, A., & Meneses, F. (2016). *Brecha de Género en Matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)*. Proyecto FONDECYT No. 1140834.
- Ávalos, B. (2011). *Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes*. Borrador para Discusión. UNESCO-OREALC/CEPPE.
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics. The construction of policy problems*. Londres: Sage.
- Bardach, E. (1981). Problems and Problem Definition in Policy Analysis. En J. Crecine (ed.), *Research in Public Policy Analysis and Management*, Greenwich: JAI Press, pp. 161-171.
- Bordón, P., Canals, C., & Mizala, A. (2017). *Gender Differences in College Major Choices. The case of Chile*. Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Organizado por la Asociación Chilena de Investigadores en Educación.
- Brunner, J. J. (14 de marzo de 2004). Apuntes, "Política Educacional", *Diario El Mercurio*, Santiago.
- Bustelo, M., & Lombardo, E. (2005). Mainstreaming de género y análisis de los diferentes Marcos Interpretativos de las políticas de Igualdad de Europa: el Proyecto MAGEEQ. *Revista Aequalitas*, 15-26.
- Bustelo, M., & Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa: afinando la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*, pp. 397- 412. New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Denzin e Y. Lincoln (coords). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa*. pp.270- 325. Barcelona: Gedisa.

- Charlin, V., Torres, A., & Cayumán, C. (2016). *Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE*. Midevidencias, 9, pp. 1- 8.
- CIAE (2017). Informe OFD N°1. *Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial Docente (2005- 2017)*. Observatorio Formación Docente Recuperado el 3 de noviembre de 2018 de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1207
- CIEG (2006). Materiales para coeducar. En Carreño, Páez et al. *Lengua y comunicación III Medio*. Mare Nostrum, Santiago, 1999. p. 32–33. Módulo Teorías de género, Santiago, pp. 113-114.
- Cifuentes, A. (24 de mayo, 2018). La ola feminista que remece a Chile: un movimiento social contra el acoso y la violencia de género. *Diario El Mostrador*. Recuperado el 2 de junio de 2018 de: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/05/24/la-ola-feminista-que-remece-a-chile/>
- Cinco femicidios en tres días: “Hay quienes se escandalizan por algunas formas de manifestación, ignorando las razones de fondo”. (13 de junio de 2018). *El Mostrador*. Recuperado el 12 de julio de 2018 de: <http://www.elmostrador.cl/braza/2018/06/13/cinco-femicidios-en-tres-dias-hay-quienes-se-escandalizan-por-algunas-formas-de-manifestacion-ignorando-las-razones-de-fondo/>
- CNA (2011). *Acuerdo N°39 Aplica Sanción a la Agencia Acreditadora Akredita – QA Quality Assessment S.A.* Recuperado el 3 de noviembre de 2018 de: <https://www.cnachile.cl/Documento%20detalle%20de%20Sanciones/AcSancionN39.pdf>
- CNED (2017). *Índices Base Matrículas 2005-2017*. Recuperado el 24 de abril de 2018 de: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Comunidad Mujer. (2016). *Programa Género, Educación y Trabajo*. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de: <http://www.comunidadmujer.cl/get/>
- Consejo Universitario (6 de junio de 2018). Universidad de Chile: Consejo Universitario llama a restablecer actividades. *Diario Uchile*. Recuperado el 18 de junio de 2018 en: <http://radio.uchile.cl/2018/06/06/consejo-universitario-llama-a-retomar-la-vida-universitaria/>
- Covacevich, C. & Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. División de Educación Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 8 de julio de 2018 de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3360/Desigualdad%20de%20género%20C%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cruces, N. (20 de septiembre de 2014). Primer congreso nacional por una educación no sexista. *Diario La Izquierda*. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en: <https://www.laizquierdadiario.com/Primer-Congreso-Nacional-por-una-educacion-no-sexista>
- Darré, S. (Coord.) (2014). Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe a propósito de MISEAL. Informe de investigación. Uruguay: FLACSO Uruguay; MISEAL.
- Díaz, E. (26 de octubre de 2011). Los conflictos de interés tras el negocio de las agencias acreditadoras de universidades. *Diario El Mostrador*. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 en: <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2011/10/26/los-conflictos-de-interes-tras-el-negocio-de-las-agencias-acreditadoras-de-universidades/>
- Elige Educar (2015). *Radiografía de los profesores en Chile*. Recuperado el 24 de abril de 2018 de: <http://www.eligeeducar.cl/radiografia-de-los-profesores-en-chile>
- Encuesta Cadem N°227. (mayo, 2018) Plaza Pública. Recuperado el 15 de junio de 2018 de: <https://www.cadem.cl/wp-content/uploads/2018/05/Track-PP-227-Mayo.-S3-.pdf>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. En *Investigaciones Feministas*, vol 3, pp 203-222.
- Faúndez, A. & Weinstein, M. (2012). *Ampliando la mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad, y derechos humanos*. Coordinado por PNUD, UNICEF, ONU MUJERES y UNFPA. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de: <http://www.unfpa.org.pe/WebEspeciales/2013/Sep2013/UNFPA-Ampliando-la-Mirada.pdf>
- Ferrer, C. (6 de junio, 2018). Feminismo en Chile: Las organizaciones de mujeres que han impulsado el movimiento. *Diario Emol*. Recuperado el 3 de noviembre de 2018 de: <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/06/06/908785/Recorrido-historico-por-el-feminismo-chileno-Como-se-gesto-el-movimiento-que-hoy-volvera-a-marchar-por-la-Alameda.html>
- Foucault, M. (2001). Dits et écrits II. 1976-1988. Paris: Éditions Gallimard.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books.
- Guerrero, E. (2005). Transversalización de la perspectiva de género en Chile: En la búsqueda de la equidad. *X Congreso del Centro Latinoamericano de*

Administración para el Desarrollo (CLAD) Santiago de Chile. Recuperado el 25 de agosto de 2018 de:

https://app.sernam.cl/pmg/archivos_2007/pdf/Transversalizacion%20en%20Chile%20EG.pdf

- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). Acceso a la Educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En: *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá, pp. 7-50.
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama Consultoras, FLACSO-Argentina, IESCO - Universidad Central de Bogotá, pp. 99-148.
- Hecló, H. (1974) Policy Analysis. *British Journal of Political Science*. No. 2, pp. 83-108.
- Henríquez, C. (27 de abril de 2017). SIMCE orientará a colegios para reducir la brecha de género. *Diario La Tercera*. Recuperado el 20 de abril de 2018 en: <http://www2.latercera.com/noticia/SIMCE-orientara-colegios-reducir-la-brecha-genero/>
- Henríquez, C. (9 de marzo de 2018). la educación y la brecha de género. *Diario El Mostrador*. Recuperado el 20 de abril de 2018 en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/03/09/la-educacion-y-la-brecha-de-genero/>
- Jara, A. (11 de mayo de 2018). Guía para entender el lío del protocolo de objeción de conciencia por la ley de aborto en 3 causales. *Diario La Tercera*. Recuperado el 20 de junio de 2018 de: <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/guia-entender-lío-del-protocolo-objecion-conciencia-la-ley-aborto-3-causales/161094/>
- Lamas, M. (1989). La antropología feminista y la categoría género. En *Nueva antropología*. 1986. Vol.VIII, No 30, pp. 173-198.
- López Rodríguez, S. (2007). La comprensión de los problemas como artefactos sociales. Aportaciones del Análisis de los Marcos Interpretativos. *VIII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración*. Valencia.
- López Rodríguez, S. (2011). ¿Cuáles son los marcos interpretativos de la Violencia de género en España? Un análisis Constructivista. *Revista Española de Ciencia Política*, pp. 11-30.
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Estrategia Regional sobre Docentes, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

- Lovering Dorr, A. & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Revista de Educación*. Área de Desarrollo Humano del Centro de Investigación y Estudios de Género (ITESO). México.
- Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género. Chile: balance y propuestas. *Colección Ideas*, Año 8, 76, Fundación Chile21, Santiago.
- Martinic, S. (2002). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar chilena. En *Proposiciones*. No. 34, pp. 207-218.
- Mejía, L. P. (19 marzo de 2018). Luz Patricia Mejía: “Chile es paradójico, es desarrollado pero llega a la fila de los derechos de las mujeres”. En *Observatorio Género y Equidad*. Recuperado el 25 de abril de 2018 en: <http://oge.cl/luz-patricia-mejia-chile-es-paradojal-derechos-de-las-mujeres/>
- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En OREALC/UNESCO Editor. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Chile, pp. 53-109.
- Mineduc (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Segunda Edición. Recuperado el 20 de junio de 2018 de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares_Básica.pdf
- Mineduc (2013). *Brecha de género: Chile en la comparación internacional*. Agencia de la calidad de la educación. Recuperado el 23 de abril de 2018 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_03_Brecha_de_Genero_Chile_en_la_comparacion_internacional.pdf
- Mineduc (2016). *Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE de comprensión de lectura y matemática segundo medio*. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 23 de abril de 2018 de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Brechas_de_Genero.pdf
- Mineduc (2016). *La Reforma Educacional está en marcha. Cuenta Pública 2015*. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de: <https://docplayer.es/storage/58/42155267/1532540968/Py0pBzllfTBb6RZnW8ooNQ/42155267.pdf>
- Mineduc (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. División de Planificación y Presupuesto. Centro de Estudios. Recuperado el 3 de mayo de 2018 de: https://centroestudios.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf
- Mineduc. (s.f.). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género. Recuperado el 4 de mayo de 2018 de: <http://www.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

- Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2018). *Minuta Principales resultados VII Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en I+D, año de referencia 2016 División de Innovación*. Recuperado el 23 de abril de 2018 de: http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Minuta_I_D_a_o_referencia_2016-4.pdf
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (2018). *Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030*. Recuperado el 4 de mayo de 2018 de: <https://www.minmujeryeg.cl/wp-content/uploads/2018/03/Plan-Nacional-Igualdad-2018-2030.pdf>
- MISEAL (2015). *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional*. Quito, FLACSO-Sede Ecuador.
- Mizala, A.; Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service Elementary school Teachers' Expectations about Student Performance: How their Beliefs are affected by their Mathematics Anxiety and Student's Gender. *Teaching and Teacher Education* vol. 50, pp. 70-78.
- Mizala, A. (9 de enero de 2018). Estereotipos en las brechas de género en la PSU. *Diario La Tercera*. Recuperado el 20 de abril de 2018 en: <http://www2.latercera.com/voces/estereotipos-las-brechas-genero-la-psu/>
- Movimiento feminista sigue rugiendo: logra nueva marcha masiva por la Alameda. (6 de junio de 2018) *El Mostrador*. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/06/06/movimiento-feminista-sigue-rugiendo-logra-nueva-marcha-masiva-por-la-alameda/>
- Moya, M., Expósito, F., & Padilla, J.L., (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 6, Nº 3, septiembre, 2006. pp. 709-727 Asociación Española de Psicología Conductual. Granada, España.
- Muñoz, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica*. CAWN, Honduras. OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education*. PISA. OECD Publishing.
- Murillo, J. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. UNESCO Santiago. Recuperado el 11 de mayo de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

Murillo, S. (2011). Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Entramados y Perspectivas*. Universidad de Buenos Aires. Vol. 1, No 1. pp. 91-108.

OEA (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer - Belém do Pará*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>

ONU (1979). *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW*. Recuperado el 20 abril de 2018 de: https://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf

ONU (1995). *Plataforma de Acción Mundial – IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

ONU (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing*. Cap. I, Resolución 1, anexo II. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

ONU (1999). *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente a 1997. Asamblea General Documentos Oficiales Quincuagésimo segundo periodo de sesiones Suplemento No. 3 (A/52/3/Rev.1)* Nueva York. Recuperado el 27 de abril de 2018 de: https://digitallibrary.un.org/record/271316/files/A_52_3_Rev.1-ES.pdf

Paredes, V. (2013). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. *Economics of Education Review* Vo 39, abril 2014, pp. 38 - 49. Recuperado el 21 de abril de 2018 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/5c76/31c8860de51c27b05392512262ab363fd3fc.pdf>

PNUD (2010). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Género: Los desafíos de la igualdad*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: http://desarrollohumano.cl/idh/download/PNUD_LIBRO.pdf

Realizan velatorio de Ámbar: Familia y cercanos despiden a la pequeña víctima de brutal crimen. (1 de mayo de 2018). *24horas.cl*. Recuperado el 9 de junio de 2018 de: <http://www.24horas.cl/nacional/realizan-velatorio-de-ambar-familia-y-cercanos-despiden-a-la-pequena-victima-de-brutal-crimen-2701437>

Reichmann, R. (s.f). *Transversalización de Género: Una Estrategia para la Transformación*. Recuperado el 14 de diciembre de 2018: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/transversalizacion_de_genero_estrategia_para_transformacion_onu_mujeres.pdf

- Rein, M., & Schön, D. (1993). Reframing Policy Discourse. En F. Fischer, & J. Forester, *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. Duke: Duke University Press.
- Rubio, E. (8 de octubre de 2014). Encargadas de Género explican su misión en cada ministerio. *Diario La Segunda*. Recuperado el 18 de junio de 2018 en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2014/10/967831/encargadas-de-genero-explican-su-mision-en-cada-ministerio>
- Schneider, S. K. (1995): *Flirting with Disaster. Public Management in Crisis Situations*. Nueva York: M. E. Sharpe.
- Tomasini, M. (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008 pp. 93 -112.
- Triandafyllidou, A., & Fotiou, A. (1998). Sustainability and Modernity in the European Union: A Frame Theory Approach to Policy-Making. En *Sociological Research Online*, vol. 3, No. 1.
- UNESCO (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021)*. Paris, Francia. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222s.pdf>
- UNESCO (2016) *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. En *Revista Docencia*, No. 49, Santiago de Chile.
- Verloo, M. (2004). Mainstreaming Gender Equality in Europe. A Frame Analysis Approach. *Conference of the Europeanist*. Chicago.
- Vigoya, M. & Rondón, M. (2017). Hacer y deshacer la ideología de género. En *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. No. 27, pp.118 - 127.
- Viñas, V. (2009). Catástrofes y cambio de políticas públicas. Prestige seis años después. Un análisis de marcos interpretativos. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis) No. 127, pp. 121-153.
- Zafar, (2013). College Major Choice and the Gender Gap. *The Journal of Human Resources* 48-3, pp. 545-596.

8. ANEXOS

OBJETIVOS E INTRODUCCIÓN ENTREVISTA

Enfoque de género y formación inicial docente en Chile:
Marcos interpretativos en los Estándares para la acreditación de la formación inicial docente

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a partir del año 2019 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género?

Objetivo general de investigación: Describir los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a partir del año 2019 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

Objetivos específicos:

- I. Identificar y describir los diagnósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.
- II. Identificar y describir los pronósticos de los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente a entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.
- III. Identificar los marcos dominantes y/o en conflicto que constituyen los marcos interpretativos de quienes diseñan, elaboran y aprueban los estándares para la acreditación de la formación inicial docente entre 2017 y 2018 en Chile sobre la incorporación del enfoque de género.

Objetivos de la entrevista:

1. **Situar** al entrevistado en el contexto de elaboración de Estándares y en la discusión sobre enfoque de género en los Estándares
2. Identificar la **definición del problema, sus manifestaciones, causas, consecuencias y responsables** en relación al género y la educación por parte del entrevistado.
3. Identificar las **soluciones propuestas** para resolver el problema relacionado al género y la educación por parte del entrevistado.
4. Identificar las **estrategias** propuestas para integrar el enfoque de género en los Estándares por parte del entrevistado.
5. Identificar **actores influyentes y responsables** respecto de la integración del enfoque de género en los Estándares según el entrevistado.
6. Identificar **efectos esperados, posibles mejoras y barreras** de implementación respecto de una integración del enfoque de género en los Estándares por parte del entrevistado.
7. Identificar el **acercamiento y experiencia personal** respecto a temáticas relacionadas al género por parte del entrevistado.

INTRODUCCIÓN

Para obtener el grado académico del Magister en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile, se requiere desarrollar un proyecto de tesis vinculado a políticas públicas. En este marco, **la presente investigación busca estudiar el proceso de elaboración de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, específicamente la integración del enfoque de género.** Por esa razón, usted ha sido elegido en función de su participación en dicho proceso.

Lo invito a **leer la Hoja de Información del Participante** para luego, si está de acuerdo, **firmar** el Formulario de **Consentimiento Informado**.

¿Es posible **grabar la entrevista**? La grabación y su transcripción serán de **carácter confidencial** y su uso académico será **anónimo**, expuesto según categorías.

PAUTA ENTREVISTA – GUIÓN TEMÁTICO

1. SITUAR AL ENTREVISTADO EN EL CONTEXTO DE ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES Y EN LA DISCUSIÓN SOBRE ENFOQUE DE GÉNERO
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ha sido tu participación en la elaboración de estándares? ¿Tuviste la oportunidad de participar de mesas de trabajo con otras áreas o en las distintas comisiones de los estándares? 2. ¿Cuáles han sido los grandes temas que se han tratado en este proceso? 3. ¿Cuáles fueron los principales temas que se plantearon en relación al género? 4. ¿Hubo acuerdos/disidencias? ¿En qué temas había consenso/principales acuerdos y en cuáles disidencias? 5. ¿Cuál era su visión/postura?
2. IDENTIFICAR LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA RESPECTO AL GÉNERO Y LA EDUCACIÓN POR PARTE DEL ENTREVISTADO
<p>6. ¿Crees que sería necesario integrar enfoque de género en los Estándares? ¿Porqué? ¿Cuál sería la razón de fondo para integrar o no el enfoque de género en los Estándares?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Manifestación del problema b. Causas del problema c. Consecuencias del problema d. Responsables de abordar el problema
3. IDENTIFICAR LAS SOLUCIONES PROPUESTAS PARA RESOLVER EL PROBLEMA RELACIONADO AL GÉNERO Y LA EDUCACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 7. En general, ¿Qué sería lo deseable para resolver el problema? ¿Cómo se resuelve el problema? (Referir al problema identificado por el o la entrevistada) 8. ¿Cómo visualizas la implementación del enfoque de género en la FID?
4. IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS ESTÁNDARES POR PARTE DEL ENTREVISTADO (TRANSVERSALIDAD, INTERSECCIONALIDAD, ATINGENCIA Y PRIORIDAD)
<ol style="list-style-type: none"> 9. Volviendo a la discusión del tema de género en la elaboración de Estándares, ¿Cómo se trataba? ¿Se articulaba con otras temáticas de forma transversal, o se trataba de forma anexa? ¿Está de acuerdo con esa forma? 10. ¿Sería más atingente integrar el enfoque de género en algunos estándares que en otros? ¿Porqué? 11. ¿Qué tan prioritario era el tema en las discusiones en comparación a otras temáticas? ¿Está de acuerdo?
5. IDENTIFICAR ACTORES INFLUYENTES Y RESPONSABLES RESPECTO DE LA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN ESTÁNDARES SEGÚN ENTREVISTADO
<ol style="list-style-type: none"> 12. ¿Quiénes participaban más en la discusión en torno a este tema? ¿Porqué? 13. ¿Quiénes serán los/las responsables de integrar el enfoque de género en los estándares?
6. IDENTIFICAR EFFECTOS ESPERADOS, POSIBLES MEJORAS Y BARRERAS DE IMPLEMENTACIÓN RESPECTO DE UNA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS ESTÁNDARES POR PARTE DEL ENTREVISTADO.
<ol style="list-style-type: none"> 14. De la forma que se han trabajado ¿Cuáles cree que sean los efectos de una integración del enfoque de género en los Estándares para la en la FID? 15. ¿Cambiarías algo? 16. ¿Cuáles serían las dificultades para la implementación del enfoque de género en la formación inicial docente?
7. IDENTIFICAR EL ACERCAMIENTO Y EXPERIENCIA PERSONAL RESPECTO A TEMÁTICAS RELACIONADAS AL GÉNERO POR PARTE DEL ENTREVISTADO
<ol style="list-style-type: none"> 17. ¿Cómo ha sido su acercamiento personal al tema del género? 18. ¿Cuándo comenzó a visibilizar la problemática? ¿En qué contexto?

