

Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación

Towards a non-sexist education: tensions and thoughts from the experience of schools in transformation

Gabriela Martini Armengol
Universidad de Chile
gabriela.martini@u.uchile.cl

Marcela Bornand Araya
Universidad de Chile
mbornand@uchile.cl

SÍNTESIS

El artículo aborda algunas de las transformaciones que se desarrollan en la actualidad en establecimientos educativos chilenos en el marco de las demandas del movimiento estudiantil feminista por la incorporación de una educación no sexista en los proyectos educativos institucionales. Particularmente, a partir de las experiencias educativas concretas, analiza tensiones que se han vivenciado en dos ámbitos centrales en los que se manifiesta la reproducción de lógicas de discriminación sexual y de inequidad de género en el espacio educativo como son el currículum y la convivencia escolar, así como los significados que los actores otorgan a estas experiencias.

ABSTRACT

This article addresses some transformations currently taking place in Chilean educational schools within the framework of the feminist student movement's demands for a non-sexist education perspective in institutional educational projects. Particularly, this work analyzes tensions that have been experienced in two main areas in which reproduction of sexual discrimination and gender inequality logics usually take place in educational settings; such as curriculum and school social interactions. The text addresses these issues from the concrete educational experiences in which the authors have been involved, as well as from the meanings that educational actors give to their experiences related to these problems.

Palabras claves: *Educación no sexista, enfoque de género, movimiento feminista, desarrollo curricular, currículum oculto, convivencia escolar.*

Keywords: *Non-sexist education, gender approach, feminist movement, curriculum development, hidden curriculum, school interactions.*

Durante el primer semestre de 2018, y en concordancia con la visibilización de las demandas del movimiento feminista internacional, tuvo lugar un movimiento social protagonizado por la voz de las mujeres, quienes una vez más en la historia de nuestro país se constituyeron como actoría colectiva y salieron a las calles, en esta ocasión para exigir el cese del acoso sexual, y la violencia de género institucionalizada y normalizada hacia las mujeres. La prensa llamó a este movimiento “La Ola Feminista”, haciendo un guiño a las reconocidas tres olas del feminismo o quizás –nos gustaría pensar– para comunicar a la opinión pública la radical erosión que este movimiento ondulatorio de la demanda feminista debiese causar en los imaginarios, prácticas e institucionalidades patriarcales de nuestra sociedad.

En este artículo nos adentraremos en el efecto del viento feminista estudiantil que este año termina por hacer estallar esta ola. Fueron las denuncias de abuso, acoso y violencia hacia las mujeres en universidades y liceos las que generaron el oleaje que vino a cuestionar de manera directa la construcción de las relaciones de violencia e inequidad de género en los espacios educativos; el poder patriarcal con expresiones machistas que ahí se juega en las interacciones cotidianas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje; y la consecuente naturalización de una convivencia profundamente sexista. Al menos 39 universidades y decenas de liceos municipales se movilizaron, elevando petitorios que, entre otros puntos, exigieron la desvinculación de profesores, estudiantes y funcionarios denunciados por acoso y abuso sexual; la generación de una institucionalidad que regule y protocolice la igualdad de género; y, principalmente, la construcción de una “educación no sexista”.

Una vez más es el mundo juvenil¹, específicamente las estudiantes, el que remece la normalidad de nuestra construcción cultural, y cuestiona el orden social establecido y reproducido por la institución educativa, haciendo emerger un nuevo ámbito de disputa, conflicto y transformación en el campo educativo: el sexismo.

En 2018, el movimiento estudiantil secundario y universitario, a través de la demanda de una educación no sexista, obliga a volver a pensar en la educación como un campo social fundamental en la impresión de los procesos de subjetivación de los y las estudiantes, a partir de las relaciones de poder en torno a la construcción de género que en dicho campo se dan. Obliga, también, a detenerse a reflexionar sobre la necesidad de que las comunidades educativas orienten su transformación cultural hacia un nuevo proyecto ético-político que, bajo una idea de inclusión más amplia, integre y promueva la valoración de las subjetividades que se juegan en las actorías políticas de género y disidencias sexuales marginadas del orden normalizador patriarcal que el campo educativo, históricamente, ha reproducido.

El movimiento secundario, a diferencia del universitario², centra su demanda específicamente en torno al eje de educación no sexista, levantando los siguientes puntos en sus petitorios: “colegios mixtos: no más segregación por género”, “protocolos de violencia de género”, “capacitación docente y de trabajadores/as de la educación en educación no sexista”, y finalmente un currículum escolar “no sexista” que eduque en verdadera igualdad³.

La demanda estudiantil secundaria de terminar con el sexismo en la educación podría interpretarse como una propuesta de transformación de la cultura escolar en los siguientes aspectos: las modalidades de incluir o segregar a un sexo del derecho social a estudiar; la necesidad de reglamentar y reconstruir la convivencia escolar desde una perspectiva que resguarde la igualdad de género y prevenga la violencia sexual; y la deconstrucción del currículum escolar como dispositivo de reproducción fundamental de las lógicas patriarcales dominantes. Estos tres aspectos, en la actualidad, ocupan un lugar central en las tensiones que experimentan las comunidades escolares.

En este contexto, y a partir del análisis de experiencias concretas en comunidades escolares que hoy se plantean desafíos de transformación, nos preguntamos: ¿cuáles son las dimensiones y tensiones que emergen en la escuela a partir de las demandas del movimiento estudiantil secundario de una educación no sexista? y ¿de qué modo los actores educativos significan estas dimensiones y tensiones?

Teniendo en cuenta estas preguntas, en este artículo nos referiremos, en primer lugar, al contexto macropolítico en el que se inserta

la demanda por una educación no sexista a partir del horizonte ético propiciado por la política pública. Luego, desarrollaremos una aproximación al concepto de sexismo en el ámbito escolar y, finalmente, analizaremos, desde una perspectiva crítica, significados e interpretaciones que diversos actores educativos otorgan a las experiencias vivenciadas en sus espacios educativos, tanto a raíz de la integración del enfoque de género al proyecto educativo y curricular como también a propósito de la experiencia de tránsito hacia un modelo educativo mixto.⁴

1. POLÍTICA EDUCATIVA Y HORIZONTES DE TRANSFORMACIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA PARA LAS ESCUELAS.

Una consecuencia fundamental de las movilizaciones estudiantiles de la última década ha sido la configuración de un nuevo escenario en materia de políticas públicas educativas. La educación como un derecho social, la igualdad, la inclusión, la valoración de la diversidad y el respeto a la misma, así como la equidad de género, son horizontes valóricos que han sido recogidos por la Reforma Educativa que se ha llevado a cabo en nuestro país en los últimos años y que se expresan en diversos cuerpos normativos y legales⁵, a los que se agregan otros que dialogan de manera directa con los principios de transformación que hoy los movimientos estudiantiles y, particularmente, los colectivos feministas, levantan⁶. En este sentido, las actuales normativas se inscriben en una línea de continuidad desde la década de los noventa cuando, tras el retorno a la democracia, el Estado chileno paulatinamente inició la senda de la recuperación, reparación y restitución de derechos sociales. Como señala Nogueira al respecto:

La inclusión de la perspectiva de género en educación ha avanzado de forma paralela a los cambios y reformas propuestas. Ratificados los compromisos en el derecho internacional, el Estado asume la obligación de adecuar la organización de sus diversos ámbitos y estructuras a través de los cuales se manifiesta el ejercicio del poder público a los mandatos derivados de los instrumentos internacionales, garantizando el libre y pleno ejercicio de los derechos (Cit. en Celedón y Manquepillán, 2018,12).

En este contexto, y en consistencia con la Agenda de Género del Programa de Gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, la creación en 2015 de la Unidad de Equidad de Género en la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación ha representado una de las adecuaciones organizacionales centrales que ha permitido avanzar en la transversalización institucional de la temática de género, tanto a nivel ministerial como en el sistema escolar (Mineduc, 2015). Asimismo, la comprensión conceptual del enfoque de género, el diagnóstico respecto de las desigualdades en este ámbito, las normativas internacionales y nacionales, y las propuestas para su abordaje con los distintos actores del sistema educativo han quedado contenidos en el Plan Marco “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2015-2018” (Mineduc, 2015)⁷.

A partir de estos hitos, el Ministerio de Educación ha desarrollado numerosas normativas, documentos e instructivos orientadores para la incorporación de la perspectiva de género y el respeto a la diversidad en el sistema escolar⁸.

Ahora bien, más allá de las críticas que puedan hacerse a la manera en que la Reforma Educativa ha intencionado, apoyado y acompañado efectiva y formativamente la transformación de las escuelas en espacios donde impera la noción de derecho e igualdad, o las dudas que puedan plantearse sobre la efectividad de los cambios valóricos que implican los nuevos marcos normativos en tanto no vayan acompañados de procesos de transformación de las interacciones sociales al interior de los establecimientos (y muy particularmente de cambios en los modelos pedagógicos), resulta innegable que hoy se ha configurado un nuevo escenario que está empujando a las comunidades escolares hacia un cambio cultural paradigmático. No obstante, esta presión en lo formal hacia los cambios no es suficiente, pues nuestra experiencia en comunidades educativas que hoy están trabajando la perspectiva de género en distintos niveles de apropiación nos habla de que el horizonte ético que levanta el movimiento social feminista, y que ha sido sintetizado por la política educativa internacional y nacional, está lejos de ser alcanzado, pues lo que está en juego no es una cuestión superficial de regulación formal de las relaciones o del solo uso del lenguaje.

2. EL SEXISMO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR

La escuela como espacio de reproducción de los patrones culturales de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1970; Bonal, 1998) así como la incidencia del género en la construcción de las relaciones sociales (MacDonald, 1980; Scott, 2003) son tópicos ampliamente abordados en el campo educativo en general y en los estudios de género en particular. Igualmente, el sexismo en educación ha sido una temática desarrollada por la literatura desde la década de los ochenta a partir de la introducción del género como variable reproductora de desigualdades en el espacio escolar (Bonal, 1998). A grandes rasgos, entre estos estudios se distinguen aquellos cuantitativos que analizan el acceso y la evolución de las mujeres a la institución escolar y aquellos cualitativos que analizan las causas e impactos materiales y simbólicos de la reproducción del patriarcado en la esfera educativa.

Con respecto al acceso y permanencia de las mujeres en nuestro sistema educativo se puede afirmar que ha habido una cierta complacencia por parte de los actores políticos de la década de los años noventa sobre la equidad de género en educación⁹, pues en cierto modo, las cifras respaldarían aquella visión complaciente:

Una mirada a las cifras correspondientes tanto a la Educación Básica como a la Educación Media, ratifica la equidad en el acceso para hombres y mujeres, situación que tiene larga data en Chile. Las cifras absolutas de matrícula en ambos niveles presentan una participación semejante: de los cerca de tres millones doscientos mil escolares en el año 2002, un poco menos de la mitad eran mujeres (48,6% en la básica y 49,9% en la Media). Junto con ello, las mujeres presentan mayores tasas de graduación (47,8% en la educación básica y 33% en la media contra un 45,6% y 29,3% de los hombres en ambos niveles respectivamente) (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006, 111).

El problema radica entonces en que al asumir que el sistema escolar asegura la equidad de género al garantizar la igualdad de acceso, no se comprende que en las escuelas se continúa reproduciendo la desigualdad a través de los dispositivos curriculares explícitos y ocultos que transmiten, validan y legitiman la ideología sexista. La

diferencia entre hombres y mujeres en sus resultados académicos, la deserción temprana de los estudios superiores, la elección vocacional, entre otros aspectos, van perfilando una desigualdad de género que opera silenciosamente en las escuelas. Teniendo esto en consideración, desde la década de los dos mil en adelante, la política pública y la investigación educativa se han abierto a pensar la desigualdad de género más allá de una dimensión puramente cuantitativa en cuanto al acceso a la educación.

Según Bonal, es posible distinguir dos tipos de estudios que se orientan en esta dirección. Por una parte, estarían “Los trabajos sobre cómo la sociedad construye la masculinidad y la feminidad, y (...) su funcionalidad para reproducir un orden patriarcal de relaciones sociales”, (Bonal, 1998, 152) y, por otra parte, las investigaciones que analizan la escuela como reproductora de fuerza de trabajo en el marco de las formaciones de las sociedades capitalistas. Estas últimas articulan un enfoque de estudio de la institución escolar como un espacio privilegiado en la reproducción del sexismo.

Ahora bien, antes de adentrarnos en la definición de la categoría de “escuela sexista”, es primordial incorporar la categoría de género como una noción que permite el análisis relacional del orden social, la producción de subjetividades y, a su vez, las relaciones de poder implícitas en tales procesos¹⁰. El enfoque de género en educación entiende el sexo no como algo “natural”, “dado”, sino como producto de una configuración sociohistórica patriarcal, superando así la idea del género como una producción determinada por el sexo y avanzando hacia la comprensión de este último como una convención producto de la normatividad de género (Butler, 1990)¹¹. Complementando lo anterior, y siguiendo a Federici (2018), consideramos que la violencia del sistema de género hacia las mujeres no puede disociarse de la precarización de la vida y de la violencia institucional, económica y política. Como señala Santos Guerra: “En la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica” (1994, 1). Consecuentemente, una perspectiva de género en la escuela exigiría también la adopción de una pedagogía

crítica que busque develar, concientizar y transformar las condiciones de dominación de la sociedad capitalista actual.

Dicho lo anterior, nos preguntamos: ¿cuáles son los elementos centrales de la experiencia escolar sexista que hoy deben ser revisados por las escuelas? Para abordar esta pregunta, nos centraremos fundamentalmente en dos categorías de lectura de la influencia de la experiencia escolar en los sujetos: el currículum explícito/prescrito y el currículum oculto¹².

2.1. CURRÍCULUM PRESCRITO COMO DISPOSITIVO DE REPRODUCCIÓN SEXISTA

Dentro del ámbito de la experiencia escolar “prescrita” a través del cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes que define el marco curricular nacional, revelaremos los contenidos curriculares y la práctica pedagógica (currículum pensado y enseñado) (Glatthorn, 2009) como dimensiones claves en la reproducción escolar del sexismo¹³.

La selección de los contenidos de enseñanza, así como la construcción epistemológica que subyace a estos, posee una clara matriz androcéntrica que revela el protagonismo del hombre en la producción y transmisión de los saberes disciplinares, no considerando el contexto de género para analizar la producción sociohistórica del conocimiento y, a su vez, invisibilizando el lugar de la mujer en estos. Esta óptica androcéntrica es acompañada por un lenguaje sexista, que a partir de una lógica binaria de la comprensión del mundo social y natural, refuerza la invisibilización de la mujer y disocia las inteligencias, capacidades y funciones sociales en relación al sistema sexo-género (Santos Guerra, 1992, 3)¹⁴.

2.2 CURRÍCULUM OCULTO COMO DISPOSITIVO PRIMORDIAL EN LA TRANSMISIÓN DE SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS SEXISTAS

El currículum oculto se define como el conjunto de influencias no explícitas ni intencionadas que tienen una gran fuerza en los aprendizajes (inconscientes) de la escuela (Torres, 1991; Santos Guerra, 1994). Este currículum significa y resignifica el plano interpersonal, operando al margen de los requerimientos explícitos del currículum

programado o prescrito (Perrenoud, 2012). Su fuerza transmisora está principalmente en los elementos que estructuran las prácticas escolares: rituales, reglamentos, lenguaje e interrelaciones, entre otros, impactando por tanto la configuración de la convivencia entre los miembros de las comunidades educativas.

En este sentido, la convivencia escolar, esto es, “las relaciones sociales que acontecen en el espacio educativo, entre los diferentes actores de la comunidad” (MINEDUC, 2015, 24, se presenta como un ámbito fundamental para la reproducción de la discriminación sexual y la inequidad de género, y por tanto, como un campo de acción y de tensión central a la hora de avanzar hacia una educación no sexista.

3. APROXIMACIONES ANALÍTICAS A LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS HOY TENSIONADAS POR LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

A partir de nuestra experiencia con diversas comunidades educativas que hoy están enfrentando tanto el desafío de la integración de la perspectiva de género en distintos ámbitos formativos e institucionales, así como la demanda estudiantil de transitar desde el modelo segregado por sexo a uno mixto, abordamos aquí dos dimensiones de análisis que consideramos hoy están tensionando a las escuelas y liceos en este proceso de transformación cultural hacia una educación no sexista: desarrollo curricular (currículum explícito) y convivencia escolar (currículum implícito).

3.1. DESARROLLO CURRICULAR: VISIONES DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PUESTAS EN TENSIÓN

Comprendiendo el currículo como un dispositivo regulador del discurso y la experiencia de género aprendidos en el espacio escolar, resulta fundamental cuestionar los efectos de poder que tiene en la reproducción de lógicas de discriminación sexual e inequidad de género (Pinar, 2014). De ahí que emerge con fuerza la necesidad de su transformación tanto a nivel de la construcción epistemológica que subyace a los contenidos de enseñanza, como a nivel de las prácticas pedagógicas.

En tal sentido, al detenerse en el modo en que el profesorado de las escuelas tensionadas por el desafío de la educación no sexista está comprendiendo (currículum pensado), e intencionando y enseñando su práctica docente (currículum enseñado), hallamos concepciones divergentes en torno a la importancia del currículum como dispositivo estratégico para la integración del enfoque de género.

EL CURRÍCULUM SE REFLEXIONA E INTENCIONA PARA DESARROLLAR UN PROYECTO EDUCATIVO NO SEXISTA

En uno de los liceos públicos de la comuna de Santiago que hoy asume el desafío de avanzar hacia una educación no sexista, la incorporación curricular del enfoque de género surge intencionadamente desde la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que reúne las demandas del movimiento feminista y la motivación docente de trabajar en pos de la igualdad de género en el aula. En esta comunidad escolar, el proceso de reflexión curricular docente precedió los cambios curriculares que luego fueron planificados y acompañados por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). En efecto, la jefa de UTP de este liceo tiene el convencimiento de que: “Siempre es necesario un proceso de reflexión pedagógica, en la base de cualquier proceso de transformación en el currículo” (Jefa UTP, L1).

Aquí la transformación curricular, entendida como proceso, se dio en base a dos categorías incorporadas en la planificación: por una parte, se trabajó la perspectiva de género como eje de planificación que conduce a la contextualización de los aprendizajes y, por otra, se intencionó la planificación de la enseñanza por núcleos problemáticos, lo cual permite articular contenidos y habilidades de las asignaturas a través de preguntas problematizadoras que facilitan el abordaje de las temáticas de género. Esto ha permitido, a su vez, que el cuerpo docente de este liceo comience un proceso de reflexión profesional que se acompaña de un cuestionamiento y complejización de los saberes disciplinarios y didácticos que se ponen en juego en su labor de enseñanza:

Vengo de una cultura ‘contenidista’, he tenido que olvidar algunas cosas como el contexto de las ciencias o de la historia de la ciencia por algunos contenidos. El enfoque de género me ha servi-

do para visibilizar el contexto histórico de varias teorías o descubrimientos... que me han servido a mí para complejizar mi propia visión de las ciencias [y] llenar algunos vacíos. (Profesora 2, L1)

En este liceo, el tránsito hacia un proyecto educativo no sexista ha implicado transformaciones personales en el ejercicio de la docencia, induciendo a la profesionalización de los y las profesores y profesoras:

En lo personal me ha servido para contextualizar algunos contenidos, para humanizarlos, ha sido un desafío y también una oportunidad, casi perfecta para responder a la necesidad de rehumanizar las ciencias y también ver el enfoque de género. (Profesora 2, L1)

Por otra parte, el trabajo conjunto de los profesores y las profesoras, por departamentos, ha incentivado la generación de comunidades profesionales de aprendizaje (Tardif, 2004), estimulando así la reflexión profesional y el aprendizaje continuo entre pares. Ya que la formación inicial docente no desarrolla el enfoque de género como un aprendizaje central, las y los profesores requieren desarrollar experiencias de planificación conjunta para incorporar el análisis crítico de sus disciplinas y metodologías que les permitan reconfigurar su práctica pedagógica.

El otro desafío tiene que ver con cómo llevarlo a cabo [la incorporación del enfoque de género]; la importancia de conversar con otras personas... de hacer planificaciones en conjunto, porque se encuentran distintas visiones del currículum. Ha ayudado a reinterpretar el currículum y también a reinterpretar las formas de hacer las clases, hacerlo de manera más participativa porque eso facilita muchas cosas y facilita reinterpretar las clases de ciencias. (Profesora 2, L1)

Ahora bien, es menester destacar que la transformación de la cultura curricular, al adoptar un enfoque de género, no solo traería consecuencias para el pensamiento disciplinar y el trabajo colectivo profesionalizante de las y los docentes, sino que también cambiaría la interacción pedagógica en la sala de clases, generando mayor participación en aquellos/as que también han sido invisibilizados en la transmisión tradicional de los saberes de la escuela.

Aparentemente, les ha quedado [a los/las estudiantes] mostrar la historia del descubrimiento del ADN. Mostrar la historia de cómo

justamente se visibilizó a nivel muy patente el aporte de una mujer en este descubrimiento... Incluso nacen otras formas de participación de personas que no hablaban regularmente en una clase, se atreven a hablar, a involucrarse. (Profesora 2, L1)

EL CONFLICTO INSTALA LA NECESIDAD DE CURRICULIZAR EL ENFOQUE DE GÉNERO

En otro de los liceos que hoy está trabajando activamente para avanzar hacia una cultura escolar no sexista, la integración del enfoque de género al currículum se da como una reacción al conflicto comunitario que se produce ante una situación de denuncia de acoso sexual, por parte de un grupo de estudiantes mujeres de enseñanza media a un profesor. Eso trae consigo la necesidad de incorporar al PEI de este liceo, como uno de sus principios educativos fundamentales, la educación no sexista. Así también, esta comunidad escolar es fuertemente presionada por la urgencia de transformación cultural que demanda el movimiento estudiantil secundario feminista de 2018, lo que le asigna cierta premura a la institucionalización de la perspectiva de género. A diferencia del caso anterior, en esta comunidad educativa el conflicto es el que moviliza la transformación.

Particularmente, el conflicto interno ocasionado por la denuncia de las estudiantes al profesor dio origen a un proceso inédito de organización y formación autónoma de las estudiantes, a través del cual condujeron la formulación de un protocolo de acción ante el acoso sexual en el liceo. Esta experiencia es muy interesante a nivel de desarrollo curricular con perspectiva de género, pues son las estudiantes quienes, a partir de una situación de vulneración de sus derechos, deciden emprender un proceso de formación comunitaria en el marco de la creación y socialización de este protocolo, a través del cual podríamos vislumbrar elementos que hablan de una incipiente comunidad de aprendizaje entre estudiantes y docentes. En este escenario de concientización autónoma estudiantil, al construir y relevar objetivos de aprendizaje, las estudiantes se hacen parte de la transformación del currículum, encabezando jornadas de formación comunitaria y dando, de esta manera, un giro a la idea de aprendizaje como depósito unidireccional del profesorado.

Por primera vez tal vez en este colegio, los y las estudiantes fueron los que lideraron procesos de aprendizaje, muy a contrapelo de lo que se entiende en la comunidad escolar en donde es el mundo adulto quien levanta los procesos de aprendizaje. (Profesora 2, L2)

Hubo un proceso en este colegio que fue importante y que fue un desafío, que es como un poco la concientización del estudiantado en sí, porque veíamos de repente que entre nosotros mismos había mucho sexismo, porque nunca nos habían enseñado casi qué era el sexismo, como que nunca hicimos conciencia de eso. De ahí se comenzó a hacer un trabajo más legal, la creación de la unidad de los estudiantes (...). Y de ahí se empezó a plantear lo curricular, pero lo primero fue la concientización de los estudiantes, porque sí había entre nosotros prácticas sexistas. (Estudiante 1, L2)

La incorporación en lo curricular de la perspectiva de género se desarrolla en un proceso que parte con una etapa de sensibilización, recogiendo los conocimientos y experiencias de los docentes en torno a la temática, involucrando también a funcionarios no docentes; luego se desarrolla una etapa de acompañamiento y formación con instituciones especializadas en la temática, para finalmente incorporarla en la planificación de todos los ciclos de enseñanza. Esto se ha efectuado “en proceso de diálogo compartido de los profesores [sobre] cuáles son las estrategias y actividades que vamos a utilizar para incorporarla en la sala de clase. Ha generado ese impacto de diálogo, ponerse de acuerdo, trabajar en conjunto, revisar actividades” (Jefa UTP, L2).

EL DISCURSO DE LA NEUTRALIDAD CURRICULAR

Una visión distinta frente al abordaje de lo curricular en la perspectiva de construir educación no sexista emerge en el contexto de un liceo de Santiago que se encuentra en proceso de tránsito gradual desde un modelo segregado por sexo a uno mixto. En este caso, fue la presión de las demandas estudiantiles planteadas en los petitorios de las tomas del establecimiento, la que movilizó la decisión de terminar con el modelo segregado.

El currículum se instala en este caso, desde su dimensión prescriptiva, como un cuerpo neutral de conocimientos y habilidades a ser enseñados, que no contendría en sí diferenciaciones por género.

El currículum, en ese sentido, ofrece un aprendizaje común para mujeres y hombres, por ende, no debiese ser adaptado o desarrollado en relación a las diferencias sexuales de quienes lo aprenden. De aquí podría leerse la construcción de un significado curricular que no distinga entre el currículum prescrito, el pensado, el enseñado y el aprendido por estudiantes.

El currículum no es exclusivo, el currículum no habla de mujeres y hombres, el currículo es el currículum. Nosotros lo adaptamos... y nuestras adaptaciones de las clases [son] para que las personas, para que los estudiantes logren aprender. Nosotros no adaptamos actividades para hombres o para mujeres. (Director, L3)

De esta manera, en este liceo, la transición a un modelo mixto aún no tensiona las prácticas docentes y la planificación de la enseñanza. A diferencia de los casos anteriores, a raíz del cambio en la cultura escolar no se desarrolla un proceso de reflexión curricular que problematice el qué, cómo y para qué enseñar. Lo que sí se releva como un cambio necesario para la integración de niños y niñas en el espacio escolar es la incorporación del lenguaje inclusivo, el cual es un avance necesario y muy valorable pero no suficiente para transformar en un nivel más profundo los discursos pedagógicos con contenido sexista.

En cuanto a metodología, en cuanto a los objetivos de aprendizaje, por supuesto no [hubo modificación]. Sí me parece que el cambio estuvo a través del lenguaje propiamente tal. (...) tuvimos que agregar 'alumnos y alumnas' y hacer esta modificación a propósito del lenguaje inclusivo. Me parece que esa es la única modificación que hemos hecho como docentes. (Profesora 1, L3)

3.2. CONVIVENCIA ESCOLAR: LAS RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA SE TENSIONAN FRENTE AL DESAFÍO DE CONSTRUIR EDUCACIÓN NO SEXISTA

Una segunda dimensión de análisis respecto de las tensiones que ha generado el avance hacia una educación no sexista es la convivencia escolar. Este es un ámbito crucial, dado que comprende la compleja construcción de las interacciones sociales del conjunto de los miembros de la comunidad escolar¹⁵.

Las experiencias analizadas en liceos que han incorporado iniciativas tanto para la incorporación del enfoque de género en su proyecto educativo y curricular, como en la transición a modelos mixtos que integren a estudiantes mujeres y hombres, evidencian que es justamente el ámbito de la convivencia escolar donde se sitúan las mayores aprensiones frente a este proceso de cambio cultural.

DISTANCIA GENERACIONAL, DISTANCIA DE IMAGINARIOS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Una primera tensión que emerge en este ámbito es la brecha generacional y cultural entre docentes y estudiantes en relación con las representaciones e interpretaciones de las diferencias de género. Son los y las jóvenes estudiantes quienes interpelan al mundo adulto a comprender el género y las sexualidades como categorías políticas fundamentales en los procesos educativos de la escuela, puesto que atraviesan la construcción de subjetividades y regulan también el orden social y económico.

En este sentido, las y los estudiantes, al ser conscientes de las brechas comprensivas que las y los distancian de sus profesores, se convierten en “agentes de reeducación” del mundo adulto en sus escuelas:

Entiendo que esto del género es una problemática nueva, donde nuestros profesores también fueron educados bajo una educación sexista, entonces es importante que la reeducación sea entre todos los estamentos de la comunidad, que nos podamos colaborar, que podamos trabajar en conjunto al final. (Estudiante 2, L2)

Frente a una configuración distinta del aprendizaje escolar, donde el universo juvenil es quien tiene más herramientas para generar procesos de aprendizaje en torno a la perspectiva de género, profesores y profesoras se sienten en una situación nueva, de “poca preparación”, de incertidumbre y aprensiones frente a su rol.

Hay temor de los profes a estar haciendo algo malo, a estar equivocándose, a no estar actualizados. Los estudiantes están mucho más informados. (...). Los profes tienen aprensión de no estar lo suficientemente instruidos o no estar ocupando un léxico adecua-

do, de no tener un comportamiento acorde o políticamente correcto en la actualidad. (Profesora 1, L2)

[Tengo] algunos temores, pero no temores de trabajar con hombres y mujeres... sino de la demanda estudiantil... esto de hablar del respeto a la diversidad o de mejores tratos desde una cultura más conservadora a una cultura más actualizada... ese tipo de situaciones que nos han complejizado. (Director, L3)

TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

La conjunción del sentimiento docente de no estar preparados o instruidos para este cambio cultural con el empoderamiento de las y los jóvenes como motivadores de la transformación ha impactado en la construcción de las interacciones cotidianas entre profesores y estudiantes en diversos aspectos.

Destaca en este ámbito la desestabilización de las relaciones de poder al interior del aula, emergiendo y asentándose el temor a la transformación de la relación jerárquica profesor-estudiante. Perder el control de los aprendizajes conlleva una implícita pérdida de poder y dominio que históricamente han ejercido los y las docentes sobre la población infantil y juvenil. En el mismo sentido, la demanda por el reconocimiento de diversas identidades y expresiones de género, que superan el binomio mujer/hombre, enfrentan al cuerpo docente a una dimensión desconocida: la del trabajo con la diferencia.

Las aprensiones tienen que ver con el control que puede ejercer una educación que no esté dentro de una educación no sexista, una educación donde los roles sí estén mucho más definidos. Es más fácil leer los comportamientos del otro y entender lo que los estudiantes nos están proponiendo, si tenemos bien claro qué hace el hombre y qué hace la mujer y qué espero de ellos como profesor. Cuando ese abanico se abre caemos como en una idea de vacío y de la incertidumbre que nos pone como en aprietos a las personas llamadas a dar una estabilidad al aula, al clima del aula, y a la institución en general. (Profesora 1, L2)

Dentro de este proceso de replanteamiento de la interacción entre el mundo adulto y el de los/as jóvenes, se ponen también en cuestión las expresiones afectivas y la cualidad del trato que docentes han

establecido como parte de la construcción de la relación pedagógica, donde hoy ciertas expresiones afectivas, gestuales o acercamientos corporales pueden interpretarse como acoso o violencia de género. Esto, sin duda, habla también de lo mucho que queda por deconstruir en torno al establecimiento de relaciones educativas basadas en una verdadera igualdad y respeto hacia niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho:

Los estudiantes y las estudiantes tienen mucho que enseñarnos a los docentes frente al trato, las relaciones (...). Cuando uno era escolar estaba normalizada la violencia de género... ahora todo es cuestionado, se cambia el paradigma (...). Se les está moviendo el piso a todos, a estudiantes, a profesores, a directivos, a todo el mundo se le está moviendo el piso en relación a sus prácticas y sus interacciones. (Profesor 2, L2)

4. REFLEXIONES FINALES

Hoy la institución escolar enfrenta el desafío de transitar hacia la construcción de proyectos educativos no sexistas. Si bien no creemos que haya recetas para la transformación de la escuela, en el marco de nuestra experiencia con liceos que hoy asumen este desafío, motivados por distintos contextos previos y desde diversos niveles de apropiación de la temática, vislumbramos algunas conclusiones que pueden aportar al enriquecimiento de estos procesos.

En las experiencias analizadas podemos identificar dos modalidades de cambio en la cultura escolar. La primera de ellas tiene lugar cuando el cambio se origina desde una definición institucional que recoge las reflexiones compartidas de sus actores sobre hacia dónde transitar e intenciona un proyecto educativo no sexista, introduciendo planificadamente el enfoque de género tanto en el currículum como en los instrumentos estratégicos de la gestión escolar. Cuando esto ocurre se logra desarrollar un proceso efectivamente transformador, porque se pavimenta una narrativa que se enraíza y luego florece en los discursos y prácticas de toda la comunidad. En cambio, cuando el proceso de transformaciones ha sido provocado por la presión estudiantil y surge como respuesta a demandas que se plantean en contextos de acciones políticas radicales (paros, tomas), este no alcanza

mayor profundidad, pues no se planifica ni se acompaña de procesos de reflexión profesional y de construcción de sentidos compartidos. Donde no ha habido un proceso de discusión profunda que logre poner sobre la mesa las diferencias y las aprensiones de la comunidad para, desde ahí, construir marcos comunes de acción, es muy difícil que se logre el cambio curricular y el cuestionamiento de las subjetividades y prácticas patriarcales que legitiman y reproducen el orden sexista en la escuela. En este sentido, la presión estudiantil debiera ser recogida como pivote y oportunidad para iniciar una reflexión que se oriente a efectuar cambios profundos en el espacio escolar que permitan avanzar hacia una real inclusión de la perspectiva de género y no solo hacia cambios de orden secundario.

Considerando estas dos modalidades de cambio cultural escolar, es muy importante destacar el rol de los liderazgos pedagógicos en la conducción de estos trayectos de cambio: la convicción política y educativa de quienes están a cargo de las escuelas resulta clave para convocar y articular el tránsito comunitario hacia un cambio de paradigma cultural, como es el que plantea la integración de la perspectiva de género.

En la trayectoria de las comunidades escolares en torno a la idea de la igualdad de género y la libertad de vivir la sexualidad de acuerdo a la propia identidad, toma aún mayor fuerza la idea de Paulo Freire de que educadores son educandos y educandos son educadores, pues en esta dimensión de la experiencia humana y de la construcción biográfica, la dicotomía educador-educando devela con mayor fuerza su sin sentido. Todos y todas tenemos que educarnos entre nosotros/as en las comunidades escolares, dialogando, reflexionando y problematizando críticamente nuestra experiencia en el mundo social y el modo en que aquello configura nuestras relaciones, para desde ahí, transformar para la libertad.

En razón de lo expuesto, y ligándolo con el pensamiento freiriano, pensamos que una experiencia de tránsito de la cultura escolar hacia la igualdad de género no es sinónimo de un proceso mecánico e impuesto de alfabetización sobre la perspectiva de género, donde se depositen nuevas palabras y significados sobre las relaciones humanas, pues el proceso educativo que busca realmente “liberar” y “concienciar” implica necesariamente ligar esas nuevas palabras a la

experiencia de los sujetos que las dicen, problematizando la relación de esos sujetos con el mundo y con las acciones que despliegan: “Es cambiar la ingenuidad a crítica” (Freire, 2009, 97).

No cabe duda que estos procesos de deconstrucción y reconstrucción de la cultura escolar sexista son de largo aliento y que, en efecto, la mayor parte de las escuelas se encuentran en un estadio superficial de transformación que hoy asegura una igualdad solo en el plano formal y discursivo. De ahí que el desafío que le compete de hoy en adelante a la investigación educativa con enfoque de género sea el de estar muy presente y muy pendiente de las iniciativas y trayectos que decidan emprender las comunidades educativas, acompañándolas, sistematizando y compartiendo los aprendizajes que se vayan produciendo.

NOTAS

1. Recordemos que en 2006 fue el movimiento de estudiantes secundarios el que levantó la demanda de una educación pública gratuita y de calidad, poniendo en evidencia el modelo de mercado como herencia dictatorial anclada en el sistema educativo en su conjunto. Luego, en 2011, las demandas estudiantiles reforzaron la propuesta de reconstruir la educación pública y asegurar el acceso gratuito a la universidad para todos y todas, señalando la necesidad de reconocer la educación como derecho social (Pedreira Elizalde, 2014).
2. Un barrido analítico de los diferentes petitorios estudiantiles universitarios permite leer dimensiones claves, tales como: “Inclusión de un enfoque de género inclusivo feminista interseccional y disidente en el lenguaje, en las políticas institucionales”; “actualización de las mallas curriculares y modificación del perfil de egreso en relación al enfoque de género y construcción de conocimiento no patriarcal que vaya contra la invisibilización analítica de la mujer y disidencias; reorganización institucional de cargos en base a equidad de género y presencia de disidencia; formación obligatoria para docentes y funcionarios/as sobre violencia de género y respeto a las disidencias; reconocimiento institucional de las identidades transgénero; democratización de los procesos de participación y decisión universitaria, avanzando hacia la triestamentalidad vinculante
3. Dimensiones extractadas de los petitorios de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y de la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES).

4. El presente artículo considera resultados preliminares de la investigación *Educación no sexista: experiencias, reflexiones y tensiones desde la escuela*, desarrollada actualmente por las autoras. En esta investigación se analizan experiencias de tres liceos públicos y uno particular de la Región Metropolitana: un liceo mixto que desde 2015 ha desarrollado un proceso para la incorporación del enfoque de género en su Proyecto Educativo Institucional y en su modelo curricular; un liceo mixto que en 2017 desarrolló un proceso de elaboración de protocolos contra el acoso y el abuso sexual, generando una unidad multiestamental de género y sexualidades; un liceo de hombres que en 2017 transitó hacia el modelo mixto; y un liceo de hombres que hoy se encuentra en el proceso de discusión para transformarse en mixto.
5. Entre los cuerpos normativos más importantes que hoy empujan a las comunidades escolares a transformarse en espacios de igualdad, inclusión y participación democrática están la Ley de Inclusión (20.854), la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 y la Ley de Formación Ciudadana (20.911).
6. Entre estos cuerpos legales y normativos encontramos la Ley de No Discriminación (20.609), el Plan Educación para la Igualdad de Género 2015-2018 (MINEDUC, 2015), las Orientaciones para la Inclusión de las personas LGTBI en el sistema educativo (MINEDUC, 2017) y la recientemente aprobada Ley de Identidad de Género (LIG).
7. Un análisis detallado de la trayectoria de la normativa institucional en relación a la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo puede verse en Celedón y Manquepillán, 2018.
8. El sistema escolar cuenta actualmente con numerosos documentos ministeriales que orientan el diseño e implementación de planes, iniciativas y acciones tendientes a la incorporación del enfoque de género, diversidad e inclusión, así como sexualidad, afectividad y género en el sistema escolar. Un compendio de estas leyes, documentos orientadores, manuales y protocolos puede verse en www.convivenciascolar.cl.
9. En este artículo no abordaremos la discusión sobre el concepto de equidad implícito en las políticas educativas desde los noventa en adelante. Sin embargo, cabe hacer notar que esta noción de equidad es consistente con el carácter subsidiario del Estado chileno que actúa haciéndose cargo de garantizar el derecho a la educación cuando los sujetos no pueden acceder a ella por sí solos, lo que se traduce en una acción compensatoria en términos económicos que no trae consigo transformaciones en las lógicas culturales de las escuelas (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006).

10. El enfoque de género también implica “una perspectiva diferenciadas de acceso a recursos y calidad de vida. El enfoque de género es, por tanto, una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado” (Mineduc, 2015, 10).
11. Siguiendo con esta idea, si asumimos la invitación de Butler y comprendemos el género como categoría de subjetivación y performatividad política, se abre un inmenso espacio para la deconstrucción crítica de los saberes y las prácticas hegemónicas que operan en las escuelas diferenciando entre varones y mujeres, ya sea a nivel de conocimientos curriculares o a nivel de discursos y mensajes que refuerzan la naturalización de una cierta subjetividad asignada según el sexo. En tal sentido, el camino hacia una educación no sexista en los espacios educativos se condice necesariamente con la adopción de este enfoque de género que posibilita la problematización de la desigualdad (no naturalizada) entre hombres, mujeres y disidencias sexuales (Pinkasz y Tiramonti, 2006, 73).
12. Cabe señalar que hay aspectos nucleares de la escolaridad que promueven el sexismo que aquí no tendremos la ocasión de desarrollar, pero que es menester enunciar: la regulación y promoción desigual de la participación en ámbitos de la experiencia escolar; la composición de los equipos directivos en contraposición a los equipos de aseo y cocina en las escuelas; y, finalmente, la violencia de género institucionalizada.
13. Los libros de texto y los materiales de estudio son también una dimensión fundamental en el análisis del currículum explícito desde una perspectiva de género, en tanto forman parte del currículum apoyado (Glatthorn, 2009) que viene a reforzar, a través del conocimiento materializado, las lógicas de construcción androcentrista y sexista que priman en la producción de los saberes escolares del currículum prescrito. Las imágenes usadas, el lenguaje masculino, la elección de los ejemplos de aplicación, los roles atribuidos, entre otros, son ejemplos claves de la transmisión de estereotipos sociales, psicológicos y sexistas. Además, en nuestro sistema escolar los libros de textos y diversos materiales audiovisuales que se usan como apoyo a la enseñanza y complemento de esta son considerados referentes del aprendizaje, y muchas veces vienen a articular la relación entre madres, padres y apoderados y la escuela, por lo que representan una extensión del enfoque sexista a las casas y familias de los y las estudiantes (Sanchez, 2002).
14. En este tópico, la valoración de la familia nuclear como modelo primordial de la organización social es clave en el reforzamiento de la construc-

ción de la mujer –y su subjetividad– como ser para otros, siendo destinada a la esfera privada y doméstica de la organización social.

15. Actualmente la Política Nacional de Convivencia Escolar plantea como desafíos para las escuelas el desarrollo de la autorreflexión y examen crítico de sus prácticas comunitarias, y los sentidos formativos que subyacen a ellas, además de establecer como uno de sus pilares de transformación el enfoque de género. En este marco, es muy importante entender que la política educativa hoy llama a transitar desde una concepción normalizadora y punitiva de la convivencia escolar hacia una formativa en base al enfoque inclusivo, de derecho, de género y participativo, entre otros (Mineduc, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 1970. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2018.
- BUTLER, Judith. “Variaciones sobre el sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault” en Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (Eds.). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1990.
- CELEDÓN Bulnes, Roberto y Mauricio MANQUEPILLÁN Piñeiro. “Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile”. *Revista Saberes Educativos* 1 (2018): 7-30.
- FEDERICI, Silvia. *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños, 2018.
- GLATTHORN, Allan. *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Londres: SAGE, 2009.
- GUERRERO, Elizabeth, Patricia Provoste y Alejandra Valdés. “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile” en *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama Consultoras, 2006, 99-150.
- MACDONALD, Madeleine. “Socio-Cultural Reproduction and Women’s Education”. En Rosemary Deem (Comp.). *Schooling for Women’s Work*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- MINEDUC. *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Mineduc, 2015.
- PEDREIRA Elizalde, Paloma. *El movimiento estudiantil chileno*. Trabajo de fin de grado. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

- PERRENOUD, Philippe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, 2012.
- PINAR, William. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.
- PINKASZ, Daniel y María Tiramonti. "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90' en Argentina". En *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama Consultoras, 2006, 51-97.
- SÁNCHEZ, Ana. "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual". *Revista Educar* 29 (2002): 91-102.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel. "Currículum oculto y construcción del género en la escuela". España: Universidad de Málaga, 1994.
- . "Los efectos secundarios del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía* 199 (1992): 54-59.
- . *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Zero Zyx, 1984.
- SCOTT, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Marta Lamas (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa, 2003, 265-302.
- SUBIRATS, Marina. "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista iberoamericana de Educación* 6 (1994): 49-78.
- TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.