



Sexismo y estereotipos de género en educación: el caso del 'primer foco de luz de la nación' y el predominio de su cultura escolar.

Estudio de caso sobre la cultura escolar del Instituto Nacional y su dimensión de género.

Proyecto de Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Francisca Sofía Echeverría Ibieta
Profesora guía: María Elena Acuña Moenne
Santiago, junio de 2017



Agradecimientos

Gracias a mi familia. A mi papá y a mi mamá por permitirme estudiar en la universidad y velar para que yo y mis hermanas tuviésemos la mejor educación posible. A mis hermanas porque cada una estuvo presente de diferentes formas en este largo proceso, preguntando, no preguntando, tirando chistes, poniendo el hombro y dando consejos desde su sabiduría que los años les ha entregado. En especial, gracias a la Trini por las impresiones de textos y por decirme que descanse, y a la Cata por acompañarme de todas las formas posibles: como hermana, como editora, como amiga y como una mujer interesada por aprender más y más del mundo.

Gracias a mis amigas del colegio. A la Lucha por formar parte de mi vida cotidiana en los últimos meses y ser constante compañía de todas las formas que una se puede imaginar. A la Fran por escucharme y entender los momentos de presión, pero sobre todo por los m&m y la nueva música que aparecía. A la Pili por estar hace más de 20 años conmigo y que, a pesar de los kilómetros, estamos al día con nuestras vidas, queriéndonos. A las 'calzón pileta', por los pelambres, las fotos, los memes, los audios y los carretes.

Gracias amigos de la vida. Por los diálogos, las reflexiones, la música y la fiesta. A José por su mejor disposición y el vinito, al Peneca por siempre estar, preguntar y alentar. A todos por abrirme una puerta al mundo desconocido (para mí) de los hombres, respetándome, escuchándome y haciéndome partícipe de él. Me enseñaron mucho sin saberlo, y este trabajo es reflejo de lo que por muchos años he compartido con ustedes, desde el momento más insignificante, hasta el más poderoso.

Gracias amigos y amigas de la universidad. Gracias al 'núcleo' por el eterno humor negro y los palos que no se anticipan ni por si acaso. En especial gracias a la Rocío, por ser un apoyo constante en este proceso, por las conversaciones sobre el tema, por enseñarme sobre feminismo, por cuidarme y por su confianza. Y a la Jose por ser ella y entendernos de algún modo muy bonito.

Gracias a todas las personas que, de alguna u otra manera, estuvieron presentes en los distintos momentos de esta aletargada etapa de mi vida. A quienes conocí trabajando, a quienes conocí en diferentes proyectos que vinieron a darle sentido a muchas cosas. Gracias a La Revuelta por ser un espacio de desarrollo creativo y político fundamental para mí, al Ensemble Misterio por enseñarme de música, disciplina y constancia, a los tracaseros por el compañerismo y entrega máxima a nuestras convicciones. Gracias a Franz por apoyarme en ordenar mis ideas y sentimientos y desarrollar aún más el sentido de humor propio.

Gracias a María Elena, mi profesora guía. Desde el primer momento estuve comprometida con este trabajo, respondiendo siempre a tiempo y dando consejos y observaciones sumamente certeras para el mejor desarrollo de esta investigación.



Agradezco la confianza formada durante este período, la cual me dio cada vez más tranquilidad y seguridad con lo que estaba haciendo.

Gracias al equipo del CIAE por darme la oportunidad de trabajar con ellos. En especial gracias a Claudio, por cumplir tu promesa de molestarme con la tesis hasta el final.

Gracias al pavito. Por leerlo casi todo, por los espacios, por el amor, por ser el mejor compañero y por estar aprendiendo juntos todavía. Gracias por entenderme y apoyarme. Gracias por la comida, la música, los abrazos, las paleteadas y la contención. Por añadidura, no puedo dejar de agradecer a la comunidad de Teno 8140, por siempre tener las puertas abiertas. Lo mismo a los de Tajamar.

Por último, gracias a todas las personas que entrevisté, quienes me dieron muchos minutos para hablar de estos temas, recordando momentos de su infancia o bien de su vida laboral, compartiendo anécdotas desde nuestras experiencias personales y, por eso, gracias por confiar en mí. Espero que este trabajo logre ser un aporte para los posibles cambios que tenga el Instituto Nacional y que también sirva como testimonio de un momento específico de nuestra sociedad, en que pareciera que estos temas están dejando de ser secundarios. Yo prefiero mantener mi pensamiento así.

*Para Matilde, Adolfo,
Laura, Pancho, José Manuel,
Sofía, Elena, Amalia,
María, Ana y Juanjo,
por inspirarme ni se imaginan cuántas veces.*



El presente trabajo analiza la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional, expresado en los discursos, prácticas, valoraciones y relaciones de su comunidad escolar. Los resultados se presentan en tres capítulos, de los cuales, el primero refiere al significado que la comunidad escolar le da a los liceos de hombres, entendidos como espacios en que se desarrolla la identidad masculina y en que su alteridad se sitúa en la mujer y lo femenino. Luego, se analiza el significado que le dan a los liceos mixtos, basados fundamentalmente en la sexualidad y la relación social entre los sexos como principales ejes analíticos. Por último, se profundiza en las opiniones respecto a la posibilidad de que el Instituto Nacional pase a ser un liceo mixto, habiendo opiniones a favor y en contra de la posible medida, siendo reflejo de lo expresado anteriormente respecto a los liceos de hombres y a los liceos mixtos. Los resultados dan cuenta del sexismo presente en la cultura escolar institutana, entendiendo al liceo como un espacio en que se reproducen y transmite cultura y que, por lo tanto, se construyen estereotipos de género. Esta investigación se muestra como un ejercicio en cuanto a la discusión de si los liceos segregados o los liceos mixtos son mejores o no, situándose en un contexto en que la equidad de género en educación es un tema que se ha comenzado a instalar con mayor fuerza el último tiempo, ante lo cual la coeducación se presenta como una posibilidad a estudiar.

Palabras clave: liceo segregado – liceo mixto – sexismo – masculinidades – cultura escolar



Índice

I. Antecedentes.....	7
Capítulo 1. Desarrollo de la educación secundaria en Chile: proyecto nacional, sexismo y demandas ciudadanas.....	7
1.1. Los primeros liceos fiscales de hombres y mujeres	7
1.2. Los liceos emblemáticos.....	11
1.3. Sexismo y desigualdad de género en educación	14
1.3.1. El caso chileno	16
1.4. Educación no sexista como demanda del movimiento estudiantil	20
1.5. Liceos segregados y liceos mixtos en Chile	22
Capítulo 2. El primer foco de luz de la nación: historia, cultura institutana y discusiones alrededor del Instituto Nacional.....	26
2.1. El Instituto Nacional.....	26
2.2. Cultura y sello institutano	27
2.3. Vida cotidiana en el Instituto Nacional	32
2.4. La propuesta del Instituto Nacional mixto	35
Capítulo 3. Planteamiento del problema y objetivos.....	38
Capítulo 4. Proceso metodológico	42
4.1. Enfoque metodológico.....	42
4.2. Proceso de elaboración de la muestra	42
4.3. Proceso de recolección de la información	50
4.3.1. Entrevistas en profundidad semi-estructuradas	50
4.3.2. Observación.....	52
4.3.3. Lectura de textos	52
4.4. Proceso de análisis de la información	53
4.5. Consideraciones éticas	54
II. Resultados.....	55
Capítulo 5. Los liceos de hombres: masculinidades y alteridades.....	55
5.1. Segregado y mixto: la primera distinción	56
5.2. Dinámicas en el liceo de hombres: construcción de masculinidades	58
5.2.1. Identidad desde la alteridad: liceo de hombres en contraposición al liceo de mujeres.....	58
5.2.2. El 'deber ser' masculino	62



5.3. La alteridad en el liceo de hombres	71
5.3.1. Ser hombre masculino, ser mujer femenina: estereotipos de género	71
5.3.2. Mujeres entre hombres: significados de la mujer adulta y la joven mujer	74
5.3.3. Masculinidades alternativas: la homosexualidad y disidencias sexuales.....	84
Capítulo 6. Los liceos mixtos y el impacto en el rendimiento escolar y la socialización: igualdad de oportunidades y persistencia de estereotipos de género	89
6.1. Hombres y mujeres juntos. Efectos en la socialización y en el rendimiento académico.....	90
6.1.1. El liceo mixto y el desarrollo de relaciones sociales	90
6.1.2. “La culpa es de la sexualidad”. El liceo mixto y el ¿problema? del rendimiento escolar.....	98
6.1.3. “La culpa es de la sexualidad”. Conflictos en el liceo mixto y sujetos sexuales.	102
6.2. La ‘autorrestricción’ del hombre. Reflexiones sobre las limitantes de los estereotipos de género.....	105
6.3. Liceo mixto: espacio de aparente igualdad.....	111
Capítulo 7. De liceo de hombres a liceo mixto: el Instituto Nacional y sus posibilidades de cambio. Posiciones a favor y en contra.....	117
7.1. Discusiones sobre la mixtura del Instituto Nacional desde la comunidad escolar	119
7.2. El rechazo al Instituto Nacional mixto	121
7.2.1. La tradición: piedra angular de la discusión	121
7.2.2. Infraestructura. Segunda piedra angular para el rechazo de la mixtura.....	132
7.3. El Instituto Nacional mixto: igualdad de oportunidades y socialización	133
7.3.1. El derecho a una educación de calidad para todos y todas: el ingreso de mujeres al Instituto Nacional y la igualdad de oportunidades.....	133
7.3.2. Mixtura y desarrollo de habilidades sociales	136
7.4. Instituto Nacional mixto. Factores y cambios a implementar.....	139
Capítulo 8. Conclusiones y palabras finales.....	143
Bibliografía.....	153



I. ANTECEDENTES

CAPÍTULO 1. Desarrollo de la educación secundaria en Chile: proyecto nacional, sexismo y demandas ciudadanas

1.1. Los primeros liceos fiscales de hombres y mujeres

Durante las primeras décadas del siglo XIX, tuvo lugar la fundación de los liceos fiscales de la naciente república chilena. Dicho proceso estuvo marcado por la creación del Instituto Nacional en 1813, constituido como la matriz del sistema de educación secundaria fiscal. “Regido por el sentido de virtud republicana, era la institución encargada de formar a la dirigencia nacional y al selecto grupo de letrados del país” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 341). El proyecto de los liceos fiscales masculinos se desarrolló durante el siglo XIX, concebidos como “una institución centralizada, uniforme, urbana, elitista y conducente a la educación superior” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 344), mientras los liceos fiscales femeninos aún no veían la luz.

Los liceos fiscales de varones fueron fundados en las ciudades cabeceras de provincia, de modo que se forjaron en un sentido territorial, en función del proyecto nacional fraguado aquel entonces y de consolidación del sentimiento nacional unitario. Desde ahí, es posible identificar tres etapas respecto a la fundación y expansión del liceo fiscal, cada una con énfasis y sentidos diferentes:

Hasta fines de la década de 1870, el Estado desarrolló una primera estrategia expansiva cuyo fin era establecer un liceo por provincia, priorizando las ciudades de mayor importancia y las de la zona central. La segunda fase, que abarcó la década de 1880, tuvo claramente por sentido colaborar con el afianzamiento de la soberanía nacional. A partir de entonces y hasta la década de 1920, se desarrolló una tercera etapa de consolidación y ampliación hacia las ciudades cabeceras de departamentales (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 359).

Desde un comienzo, los liceos fueron elitistas considerando su composición social, ya que

educó a un grupo muy reducido de jóvenes, siempre creciente en relación a sí mismo, pero muy pequeño con respecto a la población total. [Adicionalmente,] La oferta estaba orientada a una formación intelectual que exigía materiales y competencias complejas, y era selectiva por su currículum y por su distribución territorial urbana (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 367).

En base a lo último, estos fueron criticados por la poca conexión con la realidad del país. Incluso Darío Salas señaló en ese entonces que la educación reproducía la segmentación social, situación que fue permeándose con el tiempo, pues a mediados del siglo XIX ya no solo recibían educación los jóvenes de sectores acomodados, sino que también quienes provenían de familias del pequeño comercio, pequeños agricultores y artesanos. Este fenómeno probablemente comenzó con el Liceo de Talca, cuyo proyecto era menos elitista.



Desde ahí, los rectores de los liceos identificaban que dentro del alumnado había estudiantes “pobres”, los que constituían un grupo cuantitativamente relevante y que era necesario retener¹ (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012).

De este modo, la tarea del Estado en cuanto a la instrucción de los jóvenes del país se focalizó más en “la formación de una elite intelectual masculina, representada por la dirigencia nacional y los grupos letrados” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 375). Al mismo tiempo, el liceo fiscal se instituyó como un espacio para el desarrollo de la ideología de la movilidad social gracias a la certificación que entregaba, la cual “tendió a igualar a los integrantes del grupo” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 375).

En consideración a lo expresado, es posible identificar diferencias por sexo desde el primer hito de la historia de los liceos fiscales. En otras palabras, mientras los liceos fiscales de varones estaban en pleno proceso de desarrollo y expansión, la situación sobre la educación fiscal de mujeres -o como les llamaban en ese entonces, “liceos de niñas”- era distinta. En primer lugar, la mujer se consideró dentro de la formación de la enseñanza en Chile como agente educativo, encargada de instruir a las masas populares por ser la más capacitada para dicha labor, teniendo en cuenta “sus capacidades intelectuales, biológicas y sociales” (Gómez, 2015, pág. 110). Así, la Escuela Normal de Preceptoras se posicionó como un

espacio educativo al interior del sistema público tanto para las mujeres populares en relación a una labor respetable según su sexo, como para las mujeres de élite ligadas a las congregaciones religiosas que veían en la instrucción primaria una labor de beneficencia y caridad (Gómez, 2015, pág. 110)².

Luego, Antonia Tarragó -fundadora del colegio Santa Teresa, el cual fue de gran relevancia para la apertura del sistema fiscal a la mujer- instaló la necesidad de instrucción secundaria

¹ “Si bien el término ‘pobre’ referido al liceo no puede homologarse al de sectores populares, habla de la existencia de jóvenes cuya condición económica los hacía vulnerables a la continuación de sus estudios” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 373). En ese sentido, los índices de deserción también se explicaban porque a estos estudiantes ‘pobres’ les bastaba con los primeros años de educación secundaria para adquirir las herramientas necesarias para el comercio. De este modo, mientras más alto el curso, menos presencia de grupos socioeconómicos más bajos aumentando la proporción de grupos medios y altos (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012).

² Cabe considerar que el plan de estudios de la Escuela Normal “constituía conocimientos elementales como la lectura y escritura; saberes asociados a la congregación como lo eran la religión e historia sagrada; y prácticas manuales asociadas al trabajo doméstico y de reproducción como el bordado y la costura” (Gómez, 2015, pág. 110). Asimismo, es importante tener en cuenta que las escuelas normales consolidaron el rol de la maestra mujer, en línea con el vínculo entre mujeres y la familia:

Con tus conversaciones y consejos llegas a nuestros corazones y dejas en ellos la mayor fe y generosos ideales. Eres severa y justa y eres también amable y tierna, y con esta mezcla de severidad y de ternura nos guías y nos llevas por el camino del cumplimiento del deber; tal vez más tarde recogerás los frutos de las semillas hoy sembradas para poder siquiera así agradecer retribuir en algo a nuestra madre y maestra (Escuela Técnica, 1932, p. 9; cit. en Museo de la Educación s/f).



para la mujer de élite. Esta necesidad, secundada más tarde por Isabel Le Brun en 1876, permitió “repensar el proyecto nacional de progreso e industrialización, e integrar al nuevo grupo en la educación pública proyectando su labor al interior de la estructura laboral” (Gómez, 2015, pág. 112). Esto se materializa de algún modo en el Decreto Amunátegui, promulgado en 1877, el cual permitió el ingreso de la mujer a la universidad. Sin embargo, resultaba complejo su ingreso al no estar asegurada su educación secundaria³.

Finalmente, el desarrollo de los liceos fiscales para mujeres comenzó a finales del siglo XIX, tomando mayor forma a principios del siglo XX, momento en que los liceos fiscales de hombres en su mayoría ya se habían constituido, sobre todo en consideración de la segunda fase de la expansión del liceo fiscal respecto a su colaboración a afianzar la soberanía nacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la nascente necesidad de que existiesen liceos fiscales de mujeres se oponía al motivo fundacional de los liceos fiscales de hombres, ya que recayó en la necesidad de instruir a las mujeres para ser madres civilizadoras, es decir, “se les encomendaba ser madres maestras” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 378). De este modo, la creación de liceos exclusivos de mujeres se amparó en la creación de planes de estudio específicos para ellas (Gómez, 2015). En este sentido, la mujer al estar inserta en el espacio privado y familiar, el hombre -cuyo horizonte era el espacio público y el liderazgo del proyecto nacional- podría ser educado por ella. En esta línea, lo señalado por Miguel Luis Amunátegui esclarece el pensamiento de la época sobre este tema: “el hijo es lo que es la madre: instruido o ignorante según ella lo sea” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012). Justamente aquí recae la segunda diferencia fundamental entre la creación de los liceos fiscales de hombres y los de mujeres, ya que su formación se basó en roles atribuidos a cada sexo, dando cuenta de una mentalidad que funcionaba a partir del esquema de opuestos complementarios con relación al sexo (Bourdieu, 2000), pues el hombre necesitaba de la mujer y la mujer del hombre; el hombre estaba destinado al espacio público y la mujer al espacio privado.

El primer liceo fiscal femenino se fundó en Valparaíso en 1892 -es decir, 79 años después de la fundación del primer liceo fiscal de hombres- con el nombre “*Instituto para Señoritas*”. Su formación se remonta a lo que, hasta ese entonces, había sido el desarrollo de la educación secundaria para mujeres, la cual había estado en manos de Asociaciones de Padres que recibían subvención del Estado⁴. Esto radicaba en que, si bien con el Decreto

³ En paralelo, se destaca la apertura de la Escuela de Artes y Oficios para mujeres, el que se dirigió a las clases que se desenvolvían en el ámbito industrial, con lo que la mujer pobre formalizó su posición subordinada (Hutchison, 2006; ref. en Gómez, 2015, p. 113).

⁴ Las Asociaciones de Padres estaban integradas por liberales y radicales, de los cuales muchos eran masones y de gran influencia en su comunidad local. Los primeros liceos subvencionados para mujeres se encontraban en Valparaíso (fundado en 1877; el que posteriormente pasó a ser el “Instituto para Señoritas”), Copiapó (fundado en 1878) y Concepción (fundado en 1883) (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012).



Amunátegui de 1877 se permitía el ingreso de la mujer a la universidad, ella no tenía una formación asegurada que le permitiese dicho ingreso. Como señalan Serrano, Ponce de León & Rengifo (2012):

El Estado formaba a la elite masculina y a las clases populares, unos para ser ciudadanos, los otros para su ingreso a la civilización. Sin embargo, este grupo de mujeres no cabía en el diseño porque no eran ciudadanas y además eran letradas y civilizadas. El vacío fue reclamado por ellas mismas antes que por el Estado. De hecho, fue el primer segmento social que demandó educación por sí mismo (pág. 382).

Acto seguido, se crea en 1894 el “*Instituto de Señoritas de Santiago*”, conocido comúnmente -y en la actualidad- como el “*Liceo N°1 de Niñas*”. Su fundación involucró la formación de Juntas de Vigilancia, las que estaban compuestas por apoderados hombres del liceo -que a su vez eran importantes personajes públicos- cuyo objetivo era apoyar a las Directoras de establecimiento en su labor como también establecer el modelo sobre el cual se enseñaba, aspirando a formar señoritas de sociedad y madres instruidas; además, considerando que los primeros liceos fiscales de niñas no estaban bajo la tutela de la Universidad de Chile, situación que sí se daba con los liceos fiscales de varones. Sobre las aspiraciones de los primeros liceos de mujeres, resulta ejemplificadora la misión definida por el Liceo N°1 de Niñas de Santiago, que apuntaba a

formar futuras madres de familia, no preparar para seguir una carrera o profesión [...] no se prepararía para el bachillerato, sino que se ilustraría a la mujer para formar un ideal de mujer sana, buena, educada y amante del estudio. En ese sentido, el programa reforzaba la cultura física e intelectual por sobre la técnica y científica (Vicuña, 2012, págs. 34-35).

Por lo tanto, los liceos de niñas se orientaron a sectores acomodados en primera instancia al observar las necesidades que venían a satisfacer, pues una mujer obrera tendría otras necesidades que enfrentar antes que ser “señoritas de sociedad y madres instruidas”.

Comparando los liceos fiscales de hombres y los de mujeres, el desarrollo y expansión de los últimos fue más veloz, logrando abarcar muchas zonas en un rango menor de tiempo. Ya en 1908, funcionaban 31 liceos fiscales para mujeres en todo el país, es decir, en menos de 20 años se había consolidado una red nacional de educación secundaria femenina (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012). Sin embargo, tal desarrollo fue bajo el modelo propuesto en un comienzo para los liceos femeninos, que diferenciaba los planes de estudios según el sexo.

Recién en 1912, hubo una igualación de los programas de estudio masculinos en todos los liceos; “en 1917 llegaron las primeras comisiones examinadoras de la universidad y al año siguiente se eliminaron las Juntas de Vigilancia” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012,



pág. 397). Con ello, la orientación del liceo fiscal se focalizó con más fuerza en la mesocracia, ante lo cual la élite optó por irse a colegios particulares (Labarca, 1939), siendo crucial la creación del Liceo N°5 de Niñas de Santiago, el cual tuvo una “clara orientación mesocrática en sus planes de estudio” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 395).

Desde ese momento, las mujeres que asistieron a los liceos fiscales fueron quienes lideraron luchas por sus derechos y la igualdad de género durante el siglo XX.

Ellas fueron objeto y figura de la confección de la política y de las políticas en la medida en que se replanteó su rol en la sociedad. Y entre las que lideraron esos movimientos fue un común denominador la convicción de que sería desde el campo de la educación desde donde la igualdad entre los sexos comenzaría a hacerse efectiva (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág. 406).

En este sentido, los liceos fiscales formaron nuevas mujeres. Incluso, se podría decir que durante su desarrollo lograron tener algo en común con los liceos fiscales de hombres en relación con esa misión y sentido republicano propio de dichos establecimientos educacionales. Sin embargo, no se debe pasar por alto el hecho de que la educación pública en Chile ha sido concebida desde un comienzo desde un cariz sexista, estableciendo diferentes roles de género a partir del sexo de sus estudiantes y que, a pesar de que haya experimentado cambios y avances respecto a la igualación de currículos entre ellos, hay diferencias que persisten hasta el día de hoy y que, en parte, podrían deberse a las diferenciaciones instaladas al momento de su nacimiento, pues la fundación de liceos fiscales no fue un proceso homogéneo ni unidireccional.

1.2. Los liceos emblemáticos

El concepto de ‘liceo emblemático’ no es posible de definir desde la institucionalidad oficial de Chile, siendo uno que ha sido construido desde el saber popular de la población, propio de un lenguaje de carácter coloquial.

En este sentido, no hay claridad absoluta sobre qué significa ser un ‘liceo emblemático’. Al respecto, el concepto oficial más cercano a este es el de ‘liceo tradicional’, definido en el Artículo 4° del Decreto Supremo de Educación N°680 de 2009, como aquellos que cumplen los siguientes requisitos: a) Contar con todos los grados que corresponden al nivel de enseñanza media; b) Acreditar una antigüedad mínima de 30 años; y c) Haber cumplido un rol histórico o que goce de reconocimiento social (Ministerio de Educación, 2009). Sin embargo, hay elementos atribuibles a los liceos emblemáticos que no están dentro de lo que oficialmente es definido como liceo tradicional, elementos que guardan relación con el desempeño académico de estos, además de otros componentes socioculturales que han sido definidos desde su historia institucional.



Por lo tanto, aquí consideraremos como liceo emblemático a aquellos establecimientos educacionales públicos de reconocida trayectoria y tradición republicana, de prestigio y en general de alta exigencia académica, que destacan por promover valores como la democracia y la participación junto a un desarrollo integral de sus estudiantes. En consideración de lo expuesto, son identificados como los mejores liceos públicos del país - hoy municipales, anteriormente fiscales- y suelen ser vistos como una gran oportunidad para la movilidad social⁵. Esto último guarda relación con la manera en que se concibió a los primeros liceos fiscales de Chile, los que, de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, fueron un espacio para el desarrollo de la ideología de la movilidad social (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012).

En general, los liceos emblemáticos se sitúan en la ciudad de Santiago, destacándose entre ellos el Instituto Nacional, el Liceo N°1 de Niñas Javiera Carrera, el Liceo José Victorino Lastarria, Liceo de Aplicación, entre otros. Así también, hay liceos en regiones como el Liceo Abate Molina de Talca o el Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, los cuales también son reconocidos como emblemáticos⁶.

Los liceos emblemáticos tienen la particularidad de ocupar un rol relevante en el Chile actual. En ese sentido, la tradición republicana que fomentan ha significado que muchos de sus exalumnos y exalumnas sean reconocidos personajes de la historia del país, habiendo ministros y ministras de Estado, empresarios y empresarias, premios nacionales, así como también presidentes de la República, entre otros destacados actores de la nación.

Es posible evidenciar esto aun en la actualidad, pues los y las estudiantes actuales de estos liceos, históricamente han tenido la capacidad de instalar temas en el debate público y trabajar en diversos contenidos de interés nacional, destacándose las movilizaciones estudiantiles de la década de 1980 en contra de la municipalización, así como también las de los últimos años (2006 y 2011). Esta misión y sentir se instalan desde el nacimiento de

⁵ La ex ministra de Estado, la señora Mariana Aylwin, planteó en el marco de la iniciativa “Salvemos los emblemáticos” que

los liceos emblemáticos son una de las únicas ventanas que hay de movilidad social en el sistema educativo y no podemos desligarnos. Estos liceos han demostrado ser de calidad y me parece una insensatez derribarlos (La Tercera, 2015).

⁶ En el caso del liceo Abate Molina de Talca, en su proyecto educativo institucional de 2008, se alude explícitamente a éste como un establecimiento emblemático:

Desde su fundación, y a lo largo de su historia, este emblemático liceo se ha considerado el legítimo heredero del patrimonio material, cultural, pedagógico, humano y espiritual del legado del ilustre sabio formando ciudadanos para el país en todos los ámbitos de las artes, las humanidades, las ciencias, el deporte y el servicio social (Liceo Abate Molina , 2008, pág. 4).

En el caso del liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, en su proyecto educativo se reconocen como “un liceo emblemático de la educación pública de Valparaíso” (Liceo Eduardo de la Barra, 2017, pág. 2). De ahí, “su carácter emblemático da cuenta de un conjunto de características que representan lo esencial de la educación pública de Chile” (Liceo Eduardo de la Barra, 2017, pág. 3), señalando una serie de cualidades que vienen a constituirlo como un liceo emblemático.



cada uno de estos liceos, ya que los proyectos desde los cuales fueron forjados han procurado entregar a sus estudiantes, a lo largo de toda su existencia, una enseñanza que trasciende a los resultados académicos.

Sumado a ello, estos liceos poseen una alta exigencia académica, lo cual va en línea con sus proyectos educativos y los objetivos que estos establecen: ponen hincapié en resaltar la misión y responsabilidad que portan los y las educandas, por el simple hecho de asistir a estos establecimientos educacionales, los que no son cualquier liceo público sino que son liceos emblemáticos.

En ese sentido, el peso de la tradición de estos establecimientos -al cual alude Gómez (2015)- viene a explicar, en parte, cómo son los liceos emblemáticos actualmente, perpetuando los principios sobre los cuales fueron creados en función del proyecto nacional de comienzos del siglo XIX:

La tradición del liceo <<emblemático>> aboga por los principios de segregación de antaño, que perpetúan el principio centralizador y urbano, ya que los liceos tradicionales se encuentran en el centro de la capital obligando a los/as jóvenes a trasladarse; persiste en el principio de la conformación de una élite, pues que cada uno de estos establecimientos se adjudica la exclusividad de elección de sus alumnos/as, permitiendo el acceso de un grupo destacado de jóvenes a una instrucción de excelencia, bajo la promesa de igualdad, movilidad social y acceso a la educación superior; y finalmente immortalizan el principio de separación de los sexos para sustentar la división sexual del trabajo. [...] El fundamento social de la educación secundaria tradicional es la garantía de movilidad social, profesionalización y acceso a la cultura para una élite de la población (Gómez, 2015, págs. 127-128).

En síntesis, los liceos emblemáticos son garantes de la movilidad social gracias a la posibilidad -o bien, seguridad- que les entregan a sectores pobres de la sociedad de ingresar a la educación superior⁷. Ello, en concordancia con su característica selectividad, la cual ejecutan en la admisión de adolescentes a su establecimiento, que les permite asegurar tener a los mejores estudiantes y, con ello, los mejores resultados académicos⁸. Consiguientemente, la competencia es otro de los rasgos que los caracterizan. Adicionalmente, los liceos emblemáticos de Santiago también se destacan por segregar a partir del sexo, situación que en el sistema educacional general es minoritaria (Silva-Peña,

⁷ Fontaine y Urzúa (2014) profundizan al respecto, en el marco del problema por la incorporación del ranking de notas en la admisión a la universidad del año 2008. Para profundizar sobre los efectos de los liceos emblemáticos, en cuanto al ingreso a la educación superior -sobre todo a instituciones prestigiosas como la Universidad de Chile y la Universidad Católica-, revisar el estudio citado (pág. 6).

⁸ Considerar la propuesta de la ley de inclusión, donde rige el fin de la selección para los 'liceos tradicionales' a partir de 2023, posibilitando que estos puedan seleccionar al 30% de su matrícula. Para mayor información, revisar <http://leyinclusion.mineduc.cl>.



2010; Sepúlveda, 2016a; Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016), estando el Instituto Nacional entre ellos⁹.

A modo de síntesis, “Los liceos emblemáticos guardan la más pura tradición republicana chilena, el valor de la democracia, la participación y la movilidad social” (Arce, 2011)¹⁰ manteniendo prácticamente de forma integral su formación; es decir, segregando por sexo, seleccionando a los estudiantes por méritos académicos y manteniendo altos estándares de rendimiento escolar.

1.3. Sexismo y desigualdad de género en educación

Históricamente ha existido segregación de género en la educación chilena, así como también en otros ámbitos: en el mundo laboral, profesional, acontecimientos históricos, entre otros. Este fenómeno también se puede evidenciar en otras sociedades, como son los casos de España (Subirats, 1994; 2009), Argentina, Perú, Colombia (Guerrero, Provoste, & Valdés, 2006) y otros países.

En lo que respecta a educación, en un comienzo existían relevantes diferencias en el contenido del currículo de hombres y mujeres, así como también en lo que refiere a los propósitos iniciales de la educación de un sexo u otro: mientras los hombres eran educados para formar la dirigencia del país, las mujeres ingresaron al sistema escolar secundario con el fin de ser buenas madres y dueñas de casa (Vicuña, 2012).

Si bien los propósitos educacionales actuales son distintos a los de un comienzo, aún persisten rasgos que establecen diferencias entre los sexos, principalmente reflejados en los estereotipos de género que se han construido históricamente a nivel social en torno a hombres y mujeres. Esto refleja la existencia de discriminación fundamentalmente hacia la mujer, quien es percibida bajo ciertos parámetros respecto al cumplimiento de labores y funciones específicas dentro de la sociedad y más allá, con respecto a su realización personal como individuos sociales. En otras palabras, los proyectos educativos actuales no perciben a la mujer como un sujeto destinado a ser buena madre y dueña de casa -como sí lo declaraban en un comienzo- sino que la posicionan en condición de igualdad frente a los hombres. Sin embargo, ello no significa que exista equidad de género en la sociedad

⁹ Considerando que el concepto de ‘liceo emblemático’ es una construcción social, producto de la revisión de prensa, otros liceos que también son llamados emblemáticos son -en el caso de ser sólo de mujeres- el Liceo N°1 de Niñas Javiera Carrera, Liceo N°7 de Providencia y Liceo Carmela Carvajal. En el caso de ser sólo de hombres se encuentran el Internado Nacional Barros Arana (INBA), Liceo de Aplicación, Liceo Manuel Barros Borgoño y Liceo José Victorino Lastarria.

¹⁰ Para mayor claridad, recomiendo revisar en Wikipedia la entrada dedicada a los liceos emblemáticos, en la cual se expone una lista sobre cuáles serían aquellos que calificarían en la categoría. Asimismo, a fin de comprender a cabalidad los liceos emblemáticos, recomiendo revisar la columna publicada en Sentidos Comunes el año 2011, producto de las posibilidades de perder el año escolar dado el extenso período de movilización en que estuvieron los y las estudiantes secundarios y universitarios, titulada “Liceos emblemáticos: el último bastión republicano de la educación pública”, en la cual, producto de la contingencia de ese entonces, es posible acercarse a una definición de ‘lo emblemático’.



actual, pues a pesar de que la mujer esté bajo el mismo currículo formal, en la práctica se dan fenómenos que colocan a los varones en una posición de mayor ventaja; por ejemplo, se les da más atención por parte de los y las docentes dentro del aula, así como también se les atribuyen mayores capacidades cognitivas (AAUW, 1992), lo cual se expresa en los tipos de currículo que los estudios sobre género y educación han identificado y que, como tales, se expresan en dicho contexto.

La American Association of University Women (AAUW, 1992) hace una diferenciación analítica identificando diferentes tipos de currículos, los cuales denotan con claridad la existencia de sexismo en la educación, a partir de la reproducción de estereotipos de género, los que se expresan tanto explícita como implícitamente en el contexto educativo. En primer lugar, está el currículo formal, “instrumento central para impartir mensajes en las escuelas [que] crea imágenes del ser del mundo para todos los estudiantes” (AAUW, 1992). En segundo lugar, se habla del currículo oculto que refiere a las “pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar” (Subirats, 1994, pág. 62), es decir, aquellas prácticas y conductas que se dan en el aula y establecen diferencias desde los y las docentes en el trato hacia estudiantes de un sexo u otro, así como también en lo que enseñan y cómo lo enseñan, lo que trasciende en la interacción entre compañeros y compañeras de clases, pues desde dichas conductas y disposiciones hacia los sexos, se construyen los estereotipos de género. Por último, se identifica el currículo evadido u omitido, el cual refiere a “asuntos centrales en la vida de los estudiantes y de los maestros pero que se tratan acaso sólo brevemente en la mayoría de las escuelas” (AAUW, 1992), como pueden ser temas de salud o de educación sexual. En pocas palabras, el currículo formal se refiere a lo explícito dentro de la enseñanza, el currículo oculto corresponde a lo implícito-subliminal dentro de la enseñanza, y el currículo evadido u omitido refiere a lo implícito-censurado dentro del aula.

Frente a este panorama la escuela se constituye como un escenario que posiciona y reproduce el patriarcado como orden social, bajo el cual el género masculino domina al femenino e incluso se presenta como el punto de referencia (androcentrismo). En este contexto, resulta atingente hablar de sexismo, el que refiere a “aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo” (Subirats, 1994, pág. 61). Entonces, llevado al plano de la educación, es posible señalar que estamos ante una educación sexista, en cuanto “mantiene los estereotipos y roles que se le asignan culturalmente a uno u otro sexo” y que, por lo tanto, perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres (Silva-Peña, 2010, pág. 170).

Alario y Anguita (1999) identifican prácticas fundamentales en las que es posible observar discriminación de género, las cuales se complementan con el diagnóstico de Subirats (1994) sobre el sexismo en educación. A partir de estas afirmaciones se distinguen cinco formas de sexismo presentes en el contexto escolar: i) la posición de las mujeres como



profesionales de la enseñanza, habiendo desigualdad y desvalorización de ellas frente a sus compañeros hombres, lo cual termina siendo un modelo normalizado para los y las estudiantes; ii) el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, que se relaciona con la casi total inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho mujeres en la cultura, lo que implica una jerarquización de carácter androcéntrico en el currículo escolar; iii) el androcentrismo en el lenguaje, que refiere al silencio de la diferenciación sexual en el lenguaje, haciendo uso y abuso del masculino en el uso de las palabras, diluyéndose con eso la identidad femenina; iv) los libros de texto y las lecturas infantiles que recalcan roles de género e incluso excluyen temas vinculados a la mujer; y v) la interacción escolar, mencionándose el efecto de las escuelas mixtas en cuanto se ha “diluido la identidad de las niñas bajo una cultura esencialmente masculina” (Subirats, 1994, pág. 68). Todo esto conlleva a una serie de consecuencias que tienen relación con la construcción de identidad de hombres y mujeres al interior del espacio escolar.

1.3.1. El caso chileno

Actualmente en Chile se ha desarrollado una visibilización de dichas prácticas sexistas, las cuales han sido abordadas en las discusiones en torno a la generación de políticas públicas en educación, resguardando el enfoque inclusivo que en los últimos años (segundo gobierno de Michelle Bachelet) se ha buscado fomentar desde el Ministerio de Educación, a partir de planes y programas puntuales (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995; Guerrero, Provoste, & Valdés, 2006; MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2013; MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2017; Arenas, 2016). Entre estos resalta especialmente la Ley de Inclusión inserta en la Reforma Educacional que está en curso hoy.

A partir de la década del noventa, tras la dictadura cívico-militar que abarcó los años 1973 a 1990, fue urgente la generación de una política de intervención para renovar el sector de educación, el cual se encontraba fuertemente impactado ante las reformas llevadas a cabo durante el período previamente mencionado, de entre las cuales sobresalía la municipalización de las escuelas y liceos públicos. Esta condición llevó a que estos se vieran deteriorados, en cuanto a la calidad de la enseñanza que impartían, dado el empobrecimiento material del ejercicio de la docencia (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995).

En ese contexto, cabe destacar el trabajo realizado por Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza durante 1992, expuesto en la publicación “*El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*” (1995), donde a partir de la recolección de información de 53 establecimientos científico-humanistas y 33 liceos técnico-profesionales, además de la observación etnográfica de 18 liceos (todos de cinco regiones del país)¹¹, se

¹¹ “El estudio combinó la recolección de información a través de cuestionarios a docentes, directivos, alumnos y apoderados de un total de 52 liceos científico-humanistas y 33 liceos técnico-profesionales de cinco regiones (I, IV, VIII, IX y Región Metropolitana), con la observación etnográfica del quehacer cotidiano de una submuestra



logró hacer un diagnóstico de la educación secundaria chilena. Este estudio marcó un precedente en cuanto a la educación que se estaba impartiendo en ese entonces, ya que consideró a liceos de diferentes características -de hecho, identifica cuatro tipos- y que, a pesar de sus diferencias, el modelo de transmisión de conocimiento es el mismo que se encuentra instalado actualmente en la práctica educativa, que se traduce en la carencia de relación dialógica entre docentes y estudiantes, habiendo una reducción y fragmentación del conocimiento que finalmente favorece una relación pasiva entre ambos actores. En otras palabras, la transmisión del conocimiento “lleva a la reducción, fragmentación, trivialización y ahistoricidad del conocimiento y, por tanto, a la infantilización y negación de los saberes de los alumnos (...). Esto sitúa al alumno en una ‘relación de exterioridad’ con el conocimiento” (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995, pág. 124); lo que además implica que los estudiantes pierdan seguridad sobre sus propios conocimientos en la misma medida en que disminuyen su motivación por aprender.

En dicho estudio, se da cuenta de que ya en la década del noventa se observaba la existencia de desigualdades de género dentro de la educación chilena, además de situaciones de discriminación por etnia y raza. El equipo liderado por Edwards señala que los hombres son más valorados que las mujeres, así como también más reconocidos que ellas, lo que se da tanto desde los y las docentes, así como también entre compañeros y compañeras de curso. Esta situación devela la posición de invisibilización en que se encuentra la mujer, sumada a la construcción de realidad a partir de estereotipos de género. Al respecto, se da cuenta de hechos observados durante el trabajo etnográfico de la investigación, en donde los y las profesoras prestan más atención a los hombres que a las mujeres, tal como señala también el estudio de la American Association of University Women (1992) citado más arriba:

Así por ejemplo, en un curso de un liceo municipal científico humanista, en la primera fila normalmente se sentaban sólo mujeres y las profesoras se dirigían a la segunda fila, lugar en donde se ubicaban los varones. En el caso, de un colegio particular subvencionado científico humanista, en la fila de la ventana se ubican, generalmente, niñas. El profesor de matemáticas trabajaba con las otras dos filas donde había mayoritariamente varones y se dirigía a ellas sólo en algunas ocasiones, para verificar si estaban siguiendo la clase. [...] Por su parte, las profesoras observadas centran su atención básicamente en los jóvenes y, en raras ocasiones, dirigen su mirada hacia la fila de las mujeres. La profesora de matemáticas, para dirigirse al curso, utiliza el término “señores”: “a ver señores, silencio” y “rapidito señores” (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995, págs. 152-153).

de 18 liceos de las regiones referidas, durante el año escolar de 1992” (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995, pág. 10).



Lo anterior también se observa a nivel de docentes y planta directiva. La distribución por sexo, en cuanto a las materias que enseñan mayoritariamente hombres y mujeres, junto con la distribución de sexos en la planta directiva, evidencia que las diferencias aludidas son también reproducidas en dichos planos:

A modo de ilustración, observemos la proporción de sexos por dependencia [respecto a la planta directiva]: municipal un 54,2% de hombres, particular subvencionado un 54,7% de hombres, particular pagado un 76,9% de hombres y corporación de derecho privado un 60,0%.

En la proporción general de hombres y mujeres que realizan docencia en las asignaturas de castellano y matemáticas, se constata cómo los estereotipos sociales conducen a los hombres a estudiar mayoritariamente matemáticas y a las mujeres a estudiar castellano (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995, pág. 154).

Dicho esto, el estudio evidencia al liceo como un espacio en que se refuerzan los roles sexuales tradicionales, de modo que sus estudiantes “están siendo fuertemente socializados en estereotipos de roles sexuales restrictivos para el desarrollo integral” (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995, pág. 209).

En ese sentido, cabe destacar la descripción que se hace del liceo, entendido como un espacio donde se reproduce una lógica dentro del aula en que los y las alumnas toman lo que les transmiten los y las docentes tal cual, gracias a las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza, que carecen de espacios para el pensamiento, la reflexión y la concientización de los conocimientos del espacio escolar per se. Ello puede expandirse a lo que tiene relación con las prácticas e inclinaciones de los individuos respecto al género, ya que, si el liceo se presenta como un espacio carente de reflexividad y de espacios para que los estudiantes sean parte de un proceso de aprendizaje consciente, dialógico y que incentive la relativización de las verdades absolutas, no se cuestionarán los estereotipos que se transmiten allí.

Sin embargo, desde el Estado ha habido esfuerzos para develar y trabajar en cuanto al género, sexualidad y afectividad dentro del espacio escolar, y se ha llegado a reconocer de este modo que efectivamente existe sexismo en las escuelas. Se destaca la realización de la Política de Educación en sexualidad para el mejoramiento de la calidad de la educación en 1993 (gobierno de Patricio Aylwin Azócar), la cual consideró elementos culturales y pedagógicos para el trabajo de estos temas; las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) llevadas a cabo durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle¹²; el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005-2010), el

¹² Esta política no prosperó dada la polémica generada por su metodología, ante lo cual los sectores más conservadores de la sociedad -destacándose el Arzobispado y el Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE)- centraron la discusión en temas morales y políticos, y no en lo metodológico-pedagógico propuesto por las Jornadas. Esto significó que se iniciara de forma inmediata un “proceso de reestructuración y



cual posicionó a la educación sexual como deber del Estado, de la familia y de la escuela; la incorporación del concepto de género dentro de los siete programas de educación sexual propuestos desde el gobierno de Sebastián Piñera; y, por último, el Plan Estratégico de Educación en sexualidad, afectividad y género (2015-2017) que se enmarca en la Reforma Educacional impulsada por el segundo gobierno de Michelle Bachelet, donde la inclusión de grupos históricamente vulnerados toma un rol trascendental (Arenas, 2016).

Sin embargo, pese a los esfuerzos, se observa que ninguna de estas políticas y planes ha sido capaz de incorporar temas como la sexualidad, afectividad y género dentro del currículo escolar, de modo que, a la fecha, continúa siendo un tema relegado a un plano secundario dentro de las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos a partir de 1990 en adelante. Y esto, a pesar de los diagnósticos que señalan la necesidad y urgencia de profundizar en dichos temas. Es más, la promulgación de la ley 20.428, la cual refiere a la obligatoriedad de los establecimientos educacionales a contar con un programa de educación sexual, es un hecho crucial en cuanto al desarrollo de planes y programas de educación en sexualidad, afectividad y género. Pero, en definitiva, a la fecha se observa que eso no constituye una realidad. En ese sentido, cabe señalar el cuestionamiento al rol del Estado en cuanto a la misión que se ha planteado, en términos educacionales, sobre todo al momento de instalar un discurso que se enfoca en el desarrollo de una educación inclusiva e igualitaria. Citando la política de Convivencia Escolar vigente a la fecha (MINEDUC, 2015) es posible comprender el horizonte sobre el cual hoy en día se entiende la educación:

(...) el objetivo central de la Política de Convivencia Escolar es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial (MINEDUC, 2015, pág. 6).

En otras palabras, consiste en concebir a la educación como un derecho social garantizado por el Estado que pone énfasis en el estudiante concebido como un sujeto de derecho y que como tal tiene “el derecho a ser tratado con el mismo respeto y valoración, reconociendo que todas y todos tienen las mismas capacidades, derechos y responsabilidades, por lo que se debe asegurar que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje” (MINEDUC, 2015, pág. 29). A ello se le suma que hay una valoración de la diversidad, respetando “a cada uno/a tal y como es, reconociendo a la persona con sus

evaluación que finalmente terminó con este tipo de metodología y se volvió a la idea de abordar estas temáticas en el currículum”, vale decir, como materia de ciencias naturales y biología, manteniendo la perspectiva biomédica por sobre la psicosocial (Arenas, 2016, pág. 38).



características individuales sin tratar de acercarlas a un modelo de ser, actuar o pensar “normalizado” (MINEDUC, 2015, pág. 31).

1.4. Educación no sexista como demanda del movimiento estudiantil

A pesar de lo anterior, la realidad deja entrever que el rol del Estado no es del todo consistente con lo que sus políticas declaran. En ese sentido, el papel adquirido por el movimiento estudiantil -sobre todo desde el 2011, caracterizado por ser fuente de concientización de los y las estudiantes y de la ciudadanía en general- ha sido crucial para la instalación de temas como la equidad de género en educación, así como también de la demanda de una educación no sexista (Acuña & Montecino, 2014).

Desde ahí se destacan diversas iniciativas que han dado lugar a dicha demanda, como fue el Primer Congreso Nacional por una Educación No Sexista que tuvo lugar en las ciudades de Concepción, Antofagasta, Valparaíso y Santiago (Vargas, 2014). Sin embargo, desde La Alzada -reconocido movimiento feminista- señalan que la demanda por una educación no sexista no se encuentra como un eje dentro del movimiento estudiantil (Vargas, 2014), lo cual es reafirmado por la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2016).

En ese sentido, se destacan iniciativas que se han forjado en línea con el desarrollo de alternativas para una educación no sexista, como es el caso del Congreso Nacional por una Educación No Sexista y a los Talleres de Educación No Sexista en liceos durante 2015 (La Alzada, 2015), así como también experiencias como las de intervención en cuatro jardines infantiles en Temuco durante tres meses de 2014, el Programa de Incorporación de la Perspectiva de Género en Educación de la Municipalidad de Paillaco (región de Los Ríos), la experiencia de talleres de afectividad, sexualidad y género, y de investigación científica en el liceo José de San Martín de la Comuna de Santiago, entre otros (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016). Desde ahí, se releva la importancia del trabajo local respecto al desarrollo, reflexión y discusión de estas temáticas, siendo el movimiento estudiantil un espacio donde se deben posicionar y disputar la educación no sexista. En esa misma línea, se encuentra la opinión del Colectivo Lemebel, quienes critican la postura del movimiento estudiantil sobre la educación no sexista, sobre todo respecto a quienes llaman ‘machitos de izquierda’, denunciando que dicho movimiento aún no ha sido capaz de, realmente, incorporar la reflexión feminista sobre el sexismo en educación dentro de sus planteamientos:

Matías: ha sido un trabajo arduo, había centros de alumnos el 2013 que nos querían echar. Este año, cuando se formaron secretarías de género en los colegios, se dio para que se entendieran nuestras demandas y que formábamos parte del movimiento estudiantil. Fue un trabajo duro.

Iván: los machitos de izquierda están en todos lados. Las Coordinadoras piensan la educación no sexista en términos binarios y biologistas.



Matías: no saben lo que es la educación no sexista o feminista.

Iván: no hay nadie que se haya puesto a pensar, de verdad, en una propuesta de educación no sexista.

Matías: ni siquiera saben dónde poner la identidad de género. Nosotros trabajamos para que pensemos en esto como algo cotidiano y que otras organizaciones lo hagan también. No puede ser que un partido mande a sus juventudes a marchar pro aborto y le terminen pegando a una compañera que se salió por ser disidente. Son puros machitos saltando, esos están en todas partes.

Entonces, una propuesta por educación no sexista todavía no es parte real del movimiento estudiantil...

Matías: por experiencia propia sabemos que no. Las primeras veces que íbamos a marchas estudiantiles con carteles de educación no sexista y con los labios pintados, la gente te miraba con cara de culo, daban ganas de irse.

Iván: y te decían 'esta no es tu marcha' (Colectivo Lemebel, 2016).

De todas formas, no cabe duda de que el tema está instalado, ya que en los discursos actuales se observa cada vez más la demanda por la educación no sexista, así como también mayores demandas de parte del mundo femenino por la igualdad de género, siendo las mujeres sujetos que se impostan más empoderadas al denunciar situaciones de discriminación. Tal es el caso del Liceo 7 de Providencia, cuyas estudiantes, en mayo de 2017, denunciaron más de 80 casos de violencia de género y sexual (Quevedo, 2017a) ante los cuales la Dirección del establecimiento les señaló que se harán talleres para los y las docentes. Sin embargo, las estudiantes indican que ya se ha intentado realizar talleres de ese estilo a los docentes, pero ellos los rechazan tildándolos de "ridículos" (Quevedo, 2017b).

Adicionalmente, se destaca el trabajo de la Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres, quienes en 2016 publicaron el libro "*Educación No Sexista. Hacia una real transformación*", en el cual se visibiliza "la violencia del sexismo en la educación y también las resistencias a esa violencia" (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016, pág. 7). Ahí se observa que la demanda por la educación no sexista se ha ido modelando con diferentes temas, estando la política, el desarrollo de aparatos institucionales, el estudio y reflexión sobre el carácter androcéntrico de, por ejemplo, los textos escolares, la ausencia del discurso femenino dentro de lo que se enseña en el aula, así como también el trato entre los actores que conviven en el espacio educativo; temas que, a final de cuentas, vienen a indicar que el sexismo en la educación va en directa relación con la calidad de vida de las mujeres (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016).



Desde otro punto de vista, la lectura del Colectivo Lemebel también es atinente, fundamentalmente respecto a la invisibilización de las disidencias sexuales; al mismo tiempo que hechos como el del Liceo 7 se constituyen como posibles avances de la instalación de estos temas dentro del mundo escolar. En ese sentido, se destaca el documento publicado por el Ministerio de Educación en abril de 2017, titulado “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo” (MINEDUC, 2017), pudiendo ser un posible avance en materia de igualdad y equidad. Sin embargo, se desconocen del todo los avances del Plan Estratégico de Educación en sexualidad, afectividad y género (2015-2017) vigente a la fecha (Arenas, 2016). A partir de ahí se destaca la importancia del movimiento estudiantil en la insistencia sobre una educación no sexista.

1.5. Liceos segregados y liceos mixtos en Chile

Uno de los aspectos que considera la discusión sobre la equidad en educación, tiene que ver con si son los liceos segregados mejores que los liceos mixtos. Ello, considerando los alcances de cada uno de estos tipos de liceos, en cuanto al sexismo en educación. Probablemente se pueden encontrar contextos en que hombres y mujeres están integrados, en donde las mujeres obtienen mejores resultados e ingresan a carreras universitarias que no responden a la lógica tradicional de roles y estereotipos de género. Pero a pesar de que esos casos en sí mismos llaman la atención por no presentar diferencias notorias y jerarquías implícitas entre hombres y mujeres en el aula, los efectos son posteriores. Por ejemplo, en el mundo del trabajo. Es más,

la mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral no se ha visto acompañada de una mayor presencia de los varones en los ámbitos de la vida privada y doméstica; es decir, no ha producido un reparto de las responsabilidades (Ballarín, 2006).

En el caso de la realidad chilena, esto es respaldado con las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en 2016, las que arrojan que “las mujeres destinan tres horas más que los hombres a trabajos domésticos o cuidado de los integrantes del grupo familiar” (González, 2016).

En este contexto, se instala la discusión sobre los beneficios que pueden traer las escuelas mixtas para la construcción de una educación no sexista, ante lo cual también se exhibe la opción de la coeducación. Cada una de ellas tiene sus aspectos negativos y sus aspectos positivos, pero no hay que olvidar que la escuela mixta es entendida como “un paso intermedio hacia la coeducación” (Subirats, 2009)¹³.

¹³ Ello, concibiendo que la coeducación es una acción que busca generar espacios educativos en los que se potencie el desarrollo de niños y niñas desde la realidad de dos sexos diferentes, existiendo igualdad de trato y de oportunidades para hombres y mujeres encaminados hacia un desarrollo personal y una construcción social



Esta es una discusión que se dio años atrás en Chile, previa a la reforma educacional de 1965, donde Gómez (2015) distingue tres momentos esenciales, que dan cuenta de un cuestionamiento desde la sociedad civil a la educación segregada por sexo. El primer momento es el movimiento educacional de 1927, el cual fue iniciado por profesores que cuestionaban el carácter elitista, segregado y centralizado de la educación pública (Reyes, 2010, p. 43; ref. en Gómez, 2015, p. 124). Desde ahí, se enmarca su propuesta de La Escuela Nueva, modelo que sentó las bases para la experimentación que hubo años después. Esto se cristaliza en el Decreto N° 7500, donde se menciona oficialmente a la coeducación “entendida como una educación en donde se comparte y donde cohabitan hombres y mujeres, permitiendo que en un número importante de establecimientos se impartieran horas compartidas de clases y recreos” (Gómez, 2015, pág. 124). El segundo momento corresponde a la creación del Liceo Experimental Manual de Salas en 1932, siendo el primer establecimiento secundario mixto del país. Fue liderado por Amanda Labarca, quien enfatizaba la igualdad entre hombres y mujeres al señalar que la instrucción también debía responder a las necesidades futuras de la mujer, para lo cual era necesario “un compromiso y un sentido de responsabilidad moral por parte de los hombres, para constituir lazos solidarios e igualitarios entre los sexos, y con ello la posibilidad de generar condiciones democráticas para la convivencia” (Gómez, 2015, pág. 125). El tercer momento está marcado por el Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria de 1945, el cual contempló tres etapas: i) creación de nuevas instituciones replicando el Liceo Manuel de Salas; ii) el paso de algunos liceos tradicionales a mixtos; iii) la renovación total de los liceos tradicionales. Sin embargo, la tercera de estas etapas no se concretizó, con lo cual se generó una ruptura que fue producto de la tensión de “los intereses tradicionales que representaban los liceos segregados por sexo, atentando contra la tradición de la enseñanza secundaria fundada en la instrucción diferenciada entre los sexos, por lo que fue negada” (Salas, 2008; ref. en Gómez, 2015, p. 126). Desde ese momento, el tema de los liceos segregados por sexo recién volvió a reinstalarse como tema.

De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación, al año 2016 habían 471 establecimientos de colegios segregados (3,8%) (Sepúlveda, 2016a), estando muy por debajo de la cantidad de colegios mixtos. En términos generales, aquellos colegios que se han mantenido de un solo sexo corresponden a dependientes de congregaciones religiosas, o bien a liceos emblemáticos. Sin embargo, los últimos años los colegios privados católicos han cuestionado el modelo de educación segregada por sexo, motivo por el cual muchos han optado por la mixtura. Tal es el caso de los colegios San Ignacio Alonso de Ovalle y San Ignacio El Bosque, ambos pertenecientes a la Red Educacional Ignaciana, de la Compañía de Jesús (jesuitas) (Salazar, 2014). Desde el punto de vista de Gómez (2015), la mixtura

comunes y no enfrentadas, y compartiendo en base al respeto, la tolerancia y alejado de todo sexismo (Alario & Anguita, 1999; Silva-Peña, 2010), de modo que para su existencia se requiere de un cambio en el modelo cultural. Esto último, no ha sido capaz de efectuar la escuela mixta (Subirats, 2009). Cabe mencionar que el tema de la coeducación se abordará más adelante en este estudio, fundamentalmente en las conclusiones.



del colegio San Ignacio Alonso Ovalle “permitió el cuestionamiento a las políticas de Estado respecto a sus liceos secundarios segregados por sexo” (pág. 100) los que “constituyen <<modelos>> educativos para el resto del sistema, especialmente por sus niveles de exigencia y disciplinamiento necesario para el ingreso a la educación superior-universitaria” (pág. 99).

A ello se le suman casos como el colegio Sagrados Corazones de Manquehue, el que tradicionalmente había sido de varones, pero que en 1994 incorporó el ingreso de mujeres. Sin embargo, este caso destaca por su particularidad, ya que la incorporación de mujeres se hizo de forma paralela; es decir, como si hubiesen dos colegios en uno, habiendo algunos espacios en que compartían ambos sexos y otros en los que no -principalmente la sala de clases- lo cual vino a presentar nuevos desafíos para el establecimiento al observar que llegado el momento de compartir las salas -específicamente en los electivos de tercero y cuarto medio- los y las estudiantes tendían a ubicarse de manera separada en el espacio, evidenciando “la falta de fluidez para relacionarse y trabajar de manera integrada [entre] hombres y mujeres” (Maffioletti, 2015, pág. 3). En ese sentido, desde las familias y la dirección del colegio Sagrados Corazones de Manquehue reflexionaron que

si la vida es mixta, si la educación pre escolar y terciaria es mixta, si el mundo del trabajo es mixto, si toda la vida fuera del colegio es mixta, ¿por qué seguimos separando hombres de mujeres? Si no hay evidencia que respalde la segregación por género y si creemos profundamente que en este esquema no prepara adecuadamente a nuestras y nuestros estudiantes para la vida, ¿no será el momento de modificar este esquema? (Maffioletti, 2015, pág. 4).

Asimismo, ocurre con el colegio Sagrado Corazón Apoquindo, el cual a partir del año 2019 será mixto, transformación que argumentan bajo la premisa de que la igualdad no sólo se encuentra en la participación de las personas, “sino que también de la integración de los modelos de género” (Colegio del Sagrado Corazón Apoquindo, 2017). En ese sentido, el histórico establecimiento plantea un proyecto educativo que busque “una educación conjunta que esté dirigida a los dos sexos, pero que presente una real fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los sexos”, siendo “precisamente su riqueza y singularidad lo que se quiere compartir” (Colegio del Sagrado Corazón Apoquindo, 2017).

De acuerdo a una nota publicada en La Tercera en 2017, “218 colegios pasaron de ser sólo de hombres o mujeres a mixtos” (Bustos, 2017), de los cuales se destacan los casos anteriormente mencionados. En ese sentido, queda latente el cuestionamiento sobre los motivos que justifican el por qué los liceos emblemáticos se mantienen aún como liceos segregados. Las razones para pensar en esa posibilidad, sobre todo en aquellos liceos que poseen una histórica tradición, se desconocen; así como también las posibilidades reales para llevar a cabo dicho cambio. Sin embargo, el cambio de liceo segregado a uno mixto



no sería algo nuevo para un liceo público de larga data, ya que tanto los liceos públicos de hombres y los de mujeres fundados durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, hoy día son mixtos¹⁴; así también, considerando el Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria de 1945, el cual puso en jaque la tradición de los liceos históricos.

Lamentablemente no hay mayores conocimientos sobre las motivaciones concretas que llevaron a que colegios que comenzaron como segregados, terminaran optando por la mixtura. Probablemente dichas decisiones guardan relación con las bajas de sus matrículas, el traslado del establecimiento a otro lugar o mobiliario, y/o se deba a cambios en la modalidad de la enseñanza -como pasar de científico-humanista a politécnico-. Así también, se desconoce si estos cambios han sido producto de un replanteamiento del proyecto educativo de cada institución, o si incluso fueron en respuesta a una demanda de la misma comunidad educativa.

Siendo el Instituto Nacional uno de los pocos liceos segregados que se mantienen como tal, a continuación se revisarán los antecedentes propios de su historia y cultura escolar, los que servirán como guía para el desarrollo de los resultados de este trabajo.

¹⁴ Para mayor detalle, revisar Anexo 1



CAPÍTULO 2. El primer foco de luz de la nación: historia, cultura institutana y discusiones alrededor del Instituto Nacional

2.1. El Instituto Nacional

El Instituto Nacional es un liceo municipal de la comuna de Santiago dirigido a varones, que imparte educación básica a los dos últimos niveles (séptimo y octavo), así como a los cuatro niveles de enseñanza media científico-humanista. No cuenta con jornada escolar completa, por lo que en la jornada de la mañana asisten los cursos de segundo, tercero y cuarto medio; mientras que en la jornada de la tarde asisten los séptimos y octavos básicos junto con los primeros medio.

Fue fundado el 27 de julio de 1813 por Decreto de la Junta Representativa de la Soberanía del Reino, siendo inaugurado el 10 de agosto del mismo año, fecha que hasta el día de hoy se celebra su aniversario. La idea detrás su creación proviene de don Juan Egaña, quien en 1810 propuso crear un “gran colegio de artes y ciencias que proporcionase una educación capaz de dar costumbres y carácter” (Campos, 1960). En 1811, don Manuel de Salas propuso un plan semejante, pero no es hasta 1813 donde se anuncia su fundación asumiendo como primer rector el presbítero don José Francisco Echaurren.

El Instituto Nacional ha tenido una larga vida y ha formado parte de grandes procesos de cambios llevados a cabo en nuestro país. Hoy destaca como el establecimiento más antiguo del país, inclusive antes de la República de Chile y, junto a la Biblioteca Nacional, se alzan como las primeras instituciones portadoras de una cultura nacional que tiene sus orígenes en la independencia de la nación. Conjunto a ello, ha formado importantes personajes de la historia de Chile, entre los que destacan numerosos presidentes de la República, ministros, intelectuales, empresarios, artistas, científicos, premios nacionales, entre otros, quienes han contribuido desde diferentes disciplinas del conocimiento al desarrollo del país.

El año 1976, por Decreto del Ministro de Educación Pública, el Instituto Nacional pasó a llamarse “Instituto Nacional José Miguel Carrera”¹⁵, durante el período de la dictadura cívico-militar (1973-1990).

Cabe señalar que luego de este cambio, el proceso de municipalización iniciado en 1981 afectó al Instituto Nacional recién en 1986. Esto implicó el traspaso de su propiedad y administración a la Ilustre Municipalidad de Santiago. Si bien este proceso no implicó

¹⁵ El Diario Oficial señala:

“Que el Supremo Gobierno está consciente de la importancia que reviste para la juventud destacar el nombre de los próceres chilenos que han contribuido en una u otra forma a enaltecer los valores de nuestra patria; Que una manera de mantener vivo el recuerdo de los hombres insignes de nuestra patria y de las gestas gloriosas de nuestra historia es designar con su nombre a establecimientos educacionales; Que con ello se da cumplimento, además, a las aspiraciones de diversos sectores del país.” (Decreto N°618, 12 de julio de 1976).



mayores resistencias por parte de la comunidad del establecimiento, sí provocó la renuncia del rector de ese entonces, Luis Molina (1975-1986).

En la actualidad, el liceo es reconocido por ser el establecimiento secundario más antiguo del país. Sin embargo, no solo su carácter histórico es lo que lo hace merecedor de dicho reconocimiento, ya que también destacan los resultados obtenidos por sus estudiantes en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Por ejemplo, entre 2011 y 2015 ha obtenido consistentemente puntajes promedio por sobre los 660 puntos, ubicándose así en el primer lugar de los 25 mejores liceos municipales a nivel nacional (La Tercera, 2013; EMOL, 2014; Cadenasso, 2014).

En cuanto a la matrícula, en sus inicios era reducida, ya que la formación que ofrecía estaba pensada para los hijos de los grandes aristócratas de la capital. Sin embargo, esta situación fue variando de la mano del contexto nacional aumentando paulatinamente durante el siglo XIX. De ahí se formaron nuevos liceos que existen hasta el día de hoy, como lo son el Liceo de Santiago (actual Valentín Letelier) y el Internado Nacional Barros Arana (INBA). Entre la segunda mitad del siglo XX y la actualidad, la matrícula del Instituto Nacional ha crecido de manera exponencial, prácticamente doblando el número de estudiantes entre 1968 y 2015 (Boero Lillo, 1963; DEM Santiago, 2015).

2.2. Cultura y sello institutano

La historia del Instituto Nacional es fundamental para comprender la identidad del establecimiento, que se distingue por desarrollarse a la par con la historia de Chile. Desde su motivo fundacional recae la relevancia de su historia, a partir de lo cual se definen como “el primer foco de luz de la nación”. Así, el Instituto Nacional es un establecimiento que destaca tanto por su historia como por sus años de existencia, que lo avalan como el liceo público más antiguo de Chile, con más de doscientos años de historia, que han sido significativos para la historia del país. De este modo, se constituye como una institución compleja y con diversos matices, los cuales deben ser considerados al abordar su identidad institucional. De la misma manera ocurre al focalizarnos en su cultura escolar.

En base a lo que entiende Pérez Gómez (1998) por cultura, la visión sobre los significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo -en este caso la comunidad educativa- permiten un primer acercamiento para estudiar y comprender la cultura producida y reproducida en un determinado marco de espacio y tiempo.

El espacio escolar se compone como uno en el cual confluyen muchas culturas y para abordarlo se consideran las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que determinado espacio educativo

(...) estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, [los que] condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de



valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 1995, pág. 17).

De este modo, a partir de entrevistas aplicadas a integrantes de la comunidad escolar del Instituto Nacional, sumado a la observación en recreos y ceremonias varias del liceo junto a la revisión de fuentes secundarias, a continuación se esbozan elementos que definen su cultura escolar.

El proyecto educativo institucional del liceo señala que su misión es la formación de buenos ciudadanos, para lo cual consideran el postulado de Camilo Henríquez -uno de sus fundadores- el que le da sentido a la impronta institutana: “El gran fin del Instituto Nacional es dar a la patria ciudadanos que la dirijan, la defiendan, la hagan florecer y le den honor” (Instituto Nacional, 2008). En ese sentido, la educación que reciben sus estudiantes consta de una formación integral que implica la promoción de la adhesión a los valores patrios del ser nacional, y que además se haga parte de las aspiraciones de toda la sociedad.

Ello se complementa con el lema institutano: “Labor omnia vincit” (“El trabajo todo lo vence”) (Instituto Nacional, 2008). Desde ahí, el trabajo se presenta como un elemento fundamental para el logro de objetivos, principio que se valora tanto en su expresión individual como cooperativa. El mérito personal es de suma relevancia para la comunidad escolar, pues funciona como un indicador de constancia, voluntad firme y sostenida autosuperación; todo orientado a merced de los grandes objetivos del país. De este modo, el Instituto Nacional “se esfuerza por ser un semillero de civismo y cultura democrática, una forja de patriotismo, sobriedad, responsabilidad y generosidad, que se asienta en la capacidad de perfectibilidad del hombre” (Instituto Nacional, 2008, pág. 3).

Tanto desde los estudiantes como de los docentes, asistentes de la educación, apoderados y ex alumnos del Instituto Nacional, existe una valoración en común sobre la historia del establecimiento. Si bien su proyecto educativo da cuenta de ello, esto también se refleja en los actos solemnes, habiendo un énfasis explícito centrado en los motivos fundacionales del liceo, citando las palabras de Camilo Henríquez que fueron referidas anteriormente. Dicho esto, la relevancia de los principios republicanos y su latencia en la formación de los estudiantes es un componente que se ha presentado históricamente; uno que desde la comunidad escolar es reconocido tanto explícita como implícitamente. De manera explícita, cuando señalan que el Instituto Nacional tiene valores republicanos, dada su historia:

“el ideal republicano marcó fuego a este colegio. (...) este es un colegio laico, pluralista, democrático y tú ves la Constitución, artículo 19 y ves acá los reglamentos internos y son muy similares (...)” (Docente).

Y de forma implícita, cuando se alude a que el liceo forma ciudadanos y líderes, motivo por el cual los institutanos son un referente en la educación y en los otros planos en que se desenvuelven -como el político-:



“su sello característico es formar personas, formar ciudadanos más que líderes. Si bien el Instituto Nacional se caracteriza por sus buenos puntajes, por su buen rendimiento en la PSU, además del SIMCE y sus notas, pero además el formar a una persona a ser líder. [...] el tema también de ser ciudadano” (Estudiante).

La calidad de la educación es otro de los elementos que definen la cultura escolar del Instituto Nacional, lo cual se expresa principalmente en la significación otorgada al establecimiento como un liceo público que asegura el ingreso a la universidad. En esta línea, los integrantes de la comunidad escolar señalan que, como liceo público, sobresale académicamente sobre los demás porque se les exige más que los contenidos mínimos que aporta el Ministerio de Educación, lo que se debe a dos motivos fundamentales: uno, respecto a la composición del cuerpo docente, el cual se caracteriza por ser de alta calidad, que se comparan incluso con profesores universitarios. A ellos se les atribuye el rol de entregar una educación elevada, reconociendo que incluso pasan materias que son propias de los primeros años de universidad. Asimismo, definen a los y las docentes como profesionales que tienen vocación por la enseñanza, lo cual conlleva a que sean capaces de estimular a los estudiantes a aprender, a generar debate y, a partir de ahí, formarse una opinión y visión crítica sobre la realidad¹⁶. El segundo motivo recae en sus estudiantes, quienes son caracterizados como jóvenes y adolescentes con preparación académica, y que tienen competencias previas a su ingreso al Instituto Nacional. Se destacan por ser estudiantes de esfuerzo y con autoestima, que sobresalen entre sus pares. Esto se refuerza al ser estudiantes de selección, rasgo característico sobre el proceso de admisión del Instituto Nacional.

Dicho esto, lo expresado por uno de los docentes logra resumir de qué manera el rol de los y las profesoras, sumado al perfil del estudiante del Instituto Nacional, se compenetran para llegar a ser distinguido como el mejor liceo público del país:

“Porque son caballitos de carrera, entonces hay que hacerlos correr. Y eso es bueno para ellos, es bueno. Ellos pueden, sí. El otro día mandé un grupo, les di un trabajo de lo que era el tema de funciones. Y tenían que investigar (1ero medio) tenían que investigar funciones. Entonces yo les dije “ya, ustedes se las arreglan, van a filmar, van a entrevistar”. Y fueron a la Chile, allá a Beauchef¹⁷. Los recibieron contentos los viejos, porque se fueron al departamento de extensión, si estos no son nada de tontos. Así que les dejaron un postre, les prepararon un tentempié y les dejaron algunos de los profesores más connotados de la

¹⁶ Si consideramos lo señalado por Edwards, Calvo, Cerda, Gómez & Inostroza (1995), el modelo educacional del Instituto Nacional sería una excepción dentro del país, estando sobre el modelo de transmisión de conocimientos, el cual no desarrolla un conocimiento consciente de los alumnos, sino que solo consta de la transmisión de contenidos por medio de metodologías como el dictado y la completación de frases, que sólo producen un ejercicio mecánico del saber. Esto refuerza el Instituto Nacional como un liceo público excepcional y que se distingue entre sus pares.

¹⁷ Campus en que se ubica la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, donde se imparten carreras como Ingeniería Civil.



universidad, que les dio una cátedra de funciones y ahí la grabaron y la trajeron para acá”
(Docente).

En otras palabras, los institutanos son tildados como “cabros especiales”, pues tienen el interés por aprender y van más allá de lo que el mismo liceo les entrega, lo cual además es potenciado por la vocación de sus docentes.

Esto se torna aún más relevante al tener en conocimiento la composición del estudiantado, que proviene fundamentalmente de grupos socioeconómicos medios y medios bajos. Desde ahí, los estudiantes destacan la diversidad social presente dentro del aula al señalar que sus compañeros vienen prácticamente de todas partes, lo que favorece a que su desarrollo intelectual se genere en la diversidad. Este contexto es sumamente valorado por todos los actores del liceo. Adicionalmente, ello le da un valor agregado al Instituto Nacional ya que el establecimiento prácticamente asegura el ingreso a la universidad a sus estudiantes, de manera que se constituye como una oportunidad para la movilidad social. En ello también se explicaría la fama de la cual goza el liceo.

Sin perjuicio de lo anterior, resulta necesario dar cuenta de la percepción de la comunidad -especialmente los docentes- en cuanto a cambios que han ocurrido en los últimos años al interior del liceo. Tradicionalmente, el Instituto Nacional se define como un lugar frío, en el que lo más importante es el desarrollo intelectual de los estudiantes, el cual debe ir en concordancia con el sello del establecimiento. Sin embargo, se le atribuye una causalidad a las movilizaciones de los últimos años (sobre todo a partir del movimiento estudiantil del año 2011) con relación al cambio de la composición del estudiantado. Esto se justifica en el hecho de que hay familias que han decidido dejar de asistir al Instituto Nacional por la cantidad de clases que se pierden a raíz de los constantes paros y tomas. Así, en la actualidad existe una percepción de que el estudiantado ha cambiado, porque necesita de mayor afecto y apoyo para acoger el ingreso de estudiantes más vulnerables que hace 10-15 años atrás¹⁸.

La participación dentro del movimiento estudiantil es otra de las características centrales del Instituto Nacional, al ser sus estudiantes sujetos que asumen un rol político -que se encuentra a lo largo de la historia del país, no sólo en los últimos años-. En ello se refleja la misión del Instituto Nacional, definida en su proyecto educativo institucional, en la formación de jóvenes que quieran generar un cambio en la sociedad, con una opinión clara y fundamentada, y con las capacidades de liderar tales procesos.

¹⁸ Es importante considerar que esto es una impresión de la comunidad escolar ya que, si se revisan las estadísticas sobre la composición socioeconómica del liceo no se observan grandes cambios, pues fluctúa entre el grupo medio y medio bajo. A pesar de ello, el cambio puede tener que ver con el ambiente familiar de los nuevos estudiantes más que con su nivel socioeconómico, lo que otorgaría mayor sentido y lógica a lo recién afirmado.



Por otro lado, como liceo emblemático con más de 200 años de existencia, el Instituto Nacional cuenta con muchas tradiciones y ritos propios, los que son reflejo de sus principios y valores que como establecimiento educacional transmiten a sus estudiantes. Entre ellas, hay unas que son oficiales -es decir, son organizadas y coordinadas desde rectoría y órganos representantes de cada estamento, como el Centro de Padres o el Centro de Alumnos-, mientras que hay otras que surgen espontáneamente a partir de los estudiantes. A continuación, se enumeran las actividades propias del Instituto Nacional:

1. El Instituto te recibe: este es el primer encuentro que tienen los estudiantes con el Instituto Nacional. Consta de una visita de los estudiantes seleccionados para acceder a 7° básico, que se lleva a cabo antes de ingresar al establecimiento por primera vez. Se realiza durante el mes de enero y abarca un recorrido por el liceo, así como también a la asistencia de algunas clases que abordan su historia y tradiciones.
2. Ceremonia de Imposición¹⁹ de Insignia: ceremonia que viene a integrar a los nuevos estudiantes dentro del liceo. Desde este momento pasan a ser institutanos, luego de haber estado durante todo el primer mes de clases usando el uniforme sin ningún rasgo que los distinguiera como estudiantes del Instituto Nacional. En esta ceremonia, estudiantes de cuarto medio les entregan la insignia a sus compañeros de séptimo, junto al proyecto educativo e historia del liceo. Se destaca lo mencionado por el rector en su discurso, al señalar los valores y características propias del Instituto Nacional:

“En breves momentos recibirán la insignia que los distinguirá ante los ojos de la comunidad nacional como estudiantes del primer establecimiento educacional de la República. Y eso no es menor. Cuando transiten por la capital desde o hacia vuestros hogares, comenzarán a sentir las miradas de atención y por qué no decirlo, de admiración de los transeúntes de todas las edades y condiciones. [...] Queremos invitarlos a ser dignos herederos de los principios republicanos que se han forjado en estas aulas, y queremos invitarlos al fin, a que sean testimonio concreto y permanente de las virtudes que iluminan nuestra patria desde el primer foco de luz de la nación” (Discurso Rector, Ceremonia Imposición de Insignia).

3. Licenciatura de egreso octavos básicos: Se realiza en el patio central, contando con la presencia de familiares de los estudiantes.
4. Licenciatura de egreso cuartos medios: Tradicionalmente se realiza en el Teatro Municipal. Sin embargo, por diversas razones, se lleva a cabo en el patio central, el cual es encarpado y cuenta con graderías para los y las asistentes.
5. Aniversario Instituto Nacional (10 de agosto): Ceremonia inamovible. Es decir, si el 10 de agosto cae un día de fin de semana, la celebración se hace ese día. Se destaca que en esta fecha hay presencia de exalumnos de todas las edades.

¹⁹ Desde la comunidad escolar, todos se refieren a esta ceremonia con el concepto de “Imposición”, mientras que en los documentos oficiales del establecimiento se habla de “Investidura”.



La presencia de los símbolos característicos del Instituto Nacional en estas tradiciones es una característica relevante: estas son el estandarte, el himno y la insignia. Respecto al himno, se destaca que este es entonado tanto en tradiciones oficiales, así como también en la celebración de alegrías diversas, como triunfos de algún equipo deportivo o bien por el simple hecho de que a un curso le cambien la fecha de una prueba, según relata uno de los docentes.

Adicionalmente, se encuentran aquellas tradiciones de carácter menos formal, como son la guerra de agua de los cuartos medios, el Mister Institutano, el día del alumno, el robo de la campana histórica del colegio y los carteos con liceos emblemáticos de mujeres. Todas estas son actividades propias que se viven en el paso por el Instituto Nacional, las que develan las relaciones que se dan con otros liceos emblemáticos, habiendo participación de mujeres en actividades como la guerra de agua (cuando esta se traslada fuera del recinto del colegio), el Mister Institutano y el día del alumno. Se destacan también los carteos, que se dan principalmente en la jornada de la tarde, actividad que consta en enviarse cartas con estudiantes de liceos emblemáticos de mujeres como el Carmela Carvajal, Liceo 7 de Providencia y Liceo 1 Javiera Carrera.

Por otro lado, también existen otras tradiciones propias del liceo, como son las tomas y paros, los que desde la comunidad escolar son identificados como parte de la cotidianidad del establecimiento y constitutivo de este.

2.3. Vida cotidiana en el Instituto Nacional

El espacio cotidiano del Instituto Nacional se rige principalmente por los horarios de cada una de las jornadas, la realización de actividades extracurriculares -las llamadas academias, donde hay una amplia oferta de ellas, para todos los gustos e intereses- y el esparcimiento de los estudiantes durante los recreos. En cuanto a este último espacio, se destacan las “pichangas”, las cuales se desarrollan principalmente en el patio central del liceo, pero al que se le suman espacios como el zócalo y los pasillos aledaños al patio central, incluyendo aquellos que están en el segundo, tercer y cuarto piso.

El apelativo “compañero” también es característico de la cultura institutana; incluso como pronombre propio del institutano. En ese sentido, tratarse de “compañero” también tiene una significación simbólica, que guarda relación con el “ser institutano”. Como indica un docente:

“El tratarse de compañero, el ser políticamente activo, de estar pendiente de lo que pasa afuera, de la contingencia. No ser un alumno, digamos, vacío o simplón. O sea, no solo llegar a la casa a prender la tele, sino que algo más. Te tiene que importar un poco más lo que pasa afuera” (Docente).

En el espacio cotidiano, es importante establecer las relaciones que existen entre los diferentes actores del Instituto Nacional, donde los criterios para establecer diferencias son entre estamentos.



En el caso de la relación entre docentes y estudiantes, esta se define como una que es positiva. Sin embargo, hay diferencias en ellas si el docente es hombre o mujer, punto que se abordará en profundidad en los resultados de esta investigación. Empero, hay otros puntos de diferencia sobre esta relación, la que tiene relación con la edad de los docentes. Quienes son más viejos y llevan más tiempo trabajando en el Instituto Nacional sostienen una relación más fría, mientras que con los más jóvenes se entabla una relación fraternal. A pesar de esto, el respeto es un componente que prevalece en la relación, quedando las diferencias por edad en segundo plano. A esto se le asigna especial énfasis desde los y las docentes, pues su análisis sobre los contextos educacionales en general señala que el respeto es un valor que se ha perdido por parte de los estudiantes. Esto posiblemente se explica por la forma de ser de los institutanos: estudiantes que tienen interés por aprender y que, por lo tanto, los lleva a respetar la relación de aprendizaje establecida con los y las docentes.

Otro elemento importante respecto a la relación de docentes y estudiantes, es la que denuncian algunos sobre el aprovechamiento de su posición como autoridad frente a los estudiantes para influenciarlos en temas políticos. Al respecto, se observan hechos como los ocurridos en 2008 en el Instituto Nacional con la destitución del rector Omar Letelier, sumado a las contingencias relacionadas con el movimiento estudiantil de 2006 y 2011, y las movilizaciones de los profesores, como la de 2015. Tales hechos, como se señala anteriormente, explican los cambios desde hace 10-15 años que se han experimentado dentro del liceo, donde las relaciones en la comunidad escolar son otro flanco al que se le debe prestar atención. Sobre este punto, se identifica que antiguamente la comunidad institutana se caracterizaba por ser unida, habiendo instancias en que incluso compartían el rector y asistentes de la educación en un mismo espacio; no obstante, estas relaciones hoy en día no existen con ese cariz y da la impresión de que la explicación radica en los problemas políticos acontecidos en la primera década de los 2000. Dichos conflictos llevaron a que la comunidad escolar -sobre todo los adultos- se polarizara, tensionando extremadamente la relación entre ellos. Esto viene a develar el papel de la política dentro del Instituto Nacional, siendo un factor que logra incidir en las relaciones de la comunidad escolar. Al mismo tiempo, se entronca con el sello institutano, guardando relación con la formación política y la capacidad crítica de los estudiantes en su formación, lo que se considera como un “valor agregado” al estudiar en este liceo emblemático.

Sobre la relación entre estudiantes y docentes, adicionalmente se distinguen diferencias desde los electivos; es decir, la relación que se da en los cursos humanistas, por ejemplo, es más fraternal que aquellas que se dan en cursos científicos, las cuales estarían marcadas por ser más frías, duras y estrictas.

En el caso de la relación entre docentes, se identifican dos grupos, los que se componen a partir de los conflictos políticos aludidos anteriormente estando, por un lado, quienes se alinean con las propuestas del gremio de profesores y, por el otro, quienes no. Sin embargo,



se destaca que las relaciones entre ellos se limitan fundamentalmente a los departamentos dado el desarrollo de una mayor cantidad de relaciones laborales entre ellos.

Abordando a los adultos del Instituto Nacional como un grupo, considerando tanto a docentes directivos como a docentes y asistentes de la educación, se puntualiza en la tensión existente entre ellos, señalando que eso antiguamente no era así. Ello también viene a explicarse a partir de los conflictos políticos. En ese sentido, se destaca lo señalado por el rector en un discurso, indicando que

“Esta comunidad debe volver a ser la familia institutana unida, solidaria y proactiva que todos esperamos” (Discurso Rector. Notas de campo).

Desde ahí se destacan instancias de encuentro y esparcimiento organizadas entre estamentos, pero que finalmente no logran armarse de forma espontánea, como sí ocurría antiguamente. Estas instancias se refieren a campeonatos de baby fútbol y otras competencias socio-deportivas en las que incluso había algunas en las que se incluía a sus familias.

Teniendo en claro que las tensiones existentes surgen principalmente por conflictos políticos, esto también se concatena con la falta de apoyo entre estamentos. Al respecto, uno de los asistentes de la educación analiza la situación, apuntando que las diferencias de condiciones de trabajo entre docentes y asistentes de la educación les impide poder generar alianzas gremiales entre ellos, punto sobre el cual es posible que se hayan generado los roces actuales. Esto impide que, por ejemplo, los asistentes de la educación puedan movilizarse en muestra de apoyo a las demandas que puedan tener los docentes, contraponiendo el código del trabajo (en el caso de los asistentes de la educación) con el estatuto docente (en el caso de los docentes):

“A ver, cuando los profesores tienen marchas y cosas por el estilo, generalmente los asistentes de la educación no participan. Esa también fue una parte divisoria de la comunidad que le hablo yo, porque resulta que antes se apoyaban mutuamente. Es decir, que si los asistentes tenían un problema, los profesores iban a ayudar, y viceversa. Pero resulta que hubo un tiempo en que ya los profesores no, dejaron de participar, de apoyar. Entonces ahora los asistentes de la educación tampoco apoyan a los profesores. Entonces cuando ellos están en estas situaciones, todos los asistentes siguen trabajando igual, y hacen todas las cosas igual, hacen todo exactamente igual. Entonces no hay una cosa de unión, de que nosotros dijéramos “oye, vamos a ayudarlos en esta marcha”. No” (Asistente de la Educación).

Por último, los apoderados constituyen un grupo dentro de la comunidad escolar que tiene una participación más limitada, ya que no está presente en la cotidianidad de forma permanente. En este sentido, nuevamente son las movilizaciones políticas las que vienen a asignarles un rol más característico dentro de la comunidad, pues su participación es principalmente a partir de la preocupación por la pérdida de clases de los estudiantes que



son ocasionadas por los paros y/o tomas del establecimiento (sean estas de estudiantes o de docentes). Aun así, se valora el respeto de los apoderados hacia los profesores, confiando en que ellos les entregan a sus hijos los conocimientos que requieren para conseguir una educación de calidad y la responsabilidad principal para que ingresen a la educación superior. Sin embargo, existen casos conflictivos relacionados con situaciones en las cuales los apoderados han cuestionado a los docentes exigiéndoles explicaciones por los resultados y/o conductas de los pupilos responsabilizando a los docentes de ello, lo cual recae en un cuestionamiento de su rol como profesionales de la enseñanza. Este escenario es calificado como “nuevo”, pero que responde a una lógica general de los apoderados dentro del sistema educacional a nivel nacional, donde la educación se concibe como bien de consumo y que, por lo tanto, los apoderados –y muchas veces los estudiantes- vienen a ser clientes a los que los y las docentes deben satisfacer en sus necesidades.

2.4. La propuesta del Instituto Nacional mixto

El Instituto Nacional históricamente ha sido un liceo de hombres. Sin embargo, destacan momentos particulares de su historia en que hubo presencia de mujeres, como lo fue Eloísa Díaz, quien asistió al emblemático establecimiento para poder ingresar a la Universidad (Memoria Chilena, s/f)²⁰. Así también, dentro de su historia se destaca la existencia de una jornada nocturna como al comienzo de los sesentas, la cual tenía mujeres trabajadoras, según indica el rector Fernando Soto (Quevedo, 2016). No obstante, estos son hechos aislados.

La inquietud por un Instituto Nacional mixto es una que surge en un contexto nacional en el que la equidad de género en educación ha sido tematizada, sobre todo a partir del movimiento estudiantil de 2011. Las cifras que dan cuenta de la pequeña proporción de colegios que segregan por sexo en relación con la cantidad de colegios mixtos que existen hoy en Chile, también da cuenta de que es un modelo educacional que no está instalado con fuerza dentro del país; considerando, además, que la cantidad de establecimientos que segregan por sexo tiene una tendencia que va a la baja. Como se mencionó anteriormente, son cada vez más los colegios que pasan a ser mixtos y, cuando se trata de liceos públicos, los emblemáticos son los únicos que se mantienen exclusivos para un solo sexo.

Desde ahí, surge el cuestionamiento sobre que el Instituto Nacional se mantenga como un liceo de hombres, dada su relevancia histórica dentro del sistema educacional público. El primer hito a destacar es la protesta realizada por un grupo de estudiantes, en el marco de la inauguración del Archivo Histórico del Instituto Nacional, que tuvo lugar en diciembre de 2014 y contó con la presencia de la alcaldesa de Santiago de ese entonces, Carolina Tohá. Vestidos con uniformes de mujer que tenían la insignia del Instituto Nacional y sosteniendo

²⁰ Considerar lo mencionado en los antecedentes nacionales respecto al Decreto Amunátegui de 1877, el cual permitía el ingreso de la mujer a la universidad, pero que en ese momento la educación secundaria pública para mujeres no existía; y eso fue un motor fundamental para la creación de liceos de mujeres.



una pancarta que decía “Colegio mixto AHORA” (El Mostrador, 2014), comenzó la reflexión en torno a este tema. Si bien el hecho tuvo presencia en la prensa nacional, no alcanzó el mismo impacto que la carta escrita por Marina Ascencio, niña de once años que se dirigió a la presidenta de la República, a la alcaldesa de Santiago y al rector del liceo para cuestionar su imposibilidad de ingresar al Instituto Nacional como alumna por el sólo hecho de ser mujer, situación injusta desde su punto de vista, argumentando que “Tanto hombres como mujeres somos iguales en una manera intelectual, no inferiores ni superiores, sino que iguales” (Ascencio, 2016)²¹. Este segundo hito vino a despertar con mayor fuerza la discusión a nivel nacional, instalándose el debate sobre si es mejor una educación que segrega por sexo o una mixta en que conviven hombres y mujeres un mismo espacio, habiendo tanto argumentos a favor como en contra, pero prevaleciendo aquel que favorece a la educación mixta considerando que la evidencia existente que apoya la educación segregada por sexo no es suficiente, de acuerdo a lo que se señala en una nota publicada en El Desconcierto:

Esas mismas discusiones han causado un auge de la investigación científica al respecto, que en su mayoría señala que no existe evidencia que sustente la idea de que niños y niñas tienen diferencias cerebrales o cognitivas radicales como para necesitar prácticas pedagógicas segregadas. [...] Luego del gigantesco meta análisis [que abarcó 1,4 millones de estudiantes], Halpern concluyó que no existe evidencia de que las escuelas de un solo sexo ofrezcan ventajas y que, a la larga, institucionalizan los estereotipos de género y el sexismo. [...] separar por género tenía efectos negativos y declaró que los colegios segregados eran sexismo institucional disfrazado de “libertad de elección”. Así estableció que los niños y niñas que tenían mayor éxito académico en colegios segregados por sexo tenían una tendencia a tener mayor éxito por otro tipo de motivos, como el nivel salarial de sus padres. Un debate que se parece mucho al de la segregación socioeconómica en nuestro país respecto a los resultados de las pruebas SIMCE o PSU (Orellana, 2016).

La carta de Marina Ascencio también generó que desde el Instituto Nacional tuviesen que dar respuesta a sus cuestionamientos, donde el rector asumió que lo planteado por ella:

(...) es una reflexión que nuestra comunidad educativa deberá enfrentar en el corto plazo, desde el respeto, el pluralismo, sin prejuicios ni dogmas y pensando cuál es el mejor camino por el cual nuestro proyecto educativo ayuda a formar personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, diversa, libre y fraterna (Sepúlveda, 2016c).

Esta respuesta del rector se refuerza el año 2017, momento idóneo para abordar el tema por parte de la comunidad escolar. Desde rectoría, urge que eso sea discutido antes de que el establecimiento pase al futuro Servicio Local de Educación de Santiago, junto a la

²¹ En el Anexo 2 se encuentra la carta completa escrita por Marina Ascencio.



posibilidad de que el Instituto Nacional amplíe los niveles educacionales que imparte, es decir que, por ejemplo, el ingreso se haga en quinto básico y no en séptimo como es hoy en día (Said, 2017).

Asimismo, la polémica generada por Marina Ascencio llevó a que se conociera la opinión de la ciudadanía al respecto, destacándose el sondeo hecho en el marco de la encuesta Cadem, cuyos resultados señalan que

(...) un 62% de los ciudadanos está en desacuerdo con que el Instituto Nacional discrimine por género y se mantenga como un recinto sólo para hombres, mientras que un 28% señala lo contrario. Un 7% en tanto dice estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con el cambio (La Tercera, 2016b).

En este contexto, llama la atención la propuesta del departamento de Francés del Instituto Nacional, desde donde se ejecutó un programa de intercambio con el colegio público Lycée Nelson Mandela de Francia, con el fin de tener experiencias de intercambio de idioma y cultura. En la prensa esto también tuvo revuelo, ya que la experiencia significó que hubiese 16 estudiantes mujeres dentro de las aulas y espacios del Instituto Nacional, situación que develó la masculinidad presente en el liceo, destacándose testimonios como el de un estudiante, el cual declaró que sus compañeros “Se comportaron como simios, porque se vuelven locos, lo que se representó cuando estábamos en el patio todos las querían ver y no preguntaban nada” (Quevedo, 2017a). Ello lo refuerzan las estudiantes francesas, las que cuestionaron al liceo por situaciones como la descrita por el institutano (ADNradio.cl, 2017).

Por último, cabe señalar la realización de votaciones en abril de 2017 desde el Centro de Alumnos del Instituto Nacional, en las que, por estrecho margen, se apoyó la idea de liceo mixto desde los propios estudiantes. La principal diferencia observada entre los votantes recae en las dos jornadas: la jornada de la mañana se muestra a favor de la mixtura, mientras que en la jornada de la tarde la mayoría se inclina por mantener al Instituto Nacional como liceo de varones (Primer Foco IN, 2017).



CAPÍTULO 3. Planteamiento del problema y objetivos

El espacio educativo se presenta como uno disponible para la reproducción de una hegemonía cultural sobre el género (Subirats, 1994; Alario & Anguita, 1999; Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000; Silva-Peña, 2010). A ello se le suma la reflexión de Sepúlveda (2014), quien señala que

parece pertinente hablar de sesgos de género en educación y la persistencia de estereotipos que surgen desde el proceso de socialización temprana, con roles desiguales atribuidos a hombres y mujeres. Ese orden predominante le asigna a él un papel de proveedor y a ella uno de cuidadora. Ello hace que parezca natural fomentar habilidades “duras” en los niños y “blandas” en las niñas, como son las matemáticas y ciencias versus el lenguaje y la comunicación (Sepúlveda, 2014).

Desde ahí es posible abordar el tema de la equidad de género en los espacios educativos, fenómeno sumamente relevante hoy, momento en el cual las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación se sostienen sobre la perspectiva de derechos, situando la igualdad y la inclusión como valores fundamentales. En ese sentido, la revisión de la perpetuación de estereotipos de género en educación, gracias a los estudios hechos al respecto tanto internacionalmente como dentro de Chile, dan cuenta de una serie de indicadores que develan el sexismo presente en las aulas y en la vida cotidiana de los recintos educacionales. Es decir, se observan contrastes notorios entre un sexo y otro, como ya se exhibe en los antecedentes de esta investigación, que constituyen diferencias construidas socio-históricamente.

El género es una “construcción social tanto a nivel estructural como de prácticas cotidianas” (Meyerowitz, 2008; ref. en Álvarez, 2016, p. 57), motivo por el cual los estudios de género se plantean cuestionando los roles e identidades que naturalmente se le atribuyen a hombres y mujeres en la sociedad a partir de su sexo. En ese sentido, tanto la experiencia como los agentes presentes son cruciales en la construcción de identidades de género. En ello también es crucial la estructura, presentándose como el contexto social, cultural e histórico sobre el cual coexisten los agentes y sus experiencias. Desde ahí, es perentoria la propuesta de McNay, quien construye el análisis social desde la estructura, la agencia y la experiencia, donde esta última media entre las otras dos (Álvarez, 2016). De este modo, el género se imposta en la cultura y, por lo tanto, en las instituciones y en las bases para la estratificación. Como tal, tiene implicancias en tres dimensiones: i) la individual, que refiere al desarrollo de un género desde el individuo; ii) durante la interacción social, en cuanto a cómo hombres y mujeres se enfrentan a las diferentes expectativas culturales que hay sobre ellos, aun cuando tienen posiciones estructurales idénticas; iii) los dominios institucionales, “donde las lógicas culturales y las relaciones explícitas son repartidas como bienes específicos de género” (Álvarez, 2016, pág. 65).



En otras palabras, las desigualdades de género son producidas, mantenidas y reproducidas en cada nivel del análisis social (individual, interacciones e institucional). En el nivel individual, el desarrollo del género emerge a través de la internalización, ya sea de la identidad femenina o masculina. La “enculturación” crea mujeres femeninas y hombres masculinos, pero no enteramente, no consistentemente, no siempre. La dimensión que refiere a las interacciones sociales abarca las interacciones de la estructura de género, las cuales involucran las categorías sexuales que rastrean los estereotipos sobre hombres y mujeres. Y la dimensión institucional de la estructura de género perpetúa las inequidades de género a través de la variedad de los procesos de organización explícitamente sexistas (Álvarez, 2016, pág. 65).

Esto se complementa con lo postulado por Silva Peña (2010) sobre el sexismo en educación, el cual se puede identificar en diferentes niveles: uno, el institucional, que se expresa en las diferencias de acceso a instituciones educativas; el segundo, que es el currículo explícito o formal, corresponde al contenido de los planes y programas oficiales en educación asociados a objetivos, planificaciones, etc. en los cuales se presenta una selección androcéntrica de los contenidos, habiendo una invisibilización de la mujer, lo cual también se refleja en los contenidos de los libros de texto; el tercero se materializa en el currículo oculto, el que refiere al sesgo de género que opera en las estructuras inconscientes que son transmitidas socioculturalmente como, por ejemplo, los tratos diferenciados de los profesores hacia niños y niñas (Alario & Anguita, 1999); y un cuarto nivel, que corresponde al currículo omitido o evadido, el que refiere a asuntos relevantes en la vida de quienes forman la comunidad escolar pero que no son abordados en la escuela y, si llegan a hacerlo, es someramente (AAUW, 1992), como por ejemplo la educación sexual o la formación ciudadana.

En ese sentido, el sexismo en educación se posiciona como un fenómeno problemático en la actualidad considerando que, como tal, permite que las desigualdades de género se perpetúen más allá de la escuela, llegando a espacios como el hogar o el mundo laboral. De este modo, la perpetuación de una sociedad patriarcal resulta conflictiva, pues en ello hay una vulneración de derechos como también una negación de la identidad de los sujetos, imponiéndoseles cómo deben ser, cómo deben sentirse y cómo deben actuar. En otras palabras, esto significa la imposición de una hegemonía, concebida desde Gramsci²² y con relación al concepto de poder de Foucault²³ (Laclau & Mouffé, cit. en Morgade, 2009); es decir, la hegemonía como un dispositivo que “se ubica en las ‘mentes’ y en ‘los cuerpos’” (Morgade, 2009); o como lo presenta Bourdieu (2000), como dominación masculina, donde

²² Entiéndase hegemonía como “la existencia de una influencia social que va más allá de la fuerza o la amenaza de su empleo y [que] se asienta en la vida privada y los procesos culturales que la atraviesan” (Morgade, 2009).

²³ Entiéndase poder como “una lógica social contingente, que adquiere su sentido en contextos coyunturales y relacionales, en los que existen otras lógicas que en ocasiones lo limitan y pueden subvertirlo” (Morgade, 2009).



se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad bajo la forma de divisiones objetivas, como en la subjetividad, bajo la forma de esquemas cognitivos que, organizados de acuerdo con sus divisiones, organizan la percepción de sus divisiones objetivas (pág. 24).

De esta manera, se establecen relaciones de poder, las cuales se explican desde oposiciones que fundan el orden simbólico, a partir de lo cual la mujer es denigrada sistemáticamente siendo “producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto” (Bourdieu, 2000, pág. 51). En otras palabras, la violencia simbólica.

Asimismo, la designación de espacios exclusivos de hombres o exclusivos de mujeres puede significar la mantención y reproducción de los roles de género, pues ¿cuál es el motivo detrás de dichas diferenciaciones? Ante el desconocimiento del Otro -desde la estructura sexual binaria- aumenta la posibilidad de que el imaginario socialmente construido de este se mantenga en las percepciones de los sujetos; y, en ello, el hecho de que existan colegios que segregan por sexo hace inevitable su cuestionamiento en medio de un contexto en el cual los principios de igualdad y equidad parecen ser los valores a alcanzar en la construcción de una sociedad más desarrollada, más completa y autoconsciente de sí. Ya lo han cuestionado colegios pertenecientes a congregaciones católicas y ya se ha posicionado este tema en la historia de la educación chilena. Ahora cabe la pregunta de por qué continúan existiendo este tipo de establecimientos educativos.

En ese sentido, resulta pertinente preguntarse por las lógicas que operan al interior del Instituto Nacional, el primer liceo público del país y que, como tal, es un modelo a seguir para el sistema educacional chileno, tanto por su historia, sus resultados y el rol que han cumplido quienes han pasado por ahí en el desarrollo de la nación; así como también en consideración de otros aspectos tales como artísticos, técnicos, políticos y/o científicos. Siendo una institución ejemplar en educación, es inevitable cuestionar que se mantenga exclusivamente para hombres, sobre todo si nos situamos bajo los principios de la Reforma Educacional hoy vigente.

Desde este lugar también surgen los cuestionamientos de grupos de la sociedad sobre el Instituto Nacional como liceo de hombres, del sentido y de los fundamentos que existen detrás de ello. En este sentido, se torna relevante profundizar en las prácticas, discursos, imaginarios e ideas sobre género entre quienes lo componen y participan de él, donde la cultura escolar se presenta como un elemento fundamental en cuanto a su historia y tradición institucional, siendo necesario conocer y develar el posible sexismo presente en él y los estereotipos de género transmitidos en sus espacios que responden la duda sobre si el Instituto Nacional es un liceo emblemático de hombres que se ciñe a las estructuras



hegemónicas patriarcales de las sociedad, o bien constituye un frente crítico sobre ellas, a pesar de ser exclusivamente para hombres.

Para ello, las reflexiones sobre si es mejor un liceo segregado o uno mixto dan el pie para abordar lo que su cultura escolar expresa al respecto; esto, considerando la evidencia existente que se inclina más a favor de la educación mixta, argumentándose que, al estar hombres y mujeres en igualdad de condiciones es menos factible la construcción de estereotipos, sobre todo porque el otro sexo deja de ser desconocido.

Es por esto y más que se vuelve necesario conocer la realidad del Instituto Nacional, dada su importancia dentro de la historia del país, así como también por representar una oportunidad para los niveles medios y medios bajo de la sociedad chilena de ingreso a la universidad. El mensaje que les transmite se vuelve relevante al caer en la cuenta que presidentes de la república egresan de ahí, líderes políticos egresan de ahí, premios nacionales egresan ahí, y tantos otros hombres que se destacan en sus respectivas áreas.

Asimismo, el hecho de que este establecimiento sea “el primer foco de luz de la nación” conduce al inevitable cuestionamiento sobre su rol en la formación exclusivamente reservada a hombres y, al respecto, cuáles son las motivaciones que justifican su estado actual. En ese sentido, la impronta y el sello de un establecimiento con esta larga tradición impresa en quienes han asistido ahí, son componentes notables en la reflexión sobre género y educación, sobre todo al considerar la visión de la Reforma Educacional actual. Ello también enfatizando que, en general, la equidad en educación se ha abordado desde lo económico, quedando la sexualidad y el género en un plano secundario (Arenas, 2016), lo cual si no es abordado hoy en todas sus dimensiones, realidades y contextos, seguirá manteniéndose así: minorías y relaciones de dominación y de poder entre grupos seguirán perpetuándose eternamente. La Ley de Inclusión, concebida a partir de la Reforma Educacional, habla de la necesidad de un ingreso a la educación sin discriminación arbitraria. Dicho esto, ¿por qué los liceos que segregan por sexo no responderían al concepto de discriminación arbitraria?

Desde ahí resulta necesario preguntarse ***¿cómo es la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional?*** Para la cual se establece como objetivo general **“Describir la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional, expresada en los discursos, prácticas, valoraciones y relaciones de su comunidad escolar”**. Por lo tanto, los objetivos específicos que se plantean para responder la pregunta de investigación son: a) Identificar el significado que le otorga la comunidad escolar del Instituto Nacional a la noción “liceo de hombres”; b) Identificar el significado que le otorga la comunidad escolar del Instituto Nacional a la noción “liceo mixto”; c) Describir las discusiones respecto a las posibilidades de transformación del Instituto Nacional de liceo de hombres a liceo mixto.



Con el fin de lograr abarcar los objetivos planteados, es importante considerar un análisis desde la agencia y la experiencia de la comunidad institutana, entendiendo que dichos elementos son la materialización de los discursos y normatividades presentes en ese espacio, los cuales serán fundamentales para develar la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional.

A continuación, se plantea el proceso metodológico de esta investigación.

CAPÍTULO 4. Proceso metodológico

4.1. Enfoque metodológico

De acuerdo al problema y objetivos planteados, la metodología de investigación es de enfoque cualitativo, entendiendo esta como una en que se enfatiza en “conocer la realidad desde una perspectiva *insider*, de captar el *significado particular* que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 17).

Asimismo, esta investigación es un estudio de caso, al profundizar en un contexto educacional específico, profundizando en la cultura escolar del Instituto Nacional y, a partir de ello, su dimensión de género. En ese sentido, la información obtenida es descriptiva, buscando comprender el fenómeno en forma global, es decir, teniendo una visión holística de este, motivo por el cual los instrumentos de recolección de información se sustentan en el contacto directo con la realidad inmediata (Ruiz Olabuénaga, 2012).

4.2 Proceso de elaboración de la muestra

La investigación realizada se orientó en la descripción de la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional, por lo que fue necesario recoger información sobre las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias de este liceo (Pérez Gómez, 1995; 1998), comprendiendo que este es uno emblemático y de varones.

Considerando lo expuesto en los antecedentes sobre las formas en que se presenta el sexismo en educación, la dimensión de género puede estudiarse desde tres niveles, de acuerdo a Álvarez (2016): el individual, en la interacción social y en los dominios institucionales. Para ello, la experiencia de la comunidad escolar, concatenada con las delimitaciones que la institución escolar como tal, reúnen elementos que reflejan la cotidianidad institutana; sumado a la cultura escolar del Instituto Nacional, entendida como el “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (Pérez Gómez, 1995). Tales elementos son cruciales para la comprensión del fenómeno, bajo los parámetros ya señalados.

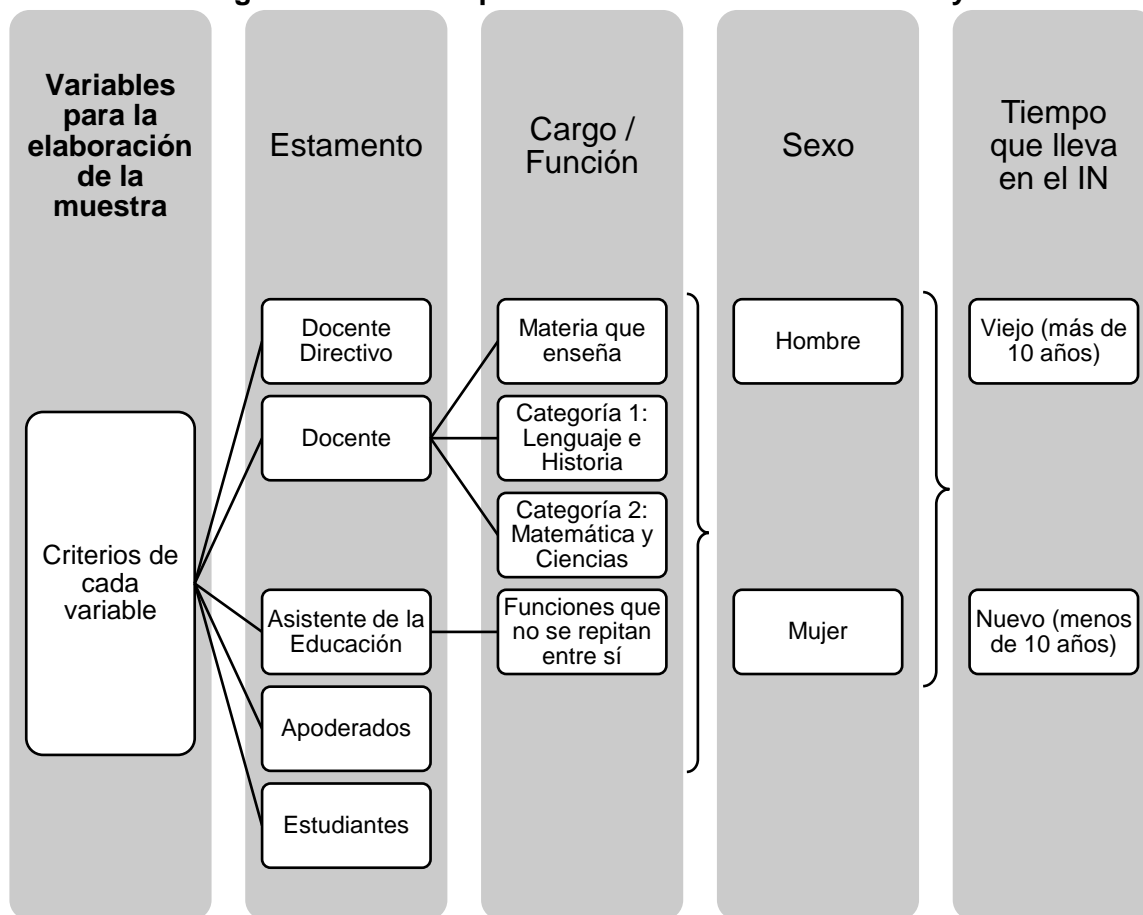


Al existir diversidad de sujetos dentro del espacio educativo, dados los roles de cada sujeto dentro de la institución escolar -los cuales delimitan sus experiencias a ciertos campos y espacios dentro del liceo- se elaboró una muestra que pudiese ser lo más fiel posible a la realidad del Instituto Nacional. En el caso de las entrevistas, estaban en juego variables como el sexo, estamento dentro de la orgánica escolar, funciones que cumple de acuerdo a cada estamento -los asistentes de la educación pueden cumplir funciones variadas, así también los y las docentes enseñan diferentes materias, las que también pueden haber sido decisivas desde los estereotipos de género- y el tiempo dentro del establecimiento - considerando el carácter histórico del sello institutano y su relevancia en la cultura escolar.

Al ser una investigación que se focaliza fundamentalmente en temas de género y educación, el sexo de la muestra fue considerado lo más equitativamente, con el fin de contar con experiencias tanto desde el mundo de las mujeres, como desde el mundo de los hombres, asumiendo que la desigualdad de género opera en todo orden de cosas, a sabiendas que la organización social actual se basa en el capitalismo y el patriarcado. De este modo, las variables que se consideraron para la elaboración de la muestra para las entrevistas, se exponen en la siguiente figura:



Figura 1: Variables para la elaboración de la muestra y sus criterios.



Fuente: Elaboración propia²⁴.

De este modo, en primer lugar, se definió la muestra considerando todos los estamentos del Instituto Nacional, es decir: docentes directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes. La cantidad de casos considerados para cada estamento, fue en función de su presencia cuantitativa dentro de la comunidad escolar, al mismo tiempo de resguardar la equitatividad de los sexos. Asimismo, resulta atingente lo señalado por Madrid (2016), haciendo referencia a lo indicado por Gutmann, (1997, p. 400) y Connell (2005, p. 44), pues el estudio sobre los hombres y masculinidades requiere que se considere a mujeres, ya que la construcción de sus identidades es en relación a ellas y sus feminidades.

²⁴ Las categorías 1 y 2 para el estamento docente respecto a su cargo/función se establecieron considerando las diferenciaciones de sexo en la elección de asignaturas para el desarrollo profesional docente como expresión de estereotipos sociales; se asocia las matemáticas a los hombres y el lenguaje a las mujeres (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995).



Por lo tanto, la muestra se elaboró desde el *muestreo intencional*, donde los sujetos “no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional” (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 64). En primera instancia, se realizó un *muestreo opinático*, entendido como una selección de los informantes siguiendo un criterio estratégico (Ruiz Olabuénaga, 2012), pues para acceder a ellos, lo primero fue gestionar su selección en conjunto con la Vicerrectoría de Extensión del Instituto Nacional. Así, la propuesta original fue concertar entrevistas con los integrantes del Consejo Escolar, órgano representativo de todos los estamentos, ya que el acceso a ellos se hacía más fácil. Sin embargo, ello se vio truncado al considerar las funciones que cumplen docentes y asistentes de la educación dentro del liceo, por lo que en los casos que fue necesario, se acudió a informantes que permitiesen cumplir con los criterios muestrales definidos en un comienzo, los que fueron recomendados por la Vicerrectoría. Esto también se aplicó al buscar cumplir con el criterio de equidad de los sexos. En ese sentido, en un segundo momento se hizo un *muestreo teórico*, el cual “permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué datos solicitar de ellos. (...) se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada” (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 64); o bien, como lo define Martín-Crespo y Salamanca (2007), “una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados” (pág. 2).

En el caso de los estudiantes, se dio una situación particular, teniendo en cuenta que son menores de edad y que era importante resguardar que no tuvieran que ausentarse de clases. Por ello, se rechazó la posibilidad de entrevistar a estudiantes de la jornada de la tarde (7° Básico a 1° Medio), ya que ello implicaría contar con autorización de los apoderados, lo que en ese momento (fin del año escolar) significaba una posible demora en la realización de las entrevistas, existiendo la posibilidad de que el permiso hubiese estado cuando hubiesen terminado el año. Por lo tanto, se decidió limitarse sólo a los estudiantes que integraban el Consejo Escolar. Sin embargo, a esa altura del año, ellos ya se encontraban fuera del liceo, pues eran estudiantes egresados de 4° Medio, por lo que la Vicerrectoría de Extensión dio la autorización para entrevistar a estudiantes de 3° Medio²⁵, previa coordinación con Inspectoría General, resguardando que los estudiantes no perdieran clases. Así, los estudiantes entrevistados fueron aquellos que, en momentos del día, les suspendían alguna clase -generalmente por la ausencia de algún docente- y así Inspectoría seleccionaba a uno de ese curso.

También se presentó una situación particular con el estamento de apoderados, dado que, al momento de hacer la investigación, no existía el Centro de Padres y Apoderados (CEPAIN) producto de una polémica política que llevó a que este no se constituyera y que, por lo tanto, no tuviera representación en el Consejo Escolar. Dada esa situación, los

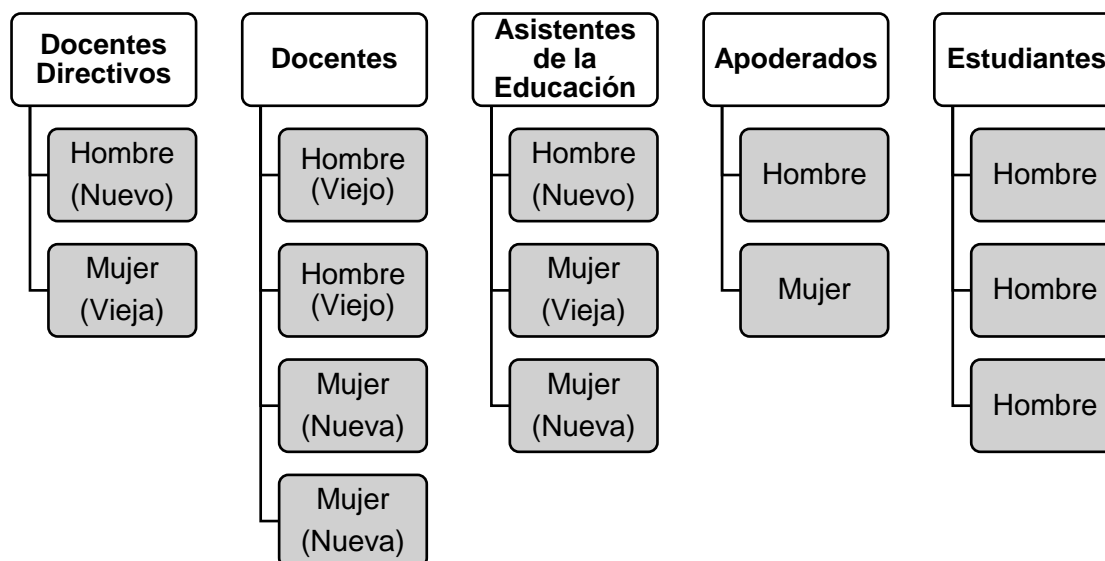
²⁵ En los aspectos éticos se aborda el tema de los permisos.



apoderados entrevistados se seleccionaron de forma aleatoria, resguardando que hubiese un hombre y una mujer.

Dicho esto, en esta primera etapa, la muestra se compuso de la siguiente forma:

Figura 2: Composición de la muestra inicial.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la flexibilidad que caracteriza a la investigación cualitativa generó que se seleccionaran casos adicionales, los que, de acuerdo a la información recabada en las entrevistas hasta un primer momento, se hizo necesario incorporarlos.

En primer lugar, se decidió sumar un asistente de la educación, quien se desenvuelve como paradocente de una de las Academias que se imparten dentro del Instituto Nacional, y es mixta. La necesidad de considerar su visión y testimonio sobre la dimensión de género del liceo estuvo sobre su experiencia como paradocente a cargo de un espacio mixto que funciona dentro del liceo, lo que en sí ya se constituye como una particularidad dentro de este.

En segundo lugar, se decidió incorporar a exalumnos dentro de la muestra, ya que en las primeras entrevistas realizadas constantemente se daba cuenta del rol activo que tienen dentro del Instituto Nacional, destacándose la existencia de un Centro de Exalumnos. Para ello, se decidió buscar a exalumnos desde la iniciativa y contactos de la investigadora, ya que abordarlos desde el Centro de Exalumnos podía significar contar con visiones y experiencias muy homogéneas entre sí, y el objetivo de entrevistarlos era poder contar con visiones divergentes desde los exalumnos sobre su liceo. De ese modo, como criterio para seleccionarlos se tomó su ocupación, contando con un cineasta y un ingeniero comercial.



En tercer lugar, el estamento de docentes directivos también presentó una particularidad que considerar, que es que todo el estamento está compuesto por hombres²⁶. Con el fin de resguardar que se incorporaran mujeres dentro de la muestra, se decidió considerar a aquella en que en ese momento tenía mayor rango dentro de la estructura organizacional: la Inspectora General de la jornada de la mañana. Esto resultó positivo, y que ella originalmente es docente de física, lo que significó que la muestra del estamento de docentes pudiese equilibrarse, ya que faltaban casos de la categoría 2^{27, 28}.

Estas decisiones se tomaron en el marco de lo que una investigación cualitativa implica en sus aspectos metodológicos, de acuerdo a lo que plantea Ruiz Olabuénaga sobre el muestreo (2012, págs. 66-67), donde los criterios de selección apuntan a tener (i) una muestra de “casos desviantes o extremos” que son ejemplo de las características de mayor interés -como se dio en la primera etapa de construcción de la muestra-; (ii) una muestra “de intensidad”, es decir, de los casos menos extremos pero que su experiencia es relevante en un tema concreto -lo que justifica el haber considerado a todos los estamentos de la comunidad escolar-; (iii) un muestreo “de la variedad máxima”, correspondiente a casos dispersos seleccionados deliberadamente -que aplicaría fundamentalmente al caso de los apoderados, así como también a los asistentes de la educación, ya que no se le dio un énfasis específico a sus funciones, sólo a que estas no se repitieran entre ellos-; (iv) un muestreo de casos críticos que pueden ayudar a la comprensión de otros casos y situaciones -que sería el caso del último asistente de la educación incorporado-; y (v) un “muestreo de casos confirmadores y desconfirmadores” -lo cual vinieron a cumplir todos los informantes considerados, a partir de la definición de variables para su selección.

Consecuentemente, la muestra final de informantes se compuso de la siguiente forma:

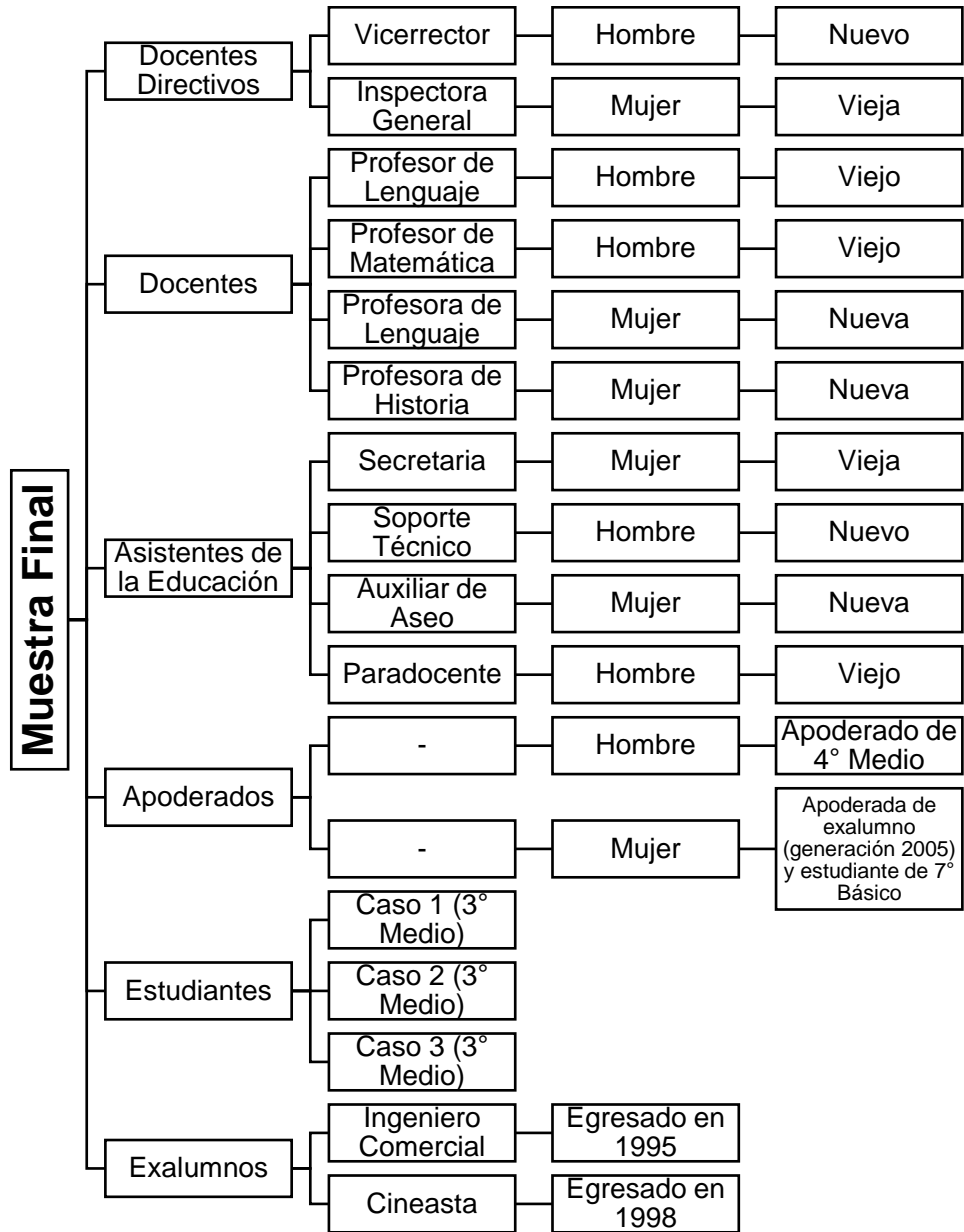
²⁶ Lo que ya en sí, constituye un indicador relevante sobre la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional, considerando que la ocupación de cargos de planas mayores es ocupada principalmente por hombres y no por mujeres, conducta que en sí ya es sexista (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995).

²⁷ La composición de la Categoría 2 se describe en la Figura 1.

²⁸ Cabe considerar que, en el desarrollo de los resultados de esta investigación, las citas que correspondan a ella serán calificadas como provenientes de un Directivo o de Docente, ya que su particularidad viene a romper con la confidencialidad de los y las informantes. Sólo en este apartado se da cuenta de su participación, ya que su caso específico es relevante en el aspecto metodológico.



Figura 3: Composición de la muestra final.²⁹



Fuente: Elaboración propia.

²⁹ Se destaca el caso de una asistente de la educación, quien antiguamente fue apoderada del Instituto Nacional, lo cual significó un aporte en cuanto a la diversidad de puntos de vistas dentro de la muestra.



El contar con una muestra inicial que cambió en el proceso de investigación, pasando de 14 a 17 entrevistas, tiene relación con las decisiones de diseño a las que alude Valles (1999), haciendo referencia a Janesick (1994) y Morse (1994), donde cada etapa de la investigación implica que el investigador se enfrente a cuestiones del diseño, el que es objetivo de revisión y evaluación constantemente.

En consideración de lo expuesto hasta ahora, la muestra final se compuso de 17 informantes, los que en cifras se distribuyen de la siguiente forma:

Figura 4: Composición de la muestra final en cifras.

Estamento	Cargo/Función	Sexo	Tiempo que lleva en el IN	Total de Casos
Docentes	1 Vicerrectoría	1 Hombre	1 Viejo	2
Directivos	1 Inspectoría Gral	1 Mujer	1 Nuevo	
Docentes	3 en categoría 1	2 Hombres	2 Viejos	4
	1 en categoría 2	2 Mujeres	2 Nuevos	
Asistentes de la Educación	-	2 Hombres	2 Viejos	4
	-	2 Mujeres	2 Nuevos	
Apoderados	-	1 Hombre	-	2
	-	1 Mujer	-	
Estudiantes	-	3 Hombres	-	3
Exalumnos	-	2 Hombres	-	2
			Total	17

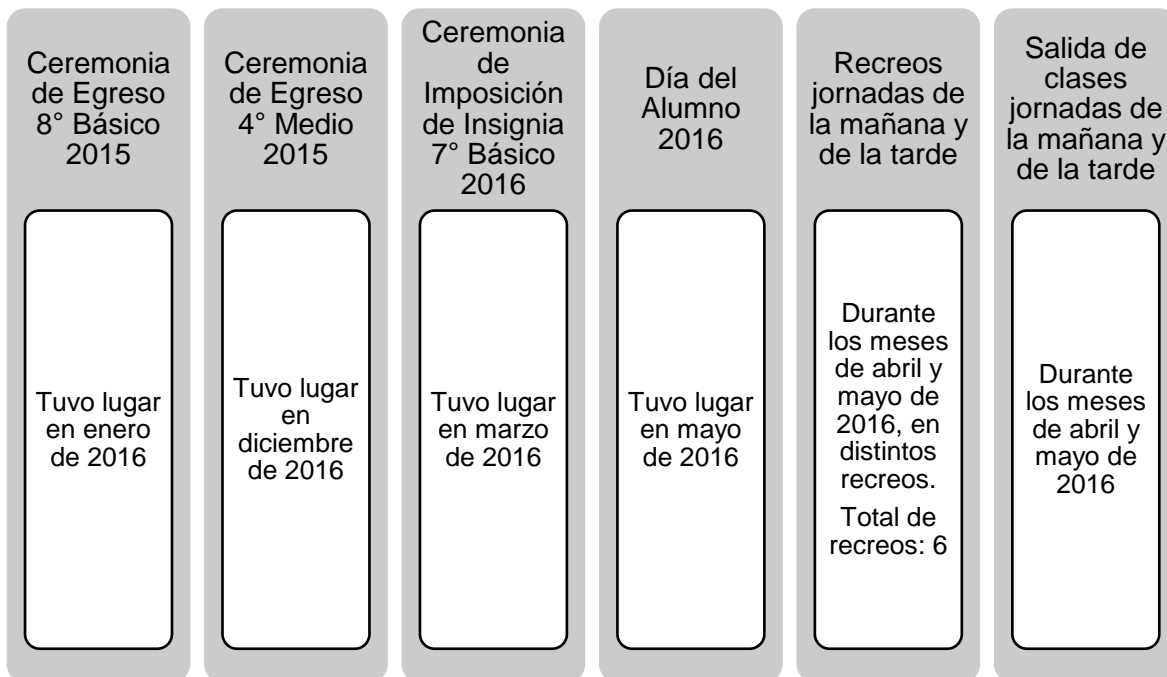
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la observación también requirió de la selección de espacios y situaciones que pudiesen dar cuenta, en primer lugar, de elementos propios de la cultura escolar del Instituto Nacional y, en segundo lugar, de la dimensión de género de ella. Para ello, en las entrevistas se obtuvo información sobre rituales propios del liceo, a partir de las cuales se definieron momentos específicos para observar el contexto educativo y su cotidianidad³⁰. Así se definieron momentos específicos para la observación, de acuerdo a los tiempos del terreno para la investigación, que fueron los siguientes:

³⁰ Cabe señalar que por motivos acordes a la relación con la Vicerrectoría de Extensión y al acuerdo hecho con ella, no fue posible acceder a las salas de clases. Para conocer sobre las dinámicas dentro de ella, hubo preguntas en las entrevistas que se dirigieron a conocer más dicho espacio.



Figura 5: Momentos de observación.



Fuente: Elaboración propia.

4.3 Proceso de recolección de la información

Se utilizaron tres técnicas de recolección de información. En primer lugar, se utilizó la entrevista, en segundo lugar, la observación y, en tercer lugar, la lectura de textos; todas, técnicas propias de la investigación cualitativa (Valles, 1999; Ruiz Olabuénaga, 2012).

4.3.1 Entrevistas en profundidad semi-estructuradas

Corbetta (2007) define la entrevista cualitativa como

una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerables; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado (Corbetta, 2007, pág. 344).

Dicho esto, su fin es “proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras” (Patton, 1990, p. 290; cit. en Corbetta, 2007, p. 346), ya que lo que interesa conocer es la percepción y vivencias de los informantes sobre el fenómeno social a estudiar. En ese sentido, radica la relevancia de su flexibilidad, dando espacio para que el investigador reflexione sobre el enfoque de su investigación a partir de lo que los informantes indiquen, existiendo la posibilidad de



encontrar nuevos enfoques y/o elementos a considerar para el estudio (Ruiz Olabuénaga, 2012)³¹.

La entrevista semi-estructurada es aquella en que se establece una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, como una conversación cotidiana (Valles, 1999). Al ser semi-estructurada, supone que el entrevistador tenga un guion con los temas a tratar en la conversación, teniendo la libertad “para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista” (Valles, 1999, pág. 180); es decir, en la misma conversación pueden surgir preguntas emergentes en relación a los temas planteados en el guion, dependiendo de lo que vaya exponiendo el entrevistado. Para esta investigación se elaboró un guion que abordó los tópicos de trayectoria educacional y profesional del informante, cultura escolar, percepción sobre tipo de liceo (segregado y mixto) y posibilidades de cambio del Instituto Nacional, género, selección escolar y reforma educacional³².

El motivo de la elección de esta modalidad de entrevista tiene que ver con que es la que permite de mejor manera recoger las visiones de la comunidad escolar sobre el tema de investigación, sin ser una que implique una limitación *a priori* de sus percepciones al respecto, permitiendo un diálogo fluido que no los restrinja. Al ser en profundidad, se orientan “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras” (Robles, 2011, pág. 40), de modo que la experiencia de los y las entrevistadas es crucial en los contenidos de las entrevistas, reflejando situaciones cotidianas y reales que den cuenta de dimensiones del objeto estudio en primera persona, desde sus subjetividades³³.

La realización de entrevistas se efectuó entre los meses de diciembre de 2015 y enero de 2016 en su mayoría, salvo la de los apoderados que se realizaron en abril de 2016. La duración de estas fluctuó entre los 45 y 90 minutos, habiendo algunos casos cuya duración fue de 120 minutos aproximadamente. Los entrevistados como docentes directivos, docentes y asistentes de la educación fueron contactados por correo electrónico, los que fueron facilitados por la Vicerrectoría de Extensión del establecimiento. En el caso de los estudiantes, la Inspectoría General de la jornada de la mañana facilitó y coordinó la reunión con ellos. En el caso de los apoderados, fueron contactados directamente por la

³¹ Valles (1999) se refiere a esto como el “diseño emergente”. Sin embargo, es importante considerar que en la investigación cualitativa también puede haber un “diseño proyectado”, el que es posible de perfilar en casos en que el/los investigadores deban realizar su estudio en un corto período de tiempo, deban abarcar varios casos de estudio, y tengan conocimientos previos de la cuestión (con lo que habría terreno avanzado en ese sentido) (Valles, 1999, págs. 77-78).

³² En el Anexo 3 se encuentran las pautas de entrevista, donde se proponen preguntas específicas para cada tópico.

³³ En ese sentido, es importante considerar tres aspectos básicos sobre la subjetividad: “el primero, el contexto en el que se desarrollen; el segundo, de la mirada de quien los juzga o los valora y, por último, la interpretación; la cual quedará reflejada por un tipo de sociedad con la que se contraste” (Díaz, 1995, p. 260; cit. en Robles, 2011, p. 46).



investigadora; así también los exalumnos, gracias a sus contactos y redes personales, de modo de *bola de nieve*. Todas las entrevistas fueron transcritas *verbatim*.

4.3.2 Observación

En cuanto a la observación, los momentos definidos para esta se establecieron a partir de los permisos otorgados por la Vicerrectoría de Extensión del establecimiento, habiendo un compromiso por parte de la investigadora quien fijó fechas concretas para la observación - en el caso de las ceremonias- y un período concreto para la observación en recreos.

En esas experiencias, se destaca el buen recibimiento de la portería del liceo, dando todas las facilidades para ingresar el establecimiento. Así también se destaca la buena disposición de los inspectores de cada jornada, quienes al principio introdujeron a la investigadora sobre las diferentes actividades y las relaciones que tienen lugar en los recreos, dándole nombre a los patios y siendo, de algún modo, informantes clave.

Para el ejercicio de observación se tomaron notas de campo, además de algunas grabaciones de voz sobre lo que sucedía, las que posteriormente fueron transcritas en el diario de campo, incluyendo los discursos dados en las ceremonias oficiales a las que se asistió. También se elaboraron planos sobre la utilización del espacio en el caso de algunas ceremonias y recreos, teniendo en cuenta el protagonismo de las *pichangas*, así como también de la distribución de los asistentes y de la presencia de símbolos en las ceremonias; a modo de reflejar espacialmente su relevancia en cuanto a actividades desarrolladas en el liceo³⁴.

En ese sentido, la observación realizada fue con un enfoque etnográfico, el cual

permite observar la interacción social en situaciones “naturales”, acceder a fenómenos no documentados, contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber cultural de un grupo de personas y la forma cómo ese saber cultural es empleado en las interacciones sociales (Assaél & Neumann, 1985, pág. 2).

4.3.3 Lectura de textos

Dado que la investigación contempla la cultura escolar del Instituto Nacional, fue necesario revisar documentos, como el Plan de Convivencia Escolar, el cual manifiesta los horizontes educacionales del Instituto Nacional, los que también vienen a triangularse con el espíritu de las ceremonias oficiales observadas, tanto por los símbolos presentes en ellas, así como también por los discursos efectuados por el rector, estudiantes y docentes. También fue

³⁴ En el Anexo 4 se adjuntan algunos de los planos hechos en terreno, con el fin de dar cuenta la forma de utilizar el espacio dentro del Instituto Nacional. Cabe señalar que las observaciones se enmarcaron principalmente en los espacios del patio central y alrededores.



necesaria la revisión de documentos históricos del liceo, con el fin de profundizar sobre su cultura escolar.

Adicionalmente, hubo revisión de textos de prensa, como también de un blog de un exalumno del liceo; ambas, fuentes de información que contienen información sobre la vida cotidiana dentro de la institución, revelando elementos fundamentales para los objetivos de esta investigación, logrando generar un correlato con las entrevistas y observación.

4.4 Proceso de análisis de la información

Para el análisis de los datos obtenidos desde las entrevistas se utilizó el análisis de contenido, entendido como un

(...) conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en las que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, pág. 2).

Este puede aplicarse tanto en técnicas cuantitativas como cualitativas. Las últimas serían a partir de “lógicas basadas en la combinación de categorías” (Piñuel, 2002, pág. 2), donde la relevancia está en la búsqueda de significados desde dentro de las realidades estudiadas, para luego ser interpretados y así generar un nuevo conocimiento a partir de la interpretación del acto comunicativo. En ese sentido, es importante tener en cuenta que “los textos remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas donde cualquier interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirve” (Piñuel, 2002, pág. 3), por lo que las interpretaciones hechas a partir del análisis de contenido son relevantes a partir de los datos que entregue el texto o acto comunicativo. En otras palabras, Bardin (cit. en Piñuel & Gaitán, 1995) señala que “el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (Piñuel, 2002, pág. 4).

En consideración de lo expuesto, las observaciones también fueron trabajadas con análisis de contenido sobre lo escrito en el diario de campo. Lo mismo con la lectura de textos.

El análisis de contenido se hizo utilizando el software ATLAS.ti (versión 7.5.7), con el cual se codificó cada entrevista a partir de una matriz de códigos diseñada en relación a los objetivos de la investigación. De este modo, se contó con una familia de códigos respecto al liceo de hombres (objetivo específico 1), una familia de códigos sobre el liceo mixto (objetivo específico 2) y una familia de códigos sobre las posibilidades de cambio del Instituto Nacional de un liceo de hombres a uno mixto (objetivo específico 3). Al mismo tiempo, hubo códigos transversales que refirieron al género, en cuanto a comentarios



implícitos y explícitos que pudiesen denotar la presencia de sexismo, así como también opiniones concretas sobre las desigualdades de género, como el rol de las mujeres que trabajan en el Instituto Nacional, gracias a lo cual fue posible develar los estereotipos de género que funcionan en las estructuras mentales de los entrevistados. En ese sentido, cabe considerar la relevancia de dicha codificación, ya que permitió generar un análisis sobre la coherencia entre el discurso evidente de la comunidad escolar, junto a sus disposiciones de carácter más inconsciente respecto al tema. Adicionalmente, hubo una familia de códigos sobre la cultura escolar del Instituto Nacional, la cual permitió ordenar las actividades cotidianas dentro de este, elementos que constituyen su sello -es decir, aquellos que son más representativos de su cultura escolar-, tradiciones y las relaciones dentro de la comunidad escolar distinguiendo por estamento y por sexo, como forma de develar la vida cotidiana dentro del liceo.

De este modo, la codificación fue tanto inductiva como deductiva, es decir, mediante la combinación de ambos: “zambulléndose” en el fenómeno para identificar los temas más relevantes (inductivo) y recurriendo a la teoría para aplicar elementos y categorías centrales sobre el objeto de investigación (deductivo) (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 69).

4.5 Consideraciones éticas

Tanto la realización de entrevistas como la observación significó considerar elementos éticos, resguardando la confidencialidad de la información y la identidad de los informantes.

En el caso de las entrevistas, a cada informante se le entregó un asentimiento informado, el cual fue firmado por ellos y la investigadora, en donde se señala los temas a abordar en las entrevistas, se autorizaba a la grabación de voz y se hacía el compromiso de confidencialidad de la identidad del informante³⁵.

En el caso de la observación, se agendaron fechas con Vicerrectoría de Extensión en una reunión, y se presentó la pauta de observación solicitada desde el liceo, con el fin de conocer los alcances y objetivos de esta, resguardando la no interrupción de cada una de las instancias observadas³⁶.

³⁵ En el Anexo 5 se adjunta una copia del documento referido.

³⁶ En el Anexo 6 se adjunta pauta de observación diseñada y presentada a la Vicerrectoría de Extensión.



II. RESULTADOS

CAPÍTULO 5. Los liceos de hombres: masculinidades y alteridades

En este capítulo se describen las formas en que la cultura institucional construye una definición en torno a ser un liceo de hombres. De acuerdo a los resultados, en primer lugar, se presenta el liceo de hombres como establecimiento que segrega en relación al sexo de la matrícula, en contraposición al liceo mixto. En esto, el liceo de mujeres aparece como similar al liceo de hombres, siendo espacios de desinhibición donde, el primero, es uno de feminidad, y el segundo, de masculinidad.

En segundo lugar, se abordan las formas en que el Instituto Nacional construye y/o controla la masculinidad de sus estudiantes, profundizando en las prácticas y discursos cotidianos entre los hombres del establecimiento, a partir de lo cual la violencia se presenta como una característica propia de lo masculino. Esto se concatena en la construcción de masculinidades, lo que viene a responder a la posición de poder y de privilegio del hombre en la sociedad actual, lo que genera actitudes y disposiciones por parte de los sujetos en reafirmar su identidad masculina y conservar la posición que social e históricamente se le ha dado al hombre. Dinámicas como el deporte -sobre todo el fútbol-, el uso de garabatos y acciones bruscas son algunas de las formas de relación entre los hombres, las que responder a un 'deber ser' del hombre que viene a demarcar sus formas de ser y de hacer.

En tercer lugar, se da cuenta de la alteridad dentro del liceo de hombres, la cual viene a presentarse fundamentalmente desde las mujeres, gracias a las docentes y asistentes de la educación que se desempeñan en el establecimiento. En ello, se releva la construcción de estereotipos de género tradicionalmente atribuidos a las mujeres, donde el rol maternal es una de las formas en que funciona el estereotipo. Así también se encuentra la dimensión que alude a la sexualidad, en la cual la mujer se presenta como objeto de deseo para el hombre, sin haber una dimensión más allá de eso. Esto viene a dar luces sobre la cultura escolar del liceo y de cómo en ella operan aquellos temas que se relacionan con temáticas de género. La mujer como sujeto ajeno al espacio institutano viene a generar conductas relacionadas con la sexualidad y la cortesía, por parte del hombre, lo que viene a reforzar la masculinidad hegemónica transmitida en el espacio institutano. Uno de los ejemplos, son las relaciones que establecen con liceos emblemáticos de mujeres, relaciones que operan bajo las lógicas tradicionales.

Por último, la alteridad también se presenta con las masculinidades alternativas dentro del Instituto Nacional, las que se personificarían principalmente en los estudiantes homosexuales. Sobre su experiencia en un liceo de hombres, se devela la discriminación de la cual son víctimas, por el hecho de cuestionar y no cumplir con la masculinidad que el liceo construye y les transmite a sus estudiantes.

Estos elementos del análisis logran configurar lo que, desde el Instituto Nacional, es un liceo de hombres, entregando elementos reveladores que lo definen y caracterizan como



tal, los cuales son fundamentales en la construcción y transmisión de estereotipos de género.

5.1. Segregado y mixto: la primera distinción

A la hora de definir las nociones culturales que definen qué es un liceo de hombres e identificar sus características desde la mirada de la comunidad escolar institutana, esta tiende a definirlo, en primera instancia, diferenciándose de los liceos mixtos. De modo que establecen una similitud con los liceos de mujeres, pues ambos liceos segregan por sexo y, por lo tanto, poseen dinámicas similares. Al otro lado se encuentran los liceos mixtos, con lo que la primera característica a considerar sobre los liceos de hombres, es que estos son el caso opuesto al liceo mixto. En otras palabras, se identifica una primera distinción entre liceo segregado y liceo mixto.

El liceo segregado, es aquel que cuenta sólo con estudiantes de un mismo sexo, vale decir sólo hombres o sólo mujeres, entonces un establecimiento que tiene sentido desde un punto de vista de una construcción binaria de las relaciones de género. Por el otro lado, el liceo mixto es aquel en que hombres y mujeres reciben la misma educación, es decir, hay una unificación de programas y del currículo explícito, habiendo la misma enseñanza para hombres y mujeres dentro de un mismo espacio educativo, cimentando la no discriminación a la mujer respecto a su acceso a la educación³⁷.

La comunidad escolar institutana concibe a los liceos segregados como espacios de libertad, donde los liceos de hombres son un espacio para el desarrollo más pleno de la masculinidad, mientras que el liceo de mujeres serían espacios para el desarrollo pleno de la feminidad. En ese sentido, los liceos segregados se presentan como espacio de desinhibición, pues no existe la preocupación de mediar entre un sexo y el otro. Esto significa que no hay una jerarquización de género, habiendo libertad en el desarrollo. Lo cual resulta coherente al considerar una de las ventajas que se les atribuye a los liceos segregados, la que radica en la posibilidad que entrega para postergar la inequidad de género a una etapa en que los jóvenes se encuentren más desarrollados y

posean una formación completa de su identidad y de la valoración de sus habilidades y competencias; ello implica haber contado con la posibilidad de probarse en la realización de una mayor diversidad de roles, en un contexto que no les imponga limitaciones y les defina caminos preestablecidos (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000, pág. 173).

Por lo tanto, los liceos segregados permiten un mayor desarrollo de la confianza personas y de habilidades de liderazgo. Esto aplica sobre todo en el caso de las mujeres, quienes de

³⁷ En el Capítulo 6, se profundiza sobre este tema. Aquí su definición es somera, teniendo en cuenta que el presente capítulo refiere a los liceos de hombres.



acuerdo a la división social y culturalmente atribuida a los sexos la sitúa en un papel donde el liderazgo no le es propio, quedando relegada a un segundo plano frente al hombre.

Esto lleva a la discusión sobre si son mejores los colegios segregados o los colegios mixtos, de la cual se da cuenta en los antecedentes de esta investigación. Esta, sumada al contexto y a las últimas contingencias que refieren a la igualdad de género en el espacio educativo, se torna relevante la opinión de la comunidad escolar del Instituto Nacional al respecto, buscando conocer el significado que le dan al liceo de hombres y al liceo mixto. Entre ellos, hay quienes critican los espacios educativos segregados, señalando que estos se encuentran alejados de la realidad del país, motivo por el cual se constituyen como espacios ficticios que incluso pueden implicar problemas en el futuro, sobre todo en términos de sociabilidad.

El último punto, se fundamenta principalmente en que en los liceos de hombres la mujer se presente como 'algo ajeno', lo cual es señalado por los exalumnos al dar cuenta de ello tanto desde su experiencia como la de sus compañeros, siendo un fenómeno que en muchos casos se mantiene luego de egresar el liceo:

“El colegio era bien raro, porque cuando llegaban mujeres, eventualmente a algunos talleres de teatro probablemente, ahí había como una revolución y corrían los huevones de un lado para otro... corríamos, de un lado para otro. Pero era muy raro, porque tú salías a la calle y veías lo mismo” (Exalumno).

“Pero de mis amigos, que algunos tienen estos problemas todavía, venían de papás separados, que vivían con su pura mamá, les costaba mucho relacionarse con mujeres” (Exalumno).

A ello se le suma lo observado en el Instituto Nacional, destacándose el día del alumno, momento en que había una serie de actividades simultáneas en que podían participar mujeres. En esa experiencia, me llamó la atención que, ante cualquier presencia femenina, los estudiantes se detenían atentos a observar lo que hacía una de las mujeres presentes en el espacio:

“Ahí había una niña, flaca, con polerón y zapatillas, que empezó a usar la rampla. (...) El haberse plantado ahí, siendo que en un momento era prácticamente la única persona que estaba con skate entrenando piruetas, llamó mi atención. Todos los que estaban a su alrededor estaban pendientes de lo que ella hacía sobre el skate, y ella lo hacía sin problema, no le tenía con cuidado el estar con los ojos de todos encima (todos, menos los que estaban pendientes de la pichanga). Hubo momentos en que noté que las miradas se iban hacia ella, más allá de quienes estaban próximos a la situación. Divisé miradas desde otros puntos del patio central, e incluso desde los balcones del segundo piso. Una situación que llamó mi atención fue que un institutano empezó a grabarla con su celular ‘disimuladamente’, ante lo cual ella se dio cuenta, y en esto el niño empezó a hacer que, ‘disimuladamente’, estaba grabando a sus propios amigos y no a ella. Todos se rieron con su ‘salvada’, que en realidad



fue que la niña no le echó leña simplemente. Se desentendió de la situación y siguió haciendo piruetas” (Notas diario de campo. Día del Alumno).

A esto se le suma la experiencia de intercambio durante abril de 2017, que significó la visita de estudiantes mujeres provenientes de Francia dentro del Instituto Nacional, hecho que constata a la mujer como un agente ajeno a su cotidianidad. En ello se destaca lo señalado por el presidente del Centro de Alumnos en una nota publicada en Publímetro (Quevedo, 2017), expresando que ha habido compañeros que se han sentido incómodos y que se estarían acostumbrando a los temas de convivencia, producto de la presencia de mujeres. Asimismo, en la nota una docente señala que *“Lo más novedoso es que sean niñas las que vienen de intercambio, porque al ser un colegio de hombres, lo diferente les llama la atención”*.

Dicho esto, la ausencia de una relación cotidiana entre hombres y mujeres coetáneos vislumbra problemas de socialización, lo que tendría tanto efectos inmediatos como a futuro; por ejemplo, en el plano laboral³⁸, reproduciendo así las percepciones y el imaginario que se tiene de los sexos, bajo una organización social androcéntrica (Bourdieu, 2000)³⁹.

Teniendo en cuenta las particularidades que diferencian a los liceos mixtos y los liceos segregados, y sobre estos últimos, cómo también se presentan diferencias entre liceos segregados, es decir, entre liceos de hombres y liceos de mujeres, a continuación, se aborda el caso específico de los liceos de hombres, entendidos como espacios de masculinidad en los cuales la mujer se presenta como un sujeto ajeno a este.

5.2. Dinámicas en el liceo de hombres: construcción de masculinidades

5.2.1. Identidad desde la alteridad: liceo de hombres en contraposición al liceo de mujeres

Si bien los integrantes de la comunidad escolar del Instituto Nacional se aproximaron a definir el liceo de hombres -diferenciándolo de los liceos mixtos- como liceo segregado, al momento de profundizar sobre las dinámicas de este, tomó protagonismo la distinción entre liceo de hombres y liceo de mujeres.

Ello cobra relevancia al definir la escuela como un espacio de socialización diferenciada, en que se moldean las personalidades e individualidades (Herraiz, 2008); un espacio de

³⁸ Investigaciones constatan que la socialización que hay sobre el género en el espacio escolar, conlleva a que se reproduzcan relaciones jerárquicas a partir del sexo. Estas perduran posteriormente, y en el caso del mundo laboral, se da que los cargos de mayor rango son, generalmente, ocupados por hombres. Ello se condice a la relegación de la mujer al espacio privado, en respuesta a la organización social sexual, en donde a los hombres se les atribuyen ciertos rasgos, y a las mujeres otros. Gómez (2015) hace una revisión sociohistórica de la educación chilena con perspectiva de género, en donde es posible vislumbrar el modo en que el sistema educacional de Chile se ha construido basado en la diferencia y distinguiendo roles para hombres y mujeres, en función del proyecto país y de sus necesidades. Se recomienda revisar el artículo para saber más al respecto.

³⁹ Sobre la figura de la mujer, se profundizará más adelante en este capítulo, a partir de la experiencia específica del Instituto Nacional.



socialización de lo natural y de la objetivación de ello en el plano social (Bourdieu, 2000), lo que se traduce en asignarles roles a cada género bajo una estructura de poder, donde el cuerpo y el valor simbólico que los agentes educativos le otorgan a ciertas actitudes y prácticas (Tomasini, 2010) permean lo que se entiende por ser hombre y ser mujer (Subirats & Brullet, 1999; Lomas, 2007), reconociendo la influencia que tienen las instituciones en la construcción de los géneros (Madrid, 2016). Todo esto, producto de una socialización patriarcal que se produce en cada sociedad y cultura (Duarte, 2014b), en donde se le han dado funciones y roles a cada sexo, como parte de un proceso de construcción socio-histórica del género (Gómez, 2015). En otras palabras, la escuela es un espacio de reproducción de las relaciones sociales existentes en la sociedad (Duarte, 2014a), a partir de diferentes mecanismos tales como el currículo escolar, la práctica docente, el lenguaje utilizado y la cultura científica (AAUW, 1992; Subirats, 1994; Alario & Anguita, 1999; Silva-Peña, 2010; Tomasini, 2010; MINEDUC, 2012; Duarte, 2014a)⁴⁰.

Desde ahí la definición del liceo de hombres se compone a partir de la alteridad frente a lo que es un liceo de mujeres, donde el primero constituye un espacio de masculinidad, mientras que el segundo un espacio para la femineidad, como indica una de las docentes entrevistadas. Dicha distinción es coherente con las estructuras de la división sexual, entendiendo los géneros como hábitos sexuados. El mundo social es reproducido a partir de una desigualdad de los sexos, habiendo una naturalización de lo masculino y otorgándole así, una posición central en cuanto a la visión del mundo, de la cultura y de la historia. Como consigna Bourdieu:

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya (Bourdieu, 2000, pág. 22).

En ese sentido, el significado que la comunidad escolar del Instituto Nacional le da al liceo de hombres, es a partir de una visión donde lo hegemónico es lo masculino. Ello se nota con mayor claridad cuando recurren a comparar al liceo de hombres con el liceo de mujeres, el que, desde todos los estamentos, es calificado como más complicado⁴¹.

⁴⁰ Cabe señalar la importancia de la cultura escolar para hablar de la escuela como espacio de socialización. Para más detalle, revisar el Capítulo 3 de esta Memoria, en donde se conceptualiza la cultura escolar y se abordan, desde un punto de vista teórico, sus diferentes componentes.

⁴¹ Tales significaciones se encontrarán transversalmente en este apartado, teniendo en cuenta el carácter androcéntrico de la educación (Subirats, 1994; Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000; Subirats, 2009; Silva-Peña, 2010; Gómez, 2015); y será manifiesto de forma explícita en caso de ser necesario para fines analíticos que den cuenta de la significación que tiene el liceo de hombres para la comunidad escolar del Instituto Nacional, develando -en caso de existir- sexismo en sus percepciones.



De este modo, el Otro juega un rol fundamental en la construcción de la identidad masculina tradicional, la cual se constituye comparativamente con las mujeres; acción en la que se pueden identificar dos expresiones de la diferencia: la distancia y la contradicción (Duarte, 2014b)⁴². En el caso de la distancia, esta se refiere a marcar un límite entre el Yo y el Otro, por lo tanto, no se produce una discriminación explícita; mientras, la contradicción refiere a la exaltación de lo antagónico, de modo que la identidad se construye desde diferencias opuestas, reforzando la asimetría.

Dicho esto, al conocer aspectos de las dinámicas que se dan dentro del espacio del liceo de hombres -identificados por los entrevistados a partir de sus propias experiencias- y del imaginario que construyen sobre las dinámicas en los liceos de mujeres -es decir, basándose en experiencias de terceros o bien, desde lo que creen que se da en dichos espacios- los y las entrevistadas identifican diferencias entre unos y otros. Por lo tanto, a partir de la caracterización de las dinámicas que se dan en cada uno de los espacios, se establece la diferenciación entre los liceos segregados a partir de un criterio de sexo/género. Con ello, toma relevancia la conceptualización que le ha atribuido la comunidad escolar a los liceos segregados, percibiéndolos como espacios de libertad; aun cuando hay quienes los critican por no ser concordantes con la realidad del país; es decir, mixta.

Sin embargo, al interpretar la idea expresada por la comunidad escolar sobre que 'los liceos segregados no son concordantes con la realidad del país', se presenta una paradoja. Por un lado, se argumenta que el mundo social es mixto y que, por lo tanto, no debiese haber liceos segregados; pero si nos basamos en la idea que se expone, sobre que el liceo debiese ser reflejo de la sociedad, el hecho de que existan liceos segregados por sexo toma sentido. Gómez (2015) señala que los liceos son reflejo de la estructura de la sociedad, ya que el proceso de escolarización segrega y distribuye arbitrariamente, de acuerdo al proyecto económico-productivo del momento histórico. Así, el concepto de reproducción sexista dentro de la educación, toma sentido al momento en que da cuenta de las clasificaciones que se hacen en dicho contexto en función de las habilidades, expectativas y proyecciones que estarían determinadas por cada sexo. En ese sentido, el autor señala que "las aspiraciones e identificaciones que el sistema educativo transmite son requisitos de la división social del trabajo, pero también de la división sexual del trabajo" (Gómez, 2015, pág. 104). De este modo, si concebimos que hoy en día la sociedad se encuentra dividida y organizada sexualmente, habiendo una relación de poder entre un sexo (dominador) y el Otro (dominado), el contar con liceos segregados por sexo no se establece como una realidad incoherente a la del país. Pero no por eso, dejará de ser un motivo de

⁴² Duarte también identifica una tercera expresión, pero esta es desde la semejanza entre hombres y mujeres; por lo que aplica para los casos de una masculinidad alternativa.



lucha por conseguir la igualdad de los sexos y erradicar la supremacía de lo masculino por sobre lo femenino; es decir, la lucha por una educación no sexista⁴³.

Siendo el género una categoría relacional -y por lo tanto, cambiante- toma sentido que, al momento en que en las entrevistas se abordaron las dinámicas y la convivencia escolar en un liceo de hombres, surjan con mayor nitidez las diferencias entre un liceo de hombres y un liceo de mujeres. Tal es el caso de uno de los estudiantes, quien señala que el liceo de hombres es desordenado:

“yo encuentro que aquí es desordenado. Solo el hecho de que haya puros hombres, encuentro que el desorden se produce de repente en los pasillos, cosa que incluso yo mismo con mis propios amigos he ido con parlantes escuchando música por un pasillo. O también de repente que se juntan dos compañeros que, uno es de un curso y el otro es de otro curso, y viene un compañero de otro curso, sale de la sala y va a la otra sala, donde están sus amigos, y le grita desde afuera para adentro y produce ataque de risa adentro del curso” (Estudiante).

Como se ha venido señalado, al darle rasgos identitarios a los liceos de hombres, esto se hace en oposición al liceo de mujeres; respecto al cual, uno de los apoderados señala:

“como que yo encuentro más tranquilo el ambiente de puras mujeres y que no haya más hombres, que son más bruscos y que las pasan a llevar. Un colegio de mujeres, para mí, es un colegio más tranquilo, de puras mujeres. Un colegio más tranquilo” (Apuerado).

Al establecerse las diferencias con el liceo de mujeres, se presentan varios estereotipos de género que permean la visión de los entrevistados. Esto se produce de forma más evidente desde la visión de los estudiantes, respecto a quienes cabe considerar que prácticamente no conocen el espacio escolar femenino; a diferencia de los otros estamentos entrevistados -directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados y exalumnos- de los cuales la mayoría ha tenido algún tipo de acercamiento con establecimientos exclusivos para mujeres. De modo que el discurso de los estudiantes se sitúa más desde un imaginario, mientras que el del resto de los estamentos se elabora desde experiencias personales, en las cuales tenían los mismos roles, como también hay otros casos en que tenían roles diferentes a los que tienen en el Instituto Nacional⁴⁴.

Esto guarda relación con que el liceo de hombres es un espacio en que se construyen y transmiten masculinidades y, específicamente, una masculinidad que responde a los cánones tradicionales del género, la cual se instala como imperativo en la construcción de la identidad de género del adolescente y del joven, punto que se aborda a continuación.

⁴³ Al respecto se profundiza en el Capítulo 7 y en las conclusiones de la investigación. Sin embargo, se debe considerar que el sexismo en la educación es un tema desarrollado de forma transversal en este trabajo.

⁴⁴ En el apartado de metodología, se caracteriza a la muestra, relevándose las experiencias en establecimientos segregados -de hombres o mujeres- o mixtos que hayan tenido.



5.2.2. El ‘deber ser’ masculino

Sobre las dinámicas en un liceo de hombres, los estudiantes destacan la relación que se forma entre estudiante y docente hombre, identificando dos tipos de relación: una de cercanía, ‘a lo amigos’; y otra que marca una distancia en cuanto a la diferenciación de roles de cada uno dentro del espacio educativo. Por lo general, el primer caso se daría con aquellos docentes que son más jóvenes, mientras que el segundo tipo de relación se manifiesta con aquellos docentes de mayor edad y que además llevan muchos años ejerciendo su profesión en el Instituto Nacional. En el caso de las docentes mujeres, también se dan estas dos formas de relación, pero la que refiere a una relación cercana, se produce más desde una relación de confianza, donde la mujer adquiere un rol más maternal que de amiga⁴⁵.

Sin embargo, estos dos tipos de relación no marcan grandes diferencias en lo que respecta a la utilización del lenguaje en el liceo, sino que es el sexo la variable que estampa una diferencia. Llama la atención la naturalización que hay en la relación entre docentes hombres y estudiantes, en donde ‘lo brusco’ -como lo definen en algunas entrevistas- es un elemento clave. Tanto estudiantes como docentes, identifican que ‘lo brusco’ es constitutivo de su relación entre hombres y, por lo tanto, ello sería propio de un liceo de hombres. Es más, tanto estudiantes como docentes hombres descartan que eso pueda darse en un contexto con presencia de mujeres, por ser “problemático”. Incluso uno de los docentes señala que, en el caso de tener que enseñarle a mujeres, se vería obligado a cambiar su forma de enseñanza a una más delicada:

“Porque aquí hay bondades por el hecho de que son todos hombres, y yo en mis clases de tercero y cuarto medio, incluso la de primero, los puteo y si les tengo que decir “joye huevón, córtala!”, y al cabro le gusta firme. No le gusta que lo menoscaben, eso no. O que uno sea irónico por ejemplo: “que tu soy huevón, no tení idea de esto huevón, tení que hacer el curso de nuevo”, no. Eso no. No. Pero sí les gusta que uno sea fuerte. [...] Imposible, se te arranca la forma. Y yo estoy hecho, tengo una matriz. Soy así y es difícil que cambie. (...) Pero en definitiva, si tengo que pescar a un crío de tercero o cuarto medio de los cocos, lo voy a agarrar firme. [...] Porque para una niña hay que ser más delicadito, escoges bien las palabras porque se pueden tomar por otro lado. La niña en sí es... que si yo te hago así, pucha, que poco menos que me estoy tratando de sobrepasar contigo. Y es así. Entonces a mí me costaría mucho” (Docente).

“[...] Y ahí yo pienso que viene el problema, porque el alumno de acá sabe que el profesor lo va a chicotear: “¡ya po huevón, hasta cuándo! Qué te pasa, ¿querí estudiar aquí, o no?” Y así, la firme al tiro. Para una niña puede ser traumático eso” (Docente).

⁴⁵ Este tema se aborda con mayor profundidad en el presente capítulo, específicamente en el apartado “5.3 Lo femenino en el liceo de hombres”.



Así también, otros integrantes de la comunidad escolar institutana se refieren a 'lo brusco', estando presente tanto en los momentos de ocio (juegos), como en las relaciones cotidianas en general:

"Las dinámicas. Bueno, son de amistad. Pero también -sobre todo en los niños chicos, yo tengo un séptimo- de esto de andarse pegando, de jugar. Son muy bruscos. Bruscos, bruscos para jugar. Qué sé yo, se pegan" (Docente).

"Son juegos más bruscos, típico de los hombres. Son más toscos para jugar, eso. Como un poco más de agresividad, entre comillas. Pero no falta de respeto entre ellos" (Apoderado).

"Duro, estricto, directo. O sea, por ejemplo si yo estoy enojado con alguien y le quiero decir muchas cosas, voy y le digo las muchas cosas que siento, y al otro no le afecta. Porque el hombre es duro, no le afecta" (Estudiante).

Por otro lado, los y las entrevistadas también indican que el uso de garabatos es un componente relevante al caracterizar un liceo de hombres. Estos se pueden encontrar tanto dentro de la sala de clases -considerando la relación entre los estudiantes con los docentes hombres- así como también en espacios comunes, como el patio. De este modo, la relación desde el garabato y la grosería resalta otro elemento para develar lo que significa el liceo de hombres para la comunidad escolar del Instituto Nacional: un espacio de masculinidad, en que esta es construida y reproducida. Ya que si hay presencia de mujeres -sea asistente de la educación o docente mujer- hay ausencia de garabatos. Así el institutano se compone -cuando está entre sus pares- como un hombre duro que dice groserías. Mientras que, ante la presencia de una mujer, se dispone como un hombre en que prima la galantería y caballerosidad, teniendo necesariamente una forma de relacionarse más suave, actitud que también se extendería a los docentes del Instituto Nacional -en el caso hipotético- frente a un curso con presencia de mujeres, tal como se cita más arriba.

La observación durante la ceremonia de graduación de los cuartos medios refuerza este último punto:

"En ese momento, me encontraba sola en el patio central del Instituto Nacional, el cual estaba lleno de graderías a su alrededor para recibir a los apoderados, mientras que al centro del patio se ubicaban sillas destinadas a estudiantes y autoridades. Antes de comenzar la ceremonia, me vi en la necesidad de recorrer un poco lo que estaba sucediendo en el patio, y la situación era un poco caótica porque, hasta ese momento, no había considerado realmente la magnitud del Instituto Nacional, y que, en un mismo espacio, estuvieran todos los estudiantes de cuarto medio, sus apoderados y docentes. Al ver que posiblemente me tendría que quedar de pie en una ceremonia de muchas horas, decidí buscar un lugar en la gradería y ahí mi observación se detuvo en un detalle muy particular: en un lugar del patio hay un escalón, en el que la organización ubicó a dos institutanos para colaborar a acomodar a la gente en el espacio. Sin embargo, cuando se trataba de hombres, los estudiantes le señalaban donde podrían sentarse, mientras que, con las mujeres, además de hacer eso, les daban la mano vestida de un guante blanco, para ayudarnos a bajar ese único escalón"



del patio, que separa la altura entre la cancha y los pasillos que la rodean” (Notas diario de campo. Graduación Cuartos Medios).

Si consideramos lo que dice Madrid (2016), respecto a que la escuela es una agencia productora de masculinidades, complementando con lo que señala Duarte (2014a, pág. 19) al concebir a los liceos como espacios “para los aprendizajes invisibles de las masculinidades juveniles” y en donde se aprende el género como componente de la identidad de los jóvenes, las características recién expuestas sobre las dinámicas dentro de un liceo de hombres van acordes a ello. Sin embargo, la masculinidad no se constituye como una categoría única y cerrada, sino que corresponde a un concepto dinámico lleno de significados y que, por lo tanto, no tiene una definición acotada.

Sin perjuicio de lo anterior, es posible identificar una masculinidad tradicional (Lomas, 2007; Viveros, 2007; Duarte, 2014b), dominante (Bourdieu, 2000; Herraiz, 2008) o hegemónica (Tomasini, 2010; Madrid, 2016), que sería aquella que se posiciona como el ‘deber ser’ para los hombres; en contraposición a masculinidades alternativas, que escapan a lo que comúnmente se identifica como masculino. En otras palabras, no hay una ‘esencia’ masculina ni mucho menos formas concretas de ser hombre, pero sí hay una versión dominante (Lomas, 2007) que se presenta como imposición a los sujetos.

Dicha versión dominante de la masculinidad cuenta con ciertos rasgos característicos, los cuales desglosa Lomas (2007, pág. 93) citando a Robert Bannon (1976); tales como que la construcción de la masculinidad es en oposición al mundo de las mujeres, que el valor de la masculinidad se evalúa a partir del grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre, además de que exige el control de las emociones y el ocultamiento de los sentimientos. Asimismo, Bannon define la masculinidad como liderazgo, agresividad, violencia y riesgo. Para complementar lo anterior, Kaufman (1999) identifica siete principios sobre la violencia de los hombres, entendiendo la violencia también como un rasgo absoluto de su masculinidad. Esto viene a complementar lo que se entiende por masculinidad, su construcción y sus características principales para concebirla como una forma de comprender el mundo desde la lucha por el poder y el privilegio. En primer lugar, Kaufman indica al poder patriarcal como un elemento que da cuenta de la disputa que existe entre hombres por el privilegio y las formas de poder, para lo cual se hace inevitable la interiorización de la violencia como parte de ellos. En segundo lugar, y en directa relación con el primer punto, está la percepción que tienen los hombres sobre su derecho a privilegios, ya que es lo que se les ha enseñado en su vida; es decir, el hombre se desarrolla y se constituye como tal a partir de su derecho a privilegios, algo que no es cuestionado por este, pero sí es resguardado. En tercer lugar, también en relación con los otros puntos, el hombre aprecia un permiso explícito o tácito para ejercer la violencia, actitud que incluso es celebrada entre ellos, por ejemplo, en los deportes, en el cine, la literatura y la guerra; situaciones ‘propias de los hombres’ y que, por lo tanto, su normalización significa la construcción de un sentido común en torno a ello. En cuarto lugar, hay un punto sumamente



interesante sobre la construcción de masculinidades, que es la paradoja del poder de los hombres, punto sobre el cual también dan cuenta y reflexionan otros autores (Herraiz, 2008; Duarte, 2014b; Madrid, 2016). Kaufman explica dicha paradoja reflexionando: “Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos” (Kaufman, 1999, pág. 3). En otras palabras, el hombre ejerce su derecho a privilegios, así como también su permiso a la violencia, pero esto se debe a que, al mismo tiempo, le embarga el sentimiento de temor a perder todo eso, por lo que se ve en la necesidad de recurrir a la violencia. Como quinto punto, y también como elemento interrelacionado con los puntos anteriormente expuestos, Kaufman se refiere a la armadura psíquica de la masculinidad, refiriéndose a la incapacidad que la masculinidad impone para experimentar las necesidades y los sentimientos de los otros como algo relacionado con los propios, generando una distancia emocional respecto a los otros, lo que también es, al mismo tiempo, un rechazo a las características femeninas. Como sexto punto, se define a la masculinidad como una presión, producto de las emociones suprimidas, las cuales terminan siendo canalizadas y se convierten en ira: “no son inusuales las respuestas violentas ante el temor y el sufrimiento, ante la inseguridad y el dolor, ante el rechazo y el menosprecio” (Kaufman, 1999, pág. 5). Como séptimo, y último punto, las experiencias pasadas también explicarían la violencia propia de la masculinidad, ante lo cual esta es aceptada e interiorizada como una norma de conducta para los hombres.

Considerando lo expuesto sobre las masculinidades, la idea del ‘deber ser’ se presenta con mucha fuerza, haciendo que la violencia sea una característica *sine qua non* de esta, y que explica la forma en que esta es producida y reproducida en el tiempo; al mismo tiempo que este ‘deber ser’ también se presenta de una forma violenta para el hombre, considerando que “estos patrones no son estáticos y alcanzables completamente, sino que son dinámicas y, la mayoría de las veces, inalcanzables” (Madrid, 2016, pág. 394). A ello se le suma la definición que Raewyn Connell hace de la masculinidad hegemónica, entendiéndola como “la configuración de prácticas de género que encarna la respuesta actualmente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, que asegura (o es tomada para asegurar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2005, p. 77; cit. en Madrid, 2016, p.374); con lo cual se observa que el riesgo sobre la pérdida de privilegios y poder por parte de los hombres, es latente. El ‘deber ser’ que se les impone a los hombres termina permeando la construcción de su identidad y lo lleva, con eso, a tener ciertas actitudes y prácticas, como son la tendencia a ‘lo brusco’ que se ha descrito más arriba, el uso de garabatos y el uso de la violencia, recién expuesto.

En ese sentido, la virilidad juega un papel esencial en la construcción de masculinidades, siendo ella el modelo de masculinidad impuesto y que logra constituir lo que Lomas ha llamado ‘la mística de la masculinidad’, según la cual



los valores de un hombre de verdad deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la <<naturaleza superior>> de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter natural e inevitable de la dominación masculina (Lomas, 2007, pág. 95)

Para Bourdieu, la virilidad -entendida como aumento del honor- y la virilidad física -entendida como fuerza sexual- son indisociables. Por lo tanto, la fuerza sexual es lo que se espera del hombre y, por lo tanto, los principios que rigen al mundo social; ya que entendiendo que lo masculino es lo que domina, los actos de conocimiento de los dominados son, en realidad, actos de reconocimiento. Es decir, sumisión (Bourdieu, 2000).

Respecto a las relaciones entre estudiantes, en términos generales hay consenso en cuanto se establecen relaciones de compañerismo. Se mencionan muchos ejemplos en donde se ayudan unos con otros, sin importar las diferencias que haya entre ellos: sean estas sexuales, socioeconómicas o de intereses. En el caso específico del Instituto Nacional, comprendido como un liceo de hombres al cual llegan muchísimos estudiantes de distintas partes, hay cabida para la diversidad y para el desarrollo de variados intereses y habilidades, lo que se explicita al conocer la amplia oferta de actividades extraescolares que la institución imparte. Ello es clave para comprender de qué modo conviven los institutanos y de qué forma son compañeros. En ese sentido, lo primero es apreciar la existencia de grupos, los cuales se conforman a partir de los intereses en común entre compañeros y las formas que tienen para entretenerse. La observación durante los recreos -tanto de la jornada de la mañana como de la de tarde- y el día del alumno, dan cuenta de ello:

“Por ejemplo, había uno que se notaban más metaleros, que además estaban jugando fútbol entre ellos; en el patio central había pichangas. [...] Otro lugar llamativo era el patio de las cartas y lo que estaba pasando ahí, lugar que en esta ocasión estaba ocupado por los deportistas. Era un grupo en que todos eran medio musculosos, andaban con camiseta sin mangas o sudadera y hacían gallito, flexiones, etc.” (Notas diario de campo. Día del alumno).

“Otro grupo que identifiqué de paso eran unos estudiantes que iban con instrumentos caminando. Probablemente venían de clases de música, pero dentro de ellos se destaca una pareja de institutanos con una armónica y otro con una guitarra que van tocando. Tienen un look que se ve taquillero y muy de músico, con un corte de pelo con los lados rapados y arriba el pelo más largo” (Notas diario de campo, Recreos).

Esto lo viene a complementar uno de los exalumnos, quien logró distinguir gran cantidad de grupos, logrando reunir de manera más global algunos que también se mencionan en otras entrevistas; grupos que se conforman por los intereses en común:



“Yo siento que estaban los inteligentes, así como los nerds inteligentes, los locos que van a sacar un millón de puntos en la PSU, que no era mi caso. Pero hay, esos que van a ingeniería y se van a sacar un siete y que estudian en el recreo y que se visten como un poco nerds. Y esos tenían el respeto por sabiduría. [...] Si en el Nacional está lleno de porros que sobreviven sólo copiando y pasan ocho años en el Nacional copiando, ¿cachai? Y generalmente esos que son porros son como los más como... los más choros, son como los que hacen el bullying. [...] Después veíamos el grupo de los futbolistas, los que éramos buenos para la pelota. Y los porros también jugaban a la pelota. Entonces nosotros éramos los que daban las alegrías o conquistas del curso en los campeonatos, cuando éramos campeones y llegábamos a la final. Entonces los futbolistas éramos caleta, ponte tú que, de cuarentaicinco, veinticinco jugábamos a la pelota así competitivamente. [...] Y ahí, después venía una capa de un poco los medios cuicos y los normales, medios tímidos... Esos eran los que la estancia en el Nacional no fue tan maravillosa. [...]

Perfil animé magik. Perfil fútbol. Y también había otro grupo que era sector lucha libre, que también estaba como la WWF y jugábamos en el colegio a la lucha libre. Si, esos tres polos eran bien fuertes. Bueno, y había obviamente después del grupo que era drogo y en los recreos iba a fumar pito y no estaban ni ahí mucho con nada. Se iban para los rincones que no veía nadie y se ponían a fumar” (Exalumno).

Uno de los elementos preponderantes y destacables que explican o sostienen este compañerismo, son las altas exigencias académicas que identifican al Instituto Nacional como uno de los mejores liceos públicos del país. Lo anterior, además, genera cierta complicidad ante el resto de los liceos e instituciones educativas:

“De un compañerismo que perdura por años. Los cabros se dan cuenta que el nivel de exigencia es alto, entonces la única posibilidad que tienen es unirse, juntar dos, tres, cuatro a veces. Primero, atacar los trabajos. Esas asignaturas de técnicas especiales, tecnología y todo, les dan trabajo como para un mes y tienen que hacerlo. Y tienen que comulgar con matemáticas, con física, con química, etc. Entonces se produce una relación de compañerismo, se buscan entre ellos” (Docente).

“Pero yo los veo amigables, ellos hacen actividades entre ellos. Pero en la sala de clases, es una selva. Por qué, por las notas. (...) Pero ellos son bien como partner” (Asistente de la Educación).

“Entre compañeros, todos unidos. O sea, la embarra uno y la embarramos todos. Nadie sapea a nadie. Si un compañero está mal, nos preocupamos. (...) Si uno hace la cimarra, todos calladitos; si uno se va antes, todos callados. Somos, por eso, bien unidos. Y no sé po, si hay un problema con el profesor, lo hablamos como curso, aunque sea un caso particular. Como curso tenemos una posición, no tenemos posiciones personales” (Estudiante).

“Los chiquillos eran bien amigos, en la mayoría, entre sí. Obviamente uno siempre hace grupos y no puede ser amigo de los cuarenta, como en todo ámbito de cosas” (Apoderado).



“De hecho, ahí había un niño que ni siquiera tenía zapatillas para hacer educación física, y entre todos los cabros hicieron una vaca y le compraron zapatillas” (Apoderada).

Sin embargo, a pesar de reconocerse la presencia de compañerismo y buenas relaciones entre compañeros, este espacio no está exento de bullying, el cual se daría más a un nivel psicológico que como una agresión física, según relatan los entrevistados. Es más, durante el terreno no se observaron situaciones de bullying entre compañeros, menos de una agresión física. Pero sí era posible observar que la forma de interacción en el juego -sobre todo en el fútbol- muchas veces era de un corte más violento, pero sin pasar a llevar al compañero o denigrarlo. Ello se correlaciona con el lugar central que ocupa la violencia en la construcción de masculinidades como mecanismo de aseguramiento de su posición de privilegio, entendiendo el género como una disputa por el poder.

A pesar de que muchos entrevistados niegan la existencia de bullying en el contexto específico del Instituto Nacional, su existencia es constatable gracias al testimonio de quienes sí la reconocieron. Sin embargo, de los casos expuestos, quienes lo relataban buscaron bajarle el perfil, señalando que pudiese haberse dado situaciones mucho peores que las que conocen. Una de las asistentes de la educación entrevistadas relató la siguiente experiencia, la cual viene a confirmar la existencia de bullying dentro del Instituto Nacional:

“Entre los niños sí hay bullying, y harto. De hecho, siempre estamos, qué se yo... La otra vez uno de mi piso, lolito de la sala 54, lo vino a buscar el papá y lo vi llorando. Y dije “chuta, se enfermó”. Y después lo -no me sé los nombres- y le digo “hola hijo” no más, así los trato. Y le pregunté después que cómo estaba, si estaba enfermo y “no tía, es que ya no daba más”. “¿Cómo que no daba más?” “No -me dijo- es que ya colapsé. Mis compañeros todo el año me han tratado mal, me dicen cosas”. Entonces sí, mucho bullying. De hecho, en el sexto piso la otra vez vi un niño que también lloraba, muy lindo el niño. Y la inspectora me dijo que él era muy tímido, entonces los demás se reían y se mofaban de él. Hace dos años atrás en el pasillo, estaba barriendo y escucho a un niño: “no -decía- quiero puro acabar con mi vida”. [...] Entonces sí, hay mucho bullying en realidad” (Asistente de la Educación).

Si bien no es posible conocer del todo lo que motivó las situaciones de bullying relatadas, como el ejemplo anterior, es posible percibir la existencia de violencia dentro del contexto de hombres. Una violencia que, posiblemente, tenga que ver con una masculinidad que se impone como la dominante y que dicta cómo se hace el hombre. Aquí toma sentido lo señalado por Berga (2016), entendiendo que “Los roles de género son construcciones socioculturales que, por otra parte, y a diferencia de lo que planteaban las teorías funcionalistas de los años cincuenta, no son complementarios sino que constituyen categorías conflictivas que conllevan relaciones de poder” (pág. 93).

En ese sentido, si tomamos el compañerismo que hay en el Instituto Nacional -entendido como un espacio de construcción de masculinidades, exclusivo para hombres- siendo incluso un elemento característico sumamente presente desde la visión de sus actores, se presenta una dicotomía entre el compañerismo y el bullying. Un ejemplo dado por un



exalumno da cuenta de formas de relacionarse en que dicha dicotomía está presente, situación en la que cabe la duda de si efectivamente casos como este, corresponden a bullying o no; o si bien guardan relación con las formas de relacionarse que se dan en un espacio exclusivamente de hombres:

“Por ejemplo, había uno que era el que más molestaba, que era como el no sé... teníamos un compañero que era el gordito negro, y era obviamente por físico, que era el que más molestábamos un poco todos. Pero era también, él era también bien pobre y todos los paseos que hicimos, él no tenía para ir. Y entre todos nosotros le pagábamos para que él pudiera ir. Entonces es como una relación media rara también” (Exalumno).

Al observar la cotidianidad del espacio educativo institutano, se revela de qué modo se construye y reproduce su cultura escolar, así como también cómo esta sirve de modelo para comprender el significado que se le da al liceo de hombres y cómo dicho espacio de segregación sexual se compone como uno en que se construye y vive la masculinidad.

Al respecto, y a modo de reforzar el espacio del Instituto Nacional como uno masculino, dentro de las actividades periódicas destacables está el fútbol por sobre todo el resto, seguido de la participación en academias de diferentes tipos, como la de teatro, folklore, ramas deportivas, scouts, etc. Sin embargo, el fútbol se destaca por sobre el resto, ya que es la principal actividad que se desarrolla en el patio central en un día común y corriente. Hay campeonatos entre cursos y es prácticamente imposible que no haya una pelota dando vueltas en los diferentes lugares del recinto.

En el caso de los recreos, además del fútbol, es posible distinguir el desarrollo de otras actividades, las cuales se sitúan en un espacio que rodea aquel en donde se desarrollan las pichangas simultáneas⁴⁶. Por ejemplo, hay estudiantes con instrumentos, otros grupos conversando, otros haciendo ejercicio, algunos sólo estudiando o jugando con el celular, otros haciendo fila en el quiosco de la fotocopia, entre otras actividades. Aun así, el fútbol es el que destaca: muchas pelotas dando vueltas de un lugar para otro, cruzándose un juego con otro, peloteos incluso en los pasillos -especialmente en el recreo de la jornada de la tarde. El fútbol es una actividad prácticamente imposible de desligar a estos espacios exclusivos de hombres, siendo que constituye una actividad que denota esa virilidad física de la que habla Bourdieu, donde además la competitividad también es un elemento significativo en su desarrollo, característica atribuible comúnmente al género masculino.

Por otro lado, aquel grupo que se identificó en los recreos y en el día del alumno como ‘los deportistas’ -dejando fuera a los futbolistas- siempre se disponían en una situación que denotaba cierto nivel de competencia, ya que mientras uno hacía flexiones, el resto lo observaba, habiendo un aire de desafío. Y luego seguía otro, y el resto observaba; como si se tratase de un reto, a pesar de que se felicitaban entre ellos al terminar su serie. Esta actividad también destaca el valor de la virilidad física y la importancia de la fuerza. Esto lo

⁴⁶ Para tener una idea de la distribución del espacio, revisar Anexo 4.



refuerza Tomasini (2010) quien observa que “En el tiempo del recreo cobran relevancia, entre los varones, actuaciones con tendencia a la “fisicidad”, caracterizadas por un fuerte despliegue corporal. Un caso destacado lo constituyen los juegos corporales donde se mide fuerza” (pág. 12), considerando la centralidad que tiene el cuerpo en las interacciones entre varones, constatable con las agresiones físicas y los juegos corporales.

Estas ideas también son reforzadas en las entrevistas, en las que se identifican actividades ‘propias de hombres’. Ello, sumado a la línea de los principios y valores republicanos que el Instituto Nacional busca entregar a sus estudiantes -y que también son constituyentes de su cultura escolar-; valores que también tienen una alta valoración masculina, sobre todo cuando se consigna ese objetivo de ser líderes como institutanos, pues son el ‘primer foco de luz de la nación’⁴⁷.

El liceo de hombres como espacio de masculinidad, específicamente el caso del Instituto Nacional, se presenta como uno en que se reproducen los géneros en un relato coherente con la realidad nacional, formando a estudiantes con determinadas maneras y visiones sobre temáticas de género, teniendo claro que el liceo es un espacio en que además se prepara al sujeto que no es ni niño ni adulto, a ser adulto. Duarte lo señala, parafraseando a Weinstein:

El liceo por su parte, aparece como un espacio para los aprendizajes invisibles de las masculinidades juveniles, vinculados por una parte al ser hombre en el futuro y por otra, a lo que se aprende sin decirlo. De esta manera se concibe al Liceo como una institución social que cumple un rol como medio de integración a la sociedad adulta. En este contexto, se espera que ella sea un espacio social que, junto a los cambios biológicos y psicológicos, se complementarán para definir una persona capaz de desempeñarse eficientemente en un set de roles sociales. [...] Se espera también que cada joven, en especial los hombres, construyan y mantengan una familia y no se espera que construyan una escuela. En ésta, los discursos y actitudes traspasados como parte de un currículum o en la convivencia diaria tienen la meta señalada de preparación para cumplir ciertos roles (Weinstein, 1994; cit. en Duarte, 2014a, p. 19).

Se construye un espacio en donde lo ajeno, es decir, lo femenino, es visto como algo poco relevante, cobrando así mucha más importancia lo masculino. Incluso se puede llegar a plantear con cierta distancia, constituyendo realmente una visión ajena a lo que no es ‘de hombres’, lo que también funcionaría desde el otro lado; es decir, quienes no sean hombres, no nos comprenderán. En ello, lo mencionado por uno de los estudiantes es clarificador, así como también demuestra lo significativo y poderoso que es la construcción de géneros

⁴⁷ Sobre este punto, se profundiza en el Capítulo 7.



en la escuela y, principalmente, la instalación de una masculinidad dominante como una idea absoluta, creando así significados que perduren por siempre.

“Generalmente los hombres hablan solamente de fútbol, generalmente. O de política. Son como dos aspectos más importantes que uno tiene. Y cuando uno tiene la oportunidad de compartir con otras personas, no se habla generalmente de eso, se habla de muchos temas en variedad” (Estudiante).

Discursos como ese logran develar las ideas que rondan en las cabezas de los institutanos en términos de género, explicitando tanto desde sus prácticas como desde sus discursos, de qué manera su cultura escolar construye identidades masculinas, femeninas y disidentes; en las que el valor histórico plasmado en ella y la forma en que se construye la institución, terminan por formar estudiantes con determinada manera y visión sobre temáticas de género.

Junto a ello, la casi unánime valoración positiva por parte de los entrevistados a lo que entienden por liceo de hombres, da cuenta de cómo aquello que ‘no es de su mundo’, genera un rechazo tácito. Salvo en el caso de los docentes, quienes expresan de manera explícita, el desarrollar su carrera profesional en un contexto exclusivo para hombres, tildándolo de ‘más fácil’ ya que *“El varón en general no es rencoroso”*. Si la visión de los agentes educativos se basa en ello, y considerando la importancia que ellos tienen como tales en la socialización de los géneros a través de las normas que imponen en el contexto educativo, como también sus prácticas -sean conscientes o inconscientes (Tomasini, 2010)- la instalación de la masculinidad dominante ha triunfado.

Dicho esto, cobra relevancia profundizar sobre cómo se sitúa lo femenino, aquello que la idea dominante de masculinidad rechaza, en un contexto educativo exclusivo para hombres. Dejando en evidencia el valor que le dan y cómo ello se configura también en la creación y reproducción de estereotipos de género, cumpliendo con la división sexual de la sociedad. En ese sentido, lo femenino se entiende como lo alterno a la masculinidad propia del liceo de hombres y que, por lo tanto, es contraria a los principios que la caracterizan, como la violencia. De este modo, lo femenino también se presenta como lo adverso al poder y privilegio que la masculinidad otorga al hombre, y es en base a esto que se construyen los estereotipos de género basados en el esquema de dominación masculina.

5.3. La alteridad en el liceo de hombres

5.3.1. Ser hombre masculino, ser mujer femenina: estereotipos de género

Como ya se ha consignado, la mujer se constituye como un agente ajeno dentro del liceo de hombres. Su presencia está presente en el cotidiano gracias a quienes trabajan como profesoras o asistentes de la educación, sumado a la mujer apoderada, quien se encuentra fuera del día a día dentro del espacio del liceo, pero aun así logra permear su presencia en



él⁴⁸. En ese sentido, la presencia cotidiana de mujeres en un espacio exclusivo de hombres le otorga un significado a lo que implica ser mujer, lo cual termina siendo homologable a 'lo femenino'; teniendo en consideración que los estereotipos de género y la diferencia entre estos son construidos a partir de las diferencias entre los sexos. Como señala Bourdieu, "una construcción social naturalizada (los <<géneros>> en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad" (Bourdieu, 2000, pág. 14).

Sobre los estereotipos, Parga (2008) los define como "una imagen convencional o una idea preconcebida sobre objetivos, personas y grupos sociales que construyen un universo de significaciones eficaces en el aprendizaje de modos de ver y entender el mundo" (pág. 65); y específicamente, en cuanto a los estereotipos de género, estos son reflejo de "las creencias sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a hombres y mujeres" (pág. 65), donde finalmente las características asociadas a lo masculino ostentan un valor mayor que lo femenino (Morgade, 2005) producto de la construcción social de patrones y valores culturales en un contexto que se entiende, en gran parte, a partir de los valores dominantes de cada época; entendiendo que los géneros son construcciones que se desarrollan a lo largo de la historia y, por esto, se ven influidas por los momentos históricos en que son producidas⁴⁹.

De este modo, hay estereotipos de lo femenino -ser mujer- y de lo masculino -ser hombre. Subirats & Brullet (1999) profundizan sobre esto en su investigación en espacios educativos y de cómo estos contribuyen a la generación de estereotipos de género, señalando que

⁴⁸ La cultura escolar se conforma a partir del cruce de muchas otras culturas, como señala (Pérez Gómez, 1995), estando la cultura pública, cultura académica, cultura social, cultura escolar y cultura privada. A esto se le suma lo señalado por Rockwell (Rockwell, 1996; 2000) quien señala que se debe asumir la heterogeneidad dentro de la escuela, teniendo en cuenta que la cultura de la escuela presenta tanto continuidades como discontinuidades, lo que se traduce en que la dinámica cultural de la escuela es heterogénea y contradictoria. En ese sentido, reconoce a la escuela como espacio homogeneizador de una cultura hegemónica, pues ahí se transmiten las formas de socialización y culturas que delimitan las prácticas y formas de ver el mundo. Sin embargo, al mismo tiempo considera los elementos externos al espacio escolar, los cuales también están en juego dentro de él -como pueden ser las culturas identificadas por Pérez Gómez- idea que se expresa a continuación:

"De los estudios etnográficos emerge la imagen de una dinámica que se da entre los sujetos que viven cotidianamente la escuela y que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales, en contextos particulares. La concepción de cultura que corresponde a esta visión tiende a ser más compleja y más ligada a las contingencias sociales que viven determinados sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados construidos en contextos cotidianos variables" (Rockwell, 1996, pág. 28)

Este tema se aborda en profundidad en el Capítulo 3 de esta Memoria, apartado "3.2 El rechazo al Instituto Nacional mixto".

⁴⁹ Si observamos el contexto actual capitalista, su necesidad es "producir individuos con una fuerza de trabajo diferenciada y jerarquizada" (Subirats & Brullet, 1999, pág. 193), lo cual vendría a explicar la existencia de la división social en clases, así como también división sexual de la sociedad.



“Los niños suelen ser calificados como más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también a veces tímidos e inmaduros” (pág. 210); mientras que “Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desenvueltas” (pág. 210). Adicionalmente, Parga en su estudio sobre la construcción de estereotipos de género femenino en la escuela secundaria, desglosa una serie de rasgos atribuidos a hombres y a mujeres, donde el estereotipo de los hombres se resume en ser “padre, fuerte, valiente, triunfador, independiente, viril, proveedor, agresivo, activo, trabajador, emprendedor, protector, competitivo, capacidad de control” (Parga, 2008, pág. 65); mientras que los estereotipos para la mujer son “madre, sumisa, abnegada, frágil, tierna, dependiente, insegura, dulce, bonita, pasiva, obediente, delicada, amable, comprensiva, sacrificada” (Parga, 2008, pág. 65).

Al considerar lo expresado sobre masculinidades, se constata que los estereotipos que se construyen alrededor de la idea de ‘ser hombre’ tienen un relato coherente con la construcción de masculinidades. Bajo el hecho de que la mujer es concebida como un Otro, opuesto al hombre, adquiere sentido la construcción socio-histórica que se ha hecho de ‘lo femenino’, teniendo claro que “el proceso de constitución del sistema educativo formal es parte de un proceso de construcción socio-histórico del género, tanto de sus funciones como de sus roles sociales esperados” (Gómez, 2015, pág. 102). Así, es posible observar al estereotipo femenino dentro de la historia de la educación chilena, considerando que el ingreso de la mujer a la educación secundaria se fundamentó en la necesidad de instruir a las mujeres del pueblo para ser madres civilizadoras y maestras, quedando así relegada al espacio privado y familiar con el fin de formar al hombre que, luego de ser instruido, saldría al espacio público (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012), como se señala en los antecedentes de esta investigación. En otras palabras, “el objetivo de la enseñanza secundaria femenina era instruir a la mujer bajo el paradigma del modelo concéntrico proyectando su función doméstica hacia el espacio social acorde al proyecto nacional” (Gómez, 2015, pág. 116).

Esto da cabida para referirnos al sexismo, concepto que explica la desigualdad de los géneros y que refiere a “las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una situación de subordinación” (Parga, 2008, pág. 152). Así, los estereotipos de género vienen a reforzar la hegemonía de un modelo, en el que lo masculino está por sobre lo femenino (Morgade, 2005), lo que se puede constatar a partir de las experiencias de la comunidad escolar institutana, espacio que, como ya se ha indicado, se caracteriza por ser exclusivamente para hombres. Es decir, un espacio de construcción y de transmisión de masculinidades. De esta forma, cobra relevancia conocer de qué forma se presenta lo femenino en dicho contexto, y cuáles son



los significados que adquiere, con el fin de -al mismo tiempo- vislumbrar al liceo como un espacio en que se construyen los estereotipos de género⁵⁰.

5.3.2. Mujeres entre hombres: significados de la mujer adulta y la joven mujer

En el caso del Instituto Nacional, la construcción de lo femenino dentro de un liceo de hombres se erige fundamentalmente a partir de la presencia de docentes y asistentes de la educación mujeres presentes en su cotidiano; sumado a las experiencias que se encuentran fuera del espacio educativo -como el hogar, por ejemplo. Esto, teniendo en cuenta que el espacio educativo es uno en que confluye una serie de culturas (Pérez Gómez, 1995)⁵¹. Asimismo, hay un componente que se cimienta sobre el imaginario sobre el ser mujer que tienen los integrantes de la comunidad escolar institutana. Esto se presenta de forma particular en los estudiantes, quienes tendrían una percepción fundada a partir de la experiencia sobre la mujer adulta gracias a su relación con docentes, asistentes de la educación y apoderadas; mientras que, en el caso de la joven mujer, al no compartir con ella cotidianamente, crean una imagen desde lo que creen que es. Lo último también se da en el caso de los otros estamentos de la comunidad escolar, los que poseen experiencias más lejanas con el sujeto 'joven mujer' y que, por lo tanto, imaginan como son⁵², manteniendo el esquema de la oposición entre los sexos para su construcción.

Sobre el último punto Álvarez (2016) pone en relieve que en los estudios juveniles, la dimensión de género no ha estado presente, construyéndose así un sujeto juvenil por igual para hombres y mujeres, denunciando con ello el carácter androcéntrico de tales estudios

⁵⁰ La presencia de sexismo en contextos educativos, es posible de observar y estudiar a partir de prácticas sociales diferenciadoras que se dan distinguiendo entre hombres y mujeres, para lo cual se han establecido indicadores que logran dar cuenta de prácticas sexistas y cómo estas se instalan en la educación, permitiendo su permanencia en la sociedad luego del paso por la educación. Entre quienes señalan las formas que el sexismo se presenta en la educación formal, se destaca lo que menciona Subirats (1994), quien identifica cinco formas: la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y las lecturas infantiles; y la interacción escolar, poniendo atención específicamente en las diferencias de trato entre niños y niñas, por parte del profesorado (Alario & Anguita, 1999). Por otro lado, Silva-Peña (2010) identifica tres niveles de sexismo: uno institucional, el currículum explícito y el currículum oculto; a los que se les puede sumar el currículum omitido o evadido (AAUW, 1992; Morgade, 2007). Para profundizar sobre el sexismo en educación, revisar los Antecedentes de esta investigación.

⁵¹ Pérez Gómez postula que en el espacio educativo confluyen una serie de culturas -las que dan forma a la cultura escolar- tales como la cultura pública, cultura académica, cultura social y cultura experiencial. Asimismo, autores Lomas (2007) y su investigación sobre la violencia escolar, da cuenta de que esta no es propia del espacio educativo, sino que se presenta en este como eco de los aprendizajes que vienen del exterior. Por lo tanto, la escuela se concibe como un espacio abierto en que confluye una serie de factores. Para profundizar en este punto, revisar el apartado de Antecedentes de esta memoria.

⁵² Álvarez (2016) constata la falta de investigaciones sobre jóvenes mujeres con dimensión de género, señalando que la producción de investigaciones sobre juventudes se ha desarrollado bajo un principio androcéntrico. Sin embargo, en los resultados de esta investigación es posible distinguir entre 'mujer adulta' y 'mujer joven' desde las opiniones, imaginarios y experiencias de los y las entrevistadas. Con ello, se hace patente lo postulado por esta autora.



y el vacío de información existente en relación a la joven mujer, motivo por el cual le atribuye, en gran parte, a los medios de comunicación la construcción de dicho sujeto, estando construido, inevitablemente, bajo formas hegemónicas. Asimismo, la autora observa que en los casos de políticas públicas la joven mujer ha sido relegada a papeles secundarios y pasivos, focalizándose fundamentalmente a temas relacionados con la salud sexual y reproductiva. Su invisibilización como sujeto en el plano investigativo deja un vacío, pues se estudia a la juventud sin género y al género sin juventud. Por este motivo, las ideas planteadas por los y las entrevistadas para efectos de este trabajo sobre la 'joven mujer', son abordados desde el 'ser mujer' en términos generales, observando que la principal diferencia entre joven y adulto se produce gracias al adultocentrismo presente en el liceo, al ser este concebido como un espacio de transición a la adultez (Duarte, 2014a).

La mujer adulta, como representante de 'lo femenino' dentro del liceo, posee diferentes atributos, dependiendo desde qué punto de vista ella es percibida; es decir, dependiendo de la relación que se tiene con ella dentro del espacio educativo, sea esta entre docente y estudiante, o bien una relación laboral entre pares.

La percepción que se establece en el contexto laboral no es del todo homogénea, pero sí asume rasgos generalizadores, como por ejemplo sobre la presencia de mujeres en cargos altos, como alguna rectoría o vicerrectoría. Es más, sólo es destacable la existencia de una mujer que se desempeña como inspectora general, siendo el mayor rango ocupado por una mujer dentro del Instituto Nacional. Esto es particularmente relevante, porque es una situación que se observa desde diversos frentes, y se torna aún más llamativa al saber que la mayoría de quienes trabajan dentro del Instituto Nacional, son mujeres. Al respecto, una docente indica que el ser mujer es visto como algo inferior a ser hombre y que, por lo mismo, en su trabajo ha tenido que demostrar que puede cumplir sus funciones "igual de bien", o mejor, que un hombre:

"Y resulta que un colega, que todavía existe acá, me dijo tal cual: "a pesar de ser mujer, lo has hecho bien". Imagínate, duro. No, es mucho más difícil para uno, porque uno tiene que, y yo en mi cargo, a pesar de los años que llevo, he tenido que demostrar que, a pesar de ser mujer, de verdad, a pesar de que él me lo dijo y los otros no me lo dicen, lo tengo que hacer mejor que los otros. De verdad, es más difícil" (Docente).

La mujer que trabaja en un liceo de hombres se encuentra en desventaja en comparación a sus pares varones. Así, al tener en cuenta que dicho contexto educativo es un espacio de construcción de masculinidades, consecuentemente hay un rechazo a 'lo femenino', generándose una posición de dominación de un género sobre el otro, como ya se ha expuesto a lo largo del presente capítulo. Esto también lo constatan otros integrantes de la comunidad escolar, tales como docentes, estudiantes y exalumnos, sean hombres o mujeres. De modo que el Instituto Nacional sigue siendo reflejo de la sociedad chilena -tal como se señala en un comienzo- presentándose un escenario en que la mujer se posiciona como inferior al hombre, con cualidades que la dejan en un plano secundario. Por lo tanto,



los estereotipos de género que están en juego se mantienen, siendo el liderazgo algo atribuible a los hombres, algo que es considerado como masculino. A continuación, se presentan algunas de las opiniones expresadas en las entrevistas efectuadas, dando cuenta de lo descrito:

“Lo que sí no hay, son rectoras. Nunca lo ha habido. Hubo una que estuvo de transición y no duró nada creo. [...] Entonces aquí la mujer está en los mandos medios, como en el resto de Chile. [...] Los que son como más tradicionales: “no, cómo se te ocurre, que van a dejar la embarrada, no, no. Nos van a tener tomando tecito a todos”” (Docente).

“No hay que desconocer que es un colegio ultra machista y que si tiene una grandiosa profesora y un grandioso profesor [para el cargo de rector], jodió la grandiosa profesora. Jodió la grandiosa profesora, van a elegir al grandioso profesor. Y su opción uno y dos son grandiosos profesores. Y ya la tercera, es si ya no hay ningún grandioso profesor, ya, ya, aparece la grandiosa profesora” (Exalumno).

“Aparte, la de los vicerrectores también, casi todos son hombres. Encuentro que está marcado un poco el machismo aquí” (Estudiante).

Si bien la mujer a nivel organizacional se encuentra postergada, ocupando cargos de rangos medios, se destaca la valoración positiva que hay sobre ellas desde las opiniones de docentes hombres. Entre estas, sobresale su rol dentro del consejo gremial, ante lo cual sus pares consignan que *“las mujeres son muy combativas”* y que *“defienden ideales a brazo partido”*, para lo cual tienden a comparar con los compañeros hombres que participan en dicho espacio y que anteriormente ejercían el liderazgo del grupo. Complementando esto, una de las asistentes de la educación también señala que cuentan con espacios de participación en donde son bien valoradas entre sus pares, teniendo *“voz y voto”*, ya que cuentan con cuatro mujeres representantes de su gremio dentro del Consejo Escolar. Sin embargo, si bien se valora la participación de mujeres y su presencia en tales espacios, pareciera que su participación se encuentra limitada, como si hubiese cuoteo para lograr la igualdad entre pares. Ello toma más sentido al considerar las palabras de una de las asistentes de la educación, quien se refiere a las diferencias de trato dentro del liceo, a partir de lo cual pone en entredicho lo que se ha estado entendiendo por ‘igualdad’:

“Entonces, por eso te digo, esa palabra ‘igualdad’ al final como que se manoseó mucho y lamentablemente acá es un colegio de hombres y generalmente se les da el privilegio a los hombres” (Asistente de la Educación).

Con esto cobra sentido lo que autores como Subirats & Brullet (1999) definen como ‘aparente igualdad’, es decir que, todos tienen igualdad de oportunidades para acceder y posicionarse de una forma u otra en el contexto, pero finalmente se termina diferenciando a los sujetos desde las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, las que derivan aparentemente en sus capacidades individuales. En otras palabras, se producen varias exclusiones a partir de *“todas aquellas prácticas que bajo una aparente postura de igualdad -por tratarse del discurso políticamente correcto de la sociedad- encubren violencias*



simbólicas, sesgos, discriminaciones y desvalorizaciones de lo femenino y de lo ‘diferente’” (Acuña & Montecino, 2014, pág. 118)⁵³.

La violencia simbólica genera que los dominadores no sean capaces de ver la hegemonía que ejercen sobre las relaciones, pues están inscritos en lo más profundo de los sujetos, estableciendo disposiciones en ellos. En ese sentido, hay una asimilación de las clasificaciones (Bourdieu, 2000). De hecho, la percepción que tienen los estudiantes sobre la mujer en general, es respaldada por un cuestionario que menciona una de las docentes entrevistadas, el cual se aplicó a los segundos medios con el fin de conocer más sobre sus opiniones sobre temáticas de género. Los resultados señalaban que los estudiantes no consideraban al Instituto Nacional como un colegio machista, argumentando que no se observaba una violencia hacia la mujer e indicando que ellas sí serían capaces de ejercer un liderazgo. Sin embargo, los estudiantes asimilaban la violencia de género exclusivamente como violencia intrafamiliar, pasando por alto las violencias invisibles, posiblemente escondidas en la ‘aparente igualdad’. Asimismo, también llama la atención que, si creen que una mujer pudiese ejercer liderazgo, no se cuestione por qué no es así en la realidad, lo que también comprueba la normalización que hay en las relaciones de sexo y género en el contexto educativo institutano.

Frente a lo anterior, es menester dar cuenta de algunas situaciones relatadas por docentes, en donde se observa un trato desigual entre hombres y mujeres, pero desde los estudiantes. Al respecto, señalan que el ser docente resulta más difícil para una mujer que a un hombre, ya que dentro de la sala de clases los estudiantes les exigen más. Un caso que mencionan es que les resulta más difícil imponerles disciplina que a un profesor varón; mientras que otro caso señala explícitamente “*A nosotras nos exigían cosas que a los hombres no les exigían*”, a partir del hecho de que, entre pares docentes del departamento de física, los estudiantes no les exigían a los hombres el tener que revisar las pruebas después de ser entregadas, mientras que a una profesora mujer sí. Si bien no es posible conocer con exactitud qué es lo que motiva tales prácticas desde los estudiantes, se puede inferir que están funcionando los estereotipos de género, ya que ponen en cuestión la capacidad de que sean mujeres las que les enseñen materias que históricamente se han considerado como masculinas; así como también, respecto a poder instalar disciplina, sea el trato duro frente al cual responden, al trato entre hombres.

Sin perjuicio de lo anterior, la percepción que existe a partir de la relación entre la docente mujer y el estudiante toma aun mayor relevancia, al observar la operación de estereotipos de género desde la comunidad escolar institutana, dentro de los cuales, la característica mayormente resaltada para ellas es la maternidad, aparejada a otras características específicas que derivan de allí. Tal es el caso de uno de los estudiantes entrevistados, el cual, comparando entre un profesor hombre y una profesora mujer, señala que la profesora

⁵³ La ‘aparente igualdad’ se aborda con mayor profundidad en el Capítulo 6.



mujer tiene un trato más dulce y más paciencia; mientras que el profesor hombre -como se señala en el acápite anterior- es duro.

Adicionalmente, la afectividad se presenta como el rasgo principal asociado al rol maternal de las mujeres presentes en el Instituto Nacional, ya que, en palabras de un apoderado, es un *“papel intrínseco a la mujer”*. El rol maternal atribuido a docentes y asistentes de la educación mujeres y, sobre todo la afectividad a la cual son aparejadas, tiene relación con el diagnóstico general hecho por los adultos entrevistados sobre los institutos, respecto a los cuales reiteradas veces señalan las carencias provenientes desde sus familias y hogares, sobre todo, de afectividad. Así, el liceo viene a cumplir el rol de suplir tales carencias, yendo más allá de sus funciones oficialmente atribuidas y reconocidas. Por lo tanto, si el rol maternal es intrínseco al ser mujer, las docentes y asistentes de la educación mujeres vienen a completar y satisfacer ese vacío existente en el hogar, tomando un rol de madre conteniendo, comprendiendo y dándole afectividad a los estudiantes; rol que un profesor hombre no sería capaz de asumir -y que, en el fondo, bajo los estereotipos de género, no le correspondería- ya que su relación con los estudiantes es de amistad.

La opinión generalizada sobre la presencia de mujeres dentro del Instituto Nacional, se resume en que ellas logran equilibrar la dureza de los hombres, es decir, que vendrían a contrarrestar la masculinidad presente. Con ello, el liceo también logra adquirir un carácter más hogareño, estableciendo confianzas e incluso también posibilitando un mejor desarrollo de la sensibilidad en los estudiantes. La figura materna de docentes y asistentes de la educación mujeres les entrega a los estudiantes, en palabras de un directivo, los espacios de afectividad que necesitan: afectividad al escuchar, afectividad en el trato y afectividad en los procesos, generando así una relación de cariño. Ello también es percibido desde los estudiantes, señalando que las profesoras no sólo se remiten a exigir en lo académico -que, en teoría, sería su rol oficial- sino que también adquieren un rol maternal, entendido como una preocupación por parte de ellas respecto a cómo está el estudiante y a que, si está faltando a clases, saber por qué y si puede ayudarlo; siempre en un tono de cariño y cercanía. En ese sentido, el liceo incluso adquiere un carácter hogareño y menos impersonal, considerando que este fue definido en las entrevistas como *“un ambiente muy frío e impersonal”*. Por lo tanto, la presencia de mujeres viene a darle una vuelta a esa concepción, haciendo incluso una comparación entre el Instituto Nacional de hoy con el de hace más de quince años, distinguiéndolos fundamentalmente por la presencia de mujeres y de cómo ellas han logrado que sea un espacio más afectivo. Ejemplo de ello, es el relato de una asistente de la educación:

“Entonces si necesita ayuda o si necesita un pantalón porque se le rompió o, no sé, si necesita cualquier cosa y nos piden el favor, nosotras estamos ahí dispuestas. “Tía, tengo hambre, no he tomado tecito”, y “venga, vamos a la cocina de nosotros” y le preparamos un té. O le arreglamos un pantalón o le conseguimos una polera. Pero siempre hacemos más la labor de mamá. Es una cuestión que ya está en uno” (Asistente de la educación).



“Pero generalmente las mujeres hacemos más esa labor, que cómo está, que qué le pasa, le preguntamos. Siempre estamos pendientes de ellos la verdad. Por lo menos yo siempre estoy pendiente de su... aparte de que tengo que hacer el aseo y toda la cosa, me preocupa de que estén cómodos en el lugar en que están, un lugar limpio, de acuerdo a lo que ellos necesitan. [...] Y que siempre, que si alguien quiere algo, necesita conversar, ahí estamos dispuestas a... o cualquier cosa que se necesite. La idea es que ellos estén bien, que no se sientan incómodos” (Asistente de la educación).

También hay casos sumamente explícitos, como lo que relata una apoderada sobre una profesora que le decían ‘mami’, y que ella misma reconocía que tenía que escuchar a muchos niños, ya que sus padres los tenían completamente abandonados. Una docente refuerza lo que les significa asumir ese rol maternal:

“Pero en el fondo siempre, los alumnos ven a la profesora, a veces como lo que no tienen en la casa, que no tienen el tiempo de conversar, qué sé yo. O de que te inspire esa confianza. No en todo, pero en la mayoría sucede” (Docente).

La labor de las docentes mujeres excede a sus obligaciones y responsabilidades, lo que prácticamente, en la mayoría de los casos, la comunidad escolar argumenta que radica en su ‘ser mujer’, como si la maternidad fuese algo propio de las mujeres y a lo cual no pudiesen renegar. Son estereotipos sobre lo femenino que se han construido históricamente, y los cuales son reafirmados por las profesoras y asistentes de la educación. Incluso una de ellas señala, por ejemplo, que eso hace que se sientan con la libertad de retarlos por temas que no tienen nada que ver con la sala de clases y que, de hecho, van más allá de su trabajo como docente.

Lo anterior viene dispuesto con una actitud de cortesía por parte de los estudiantes hacia las mujeres adultas presentes en el contexto cotidiano escolar. Esta se daría gracias a la omisión de la violencia propia de la masculinidad, resaltándose la cortesía como otro valor masculino, de ‘lo caballero’, denotando una actitud de respeto frente a la mujer. Dicho respeto se vería reforzado por el rol maternal que le otorgan a las mujeres que están dentro del Instituto Nacional, el que también toma sentido al hacer consciente la relación asimétrica que la institución impone entre ellos:

“Siempre va a haber un respeto frente a las mujeres [...]. Uno le dice “inspectora”, siempre como una relación asimétrica; también junto con las profesoras, la relación también es asimétrica. También las auxiliares, también se les trata asimétricamente, así con respeto. Siempre llevándose una relación buena y formidable, porque saben que ellas tienen un cargo más y que pueden pasarte una consecuencia, si es que se hace algo indebido” (Estudiante).

Asimismo, la omisión de la violencia masculina trae consigo el control del vocabulario, quedando las groserías exentas de ser utilizadas en caso de haber presencia femenina. En ese sentido, los estudiantes asemejan las groserías como faltas de respeto hacia una mujer, por lo que ante su presencia su masculinidad se vería restringida.



Sin embargo, dicha cortesía estaría presente en su totalidad sobre la mujer adulta, y en el caso de una profesora joven, por ejemplo, los estudiantes señalan que la tratarían de forma respetuosa, pero asumiendo que hay un interés de otro tipo, bajo sus prácticas y actitudes. En ese sentido, los estudiantes se asumen como adolescentes y que, por lo tanto, estar ante una mujer joven les genera una sensación diferente que la que les genera una mujer adulta. Así, estudiantes señalan que si bien dejan que la docente pase la materia que corresponde, reconocen que no faltará aquel compañero que empiece a tirar chistes o que empezará a lucirse frente a la profesora. Es como si se tratase de un juego de galantería: el hombre cambia frente a una mujer que le atrae, mantiene el respeto, y al mismo tiempo busca su atención.

La 'joven mujer' constituye un sujeto para la comunidad escolar institutana que se encuentra en el espacio exterior a sí -por ejemplo, estudiantes de otros liceos- y en los casos de profesoras jóvenes. La construcción y percepción de este sujeto es, principalmente, a partir de la masculinidad de los estudiantes, siendo percibida desde el deseo y la sexualidad. En otras palabras, frente a una joven mujer, el principal rasgo para describirla es el ser objeto de deseo⁵⁴, quedando en segundo lugar el rol oficial que cumple en el contexto educativo, que es enseñar. Por ejemplo, uno de los exalumnos señala un caso de una profesora joven de artes plásticas, con la cual todos querían tener clases con cierto afán sexual; situación que corrobora uno de los docentes:

“Había una profesora que yo siempre me acuerdo, que era una profesora de artes plásticas que era muy bonita. [...] Y de hecho me acuerdo que también, ahí en ese período, por ejemplo, que como eran puros hombres, el tema de la sexualidad era súper raro. Entonces me acuerdo que las profesoras, todos se agachaban a mirarles las piernas. [...] Y en ese tiempo pusieron unos paneles de madera en los puestos de las profesoras, o sea en los de todos los profesores en el fondo, para que no les miraran, en el fondo, la entrepierna, no la pierna” (Exalumno).

“Son todas minas para los cabros. Bueno, salvo algunas excepciones. Entonces yo creo que en ese sentido, el ego sale fortalecido, de algunas niñas que hacen clases. Claro, el sueño erótico” (Docente).

Tal reacción de los estudiantes ante la presencia femenina viene a dar cuenta, una vez más, de lo ajeno que les resulta la mujer dentro del liceo. Alguien a quién no conocen y que, consiguientemente, reaccionan a partir de los estereotipos existentes y construidos sobre ellas. Es decir, un sujeto al cual seducir, al cual respetar, al cual tratar con delicadeza -sin garabatos-, ya que, posiblemente, eso es lo que se les ha transmitido.

Lo que señala una de las docentes es ejemplificador de las diferencias en el comportamiento de los estudiantes frente a una mujer, cuando ella es joven o es adulta:

⁵⁴ Sobre este punto, hay un mayor desarrollo en el Capítulo 6.



“Es que a ver, no es como, “oh” que llegó una mujer. Cuando son de la edad de ellos se... las hormonas. Ahí hablan las hormonas. Pero con otras, no sé po, que venga alguna directiva, no. Al contrario, son súper... la gente, mujeres que han venido acá a distintas situaciones, reconocen que los niños son muy amorosos y muy caballeros, galantes. Y ellos saben que, cuando van a salidas de terreno, que van representando al colegio, ellos impecables. Bien caballero, o sea por favor, que se note. Y eso es parte del sello institutano: un buen trato hacia la mujer, siempre” (Docente).

Esto se reafirma con la reacción de los estudiantes ante la presencia de mujeres en el liceo, sobre todo cuando son estudiantes de otros liceos. Sin embargo, su reacción se limita fundamentalmente a mirar. Es similar a lo que sucede con las docentes jóvenes. Sólo en casos excepcionales, se da que *“se vuelven monos”*, como indica una de las docentes, como, por ejemplo, cuando el Centro de Estudiantes contrata un *team* para algún evento, el cual está compuesto por mujeres usando mini y que van al liceo a hacer un show: ahí les aplauden, les silban, etc. Pero si se da en un espacio cotidiano, la mirada es lo que prima y, quizás, un comentario escondido entre amigos. Sin embargo, eso sería algo de los últimos años:

“O sea, hace treinta años entraba una niña con falda y salían de todos los pasillos, silbaban. Ahora ya no” (Asistente de la Educación).

Esto puede deberse, posiblemente, a lo que se aludía anteriormente respecto a que la actitud de los institutanos se ha visto transformada gracias a la incorporación progresiva que ha habido, desde hace unos años, de docentes mujeres dentro del Instituto Nacional. A esto, se le suma lo señalado por una asistente de la educación, quien declara que los institutanos está acostumbrados a ver mujeres, ya que hay academias como las de Teatro y Folclor, que son mixtas; motivo por el cual se ha vuelto común que haya algunas liceanas dentro del Instituto Nacional para participar de esas academias.

“Por ejemplo, cuando estamos haciendo aseo y las niñas que van a la sala de arriba, a la de música, y ellos las miran así como algo raro. Y las miran y las aprecian y les gusta mirar. Son niños, son jóvenes. Entonces esa cosa de quedarlas mirando para arriba y dicen “oh mira, una niña”, es como si fuera algo muy raro. Esas cosas” (Asistente de la Educación).

Si bien se ha reforzado la idea de lo ajeno que resultan ser las mujeres dentro del Instituto Nacional, hay otro elemento a considerar en cuanto a esa reacción, que tiene que ver con develar la transcendencia de la sexualidad de los hombres en su adolescencia y juventud. En ese sentido, se vuelve necesario comprender la centralidad que adquiere la sexualidad en la construcción de masculinidades (Duarte, 2014a; 2014c), o como señala Madrid (2016), en la construcción de su identidad masculina; considerando que la masculinidad es una autoafirmación y demostración de la virilidad heredada por los caracteres sexuales (Duarte, 2014c). Por ello su importancia en la vida de los hombres jóvenes, ya que en ella es que se juega parte importante de su identidad masculina (Duarte, 2014a).



Duarte (2014c) reflexiona sobre este punto, dándole relevancia al contexto en que las masculinidades son construidas. Actualmente el consumo es una práctica central de socialización, la cual cobra relevancia ya que, como tal, permite sentirse parte de la sociedad. En ese sentido, la sexualidad termina por concebirse como un objeto-cosa (de consumo), quedando reducida al cuerpo. En consideración de lo anterior, la sexualidad masculina se construye estando en permanentes tensiones, a partir de lo cual Duarte logra distinguir tres relaciones que los hombres establecen con el cuerpo: cuerpos enajenados, cuerpos sin placer y cuerpos poderosos. Tomaremos el caso de los cuerpos enajenados, ya que logra explicar parte de los fenómenos que se observan en el Instituto Nacional sobre la relación de los hombres con su cuerpo y cómo este es percibido en cuanto a la sexualidad.

Duarte señala que el cuerpo enajenado genera vínculos marcados por una erótica, de modo que niega manifestaciones consideradas femeninas, como son las ternura y entrega. El cuerpo enajenado es uno que se concibe como un instrumento para hacer, es decir, como instrumento para expresar sentimientos y sensaciones. Sin embargo, la socialización patriarcal ha llevado a que los hombres dejen de lado tales expresiones ya que se les relaciona con lo femenino. Ello genera que, frente aquellos estímulos que resaltan lo masculino, los hombres terminen sobreactuando aquello que los muestre como activos, fuertes y recios. Esto lleva a que, mientras se está en un proceso de construcción de identidades masculinas, se reduzca al

cuerpo femenino a aquello que culturalmente se ha construido como objeto de pecado social y al mismo tiempo placer masculino. Las mujeres van siendo reducidas por los imaginarios a su vulva, su trasero y sus senos. Son estos íconos femeninos los que adquieren importancia casi exclusiva para la mirada masculina que no logra ser horizontal, sino que está condicionada a ser diagonal y hacia abajo, a la altura de las caderas. Dentro de este ámbito se desarrolla una relación de externalidad con el cuerpo de la mujer, ya que se desea poseerlo y no conocerlo. Dicha posesión está marcada por la cosificación y la utilización que despersonaliza al cuerpo e invisibiliza a la mujer volviéndola un objeto de placer, negando afectos, sentimientos y las historias que se portan (Duarte, 2014c, pág. 48).

Las reacciones de los institutanos, frente a jóvenes mujeres, toma sentido pues cuando se refieren a ello limitan el fenómeno sexual a la observación de los atributos físicos de ellas. Los estudiantes entrevistados señalan que siempre les llama la atención cuando entra una mujer, siempre habrá miradas y, en contadas excepciones, piropos. Y eso es natural para ellos: *“el hombre es un animal”* y no puede controlarse ante la presencia de una mujer, siempre va a reaccionar. El espacio del liceo -el cual carece de instancias para abordar, de forma clara, temáticas ligadas con la sexualidad- es uno en que la masculinidad aparece y se instala “por medio de un discurso normativo, en la comunicación del deber ser del



hombre, y por medio del humor, esta temática se hace evidente en especial en los espacios masculinos entre jóvenes y con sus docentes hombres” (Duarte, 2014a, pág. 30).

Por otro lado, las mujeres también se encuentran dentro del cotidiano del institutano por el hecho de que muchas van a esperarlos a la salida de clases, estando en la entrada de la calle Arturo Prat con sus uniformes. En general se da que ellas son de otros liceos emblemáticos, destacándose el Liceo N°1, el Carmela Carvajal y el Liceo N°7 de Providencia. También se destaca una relación a partir de actividades concretas, tales como algunas propias de los liceos, como son las celebraciones de aniversarios; como también la relación entablada por medio de los Centros de Estudiantes, destacándose la realización de campañas en solidaridad en casos de catástrofes, así como también en las alianzas creadas en el movimiento estudiantil, donde el Instituto Nacional siempre cumple el rol de ser sede. Además hay otras actividades que sobresalen a los niveles mencionados, los cuales tienen que ver con actividades que claramente vienen a realzar la sexualidad heteronormativa, como es el Mister Institutano. Esta, es una actividad que consta de un concurso donde participan otros liceos emblemáticos de niñas, siendo un evento -descrito por una docente- en que se celebraba la cortesía y el fomentar las relaciones con mujeres. Las mujeres elegían a un institutano como “Mister”, y también se elegía a una mujer, todo esto en un contexto de entretenimiento inter-liceos. Igualmente, otra práctica que se menciona recurrentemente, es el llamado “carteo”, el cual funcional principalmente en la jornada de la tarde. Este consta de escribir cartas y enviárselas a mujeres de otros liceos y, al mismo tiempo, también recibir cartas de parte de ellas. Es una forma de establecer vínculos con mujeres, que muchas veces se desconocía quiénes eran. En términos generales, estas actividades serían de un orden más “*pasional*”, como las define uno de los exalumnos entrevistados, buscando generar una cercanía entre hombres y mujeres. Y en ello, se ve el cruce transversal de los elementos que se han desglosado hasta ahora sobre la masculinidad frente a las mujeres, como son la cortesía y la sexualidad.

Por lo tanto, se observa que las relaciones de los institutanos con mujeres de su edad, es fundamentalmente con aquellas que asisten a otros liceos emblemáticos. La relación que se establece, si bien muchas veces es de compañerismo -como el caso del movimiento estudiantil-, también se torna sexista, pues las liceanas se ven restringidas a los roles que tradicionalmente les corresponde como mujeres, como el ser conquistadas, roles de cuidado, entre otros; por lo que el sexismo presente en el Instituto Nacional logra ir más allá de sus inmediaciones.

Si bien la mujer constituye la alteridad principal al referirnos al liceo de hombres, la masculinidad hegemónica transmitida en él también produce que haya masculinidades alternativas, las cuales no se condicen con el ‘deber ser’ del hombre que se ha transmitido en el espacio escolar y que, por lo tanto, también constituyen una otredad. Ello incluso lleva a que dichas masculinidades conformen ‘hombres afeminados’, como sería el caso de la homosexualidad y las disidencias sexuales.



5.3.3. Masculinidades alternativas: la homosexualidad y disidencias sexuales

La heteronormatividad es un componente fundamental en la construcción de masculinidades, siendo una característica propia de la idea dominante sobre lo que significa ser hombre. En ese sentido, la heteronormatividad se presenta como un elemento que limita la identidad masculina (Viveros, 2007). Por lo tanto, la heterosexualidad es condición para la constitución del ser masculino -opuesto y por sobre la mujer- donde los valores

deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y la seducción del otro sexo (Lomas, 2007, pág. 95).

Sin embargo, al entender que la masculinidad como un 'deber ser' del hombre, los casos de estudiantes homosexuales constituyen un fenómeno relevante a observar, sobre todo por el significado que la comunidad escolar del Instituto Nacional le otorga al liceo de hombres. La homosexualidad puede entenderse bajo una masculinidad alternativa, donde cabe la posibilidad de perder los privilegios propios del género masculino (Duarte, 2014b). Alcalay, Milicic, Torretti & Berger (2000) señalan un caso de estudio de un liceo segregado sólo de hombres, espacio en que se identifica a los 'afeminados', de modo que se construye un equivalente con las mujeres, ligándolos con ellas e incluso, cumpliendo el rol que ellas cumplirían en caso de estar es una escuela mixta, a partir de lo cual se establece una jerarquía sexual (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000, pág. 176).

En ese sentido, es importante considerar que la homosexualidad se presenta como una realidad cuya existencia es reconocida por la comunidad escolar institutana, atribuyéndola mayormente a los liceos segregados por sexo. En palabras de una de las asistentes de la educación:

"Yo creo que en todo colegio que es solamente hombre o solamente mujeres, se da mucho lo que es la homosexualidad y los niños ya la están dando a conocer ahora" (Asistente de la Educación).

Desde las entrevistas, pareciese que la homosexualidad ya no se constituye como un tema relevante dentro del Instituto Nacional, habiendo incluso algunas personas que señalaron que es algo que ya no se problematiza, considerándolo como normal dentro de dicho espacio. Es más, en las entrevistas se indica que la homosexualidad ya no sería un motivo de discriminación, así como tampoco el estudiante homosexual se constituiría como otro, ajeno sus compañeros. De hecho, en las entrevistas se destaca el compañerismo existente entre compañeros, sin importar la orientación sexual de ellos, lo cual es reconocido desde los actores.

Al contrastar con las observaciones realizadas, se da un correlato con las entrevistas hechas, en el sentido de que no se identificaron situaciones de evidente discriminación a estudiantes homosexuales. Sin embargo, no es indiferente que esto sea tematizado en



plataformas de internet, como es el caso de “Rey Feliz” -seudónimo del autor de *Cola Mala*- quien escribió una novela que cuenta de su experiencia como adolescente gay dentro del Instituto Nacional, donde se vio enfrentado al bullying homofóbico (Yáñez, 2017). Ello constata que la homosexualidad sí es un motivo de bullying dentro del liceo, e incluso el tener actitudes femeninas también lo es:

No alcanzaron a pasar seis meses desde que entré cuando ya me había convertido en el más odiado del curso. Ser mateo, mis gestos amanerados, el no decir garabatos y acusar a mis compañeros cada vez que me hacían alguna hueá que violentara mis colasensibilidades, me catapultaron rápidamente a ser el hijo de puta más detestable para ellos (Rey Feliz, 2017).

Dentro de la novela, el autor también relata una pelea ocasionada por su orientación sexual, donde el punto de quiebre que lo llevó a defenderse físicamente, fue que uno de sus compañeros involucrara a su mamá:

Al final de ese año -y como en todo colegio de hombres- terminé pasando por mi primera pelea de cuerpo a cuerpo. Un tipo me huevió todo un día con comentarios tipo “eres tan gay que...” o “no sé cómo no te matai luego, si nadie te quiere”. Se levantaba de su asiento y hacía como que iba a preguntar cosas a los profesores sólo para pasar por mi puesto y pegarme un pape a la pasada. Lo aguanté harto - como ya era mi costumbre-, hasta que durante el último recreo de la tarde me empezó a tirar tallas sobre mi mamá, del corte “tu vieja es puta y tiene un hijo maricón” o “¿a tu mamá le gusta tener un hijo maricón?”. Ahí exploté: me lancé como una pantera sobre él y le arañé toda la cara, del modo más cola fuerte que se puedan imaginar. Traté de darle un par de combos, pero era inútil. Yo no tenía ese talento. “Lo haré como Inuyasha y las garras de acero”, pensaba, mientras sentía el torbellino de adrenalina corriéndome por las venas. El hombrecillo me agarró del cuello y me empezó a pegar combos en la cabeza, mientras que los hueones que se quedaron en la sala gritaban arengas por su peleador favorito -obvio que nadie me apoyaba a mí-. “¡Eso, Pipe, pégale al maricón! ¡Pégale, pégale!”. Era todo lo que escuchaba (Rey Feliz, 2017).

Si bien el bullying se da por parte de los compañeros, Rey Feliz también da cuenta de qué forma actúan los adultos del liceo sobre este tema, quienes, de acuerdo a su testimonio, no tomaron acciones concretas orientadas para resolver el abuso del cual él era víctima. Por ejemplo, en el caso de la pelea relatada, señala que lo “retaron por no pelear como hombre, arañar la cara era de mariquita” (Yáñez, 2017).

En ese sentido, se observa que el bullying motivado desde la homofobia se explica a partir de las masculinidades construidas dentro del espacio del liceo de hombres, donde en el caso específico del Instituto Nacional, la masculinidad hegemónica es lo deseable y esperable para los estudiantes. Ello se refuerza con la referencia que hace Rey Feliz a un



histórico profesor de matemáticas, quien no perdía la oportunidad de enseñarles a ser hombres: “Nos decía que debíamos ser hombres proveedores, que las mujeres dependían de uno para sobrevivir y que nuestros hijos no podían ser mariquitas” (Rey Feliz, 2017; cit. en Yáñez, 2017); hecho al que se le suma lo vivido en clases de educación física, en las cuales el profesor tenía la intención de que los homosexuales del curso fueran por separado al camarín, suponiendo que terminarían teniendo sexo en las duchas. De este modo, si bien el bullying físico y literal era desde los compañeros, situaciones como las del profesor de educación física también llevan a indicar que el bullying también provenía de los docentes, por el simple hecho de marginar a los homosexuales. En ese sentido, el bullying era cotidiano, y con los compañeros

casi todos los días recibía insultos homofóbicos: maraco, maricón de mierda, puto, fleto, sidoso eran parte del repertorio. Cada vez que podían lo escupían en la cara y en la ropa. También le rompían cuadernos, golpeaban en los recreos y le pegaban chicles y cenizas de cigarro en su ropa (Yáñez, 2017).

Incluso llegó hasta su ceremonia de licenciatura de cuarto medio, donde fue abucheado al momento en que lo nombraron.

Rey Feliz reconoce que hay muchos homosexuales en el Instituto Nacional y que como a él, sabe que “hay muchos que pasan por lo mismo” (Yáñez, 2017), lo que lleva a que la homosexualidad sea un tema necesario de abordar dentro del liceo, siendo parte importante de lo que se vive en el liceo de hombres. Esto es llamativo particularmente desde las masculinidades, ya que la violencia y el abuso que se ejerce, motivados por la homosexualidad, viene a asegurar su posición de dominador (Kaufman, 1999). Ahí adquiere sentido lo que señala Connell sobre cómo las masculinidades conviven y tienden a sostener un orden patriarcal y heterosexual, donde la escuela se presenta como un espacio en que “se refuerzan los sentidos de lo masculino definidos en su versión tradicional, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad” (Connell, 1995; ref. en Morgade, 2009).

Dicho esto, también cabe abordar la homosexualidad en cuanto a su utilización como motivo de burla, lo cual también devela la presencia de una masculinidad hegemónica dentro del contexto educativo al presentar una postura clara frente a la homosexualidad. Esto refiere a lo señalado por los y las docentes sobre lo que sucede dentro de la sala de clases, en la que se acude a la homosexualidad en un tono de chiste, en los cuales el pene es protagonista. Esto guarda coherencia con lo expuesto sobre la sexualidad masculina y de la necesidad de los hombres a reforzar la dureza, fuerza y la penetración -como rol activo del hombre-, donde aquellas características atribuibles a la homosexualidad son suficientes para reírse y burlarse, al homologarlos a lo contrario de la masculinidad: lo pasivo. Esto también da cuenta de la desconexión a la que alude Duarte (2014c) del hombre con su



cuerpo, impidiéndose vivir sensaciones, sentimientos y afectos, con el fin de mantener su posición de privilegio dentro de la sociedad. En otras palabras,

Para los propios varones, sus cuerpos les significan enajenación de sí mismos y de otras y otros; mutilación y castración de placeres sexuales; relaciones de poder autoritarias. De esta forma, la construcción de identidades masculinas termina siendo un simulacro para estos jóvenes, una (sobre) actuación en que prima una falsa identidad fundada no en lo que se es, sino en lo que socialmente se espera que sea. Sujeto que no es, sujeto que simula ser lo que le han impuesto (Duarte, 2014b, pág. 10)

En ello se observan sutilezas que, una vez más, vienen a dar cuenta del liceo de hombres como un espacio de construcción de masculinidades y de reproducción de las relaciones de poder entre los géneros.

Ante esto, se hace necesario instalar al hombre homosexual cuya identidad masculina es bajo una idea no hegemónica, superando con ello el binario hombre-mujer -y por tanto, el binario masculino-femenino- proponiendo nuevas formas de observar y comprender la sexualidad. Se trata de superar la homologación del gay/hombre afeminado, ya que la sociedad tiende a comprender los géneros desde la alteridad del binario opuesto, lo que lleva a una desestabilización e interrupción de las relaciones entre sexo, género, práctica sexual y deseo, ya que el rechazo de un hombre a los modos populares de masculinidad lo implica como ser mujer (Renold, 2004).

Dicho esto, ya que los liceos de hombres son espacios de masculinidades hegemónicas, la ausencia de espacios que le den cabida a masculinidades no hegemónicas significan una violencia simbólica producida por los modelos culturales que en ella se enseñan, a partir de los cuales la sexualidad es un tema poco abordado y, en caso de hacerlo, es desde la hegemonía y elusión de las subjetividades de los jóvenes. Con ello se releva un caso presente dentro de la investigación sobre masculinidades hegemónicas en colegios de elite realizada por Madrid (2016), quien señala que la

heterosexualidad obligatoria produce que, incluso quienes tienen una inclinación homosexual (...) hayan tenido que ocultar su homosexualidad durante décadas, y por el contrario, tuvieran que hacer como que encarnaban la masculinidad hegemónica oficial (pág. 388).

Lo cual es comprensible considerando el testimonio de Rey Feliz, de modo que pareciera que el liceo de hombres se presenta como uno que limita la sexualidad desde el 'deber ser' del hombre, alimentando con ello, situaciones de violencia.

En ese sentido, es interesante considerar la ausencia de organizaciones estudiantiles dentro del Instituto Nacional que toquen temas relativos a disidencias sexuales; lo cual podría explicar la enorme heteronormatividad presente en los significados que la comunidad



institutana le otorga al liceo de hombres. En ese sentido, se destacan experiencias de otros liceos emblemáticos de hombres, como el Colectivo Lemebel del liceo Manuel Barros Borgoño -que hoy en día cuenta con integrantes de diferentes liceos y universidades-, el que se define como “una fraternidad de secundarios feministas, que luchan por eliminar la transfobia, la homofobia y el machismo de las salas de clases” y que “surgió como respuesta a un problema inmediato de ese momento, que era el autoritarismo, la homofobia y la persecución de las autoridades a las colas del Borgoño” (Romero, 2016). También está el caso de las Putas Babilónicas, que tuvo su origen en el liceo José Victorino Lastarria, y se constituyó como el primer colectivo de estudiantes homosexuales de Chile; la Secretaría de Sexualidad y Género en el liceo Alessandri, la Secretaría de Masculinidades y Sexualidades del Internado Nacional Barros Arana (INBA). En el caso del Instituto Nacional, sólo se encontraron antecedentes sobre una Secretaría de Inclusión, la cual en mayo de 2017 habría organizado una charla de transexualidad en el liceo. Sin embargo, se aprecia que distan bastante de instalar el tema de la homosexualidad y disidencias sexuales dentro del Instituto Nacional.

Dicho esto, los liceos de hombres son espacios en donde la mujer y lo relacionado a ella casi no existe, de modo que son ajenas a los hombres. Ello se da bajo a estructura hegemónica de los sexos, donde la masculinidad hegemónica se construye en base a la dominación masculina en las relaciones sociales; estructura que también recae en aquellas masculinidades alternativas que se construyen sin ir acordes a lo que tradicionalmente se le ha atribuido al hombre. Lo expuesto hasta ahora da cuenta de ello, y de cómo los liceos segregados generan una cotidianidad que se condice con el sexo que está presente en él.

Los liceos segregados fueron la forma en que se concibieron los primeros liceos y escuelas en los inicios del sistema de educación chileno⁵⁵, y entre ellos, el Instituto Nacional fue el primero en crearse en Chile. De acuerdo a Alcalay, Milicic, Torreti & Berger (2000), dicho modelo ha sido cuestionado posteriormente, señalándose que no entrega un ambiente real como en el que viven y tendrán que incorporarse los estudiantes en un futuro, es decir, uno en que conviven hombres y mujeres. Por lo que, como espacio educativo, no sería apto para preparar de manera integral a los y las estudiantes para enfrentar temas relacionados con la interacción entre los sexos. De este modo, a continuación, se abordan los significados que la comunidad escolar del Instituto Nacional le otorga al liceo mixto, a fin de profundizar en su cultura escolar en cuanto al género y develar, de algún modo, los elementos a favor y en contra sobre los liceos segregados y los liceos mixtos.

⁵⁵ Para mayor detalle, revisar el apartado de Antecedentes de esta investigación, donde se relata brevemente, los primeros años de la educación en Chile.



CAPÍTULO 6. Los liceos mixtos⁵⁶ y el impacto en el rendimiento escolar y la

socialización: igualdad de oportunidades y persistencia de estereotipos de género

A continuación, se aborda el significado que el Instituto Nacional le otorga al liceo mixto, el cual, en primera instancia, es entendido como un espacio para la igualdad de oportunidades.

Desde ahí, el análisis contempla dos ejes principales: uno, en cuanto a la socialización dentro del liceo mixto; y el otro, respecto al rendimiento escolar. Dentro de ambos, se desarrolla una serie de elementos que resultan atingentes para la discusión sobre si es mejor un liceo segregado o uno mixto, habiendo opiniones a favor de los liceos mixtos, y otras opiniones que se sitúan en contra de estos.

Respecto a la socialización, esta se aborda primero, entendiendo el espacio mixto como uno idóneo para el desarrollo de habilidades sociales, donde la mujer deja de presentarse como un agente ajeno a la cotidianidad del hombre. En esa línea, esta esfera termina profundizándose en el desarrollo de la sexualidad de los y las adolescentes, donde la convivencia de hombres y mujeres se posiciona tanto desde un punto de vista problemático, como desde un punto de vista positivo.

En cuanto al rendimiento escolar, este percibe a la mujer como un sujeto amenazante para el desarrollo académico favorable del hombre, lo que se relaciona con la sexualidad. En ese sentido, se establece una correlación entre sexualidad y rendimiento escolar, dado que la convivencia de hombres y mujeres en el aula significa que los hombres se distraigan y, con eso, sus resultados empeoren.

La sexualidad se presenta como un elemento transversal en el análisis, por lo que se revisan los alcances del discurso de la comunidad escolar institutana sobre ella, develando el sexismo presente en ellos. En esta línea, se aborda la ausencia del 'discurso del deseo', sobre todo en el caso de las mujeres, cuya sexualidad se la termina relegando a su capacidad reproductora, viéndose asociada a la vulnerabilidad y el peligro. La sexualidad también se presenta como una constante en las relaciones sociales dentro del liceo mixto, siendo mediadora de los conflictos y entre los sujetos.

Por último, en contraposición a lo expresado en el capítulo anterior sobre los liceos de hombres, se desarrolla la idea expresada respecto a que los liceos mixtos son espacios de autorrestricción para el hombre, pues si el liceo de hombres es concebido como 'espacio de libertad', el liceo mixto viene a ser un espacio en que se debe mediar constantemente entre los sexos. Ello, viene a develar nuevamente los estereotipos de género que funcionan

⁵⁶ Cabe considerar que los significados que se le da al liceo mixto, se elaboran fundamentalmente, a partir de la comparación que se establece con los liceos segregados, como "definición por oposición". Teniendo eso en consideración, se decidió no profundizar al respecto en el presente capítulo, ya que ello fue desarrollado en el Capítulo 5. Dicho esto, con el fin de una mejor comprensión, se recomienda abordar el presente capítulo posterior a la revisión del capítulo anterior.



en el Instituto Nacional, desde los cuales se explican muchas de las opiniones sobre género y sexualidad que tienen sus integrantes.

En ese sentido, este capítulo viene a dar cuenta de que el liceo mixto como tal, si bien constituye un espacio para la igualdad de oportunidades, en realidad es un espacio de 'aparente igualdad', pues la igualdad en el acceso no viene a asegurar una igualdad real entre los sexos. En esto, la violencia simbólica es clarificadora, dando cuenta que el sexismo también opera en niveles que no son observables a simple vista, resultando menos evidentes.

6.1. Hombres y mujeres juntos. Efectos en la socialización y en el rendimiento académico

El espacio educativo mixto es valorado tanto positiva como negativamente desde la comunidad escolar institutana. Son dos los elementos fundamentales para dichas valoraciones. Por un lado, se desarrollan los beneficios y las desventajas de un liceo mixto en términos de socialización; mientras que, por el otro lado, se analizan los efectos de la mixtura en el rendimiento escolar.

6.1.1. El liceo mixto y el desarrollo de relaciones sociales

En las entrevistas se concibe al liceo mixto como un espacio que posibilita una mayor socialización de los y las estudiantes -en comparación con los liceos segregados- siendo un espacio idóneo para el desarrollo de habilidades sociales y ser menos inhibidos. En ese sentido, y considerando que en las entrevistas se habla más que nada desde la vereda de los estudiantes hombres, se señala de forma explícita que el liceo mixto ayuda para un mejor desarrollo con las demás personas, apuntando con ello a una desinhibición de los hombres, incluso eliminándose frenos que pudiesen tener para relacionarse con mujeres, tema abordado en reiteradas ocasiones durante las entrevistas.

“Por lo menos en mi curso, lo que yo viví, nos sentíamos más cohibidos con las mujeres. [...] Además que se notaba al tiro los problemas, por ejemplo no sé po, yo tenía una hermana y todo, y tenía relación con mujeres. Pero de mis amigos, que algunos tienen estos problemas todavía, venían de papás separados, que vivían con su pura mamá, les costaba mucho relacionarse con mujeres; se les hubiese hecho más fácil si hubiesen entrado a un colegio mixto y no tendrían ese problema hoy día. Es así de sencillo” (Exalumno).

Esta idea también se relaciona con la concepción de un proyecto educativo integrador que supondría un liceo mixto, estando hombres y mujeres en igualdad de condiciones -en términos formales- en el proceso educativo, lo cual es percibido fundamentalmente desde los adultos entrevistados.

Por otro lado, el imaginario de los estudiantes sobre el liceo mixto viene a complementar lo desarrollado hasta ahora -presentando otros puntos a considerar desde su perspectiva- definiendo al liceo mixto como más relajado y con un ambiente más agradable, lo que es atribuible al simple hecho de poder compartir con mujeres en el cotidiano. Con ello, se



reconoce al liceo mixto como más liberal, habiendo una mayor aceptación de diferentes situaciones que pudiesen dar entre compañeros. Los estudiantes conciben que tales situaciones serían naturales dentro del liceo mixto, y, por lo tanto, no se constituirían como foco de conflicto ni tema a tratar. Dicho esto, los estudiantes del Instituto Nacional definen al liceo mixto como un espacio que facilita la integración social y de género de manera más directa. De modo que -comparando con el liceo de hombres- la mujer no se presenta como un agente ajeno.

En ese sentido, se vuelve relevante la socialización entre sexos que permite el liceo mixto, ya que, por medio de ella, si bien se da una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en términos formales, también es posible que pueda darse cuenta de las diferencias entre ellos. Dicho espíritu es propio de lo que se ha definido como la 'coeducación'⁵⁷, a partir de la cual la igualdad de género es entendida abarcando aspectos más allá de lo formal, considerando que la vida de hombres y mujeres deben ser iguales, que deben tener igualdad de oportunidades en la vida social, así como también en el mercado del trabajo, en los estudios y en la casa (Alario & Anguita, 1999). Con ello, también se vuelve necesaria la integración de los géneros en la construcción de identidades, para lo cual Alcalay, Milicic, Torretti & Berger (2000) se basan en estudios sobre las necesidades de hombres y mujeres que se encuentran en espacios educativos mixtos, pero que en el fondo, son necesidades que se presentan a partir de una identidad de género estereotipada, señalando que:

Por ejemplo, los hombres presentan una atribución causal en la que una parte significativa de su violencia proviene de no contar con una suficiente oferta de actividades para ocupar su tiempo libre. También manifiestan interés por informarse, en un ambiente protegido, acerca del desarrollo de su sexualidad, sin tener que aparentar ser "machos recios" ante sus compañeras.

Las mujeres en cambio, plantean que necesitan espacios para conversar y reflexionar sobre temas relacionados con la intimidad, sin la presencia de sus compañeros varones a los que perciben como más inmaduros y perturbadores para la reflexión, ya que tienden a banalizar a través de bromas y ridiculizaciones aquellos aspectos que para ellas resultan relevantes y significativos; las jóvenes expresan que una interacción de esta naturaleza les coharta la capacidad de vinculación y autoexposición (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000, pág. 172).

En ese sentido, los autores ven la necesidad de que haya una integración de los géneros en la construcción de sus identidades, ya que, a pesar de estar compartiendo un espacio, se establece una barrera clara entre unos y otros, dando cuenta de que el liceo mixto también es un espacio de construcción de masculinidades y feminidades.

⁵⁷ El concepto de coeducación se aborda en detalle en el Capítulo 7 y en las conclusiones de esta investigación.



De este modo, se presenta la visión que hay dentro de parte de la comunidad escolar, respecto a que las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en un liceo mixto son más bien disgregadas, es decir, se conforman a partir de una lejanía entre los sexos, estando cada uno por su lado. Visión con menos presencia, en comparación a la de que en el liceo mixto se establecen relaciones estrechas entre hombres y mujeres.

Respecto de la visión sobre una relación dividida entre hombres y mujeres, esta es respaldada a partir de la experiencia de docentes en liceos mixtos, a partir de la cual observaban la existencia de grupos diferenciados por sexo, vale decir grupos de mujeres y grupos de hombres. Esta distancia es atribuida al “*desatino*” de los hombres hacia sus compañeras mujeres, explicándolo desde la adolescencia, momento en que es propio que ocurra eso, dado que se está “*con la hormona a mil*”. Incluso, se menciona que las mujeres fijaban su atención en los compañeros de cursos superiores y no en los de su mismo curso. Esto lo viene a complementar uno de los apoderados a partir de su experiencia personal como estudiante de un liceo mixto, señalando que hombres y mujeres comparten actividades académicas -como tareas y labores de esa índole- pero que la relación entre ellos no iba más allá de los quehaceres académicos, debido a que los hombres focalizan su atención en las mujeres de cursos inferiores, mientras que las mujeres en los hombres de cursos superiores.

Es posible observar que la diferenciación sexual que constatan algunos integrantes de la comunidad institutana sobre las relaciones de amistad, guarda relación principalmente con los intereses que se depositan respecto a las potenciales relaciones de pareja que pueden formarse en el espacio educativo. Esto llama la atención de forma particular, ya que sugiere que la relación entre hombres y mujeres -yendo más allá del orden institucional que obliga a desempeñarse en las labores concernientes al aprendizaje académico en conjunto- se fundamenta desde la posibilidad de entablar una relación sexual/afectiva. Si bien esto no se explica de forma explícita como reproducción de estereotipos de género, es posible hacer una lectura desde ahí. Este fenómeno tiene que ver con la sexualidad y de cómo esta es abordada en la escuela, así como también con el carácter androcéntrico de la interacción social.

De acuerdo con esto, Duarte (2014c) sostiene que la construcción de la masculinidad es a partir de una matriz adultocéntrica y de una matriz patriarcal, teniendo en cuenta que la masculinidad hegemónica se constituye como aquella que refiere al hombre-adulto, ese es el ‘hombre de verdad’. Desde ahí, es posible inferir por qué se dan las relaciones lejanas entre hombres y mujeres en el espacio educativo mixto. Sobre la matriz adultocéntrica, esta refiere a la validación del hombre como tal al ser adulto, es decir, cuando se les da cabida a opinar y a cumplir los roles que se les ha asignado -ya que el hombre joven es la fase previa a la adultez, es el hombre en formación-; mientras que la matriz patriarcal logra poner en condición de valor y estando los hombres heterosexuales por sobre las mujeres. En consecuencia, entendiendo que los estereotipos de género funcionan en la interacción



social y en la organización sexual de la sociedad, no parece extraño que la mujer, que se concibe a sí misma bajo los esquemas de dominación masculina, focalice su interés hacia hombres mayores que ella, ya que así apunta al ‘hombre de verdad’ que culturalmente se ha construido como deseable. En el caso contrario -en el cual los hombres se interesan por mujeres menores que ellos- también opera esta idea del ‘hombre de verdad’, aquel que ejerce un rol y da su opinión en la sociedad, buscando ampararse en una mujer que se encuentra en desventaja en relación a él y que, por lo tanto, le otorga mayor seguridad a su identidad masculina, considerando que el sujeto juvenil en sí -en términos genéricos, sin distinción de género- se ha entendido como uno que se encuentra en formación hacia la adultez, claro reflejo del adultocentrismo que en los liceos se impone (Duarte, 2014c). Este juego sobre cómo se configuraría la sexualidad en el espacio educativo mixto, es central en las identidades de género, sabiendo que la sexualidad es un elemento que configura la identidad masculina (Duarte, 2014a). Asimismo, se debe considerar la ‘aparente igualdad’ (Subirats, 1994; Subirats & Brullet, 1999).⁵⁸, propia de la escuela mixta, teniendo en cuenta que

en la práctica de las relaciones sociales siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran <<normales>>, dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social (Subirats, 1994, pág. 62).

Lo anterior demuestra la centralidad de la heterosexualidad como obligación en la construcción de masculinidades, sabiendo que la escuela es una “agencia productora de masculinidades” (Mac an Ghail, 1994, p. 1; cit. en Madrid, 2016, p. 372), lo que denota que esta no es “neutral en la producción de relaciones de género. La regulación de la sexualidad ha sido un elemento central en este proceso, existiendo una promoción permanente de la heterosexualidad y una condena, de otro tipo de prácticas y orientaciones sexuales” (Pascoe, 2007; cit. en Madrid, 2016, p. 372). En otras palabras, la heteronormatividad se funda en la dominación masculina, estableciendo la relación de poder que existe entre los géneros. Resulta atinente mencionar lo que Judith Butler establece respecto al género, el cual “es performativo como efecto de un régimen que regula y jerarquiza las diferencias de género de forma coercitiva. Y que las reglas sociales, tabúes, prohibiciones y amenazas punitivas actúan a través de la repetición ritualizada de las normas” (Viveros, 2007, pág. 29). En ese sentido, la relación entre hombres y mujeres en el espacio educativo mixto se concibe, en primer lugar, como una bajo la heteronormatividad y, por lo tanto, en la práctica se desarrollarían relaciones sociales en base a dichas reglas sociales.

⁵⁸ Este concepto se desarrolla en extenso al final de este capítulo. En términos generales, se refiere a los liceos mixtos como espacios que en principio suponen igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pero que a final de cuentas dicho espacios también hay sexismo. Por lo tanto, el liceo mixto no es uno que de por sí es igualitario. Por eso es una igualdad aparente.



Así, la construcción de los géneros y la relación que se da entre hombres y mujeres en el espacio educativo mixto -en caso de que dichas relaciones sean distanciadas- basadas en el adultocentrismo y el patriarcado, logran ser reflejo del sexismo presente en dichos espacios, donde el resguardo de los privilegios propios del género masculino y su rol de dominador resultan ser claves en cómo se conciben y llevan a cabo las relaciones sociales. En ese sentido, lo que indica Berga (2016) sobre el hecho de que los cambios en un género implicarán cambios en el otro género es otra demostración del interés por conservar la posición que el patriarcado le ha otorgado al hombre: “Si las jóvenes alcanzan cada vez más el éxito académico y generalizan su presencia pública, los modelos de género que se han basado en la división sexual del trabajo y el papel de la masculinidad hegemónica necesariamente entran en crisis” (Berga, 2016, pág. 94). En otras palabras, la relación distante entre hombres y mujeres en un liceo mixto tiene el fin de mantener la relación de dominador y dominada a la que alude Bourdieu (2000).

Quienes indican que la relación entre hombres y mujeres en un liceo mixto es de cercanía -visión mayoritaria en las entrevistas- hablan principalmente desde experiencias personales. Por ejemplo, una de las asistentes de la educación señala que los vínculos que ella forjó mientras ella era estudiante de un colegio mixto, eran de mucha estrechez. Jugaban todos juntos a la pelota y hacían diferentes cosas, siempre hombres y mujeres juntos:

“Éramos bien compañeros todos. De hecho, jugábamos tanto juegos de niños como... Bueno, yo tengo 48 años, entonces antiguamente era como todo más... éramos más inocentes podríamos decir, y se podía jugar a la pelota, se podían hacer diferentes cosas y no había problemas. [...] Siempre eran hombres y mujeres. De hecho, mis mejores amigos fueron niños, tanto del liceo como de la escuela básica. Siempre tuve más relación con los niños. Nos juntábamos, estaba esa cosa del respeto, del cuidado. El niño siempre te iba a cuidar, siempre te iba a proteger y en las fiestas, qué se yo, lo ideal es que siempre en los colegios sean de niños y de niñas, para que haya esa relación, esa cosa de conocerse y de respetarse. Y los hombres y las mujeres pueden ser amigos” (Asistente de la Educación).

La relación a la que ella alude es una de respeto, pero siendo entendido como uno en que los hombres cuidan a las mujeres, las protegen y están pendientes de ellas; es decir, un respeto que no da cuenta de una igualdad entre los sexos, sino que de una asimetría entre ellos. Desde ahí se indica que la convivencia de hombres y mujeres forja respeto gracias al haber crecido juntos, de igual a igual, y conociéndose. Según lo expresado, en el testimonio de la asistente de la educación hay una valoración de las relaciones dentro de un contexto educacional mixto a partir del hecho de que se comparte una cotidianidad entre hombres y mujeres, por lo que el Otro no resulta ser un extraño, y mucho menos una novedad; o que se relaciona con lo que los integrantes de la comunidad escolar institutana entienden por liceo mixto. Sin embargo, la forma en que la asistente de la educación ejemplifica esa relación igualitaria, da cuenta de estereotipos de género al momento de asignarle roles de protección y cuidado por parte de los hombres hacia sus compañeras mujeres, las que



implícitamente estarían siendo percibidas como sujetos más débiles que necesitan tal cuidado y protección masculina. Nuevamente la escuela y el liceo mixto se presenta como un espacio de 'aparente igualdad'.

Adicionalmente, un exalumno se refiere a las relaciones dentro de un liceo mixto desde su experiencia como apoderado, recalcando también el valor del respeto y cómo éste está presente en un contexto mixto. Dicho esto, el respeto estaría basado en ver de igual a igual a hombres y mujeres, argumentando similar a la asistente de la educación antes citada:

“Encuentro que los niños parten de chicos relacionándose súper bien con las mujeres. No hay ningún rollo, de ningún tipo. Y se da todo más normal, encuentro yo” (Exalumno).

En la misma línea, una de las docentes indica que el liceo mixto es más sano, porque, por un lado, las niñas no son el centro de atención y, por el otro, los varones se miden más en sus relaciones, evitando que estén golpeándose constantemente y de tener actitudes violentas, que serían propias de su masculinidad⁵⁹.

Así, es posible observar que el respeto es un elemento cuya presencia se destaca dentro del significado que la comunidad escolar del Instituto Nacional le otorga al liceo mixto. Ese respeto se expresa, principalmente, a partir del trato que el hombre tiene con la mujer en dicho espacio; un trato que da cuenta de la cortesía, valor propio de lo masculino y que puede entenderse también como 'galantería', como se expresa con anterioridad⁶⁰. Asimismo, el cuidado del cual habla la asistente de la educación, da cuenta de prácticas y disposiciones sexistas dentro del contexto mixto que se expresan en la relación entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres, donde los primeros adquieren “actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo” (Subirats, 1994, pág. 61). Esto viene a reforzar la idea de que la escuela mixta también es un espacio en que se construyen y reproducen estereotipos de género, atribuyendo roles y funciones que se expresan en las prácticas y disposiciones de los sujetos presentes en el contexto educativo mixto, a partir de su sexo; es decir, socializando características naturales de sí que -supuestamente- permean su acción en el contexto social.

Lo anterior lleva a la reflexión sobre qué es lo que pasa con la mujer en el liceo mixto, lo cual, si se observa con atención, se la termina relegando a un segundo plano. En otras palabras, hay una invisibilización de la mujer como sujeto desde el momento en que su relación con el hombre en el contexto mixto es entendida como una en que él la cuida, o bien en donde él se relaciona con ella sólo en términos sexuales, como objeto de deseo.

⁵⁹ Más adelante se aborda el tema de la 'autorrestricción' que suponen los liceos mixtos, lo cual tiene relación con este punto.

⁶⁰ La actitud cortés también está presente dentro de los liceos mixtos ante la presencia de mujeres. En el Capítulo 5 de la memoria se aborda este tema con mayor profundidad, siendo un valor que se presentaría tanto con mujeres adultas como con jóvenes mujeres.



Dicho esto, en las entrevistas no se presentan posibles aportes que la mujer le haría al hombre en un liceo mixto, habiendo, por lo tanto, ausencia de una reflexión que se refiera a sus capacidades cognitivas. En virtud de ello, esta visión que da la comunidad escolar sobre el liceo mixto refleja el androcentrismo presente en sus discursos sobre el significado que le dan al liceo mixto, el cual viene a regular las formas de percibir el mundo social de la comunidad escolar institutana; algo que se construye a partir de su cultura escolar, al mismo tiempo de que se encuentra en el contexto socio-histórico actual, caracterizado por la dominación masculina. En ese sentido, el androcentrismo conlleva a la supresión de los valores femeninos, es decir, hace que estos no sean percibidos como valores válidos y deseables, sino que esos corresponden a los valores masculinos que se posicionan hegemónicamente.

Todo esto releva la presencia de una violencia simbólica, cuyo efecto

no se produce en la lógica pura de las conciencias connotadoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma (Bourdieu, 2000, págs. 53-54).

Por lo tanto, la violencia simbólica existe gracias a las disposiciones presentes en lo más profundo de las personas; es decir, gracias a las estructuras de dominación. De modo que la 'aparente igualdad' a la cual se ha aludido, puede leerse como violencia simbólica, ya que gracias a la igualdad de oportunidades que se presenta de forma evidente en los liceos mixtos (mujeres y hombres tienen el mismo derecho a acceder al liceo), oculta las discriminaciones que se han definido como invisibles. En el liceo mixto, la mujer se ve más expuesta a ser discriminada, estando en una posición de desventaja (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000).

Sin embargo, a pesar de que el liceo mixto sea un espacio donde hay sexismo y, por lo tanto, violencia simbólica, se rescata que se presente como una posibilidad para que la mujer deje de ser un sujeto ajeno al hombre, al mismo tiempo de que el hombre deje de ser ajeno para la mujer⁶¹. Esto viene a reforzar lo que señala Subirats sobre las escuelas mixtas, definiéndolas -tal como las conocemos- como

una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo y [que] necesita avanzar en un aspecto fundamental, el de la inclusión del género femenino y todos los saberes que ha producido como parte integrante de una cultura común e indispensable a chicos y chicas (Subirats, 2009, pág. 94).

⁶¹ Esto en el entendido de que la otredad de los sexos se dé por igual en los liceos de hombres y en los liceos de mujeres, punto que sería posible clarificar en una investigación que profundice sobre los significados que se le da al liceo de mujeres.



El compartir cotidianamente entre hombres y mujeres puede implicar la reproducción de estereotipos de género, pero al mismo tiempo puede significar un acercamiento a lo femenino -por parte de los hombres- con menos tapujos, así como también puede representar un acercamiento a lo masculino -por parte de las mujeres- de forma directa y no desde ideas preconcebidas.

Por otro lado, la valoración positiva sobre los liceos mixtos también se produce a partir de que la relación estrecha entre hombres y mujeres significa que se puede constituir un espacio menos hostil para la homosexualidad. Una de las docentes se detiene en este punto, ejemplificando con un caso que vivió en un colegio en el que trabajó antes, en el cual la amistad entre hombres y mujeres no era extraña. Este caso específico consistía en un estudiante homosexual, quien tenía muy buena relación con sus compañeras, a partir de lo cual no se vio como víctima de discriminación por su orientación sexual. En consecuencia, el contexto mixto se presentó como un espacio exento de discriminación, lo que vendría a reforzar la idea de que los liceos mixtos son un espacio idóneo para el buen desarrollo de las relaciones entre sujetos de diferentes sexos y géneros. Esta idea la extiende otro de los docentes entrevistados, quien señala que la homosexualidad no es tema dentro de un liceo mixto, pero sí lo es un liceo segregado -sea este de hombres o mujeres- lo que se explicaría a través del principio de que el liceo mixto es un espacio propicio a un mejor desarrollo social de los estudiantes, estando de igual a igual entre ellos.

Si bien se presentan dos casos concretos sobre ausencia de discriminación por homosexualidad, el liceo mixto es presentado como un buen lugar para los estudiantes homosexuales gracias a la presencia de mujeres⁶². Con esto, al ser estos hombres 'afeminados', es decir, hombres que pueden ser vistos más como femeninos que como masculinos, encuentran su lugar seguro con mujeres y no con hombres. Ello puede deberse al estereotipo de la mujer, donde ella es más afectiva y, por lo tanto, de por sí se constituiría como un espacio que le otorgaría tranquilidad y bienestar al hombre homosexual. Al mismo tiempo, siendo que la masculinidad hegemónica se funda en la heterosexualidad, el no-ser-heterosexual se homologaría al no-ser-hombre, es decir, ser mujer. De acuerdo a lo anterior, se devela uno de los elementos sobre cómo opera la masculinidad, el cual puede relacionarse con la paradoja del poder de los hombres. Esta refiere a las formas en que los hombres han construido su poder social e individual, las cuales, al mismo tiempo, se constituyen como una fuente de temor, aislamiento y dolor para ellos mismos (Kaufman, 1999) en su tarea por alcanzar ese 'deber ser' del hombre masculino. Adicionalmente, la virilidad como característica propia de lo masculino, puede entenderse como el temor ante la vulnerabilidad que sienten los hombres por su miedo a lo femenino, ya que, al incorporar valores femeninos, su masculinidad se vería cuestionada y, por lo tanto, serían excluidos del mundo de los hombres (Bourdieu, 2000), perdiendo así su posición de privilegio y poder. En ese sentido, el hombre homosexual es rechazado al no ser percibido como hombre

⁶² Al asociarse la homosexualidad del hombre con lo femenino, esta idea tiene sentido.



masculino, y por tanto, viene a ser una amenaza en cuanto a la identidad masculina, pudiendo tener la capacidad de ponerla en cuestión. Las resistencias masculinas (Viveros, 2007) dan cuenta de ello, las cuales buscan proteger y conservar los beneficios de su posición dominante:

Hablar de resistencias masculinas al cambio social nos permitirá referirnos a los diversos comportamientos cotidianos individuales y colectivos que realizan los hombres con el fin de proteger sus privilegios y conservar los beneficios que obtienen de su posición dominante en las relaciones de género (Viveros, 2007, pág. 30).

Así toma sentido lo que señala Tomasini (2010) sobre la identidad masculina, cuyos pilares que la sostienen

están ligados a la represión de lo “femenino” e “infantil”, en tanto condiciones asociadas a la pasividad y dependencia [...] De modo que una de las formas predominantes de constituirse en varón masculino pasa por la subordinación de posiciones subjetivas femeninas o masculinidades alternativas (Tomasini, 2010, pág. 12).

6.1.2. “La culpa es de la sexualidad”. El liceo mixto y el ¿problema? del rendimiento escolar.

Sin embargo, a pesar de que haya una valoración positiva mayoritaria respecto a las ventajas que tendría el liceo mixto en términos de socialización -producto de la relación estrecha que habría entre hombres y mujeres- se identifica un aspecto problemático sobre estas, el cual se relaciona con las implicancias que tendría la sexualidad en los espacios mixtos. Desde la mirada de la comunidad escolar institutana, estas nuevas relaciones podrían afectar el rendimiento escolar de los estudiantes por haber hombres y mujeres compartiendo en el aula; problemática que no sería relevante en el caso de los liceos segregados, gracias a la ausencia de personas coetáneas del sexo opuesto que pudiesen llegar a desconcentrar el aprendizaje dentro de la sala.

En otras palabras, la sexualidad/afectividad entre compañeros y compañeras de curso tendría consecuencias en el rendimiento escolar de los y las estudiantes; y tales consecuencias recaerían, sobre todo, sobre los estudiantes hombres. Dicho énfasis se basa en que la mayoría de las entrevistas se refieren a que el problema de la desconcentración por la presencia de compañeras del sexo opuesto resulta más problemático para los hombres; mientras que para las mujeres, los efectos de la mixtura sobre su rendimiento escolar serían a partir de los conflictos que se generaría por posibles problemas amorosos, los cuales tampoco son abordados de forma explícita, en comparación a como sí sucede con los posibles efectos de la mixtura sobre los hombres.



Al respecto, el estudio de Villalobos, Wyman, Scheele & Godoy (2016) da cuenta de los efectos de la composición escolar de género sobre el rendimiento escolar en Chile, distinguiendo entre colegios mixtos y segregados. Los resultados de la investigación “son claros al mostrar que la educación exclusiva para un solo género en Chile no genera mejores resultados académicos ni tiene efectos claros en el ambiente social escolar” (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016, pág. 391), siendo mucho más relevantes variables como el grupo socioeconómico. “En otras palabras, luego de controlar por aspectos socioeconómicos, académicos y criterios de selección del establecimiento, las diferencias por composición de género desaparecen, tal como ha sugerido distinta evidencia anglosajona”⁶³ (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016, pág. 388). Es más, también se da cuenta de los efectos de los colegios mixtos en Chile, donde se evidencia que, a mayor presencia de mujeres en el aula, mejor rendimiento académico (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016). Esto es respaldado por lo expuesto por autoras como Marina Subirats respecto a que

la discriminación sexista no lleva a que las niñas obtengan peores calificaciones o a su rechazo de la cultura escolar, antes al contrario, éstas tienden a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas porque su ruptura no les supone ventajas y, por ello, tienden a ser más estudiosas y conseguir mayores éxitos académicos, a pesar de su convencimiento paralelo de su lugar secundario en la sociedad y su papel subordinado a ella (Subirats, 1990; ref. en Alario & Anguita, 1999, p. 39).

Adicionalmente, la valoración negativa de la comunidad institutana sobre los liceos mixtos -basada en los efectos que tendría en el rendimiento académico, producto de la sexualidad de los estudiantes y, consecuentemente, por la desconcentración de ellos en el aula- da cabida a una reflexión sobre la sexualidad adolescente y de cómo esta es asociada a la victimización y al peligro, habiendo una ausencia del discurso del deseo (Fine, 1999). Así, la sexualidad en el espacio educativo es concebida a partir de las posibles consecuencias que puede tener en diferentes aspectos, sean estos emocionales, físicos, morales, reproductivos o financieros (Fine, 1999); centrando su discurso desde la concepción genital (Villa, 2009), donde los y las docentes cumplen un rol fundamental en su transmisión (Fine, 1999; Villa, 2009). De este modo, se construyen discursos hegemónicos sobre la sexualidad, concibiéndola como “hechos externos a los procesos biológicos y psicológicos y no como constitutivas de la socialización”, corriendo el riesgo de ‘biologizarla’ o ‘psicologizarla’ pasando por alto los procesos sociales e históricos que producen la sexualidad (Villa, 2009, pág. 8).

Asimismo, la mayor relevancia que se le da a los efectos que tendría principalmente sobre los hombres, deja en evidencia la operación de estereotipos de género sobre el tema. Por

⁶³ Hannan et al., 1996; Smyth, 2010; cit. en Villalobos, Wyman, Scheele & Godoy, 2016.



un lado, desde el momento en que se le da más hincapié a la desconcentración del hombre -producto de la presencia de mujeres- ya se puede observar el primer atisbo de sexismo y de cómo ello juega un rol fundamental respecto a la forma de entender la sexualidad adolescente, la cual generalmente se ha visto asociada a la victimización y el peligro, que por lo demás presenta a la mujer como víctima sexual de la sexualidad masculina (Fine, 1999).

En el capítulo anterior se consigna que la sexualidad -concebida desde la heteronormatividad- es fundamental para la construcción de la identidad masculina, lo cual además implica que el hombre se enajene de su cuerpo, gracias a la producción simbólica patriarcal (Duarte, 2014c). Ello lleva a que el hombre, al relacionarse con mujeres y con sus cuerpos, niegue la ternura y entrega, reduciendo de este modo al cuerpo femenino “a aquello que culturalmente se ha construido como objeto de pecado social y al mismo tiempo placer masculino” (Duarte, 2014c, pág. 48). En ese sentido, “se desarrolla una relación de externalidad con el cuerpo de la mujer, ya que se desea poseerlo y no conocerlo”, posesión que “está marcada por la cosificación y la utilización que despersonaliza al cuerpo e invisibiliza a la mujer volviéndola un objeto de placer, negando afectos, sentimientos y las historias que se portan” (Duarte, 2014c, pág. 48). Dicha sexualidad masculina sería la que funciona bajo formas estereotipadas, por lo que podría tener sentido lo que se indica en las entrevistas realizadas sobre la desconcentración de los hombres en el aula. Sin embargo, el error estaría en que ello se naturalice. Como se ha desarrollado en este trabajo, la construcción del género es cultural y no responde a motivos naturales, es decir, no responde al sexo. El hecho de que el hombre acabe enajenado de su cuerpo guarda relación con los estereotipos que se construyen sobre el ‘deber ser’ del hombre, los que al tener en cuenta el contexto actual -capitalista y patriarcal- construyen a la mujer como un objeto de deseo y posesión.

Esto también se refuerza con el modo en que se aborda la sexualidad en el espacio educativo, vale decir, desde la heterosexualidad masculina (Fine, 1999) y desde la concepción genital (Villa, 2009). Se aprende sobre el placer masculino desde la biología, y tanto adolescentes hombres como mujeres, aprenden de los ‘sueños húmedos’, ‘erección’ y ‘eyaculación’ (Fine, 1999), habiendo una omisión de la sexualidad de la mujer. Asimismo, hay una supresión del discurso del deseo sexual femenino, fomentándose uno desde la victimización, con lo cual además se le entrega un sentido de seguridad al matrimonio heterosexual (Fine, 1999), como si en este se superara el peligro y la victimización de la mujer⁶⁴. Con esto, la mujer adolescente es invisibilizada como sujeto sexual, reduciéndose

⁶⁴ Esto es sumamente relevante en cuanto a develar la violencia de género. El hecho de que el matrimonio heterosexual se presente como un espacio seguro, viene a ocultar los motivos estructurales que explican la violencia de género, las que recaen fundamentalmente en el patriarcado y el machismo como consecuencia. En ese sentido, es importante desmitificar dicha idea y dar cuenta -como lo ha estado haciendo el feminismo- de que la el ‘ser mujer’ en sí ya constituye el ser vulnerable.



sólo a un aspecto reproductivo desde el cual surge el peligro -principalmente el embarazo no deseado- o bien la vulnerabilidad ante la sexualidad masculina, como se dijo más arriba, la cual además se presenta como si fuera insaciable e incontrolable en su naturaleza.

Según lo dicho, nuevamente la mujer es representada como una persona vulnerable, débil e incapaz de enfrentar los peligros de los que es objeto, cumpliendo con el estereotipo que socio-históricamente se ha construido sobre ella. De este modo, la mujer no es vista como un sujeto que experimente el deseo, con lo cual “se mantiene el ícono de la mujer-como-víctima” (Fine, 1999, pág. 307), disociándose la víctima sexual femenina del sujeto sexual femenino; siendo que en realidad ambas coexisten en el cuerpo de cada mujer (Fine, 1999). La ‘inexistencia’ del sujeto sexual femenino hace que ella sea percibida como incapaz de negociar sus derechos, quedando así, en manos de la amenazante sexualidad masculina. De este modo

Las desigualdades de género de los juicios sexistas entre los jóvenes cristalizan un conjunto de cualidades para definir a las mujeres y los varones, en el contexto de vínculos de pareja afectivo/sexuales, así como en el de las relaciones sociales entre compañeros/as o amigos/as en la escuela (Villa, 2009, pág. 5).

Ahí radica la relevancia de los estereotipos de género, en cuanto inciden tanto en la construcción de la masculinidad, como en la construcción de la feminidad: en que la posición de joven se construye sobre la tensión entre la esfera de la intimidad y la esfera del ‘yo público’. Es decir, lo que importa es lo que el resto piense y no lo que se haga sexualmente, ante lo cual se denota la relevancia que tiene el reconocimiento sexual de los sujetos para obtener prestigio social en la construcción de sus identidades de género; tanto para hombres como para mujeres (Villa, 2009).

La ausencia de impresiones sobre los posibles efectos del colegio mixto sobre las mujeres, es un claro ejemplo de la invisibilización de la mujer como sujeto sexual y, al mismo tiempo, de su construcción como objeto sexual. La sexualidad es percibida bajo esos esquemas, de modo que se perpetúa la

división fundamental entre lo masculino, activo, y lo femenino, pasivo, y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo, el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como deseo de dominación masculina, como subordinación erotizada, o incluso, en su límite, reconocimiento erotizado de la dominación (Bourdieu, 2000, pág. 35).

Por lo tanto, la mujer queda disminuida como sujeto, de modo que sus motivaciones académicas y su papel en el espacio de la sexualidad se relaciona a lo pasivo y, nuevamente, a lo que social e históricamente se ha constituido como ‘ser mujer’ en una sociedad patriarcal.



Los efectos negativos sobre el rendimiento escolar observados desde la comunidad del Instituto Nacional sobre los liceos mixtos, se relacionan de forma directa con la construcción de identidades de género, insertándose sobre todo en el plano de la sexualidad. Como se señala anteriormente, la sexualidad es fundamental en la construcción de masculinidades, al constituirse como una autoafirmación y demostración de la virilidad. (Duarte, 2014c). Asimismo, la relevancia que se le da a este punto se puede relacionar con la cultura escolar del Instituto Nacional, la cual se construye desde un discurso centrado en sus buenos resultados académicos, característica trascendental en su sello institucional⁶⁵.

Lo desarrollado hasta ahora también se presenta como eje de conflicto entre la comunidad escolar, sobre todo entre estudiantes de un liceo mixto. Ello se posiciona como otro tema a considerar respecto a las relaciones y dinámicas sociales dentro del liceo mixto, donde la sexualidad es la articuladora de problemas y conflictos.

6.1.3. “La culpa es de la sexualidad”. Conflictos en el liceo mixto y sujetos sexuales.

Los y las adultas entrevistadas se refieren a las relaciones sexuales/afectivas desde un punto de vista en que son calificadas como problemáticas para el contexto escolar, constituyéndose como focos de conflicto. Una de las docentes señala, a partir de su experiencia como profesora en liceos mixtos, que

“de repente encontraba un par de cabros metidos en el baño intimando. Se da eso. Entonces se dan esos problemas, y encontraba de repente agarradas a dos cabras peleando en el patio” (Docente).

También, una asistente de la educación alude al tema del pololeo, identificándolo como una causal de bullying, ya que por los problemas amorosos nace la idea de ‘hagámosle la vida imposible’, situación que se le atribuye específicamente a las mujeres. Eso llevaría a que dejen de lado la parte académica y, por lo tanto, disminuya el rendimiento escolar. Así, caracteriza al colegio mixto como conflictivo:

“los chiquillos ponen intereses en lo natural, y lo natural es el pololeo. Ahí es donde empieza la discriminación y los bullying son más grandes. Porque si en este curso a mí me gusta un niño y a la del otro curso le gusta el que me gusta a mí, empiezan con odiosidades y empieza un bullying grande” (Asistente de la Educación).

A ello se le suma la opinión de un exalumno, quien señala que el contexto de educación mixto tiene el problema complejo de solucionar, que son las relaciones. Desde ahí se cuestiona la forma en que el establecimiento logra controlar el *“legítimo despertar sexual”* que tienen los estudiantes, el cual lo ejemplifica con que los hombres se dedican en el recreo *“a ver minas”*, al mismo tiempo de que estas también están *“estimulando una cultura*

⁶⁵ Sobre la cultura escolar del Instituto Nacional, revisar los Antecedentes de esta Memoria. Asimismo, este tema se aborda con mayor profundidad en el Capítulo 7, estableciendo la relación del sello institutano -como elemento de su cultura escolar- con las posibilidades de cambio del Instituto Nacional a ser un liceo mixto, tomando como base del análisis lo desarrollado por Gómez (2015).



*de la acoso*⁶⁶”. Asimismo, la mirada de uno de los docentes apunta a que el liceo mixto facilita la integración social y de género de manera más directa -reforzando con esto, la idea desarrollada al comienzo de este apartado- pero que trae consigo una pérdida en lo académico al estar los intereses de los estudiantes focalizados en las relaciones y no en el aula. Sin embargo, no se establece una postura positiva o negativa al respecto, sino que solo se consigna que es un aprendizaje importante para la vida, pero que conlleva a problemas en el rendimiento escolar.

El posible foco de conflicto identificado por la comunidad escolar resulta interesante, ya que sin saberlo y a pesar de calificarlo como un fenómeno problemático para el rendimiento escolar, están reconociendo al joven como sujeto sexual, lo cual es aún más relevante para el caso de las mujeres, teniendo en cuenta que dentro del espacio educativo -como ya se indicó- la sexualidad femenina es presentada bajo una mirada de victimización y peligro. Ello significa el reconocimiento del y la joven como sujeto de derecho propio -social y sexual- (Fine, 1999) poniendo en relieve -en cierta medida- el discurso del deseo. Respecto al discurso del deseo, este se encuentra relativamente omitido ya que, en los hechos mencionados en las citas anteriores, se concibe la sexualidad juvenil como algo que tiene consecuencias que irían en desmedro del rendimiento escolar de los y las estudiantes. Sin embargo, por otro lado, se reconoce la existencia del deseo, atendiendo las subjetividades sexuales de las adolescentes.

Según lo dicho, es relevante señalar que la sexualidad en la escuela debe ser abordada desde el discurso del deseo, teniendo en consideración lo señalado por Fine (1999), aludiendo a Golder (1984), Petcheskey (1984) y Thompson (1983):

Un discurso genuino del deseo invitaría a las y los adolescentes a examinar lo que se siente bien o mal, deseable e indeseable, basándose en experiencias, necesidades y límites. Tal discurso liberaría a las mujeres de una posición de receptividad, haría posible un análisis de la dialéctica de la victimización y el placer, y colocaría a las adolescentes como sujetos de la sexualidad, iniciadoras así como también negociadoras (Fine, 1999, pág. 296).

Esta perspectiva vendría a dar respuesta al problema del currículum oculto, planteando un trabajo de la sexualidad en los liceos mixtos, de modo de reconstruirla y re-significarla como algo válido en la adolescencia, un tema importante a abordar para la formación integral de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, destruyendo estereotipos de género que terminan permeando las relaciones sociales y sexuales de los sujetos. Contribuyendo, de ese modo, a la superación del sexismo presente en los liceos; sea segregado o sea mixto. Ya que el hecho de que la sexualidad no sea tratada explícitamente en los liceos no es sinónimo de que esta no exista, pues ella “en la cotidianidad del discurso aparece y se va instalando”,

⁶⁶ Cita textual. Lo correcto sería “acoso”.



reconociendo que “la sexualidad juvenil es otro elemento de este proceso socializador” (Duarte, 2014a, pág. 30).

Lo anterior cobra más sentido al considerar la mirada de los estudiantes del Instituto Nacional, quienes idealizan al liceo mixto desde su sexualidad, en el sentido de que en dicho contexto se daría una situación en que, por ejemplo, las compañeras podrían sentarse sobre las piernas de sus compañeros, lo que correlacionan con un ambiente más relajado y permisivo.

También llama la atención que, al momento en que los estudiantes del Instituto Nacional hablan del imaginario que tienen sobre el liceo mixto, siempre apuntan a las relaciones sociales y no se refieren en absoluto al rendimiento escolar; característica sumamente relevante de la cultura escolar institutana. De este modo, hay ausencia de reflexiones sobre si la competencia es mayor en un liceo mixto, ya que las alusiones que los estudiantes hacen sobre el aprendizaje académico en un liceo mixto -es decir, el exclusivo del aula- sólo remiten a que sería diferente. Sin embargo, dicha diferencia es establecida al posicionarse como liceo emblemático, y no solo como liceo de hombres:

“Pero, por ejemplo, como dije, en un colegio mixto la forma de pasarles la materia también va a cambiar al de un hombre. Pero es que siempre hay diferencias entre... o sea, si es el tipo de colegio, si es que es mixto o no, va a siempre cambiar la forma de pasar la materia” (Estudiante).

“Solamente sería como en temas de contenido de, por ejemplo biología. A nosotros la profesora nos pasa con mayor confianza porque puede hablar sobre cualquier tema, es que igual hoy en día se puede hablar sobre este tema más fácil, pero es más sencillo para ella explicar de una forma, que uno pueda entender, que obviamente salen cosas graciosas y uno se ríe. Pero yo creo que esa forma, si le explicase a un colegio mixto, se entendería de igual manera, pero sería molesto... o sea, complicada para el profesor poder pasarla así” (Estudiante).

De este modo, la visión general de los y las entrevistadas, es que los liceos mixtos son espacios donde el rendimiento escolar es inferior. El pololeo y el estar cotidianamente incentivado sexualmente -simplemente por la presencia de hombres y mujeres en un mismo espacio- hace que los estudios sean postergados. Eso lo refuerza uno de los estudiantes, quien, desde su imaginario sobre el liceo mixto, señala:

“como hay relaciones amorosas, puede ser que el rendimiento baje. Que uno, por ejemplo el hombre, está en la edad del pavo y ando con polola, entonces puede andar enfocado más en la polola viéndola en clases, por ejemplo, que en la prueba” (Estudiante).

Esto puede resumirse en el entendido de que, un liceo mixto implica que haya relaciones de pareja en la cotidianidad del contexto escolar, lo que conlleva a que los estudiantes estén distraídos y se preocupen más del pololeo y los temas relacionados a este que, a los asuntos académicos, cuya consecuencia sería una baja en el rendimiento.



A pesar de que anteriormente se dio cuenta de que la composición escolar de género es irrelevante sobre el rendimiento escolar (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016), también cabe considerar lo que Phoenix (2002) denomina como 'posición intermedia', concepto relacionado con la identidad masculina y que refiere a la negociación de hombres en el contexto educativo para constituir su masculinidad, siendo estudiosos, pero nunca tanto como para llegar a llamar la atención y ser impopulares. En otras palabras, sería el equilibrio para mantener su posición de hombre que no les implique tener un mal desempeño académico en el liceo, así como tampoco ser rechazados entre compañeros. Puede inferirse que la casi nula incidencia del género en la composición escolar en cuanto al rendimiento escolar se debería a que los hombres negocian su posición como tal para estar en equilibrio en el contexto escolar: tener polola -una conducta popular y relevante para la masculinidad- y tener buenas notas -el motivo por el cual asisten al colegio.

Considerando lo expuesto hasta ahora, la instalación del discurso del deseo urge en cuanto permite una formación de los estudiantes en sexualidad. El que las relaciones sexuales/afectivas se consideren problemáticas y no como una fuente de aprendizaje, devela la ausencia de contenidos trascendentales para la formación de sujetos integrales, es decir, sujetos que no sólo tengan competencias cognitivas, sino que también sociales. En ese sentido, queda el desafío por superar los estándares de evaluación basados en el rendimiento escolar, pasando a observar indicadores que también reflejen la formación de los estudiantes en un plano social, afectivo y sexual. Justamente, esto constaría de superar el currículo oculto y omitido.

De este modo, el liceo mixto se presenta para muchos como un espacio problemático. Pero quienes sostienen esa postura, tienden a privilegiar el rendimiento escolar por sobre el desarrollo de habilidades sociales, lo cual lleva a la reflexión sobre cuál es la educación que se quiere entregar a los adolescentes actuales. Bajo la lógica descrita, el liceo mixto como espacio en que conviven hombres y mujeres, es interpretado por parte importante de la comunidad escolar como uno en que el hombre se ve obligado a autorrestringirse, midiendo sus prácticas y discursos frente a las mujeres, lo que se sustenta sobre las relaciones de género tradicionales. En ese sentido, el liceo mixto se contrapone a la idea del 'liceo segregado como espacio de libertad', argumento se aborda a continuación y que, como tal, se sostiene sobre estereotipos de género.

6.2. La 'autorrestricción' del hombre. Reflexiones sobre las limitantes de los estereotipos de género

En la línea de la valoración negativa de la estrechez en la relación entre hombres y mujeres y de que ésta sea de igual a igual, llama especial atención la opinión de una de las docentes entrevistadas, quien compara los liceos mixtos con los segregados señalando lo siguiente:

"Las niñas son más femeninas y tienen mejor relación con el sexo masculino cuando provienen de un liceo de mujeres que cuando están en uno mixto [...] Porque los mixtos se tienden... las relaciones como que se establecen de hermanos. No sé, entre compañeros y



compañeras son como hermanos, y por ende se tratan como hermanos: se garabatean, se escupen, se pegan. Entonces tú decí como “oye, no sé, años ‘90 no podía relacionarte así con un hombre”. Pero en los colegios mixtos se da bastante. O sea, es como que un día los veí peleando y escupo limpio y tirando agua por la boca. Muy de pares, y con comportamientos que son claramente poco femeninos. Así como también los hombres de repente incurren en comportamientos como súper poco masculinos, y es que se dejan que las compañeras los peinen, los maquillen, les saquen las cejas, comparten las cremas. Entonces se ha tergiversado un poco los roles de masculinidad y feminidad, se tergiversan bastante los colegios” (Docente).

El punto de vista de esta profesora da cuenta de forma explícita lo que en el desarrollo de este trabajo se ha dado a entender como liceo de hombres y como liceo de mujeres desde la perspectiva de la comunidad escolar del Instituto Nacional, habiendo una correlación directa de ‘lo femenino’ con la mujer, y de ‘lo masculino’ con el hombre: sexismo. Ambas concepciones, desde un punto de vista tradicional, han sido construidas históricamente en base a la estructura social patriarcal.

Dicho esto, es posible observar que el significado que la comunidad escolar institutana le ha otorgado al liceo mixto, está teñido de una mirada sexista en que los estereotipos de género -reflejado en los roles que tendrían en el espacio hombres y mujeres- están fuertemente arraigados, tanto implícita como explícitamente.

En primer lugar, a pesar de haber valoraciones positivas sobre el liceo mixto y de considerarlo como un espacio idóneo para el desarrollo del respeto y de la igualdad entre hombres y mujeres, la distinción de roles devela y confirma la ‘aparente igualdad’ característica de los liceos mixtos y cómo ella está presente incluso desde una comunidad escolar de un liceo solo de hombres, como es el Instituto Nacional. En ese sentido, cabe señalar la ausencia de una visión crítica por parte de la comunidad escolar sobre temas de género, teniendo en cuenta que se conciben a sí mismos como un colegio que no es machista, afirmación que se sostiene a partir de que la mujer no es mirada en menos ni tampoco es degradada. Sin embargo, al ahondar en situaciones cotidianas y en las prácticas entre sus integrantes -sobre todo en la relación con las profesoras y asistentes de la educación-, si bien no hay un maltrato evidente hacia ellas, la mujer es encasillada bajo un rol pasivo, maternal y de contención; valores que no logran ser concebidos para los hombres. Así, el sexismo está presente en el Instituto Nacional y el hecho de que conciban al liceo mixto desde la ‘aparente igualdad’ es reflejo de ello.

Es posible sumar otro elemento, el cual surge al momento en que se establece una diferencia entre el liceo de hombres y el liceo mixto. Este se refiere al trato entre personas de un mismo sexo -los hombres, específicamente- y entre personas de diferente sexo -hombres y mujeres- destacándose el uso de garabatos y groserías. Esto es mencionado con frecuencia mientras se diferencia entre tipos de liceos, aludiendo específicamente a las relaciones y al trato cotidiano entre compañeros, compañeras y docentes.



Desde ahí, piensan que las relaciones en un liceo mixto terminan siendo autorre restrictivas y, al argumentarse desde la experiencia en un liceo de hombres, el foco está puesto específicamente en la autorre restricción del hombre en su cotidiano. Ello, considerando que, tanto estudiantes como docentes hombres, hablan de la necesidad de cuidar su lenguaje, así como también de ciertas actitudes que “*son más normales entre puros hombres*”, como si estas fueran naturalmente así. Tal como indica uno de los docentes, tomando el ejemplo del ‘Pato Yáñez’, gesto que consta en agarrarse los genitales como símbolo de orgullo entre hombres, en una situación competitiva⁶⁷. También se destaca la visión de uno de los estudiantes, quien señala que en un liceo mixto no es posible hacer cosas que se hacen sólo entre hombres, las que distingue por “*ser subidas de tono*”, como por ejemplo “*hablar de sexo casualmente*” y tocar temáticas “*más ordinarias*” usando un lenguaje vulgar. Esto se ve complementado con la visión de una de las asistentes de la educación, quien señala que

“si fueran niños y niñas, no creo que sería tan amplio de vocabulario para referirse, sino que respetarían a sus compañeras, me imagino. Entonces ellos acá [en el Instituto Nacional] se sienten, yo creo, libres de hacer muchas cosas” (Asistente de la Educación).

A eso apunta la relación autorre restrictiva: a que los hombres en un contexto con mujeres se comportan de otra forma, restringiendo actitudes inherentes a sí mismos; a diferencia de cuando están entre hombres, donde pueden comportarse como hombres sin ninguna limitante. Así también las mujeres, quienes, por ejemplo, en palabras de una de las docentes, tienen que preocuparse de sentarse con las piernas juntas, cosa que no se daría en un liceo sólo de mujeres. Esto se relaciona con la concepción de la comunidad institutana sobre los liceos segregados, entendidos como ‘espacios de libertad’.

Bourdieu (2000) se refiere a la disposición corporal de las mujeres, poniendo en relieve la utilización de éste por parte de ellas, observando que se ven obligadas a adoptar posiciones incómodas que manifiestan la fuerte carga moral que hay sobre su cuerpo, reflejo de la sacralización de éste en el contexto de una sociedad patriarcal. En ese sentido, el cuerpo de la mujer adquiere un significado determinado que condiciona sus prácticas, basándose fundamentalmente en su capacidad reproductora; es decir, desde lo que su sexo la limita a ser. Por lo tanto, cabe preguntarse si efectivamente los liceos mixtos son una restricción a la libertad de las mujeres, replanteando la problemática desde un punto de vista estructural, donde en realidad sería la dominación masculina propia del patriarcado la que lleva a esa restricción de la mujer en la utilización de su cuerpo, y no el hecho de compartir con hombres en un espacio educativo mixto. Como se ha dicho anteriormente, tanto liceos segregados como mixtos son espacios sexistas, pero el liceo mixto tiene la facultad de que hombres y mujeres no sean sujetos ajenos y desconocidos entre sí, de modo que cobra

⁶⁷ Se basa en el mismo gesto, hecho por el exfutbolista chileno Patricio Yáñez en 1989, en un duelo contra Brasil para las clasificatorias del Mundial de Fútbol de 1990. Este gesto, ya forma parte de la cultura popular chilena.



sentido lo señalado por Subirats (1994) respecto a que las escuelas mixtas significan un paso hacia la coeducación, es decir, la superación del sexismo en el espacio educativo.

Esta reflexión también aplica para el caso de los hombres, ¿por qué ellos se verían restringidos a expresar su masculinidad? Las imposiciones socioculturales sobre lo que significa 'ser hombre' y 'ser mujer' son las que están en juego, y opiniones como la de la docente expuesta al comienzo de este apartado, dan cuenta de que los estereotipos de género son un sentido común a poner en cuestión y preguntarse si realmente los liceos mixtos son autorrestrictivos. Es más, esto cobra más sentido al reconocer que no hay una única forma de ser hombre, como tampoco hay una única forma de ser mujer.

En el mismo marco, uno de los estudiantes alude a la relación que hay entre estudiantes y docentes hombres, marcando una diferencia sobre los contextos mixtos, donde habría un cuidado por parte del docente en el lenguaje y en la forma de decir las cosas:

“Te dicen las cosas claras. Por ejemplo, no sé, si a uno le va mal, el profesor te dice “oye, no rendís porque erí flojo”. Como son las cosas. En cambio, si fuera mixto el liceo, ahí como que tendrían que ser un poquito más reservados los profes, no decir todas las cosas. Porque en clase igual uno con los profes habla de repente de mujeres. Como hombres, como si fuéramos amigos. Pero si fuera mixto el liceo, yo creo que ahí eso cambiaría todo. O sea, las conversaciones no serían las mismas, el trato de hombres a hombre no sería el mismo” (Estudiante).

Esta diferencia en las prácticas de los hombres viene a reforzar el hecho de que el sexismo está presente en la cultura escolar institutana, siendo la mujer un sujeto que debe ser respetado y cuyo lenguaje no es igual que al de los hombres; nuevamente, relegándole un lugar a cada sexo bajo un esquema de oposiciones homologables y binario.

En cuanto a las relaciones dentro de un liceo mixto, otro estudiante también respalda lo expuesto desde su imaginario, indicando que cuando hay mujeres presentes, el hombre tiene que reservarse y guardarse los garabatos, lo que tendría efectos en el trato cotidiano entre hombres, *“embarrándolo”*. Es decir, en un contexto mixto, los hombres dejarían de ser duros, estrictos y directos, ya que *“tienen que medirse”*. Así también, otro estudiante complementa lo señalado hasta ahora, recalcando que la mixtura influye en el comportamiento, subrayando los efectos que tiene en el uso de garabatos:

“De hecho, recuerdo incluso que un profesor nos dijo que, si en el Nacional se anotara por decir garabatos y todo eso, estarían todos fuera, “no tendríamos alumnos” —decía” (Estudiante).

Asimismo, uno de los docentes entrevistados señala que no podría trabajar en un colegio mixto, ya que el lenguaje que se utiliza en dichos contextos es diferente -aludiendo implícitamente a la presencia de mujeres- lo cual se torna complicado para su enseñanza, ya que *“no podría decir las barbaridades”* que dice en la sala de clases con los varones.



Dicho esto, la utilización del lenguaje se configura como un punto importante para la comunidad institutana en cuanto a cómo conciben las relaciones dentro de un liceo mixto. El usar o no usar garabatos ante la presencia de mujeres da cuenta de visiones sexistas, estableciendo una diferencia sobre cómo hablar con una mujer y qué tono usar; uno que debe ser diferente a cómo se hace entre hombres. Dicho de otra forma, la autorrestricción a la que ya se ha aludido, devela la presencia de sexismo.

De acuerdo con lo dicho, uno de los estudiantes reconoce que los liceos mixtos tienen puntos en contra y puntos a favor en cuanto a las relaciones que se dan dentro de este:

“Por ejemplo, en nuestra sala se tiran chistes y no se puede tener tanta confianza como se hubiese tenido aquí, en un colegio de hombres. Pero sí uno tiene la oportunidad de compartir con otras personas, que no sean solamente hombres, de otros temas. Porque no a todos les gustan los mismos temas” (Estudiante).

Con ello, a pesar de reconocer la autorrestricción, hay consciencia de que el liceo mixto es un espacio idóneo para el desarrollo de habilidades sociales, estando presente el principio de integración que supone su proyecto educativo.

En esta línea, integrantes de la comunidad escolar señalan que las relaciones en un liceo mixto implican una contención más continua entre hombres y mujeres, desarrollándose con ello una inteligencia social en cuanto a género, habiendo siempre una relación entre varones y mujeres, y normalizando los pololeos, las amistades, compartir procesos de aprendizaje, etc. A final de cuentas, y en palabras de uno de los estudiantes, los liceos mixtos se constituyen como instancias para hacer todo lo propio de un adolescente y verse en situaciones cotidianas y espontáneas en cuanto a la relación de hombres con mujeres. Con ello, la mujer ya no es vista como algo raro -cosa que sí pasa en el Instituto Nacional. Esto significa que el liceo mixto supone una mejor convivencia, ya que hombres y mujeres aprenden a convivir juntos, generándose así posibles condiciones para una relación igualitaria entre ellos, al mismo tiempo de ser conscientes de las diferencias que existen entre un sexo y otro.

Sin embargo, en las entrevistas hay quienes señalan que el liceo mixto no supone igualdad de género automáticamente, habiendo una mirada más crítica al respecto. Sobre ello, uno de los docentes reflexiona sobre el concepto de liceo mixto, indicando que en estos se da por hecho que los hombres respetan a las mujeres y viceversa, pero que no es algo que deba darse por sentado. Este punto de vista reconoce la ‘aparente igualdad’; empero no es un punto de vista generalizado entre la comunidad escolar institutana. Por ejemplo, hay vivencias dentro de un contexto educacional mixto que relatan docentes entrevistadas, como el caso de una en donde las mujeres le hacían bullying a los hombres llevándolos al baño de mujeres, lo cual implicaba una denigración para ellos. Esto lo refuerzan otras docentes mujeres del Nacional, señalando que trabajar con estudiantes mujeres es



complejo y que, por eso, prefieren desarrollarse profesionalmente en un contexto exclusivo de hombres antes que en uno mixto o en uno solo para mujeres.

De este modo, queda claro que las docentes mujeres del Instituto Nacional reconocen que las mujeres son complicadas en los colegios, independiente de si se trata de un colegio exclusivo para mujer o mixto, caracterizándolas como personas mucho más conflictivas, en comparación con los hombres. Por el otro lado, el punto de vista de los docentes hombres también ve problemático tener estudiantes mujeres. Sin embargo, eso es bajo una mirada distinta, que es considerando la sensibilidad que ellas puedan tener con el trato que reciben por parte de ellos, un trato que definen como duro y directo -al que ya se ha aludido con anterioridad.

Dicho esto, el sexismo no es algo exclusivo de hombres o de mujeres. Las opiniones recién descritas dan cuenta de una visión de la mujer que debe ser tratada de una forma 'especial', lo que denota, nuevamente, un androcentrismo desde sus prácticas docentes: el hombre es la referencia, lo neutral, lo correcto y lo aceptable como estudiante. La mujer, como sujeto diferente al hombre, es una complicación.

Llama la atención que también se den ejemplos de bullying donde son mujeres las que ejercen tal violencia hacia sus compañeros hombres, lo cual lleva a la reflexión sobre el espacio educativo como uno violento. En ese sentido, es atinente lo que señala Lomas (2007) respecto al espacio escolar, el cual desde su punto de vista no lo ve como un espacio violento en sí, sino como un espacio que hace eco de los aprendizajes culturales que se dan en los contextos fuera de la escuela; son "rebotes" de los mensajes de la cultura de masas y de los diferentes espacios en que interactúan los individuos: "Es obvio que en el origen del acoso, del matonismo y de la violencia escolar convergen multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales" (Lomas, 2007, pág. 80).

Dicho lo anterior, se releva la importancia de considerar la cultura escolar para comprender las prácticas y relaciones que se dan en el contexto educativo, teniendo en cuenta que desde la definición que Pérez Gómez (1995; 1998) hace de la cultura escolar, compuesta por la cultura pública, cultura académica, cultura social, cultura escolar y cultura privada; dando cuenta de que ella se construye considerando todos los espacios de desarrollo del individuo. De modo que tales experiencias confluyen en la cultura escolar, en "los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado" (Pérez Gómez, 1995, pág. 7).

Por lo tanto, la posible autorrestricción que se da en los liceos mixtos no es atribuible a la presencia de mujeres y hombres dentro de un espacio educativo, sino de aquello que culturalmente se ha construido y entendido por 'ser hombre' y 'ser mujer'. En otras palabras, lo autorre restrictivo sería la sociedad patriarcal y las pautas de conducta que esta dicta para cada sexo como imposición, y no los liceos mixtos.



Lo dicho lleva a la reflexión sobre si los liceos mixtos son igualitarios en términos de género, o no. Tomándonos de la violencia simbólica como referencia analítica, el liceo mixto aparece como uno que logra la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pero no por eso es un espacio donde el sexismo no se presente. A partir de ello surge la idea de 'aparente igualdad' de los liceos mixtos, lo que lleva a una reflexión sobre los alcances que dichos establecimientos tienen en cuanto a la igualdad entre los sexos, develándose la relevancia de las prácticas, disposiciones y discursos de los diferentes estamentos de la comunidad escolar en el contexto cotidiano y, por lo tanto, en la reproducción de estereotipos de género.

6.3. Liceo mixto: espacio de aparente igualdad

Las escuelas mixtas son aquellas en que hombres y mujeres reciben la misma educación, es decir, donde hay una unificación de programas y del currículo explícito tanto para hombres como para mujeres, avanzando así en la no discriminación a la mujer respecto a su acceso a la educación.

Desde la comunidad escolar del Instituto Nacional, hay valoraciones positivas y negativas sobre los liceos mixtos; divergencias que se dan a partir de las diferentes formas de concebir las relaciones que existen dentro de este, así como también los problemas y las implicancias que tienen para los estudiantes en su proceso de aprendizaje, principalmente por el hecho de que convivan hombres y mujeres en la misma sala de clases. Cabe destacar que las diferentes posturas presentes son construidas tanto desde el imaginario de cada integrante de la comunidad escolar -ya que el espacio educativo mixto les es ajeno desde su estancia en el Instituto Nacional- así como también desde la experiencia en primera persona o de terceros. Aquellas posturas que surgen de la experiencia, son construidas a partir de las vivencias como apoderados de un liceo mixto, así como también hay quienes asistieron a uno durante su niñez y/o juventud. A ello se le suma que, en el caso de los docentes, también se basan en vivencias y anécdotas de colegas que han trabajado en establecimientos mixtos. Con los estudiantes, su visión responde más al imaginario que tienen sobre los liceos mixtos. Sin embargo, se relevan sus vivencias en escuelas mixtas antes de haber ingresado al Instituto Nacional -es decir, a partir de su vida escolar hasta sexto básico- a partir de lo cual se establecen varias comparaciones. Con los exalumnos sucede algo similar, agregándole su experiencia actual como apoderados de colegios mixtos.

Hay una postura generalizada sobre el significado que se le da al liceo mixto desde la comunidad del Instituto Nacional, estableciéndose una relación directa con la realidad nacional. En ese sentido, el liceo mixto es caracterizado como un 'espacio normal' y como un lugar 'más real' que los liceos segregados⁶⁸. Desde ahí, se elabora el argumento sobre

⁶⁸ En el Capítulo 5 se da cuenta de que la definición del liceo de hombres es, en primer lugar, en oposición al liceo mixto. Por lo tanto, aquí se da de igual forma.



los liceos mixtos concebidos como reflejo de la sociedad chilena, vale decir, donde conviven cotidianamente hombres y mujeres. Sin embargo, a pesar de haber presencia de ambos sexos, no hay entrevistas que aludan a los liceos mixtos como espacios de absoluta igualdad de género, fenómeno que se aborda desde la academia gracias a investigaciones sobre estos espacios (Subirats, 1994; 2009; Silva-Peña, 2010), en las que se establece que los liceos mixtos también son espacios en que se reproducen los estereotipos de género, de modo que se cuestiona la idea instalada sobre que los liceos mixtos son espacios de igualdad entre hombres y mujeres.

Desde un primer punto de vista, los liceos mixtos han sido concebidos como espacios que permiten superar las diferencias de género gracias al avance que han admitido para el aumento considerable en las tasas de escolarización, lo cual conlleva a que el ámbito de actuación de la mujer se amplíe. Sin embargo, su ingreso a la educación y que esta sea la misma que reciben los hombres -ya que están bajo el mismo currículo formal- no significa que se esté exento de la reproducción de un trato diferente hacia hombres y mujeres, debido a que, en el fondo, no ha habido un cambio en cuanto a la adopción de roles diferenciados según sexo. En otras palabras, “se da por sentada que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas” (Subirats, 1994, pág. 55). Pero eso no es suficiente para establecer a los liceos mixtos como una superación del sexismo en el espacio educativo. Dicho esto, toma sentido la idea de ‘aparente igualdad’, la cual es construida a partir de la presencia de sexismo en contextos educacionales mixtos (Subirats, 1994; Subirats & Brullet, 1999).

En consideración de lo anterior, en las entrevistas se da cuenta de que, al ser los liceos mixtos reflejo de la sociedad, estos no están libres de misoginia, machismo y homofobia; y al mismo tiempo se reconoce que se constituyen como espacios de igualdad de oportunidades, habiendo la misma posibilidad de acceso para hombres y mujeres. En esa línea, los y las entrevistadas identifican una particularidad de los liceos mixtos, ya que al mismo tiempo en que reconocen que en dichos espacios sí se presentan diferencias de género, también se reconoce que la mixtura permite generar respuestas más poderosas a la discriminación de género dado que tales situaciones serían abordadas desde la institucionalidad educacional al formar parte del espacio cotidiano propio del liceo mixto. Mientras que, en los liceos segregados -espacios donde también hay sexismo- no existiría ese mecanismo institucional, ya que como se ha señalado anteriormente -en el caso del Instituto Nacional, como liceo de hombres- la mujer es un agente ajeno a sí⁶⁹. A modo de ejemplo, uno de los directivos entrevistados hace la comparación entre un liceo mixto y uno segregado, señalando que en los últimos pueden darse las mismas diferencias de género

⁶⁹ Este ejemplo podría dar cuenta del currículo oculto y del currículo omitido como indicador de la presencia de sexismo en el espacio educativo segregado, ya que hay evasión de temas relacionados con sexualidad y género que, a pesar de no haber una relación cotidiana entre hombres y mujeres, deberían ser temas abordados para la enseñanza; al mismo tiempo, no se asume la existencia de prácticas sexistas en el espacio cotidiano escolar.



que en uno mixto. Sin embargo, dichas diferencias serían ocultadas debido a que no cuentan con un espacio cotidiano para ser desplegadas. Por lo tanto, con ello hay mayor cabida a la construcción de estereotipos de género, sobre todo de aquel que se vuelve invisible dentro de la cotidianidad de un contexto de educación de un solo sexo, de modo que no pueden ser abordadas inmediatamente y de manera directa.

Complementando el punto anterior, si bien en las entrevistas se señala que tanto el liceo mixto como el liceo segregado son espacios en donde se desarrolla el respeto entre hombres y mujeres, un asistente de la educación reflexiona señalando que no es posible respetar algo que no se conoce, y mucho menos tolerarlo (aludiendo a los liceos segregados); idea a partir de la cual se fortalece positivamente al contexto educativo mixto, ya que desde el cotidiano se puede tratar el respeto y la igualdad de género. Mientras que, en el caso de un liceo segregado, el tema se tocaría desde una realidad lejana, imaginada. En ese sentido, el sexismo se puede abordar y enfrentar en ambos espacios, pero desde la comunidad escolar institutana, el liceo mixto es valorado como uno mucho más efectivo para ello. Esto guarda relación con lo que señala Marina Subirats (2009) sobre que la escuela mixta es un paso intermedio para una educación no sexista⁷⁰, con lo cual se asume que los liceos mixtos no se constituyen como un espacio de absoluta igualdad de género. En otras palabras, tanto liceos mixtos como segregados refuerzan los roles de género (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000).

Adicionalmente, hay quienes complementan la idea anterior comprendiendo que la constitución del liceo mixto se sustenta en un proyecto educativo con sentido de integración, lo cual cobra sentido fundamentando que los liceos segregados “tienden a presentar mayores procesos de selección, siendo, por ello, escuelas menos inclusivas” (Silva-Peña, 2010; cit. en Villalobos, Wyman, Schiele & Godoy, 2016, p. 383). Así adquieren sentido los casos de colegios tradicionales e históricos pertenecientes a congregaciones católicas que hace unos años se volvieron mixtos, destacándose especialmente el caso del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle, el que “permitió el cuestionamiento a las políticas de Estado respecto a sus liceos secundarios segregados por sexo” (Gómez, 2015, pág. 100). Además, cabe considerar las estadísticas a nivel nacional sobre la cantidad de liceos segregados por sexo que existen en el país, los cuales al año 2004 correspondían al 5,42% (544 establecimientos)⁷¹, proporción que disminuyó en el 2013 a un 5,1% (492 establecimientos) (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016) y que en 2015 descendió al 3,8% (471 establecimientos) según cifras del MINEDUC (Sepúlveda, 2016). En ese sentido, la

⁷⁰ En el Capítulo 3 se aborda en detalle el tema de la educación no sexista, entendida desde el concepto de coeducación.

⁷¹ Silva-Peña (2010) señala que al 2006 correspondían al 7% (MINEDUC, 2007; cit. en Silva-Peña, 2010, p. 166). Si bien se presentan diferencias en las proporciones, se destaca el hecho de que los colegios segregados son casos aislados en la realidad chilena. Estas cifras representan a los liceos emblemáticos y a colegios privados de congregaciones religiosas, los cuales han decidido mantenerse de un solo sexo por motivos históricos y valóricos.



valoración que se le da a los colegios mixtos -siendo concebidos como tales a partir de un proyecto educativo integral- se corresponde con la existencia de mecanismos institucionales para hacer frente a las problemáticas de género que se pueden presentar en un contexto educacional mixto, yendo en pos del desarrollo del establecimiento educacional bajo una visión integradora de quienes forman parte de la comunidad escolar. Por lo tanto, y en la misma línea, se percibe al liceo mixto como uno en que debe existir una apertura de género muy patente, y desde ahí apuntar, consiguientemente, hacia la coeducación (Subirats, 1994; 2009; Alario & Anguita, 1999; Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000; Ballarín, 2006; Silva-Peña, 2010).

Dicho esto, en las entrevistas hay puntos de vista que hablan de que el liceo mixto es percibido como uno que tiene mayor control sobre temas de género -como ya se ha sentenciado- en comparación al liceo de hombres o al liceo de mujeres; lo que viene a definir a las instituciones educativas como perpetuadoras de las lógicas culturales en cuanto al género (Álvarez, 2016)⁷². Tal es el caso de uno de los docentes hombres, quien señala en una de las entrevistas que un profesor machista sería repudiado en un contexto mixto, lo cual homologa a que, si hubiese una mujer feminista en dicho contexto, también sería repudiada. Por lo tanto, al ser el liceo mixto un espacio más restrictivo, es más probable la existencia del repudio al cual alude el docente, que en uno exclusivo para hombres o mujeres. Adicionalmente, desde otra perspectiva se vuelve interesante lo expresado por el docente, debido a que desarrolla una asimilación del machismo como algo que es propio de los hombres, y al feminismo como algo propio de las mujeres. Los ve como conceptos homologables desde el sexo de los sujetos, lo cual da para reflexionar sobre qué están

⁷² Álvarez (2016) señala que, desde la tercera ola del feminismo -la cual inserta las nociones de experiencia y agente- el género puede estudiarse considerando que se encuentra fuertemente arraigado en nuestra cultura y que, por lo tanto, tiene implicancias en tres dimensiones: en la individual, en la interacción social y en las instituciones. La dimensión individual refiere a la del desarrollo de un género por parte del sujeto; la dimensión concerniente a la interacción social alude a la forma en que hombres y mujeres se enfrentan a las diferentes expectativas culturales que hay sobre ellos y ellas, aun cuando tienen posiciones estructurales idénticas; mientras que la dimensión institucional refiere a los lugares “donde las lógicas culturales y las relaciones explícitas son repartidas como bienes específicos de género” (Álvarez, 2016, pág. 65). A lo largo de este trabajo se ha dado cuenta fundamentalmente de la dimensión individual y la dimensión de la interacción social, motivo por el cual se especifica en este punto la influencia de la dimensión institucional. A modo de dejar claro el punto, a continuación, se cita a la autora:

las desigualdades de género son producidas, mantenidas y reproducidas en cada nivel de análisis social (individual, interaccional e institucional). En el nivel individual el desarrollo del género emerge a través de la internalización ya sea de la identidad femenina o masculina. La “enculturación” crea mujeres femeninas y hombres masculinos pero no enteramente, no consistentemente, no siempre. La dimensión interaccional de la estructura de género involucra las categorizaciones sexuales que rastrean los estereotipos sobre hombres y mujeres. La dimensión institucional de la estructura de género perpetúa las inequidades de género a través de la variedad de los procesos de organización, explícitamente sexistas (Álvarez, 2016, pág. 65).



entendiendo los y las docentes del Instituto Nacional por machismo y qué es lo que entienden por feminismo. En ese sentido, se observa una situación a la cual ya se ha aludido anteriormente sobre el sexismo, que tiene que ver con la extensión de lo natural hacia el plano social y cómo ese ejercicio se termina traduciendo en “leyes” sociales (y al ser leyes, no son dinámicas). Sin embargo, la confusión aquí se torna un poco más preocupante, porque no se está haciendo el ejercicio tradicional de atribuir lo masculino al hombre y lo femenino a la mujer, sino que se asimila al machismo como algo propio de los hombres, mientras que el feminismo sería propio de las mujeres, leyéndose entre líneas que habría una lucha política entre hombres y mujeres, situación que no es así. El machismo es algo que puede practicarse tanto desde hombres como mujeres, así como también la lucha feminista es una que puede ser llevada por quien sea, independiente de su sexo. Por ejemplo, un hombre feminista sería aquel que cuestiona la sociedad sexista basada en la estructura social del patriarcado, estableciendo que hombres y mujeres deben estar en igualdad de condiciones y de derechos, en el sentido de que no debe operar una lógica en que un sexo esté sobre el otro, es decir, que no exista la estructura de dominación hegemónica. Y una mujer machista, sería aquella que perpetuaría la estructura social patriarcal, en donde los valores masculinos son hegemónicos y se encuentran por sobre la mujer, quedando esta relegada a un segundo plano, limitándose a los roles que tradicionalmente se le han atribuido. En ese sentido, es importante aclarar que no basta declararse como feminista o machista, sino que hay que llevarlo a la práctica.

Para los y las entrevistadas, el liceo mixto también se constituye como un espacio para la igualdad de oportunidades, lo que viene a respaldar la idea de la ‘aparente igualdad’. El estar cotidianamente compartiendo entre hombres y mujeres, implicaría que sus diferencias no serían tan marcadas como cuando están segregados entre sí, ya que la mujer -para el caso de los hombres- no se constituiría como algo absolutamente ajeno. Esto también se aplicaría en el caso contrario, es decir, el hombre no sería totalmente ajeno para la mujer en un contexto mixto. Esta idea se refuerza con lo señalado por una docente del Instituto Nacional, quien indica que el liceo mixto es un espacio en que los y las estudiantes aprenden a vivir, aprenden lo que es la vida en general y la vida con el otro, con el sexo opuesto. Lo cual es complementado con lo declarado por un exalumno, refiriéndose a que la igualdad de oportunidades, propia de un liceo mixto, es tanto emocional como académica, tomándose con ello de la idea de ‘normalidad’ y a la noción de realidad que ostenta el liceo mixto en su cotidiano -lo cual se correlaciona con el significado que se le da al liceo mixto desde la comunidad del Instituto Nacional.

Adicionalmente, y como complemento de lo desarrollado hasta aquí, en las entrevistas se destaca al liceo mixto como un espacio en que se enfrentan los temas de forma conjunta, sin distinción de género; habiendo, por lo tanto, un avance por igual de hombres y mujeres en su proceso educativo. Dicho esto, la igualdad de oportunidades que caracteriza al liceo mixto se encuentra en dos aspectos: uno, que refiere al desarrollo de habilidades sociales;



y el otro, concerniente a lo académico, habiendo las mismas enseñanzas para todos y todas, estando asegurado institucionalmente.

Si bien el liceo mixto es un contexto cotidiano desconocido para la comunidad institutana como tal, los significados que le otorgan ya dan cuenta de la presencia de sexismo. Es decir, se asume que el liceo mixto es diferente al segregado y que constituye un acercamiento para la igualdad de género; empero, en sus discursos se devela la construcción de estereotipos de género sexistas, aun cuando están hablando de un espacio caracterizado por la igualdad de oportunidades. En otras palabras, se sitúan hablando de igualdad de oportunidades, pero su discurso es sexista -posiblemente, sin querer serlo.

En ese sentido, en las entrevistas se asume entre líneas la presencia de sexismo en los liceos mixtos, lo cual puede deberse a dos motivos: uno, porque no se establece una lejanía suficiente con su experiencia en un liceo de hombres, el cual ya se caracterizó anteriormente como un espacio en que se construyen masculinidades y se refuerzan los estereotipos de género; o segundo, porque efectivamente son (in)conscientes de que el sexismo en la educación está presente tanto en un liceo segregado o en un liceo mixto, tal como comprueban Alcalay, Milicic, Toretti & Berger (2000). Esto último toma sentido al considerar los indicadores que logran dar cuenta del sexismo en la educación, los cuales se forjan desde la construcción androcéntrica del mundo, expresadas por medio de disposiciones y prácticas de los actores presentes en el contexto educativo, habiendo una dominación de lo masculino por sobre lo femenino, con lo cual se perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres (Silva-Peña, 2010). Tales indicadores de sexismo corresponden a la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza; el androcentrismo en las ciencias y sus efectos sobre la educación; el androcentrismo en el lenguaje; el contenido de los libros de texto y las lecturas infantiles; y el androcentrismo en la interacción escolar; considerando que en las escuelas mixtas se ha “diluido la identidad de las niñas bajo una cultura esencialmente masculina” (Subirats, 1994, pág. 68), lo que tiene consecuencias en la construcción de identidades de género (Subirats, 1994; Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2000) debido a que ‘lo masculino’ se presenta como lo neutral y el punto de referencia.

En primera instancia, se asume la igualdad de oportunidades en un liceo mixto, pero ello se logra si sólo se considera el alcance del currículo explícito. Así es como las disposiciones y prácticas de los sujetos que participan del contexto educacional mixto pasan por alto. Es lo que logra dar cuenta el currículo oculto, entendido como las “pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar” (Subirats, 1994), donde la principal responsabilidad radica en los agentes educativos como aquellos que velan por la regulación institucional (Tomasini, 2010). Por ello, resulta relevante lo que se puede extraer desde las opiniones y vivencias expresadas en las entrevistas, en las cuales se asume, entre líneas, el sexismo en los liceos mixtos. Se admite que en estos se aprende a vivir la vida con el otro, y si bien no se especifica de forma explícita la existencia de conductas



evidentes que den cuenta de diferencias de género, el imaginario construido desde sus experiencias se encamina hacia allá. En ese sentido, ello vendría a constatar que “Las relaciones de poder se han normalizado de forma oculta en las escuelas mixtas, lo cual lleva a que las niñas usen estrategias camaleónicas en las aulas y estén en ellas de forma invisible para el profesorado” (Alario & Anguita, 1999).

Ello pone en relieve la ‘aparente igualdad’, y que a pesar de que la igualdad forma parte de la escuela mixta casi de forma intrínseca, existen formas invisibles de discriminación de género que es importante dilucidar, en donde la cultura escolar se presenta como un elemento fundamental para ello. Así, se torna relevante hacer consciente el potencial transformador de los liceos, constituyéndose como espacios en que se pueden construir nuevos significados de lo masculino y de lo femenino, en el marco del desarrollo coeducacional de la escuela.

De acuerdo a lo desarrollado hasta ahora, es posible dar cuenta de cómo la comunidad escolar entiende y percibe lo relacionado al género, quedando en evidencia que, siendo un espacio exclusivo de hombres, operan ideas preconcebidas sobre cada sexo, los que vienen a responder a los estereotipos de social que históricamente se han construido para hombres y mujeres. Sin embargo, hasta ahora el tema ha sido abordado de forma abstracta, de modo que en el siguiente capítulo se abordan los mismos temas, pero llevándolo al caso específico del Instituto Nacional, haciendo el ejercicio hipotético de que el liceo se convierta en uno mixto, situación en la que las posturas de la comunidad escolar se presentan con mayor claridad y seguridad, dejando de operar en un plano definido en un tono más ‘ideal’.

CAPÍTULO 7. De liceo de hombres a liceo mixto: el Instituto Nacional y sus posibilidades de cambio. Posiciones a favor y en contra.

Como se indica en los antecedentes de esta investigación, el Instituto Nacional es un liceo reconocido por su larga historia y trayectoria, la cual se ve reflejada en el rol que ha cumplido dentro de la historia del país, tanto por los presidentes de la República que han estudiado en él, así como también por lo destacados que son sus estudiantes en diferentes ámbitos.

En consideración de ello, actualmente ha comenzado a levantarse -en diferentes momentos e instancias- el cuestionamiento sobre por qué este histórico liceo se mantiene como uno exclusivo para hombres. Situaciones como la protesta de algunos estudiantes en la inauguración del Archivo Histórico del Instituto Nacional en 2014 (El Mostrador, 2014); la polémica generada durante 2016 por la carta enviada por Marina Ascencio a autoridades (presidenta de la República, alcaldesa de Santiago y rector del Instituto Nacional), cuestionando por qué ella, por ser mujer, no podía acceder a este establecimiento (Sepúlveda P. , 2016b; Sepúlveda & Rivas, 2016); sumado al intercambio de estudiantes francesas dentro del Instituto Nacional en abril de 2017 (Quevedo, 2017); además de las



recientes votaciones que han llevado a cabo los estudiantes del recinto respecto a su opinión sobre un Instituto Nacional mixto (Primer Foco IN, 2017), son antecedentes para lo que se ha configurado como un nuevo tema a enfrentar dentro del Instituto Nacional en cuanto a la posibilidad de que éste pase de ser un liceo de hombres a un liceo mixto. Lo cual incluso se ha convertido en un debate a nivel nacional⁷³.

A pesar de transformarse en un tema nacional, la visión y opinión de la comunidad escolar sobre esta posibilidad de cambio son de vital importancia para conocer desde adentro la postura de quienes forman parte del Instituto Nacional: directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes y exalumnos. Ello, en el mismo cariz señalado por el rector Fernando Soto a la prensa, quien afirma la necesidad de que este sea un tema discutido por parte de toda la comunidad (Sepúlveda P. , 2016c):

“En el caso del Instituto Nacional, es una reflexión que nuestra comunidad educativa deberá enfrentar en el corto plazo, desde el respeto, el pluralismo, sin prejuicios ni dogmas y pensando cuál es el mejor camino por el cual nuestro proyecto educativo ayude a formar personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, diversa, libre y fraterna. Esta reflexión a la que queremos invitar requiere de una comunidad madura y serena”.

De este modo, en el presente capítulo se abordan las discusiones y reflexiones que tienen los integrantes de la comunidad escolar del Instituto Nacional sobre que éste pase a ser mixto. En ese sentido, se expresan dos posturas claras desde la comunidad escolar, donde la primera refiere a los que no están de acuerdo con el cambio, y la segunda a quienes se muestran favorables a este. Sin embargo, se destaca que, desde todos los actores, se reconoce que el liceo no se encuentra preparado para asumir un cambio de esta naturaleza.

Los argumentos desarrollados en la línea contraria al Instituto Nacional mixto, se ordenan en dos líneas principales. Una, que tiene que ver con la tradición del establecimiento, dando cuenta de la injerencia de su cultura escolar y de su identidad como liceo, elementos que se toman como el motivo principal para que el Instituto Nacional se mantenga como liceo de hombres. En esa línea, se desarrolla el concepto de cultura escolar, entendiendo que esta es conservadora y que, por lo tanto, se resiste al cambio. De este modo, en base a la cultura institutana, se pone en relieve la importancia que tiene el rendimiento escolar y la posibilidad que entrega para ingresar a la universidad para ella. En ese sentido, quienes se mostraron contrarios a la mixtura, se afirman de tales componentes de su cultura escolar, viéndolos en peligro, de modo que se posicionan contrarios al cambio. Así, se deja entrever lo que durante los dos capítulos anteriores se vislumbra sobre cómo se concibe al sujeto femenino en el Instituto Nacional, cayendo en estereotipizaciones de ella. En ese sentido, lo que más se resalta es lo concerniente a la sexualidad de los estudiantes, de modo que

⁷³ En los Antecedentes de esta investigación se desarrolla el debate sobre los liceos segregados y liceos mixtos que se ha dado en el país en los últimos años, donde un hecho de gran relevancia fue la motivación generada a partir de la carta escrita por Marina Ascencio en 2016.



lo que refiere a las capacidades intelectuales y académicas de las posibles futuras estudiantes mujeres del Instituto Nacional, no son tematizadas por los actores. Por otro lado, se encuentra el argumento que se basa en la infraestructura del establecimiento, la cual no se encuentra preparada para recibir a estudiantes mujeres, situación que es tomada más como un impedimento que como un problema a resolver, lo que manifiesta implícitamente el hermetismo de la cultura escolar institutana, amparado en su historia y tradición. Todo esto lleva a reflejar, una vez más, la visión limitada sobre equidad de género que tiene la comunidad institutana.

En la línea favorable al Instituto Nacional mixto, hay un desarrollo argumental que va en relación con lo señalado en el capítulo anterior sobre los liceos mixtos, desde donde se concibe a la mujer como un aporte para el desarrollo del establecimiento, con lo cual se abren nuevas posibilidades y visiones de mundo dentro de este.

Desarrolladas ambas posturas, finalmente se recogen los factores y cambios a implementar para que el Instituto Nacional sea mixto, donde el primer punto y el más importante, es el cambio cultural -o de mentalidad, como señalan algunos entrevistados-. Desde ahí se apunta hacia la coeducación como modelo para trabajar en el desarrollo de este posible proyecto, donde el cambio será valorable si es que se lleva a cabo teniendo las precauciones necesarias para que efectivamente significa un avance en términos de equidad de género e inclusión educativa.

7.1. Discusiones sobre la mixtura del Instituto Nacional desde la comunidad escolar

En las entrevistas realizadas a representantes de la comunidad escolar institutana se constata que la posibilidad de que el Instituto Nacional pase a ser un liceo mixto, es una opción que no ha sido discutida ampliamente, ni menos de manera formal. En ese sentido, se identifica que quienes probablemente han conversado más al respecto son los estudiantes, reconociendo además que ellos fueron quienes han planteado esta posibilidad en un primer momento, con la protesta realizada por un pequeño grupo en 2014. Sin embargo, no hay consenso general sobre el deseo de la comunidad institutana sobre este posible cambio, así como tampoco hay consenso entre los estudiantes. Pues de ellos, quienes fueron entrevistados señalan que efectivamente hay un grupo al cual le interesa que el Instituto Nacional sea mixto, pero este sería un grupo minoritario.

Al analizar el panorama general en cuanto a la opinión de cada estamento en base a lo recogido en las entrevistas aplicadas, diferenciando la opinión entre cada uno de ellos, los adultos de la comunidad escolar intuyen que los estudiantes tienen la intención de que el establecimiento sea mixto; intuición que se contrapone a lo indicado por los estudiantes. En este aspecto, vale considerar los resultados de un sondeo realizado por el departamento de Historia en 2015, cuyos resultados señalan que -de acuerdo a lo que señala una de las docentes entrevistadas- la mayoría de los estudiantes se opone tajantemente a que el Instituto Nacional sea mixto. Dicha postura es argumentada por la docente señalando que



con la mixtura tendría que haber una autorrestricción por parte de los estudiantes, tema abordado en el capítulo anterior:

“Y tú escuchas los argumentos, y no es que “ah, es que las mujeres son inferiores y nos va a bajar las notas”, no. Es que “ah, pucha, ya no vamos a poder jugar a la pelota en todo el colegio. Vamos a tener que tener cuidado cuando estemos corriendo en el patio”. Eso. O sea, que la masculinidad se va a ir perdiendo, y no es fácil, o sea tienen que ceder” (Docente).

El estado de la discusión da cuenta de que, de hecho, esta no se ha llevado a cabo en términos formales y se ha remitido fundamentalmente a conversaciones de pasillo y rumores. Incluso en el caso de los estudiantes, esto no ha sido tema a reflexionar en los CODECU (Consejos de Curso), espacio en que se presentan temas relevantes para ellos⁷⁴. La situación es similar en los otros estamentos, de los cuales parte de los docentes señalan que la mixtura no ha sido tema del Consejo de Profesores. Asimismo, los apoderados indican que ha sido un tema que ha surgido de forma espontánea en situaciones cotidianas, como cuando esperan a los niños a la salida de clases. Dicho esto, se observa que la idea del Instituto Nacional mixto no es un fenómeno que se considere como urgente, así como tampoco de una importancia suficiente como para sobreponerse a otras problemáticas, como por ejemplo los efectos de la Ley de Inclusión, específicamente el punto que refiere al fin de la selección (El Mostrador, 2016a). Así, el ingreso de mujeres al Instituto Nacional es un tema contingente que se relega al final de la lista, habiendo otros que, en la mirada de la comunidad escolar, deben enfrentarse antes.

En una de las entrevistas a un asistente de la educación, también se da cuenta que esa es la postura desde rectoría, siendo un tema que efectivamente ha estado presente en algún Consejo Escolar, pero que siempre recibe un tratamiento que implica su postergación, al tildarlo como un fenómeno de largo aliento y que requiere de muchas discusiones. En virtud

⁷⁴ Sin embargo, al conocer las votaciones efectuadas por los estudiantes de la jornada de la mañana y de la tarde en abril de 2017, se observa que, por una diferencia estrecha, los estudiantes se inclinan por la mixtura:

Por 1272 votos a favor y 1131 votos en contra, el alumnado se manifiesta favorable a que el Instituto Nacional sea un liceo mixto o coeducacional. La moción obtiene más adeptos en la jornada de la mañana, y menos en la jornada de la tarde, en donde de hecho resulta rechazada (Primer Foco IN, 2017).

Esto constituye una actualización de la opinión de los estudiantes, la cual se puede deber a que cuando se hicieron las entrevistas, aun no sucedía lo de Marina Ascencio y la visita de estudiantes mujeres de Francia bajo el plan de intercambio gestionado por el Departamento de Francés del liceo. Por medio de la prensa, así como también de las redes sociales del Centro de Estudiantes del Instituto Nacional (CAIN) y de Primer Foco, se ha observado que ha habido cambios en la opinión de los estudiantes, en comparación a enero de 2016, que fue cuando se efectuaron las entrevistas. En ese sentido, el 2016 fue un año clave para el desarrollo de este tema. Sin embargo, es posible inferir que la idea del Instituto Nacional mixto es una posibilidad que no está del todo instalada entre los estudiantes, considerando que en la jornada de la mañana la opinión se inclinó a que el Instituto Nacional se mantenga como liceo de hombres. A esta altura, resulta difícil conocer las causas de dichas diferencias, pero gracias a las visiones de la comunidad escolar recogidas durante el terreno de esta investigación, se develan argumentos que pueden llegar a explicar las diferentes tendencias de cada jornada.



de ello, se destaca que no es un tema desconocido para la comunidad institutana y que, por lo tanto, ha comenzado a instalarse de a poco dentro de las conversaciones y discusiones que tienen lugar ahí.

La argumentación detrás de dicha postergación se funda en la idea base de que *“el colegio no está preparado para ser mixto”*, idea que cuenta con un consenso absoluto desde todos los actores. Ello se sostiene principalmente sobre dos pilares: por un lado, la tradición, apelando a la historia de la institución, su identidad y cultura; y por el otro lado, la infraestructura, la cual no sería apta para recibir a estudiantes mujeres.

7.2. El rechazo al Instituto Nacional mixto

7.2.1. La tradición: piedra angular de la discusión

Al ahondar en las posibilidades de cambio del Instituto Nacional para que pase a ser un liceo mixto, es posible identificar dos posturas: quienes están a favor del cambio, y quienes no lo están. La última postura resulta ser la mayoritaria, mientras que quienes apuestan por el cambio representan una masa menor, compuesta por integrantes de la comunidad escolar que llevan menos tiempo en ella -en el caso de los adultos-, correlación que puede deberse a un menor sentido de pertenencia con el establecimiento.

En cuanto a la tradición, los entrevistados apelan a la larga historia del liceo y a la esencia de éste, elementos bajo los cuales la conceptualización de ‘emblemático’ toma mucho sentido para la comunidad escolar: es una tradición que quieren y desean sus integrantes, la que significa que, si el Instituto Nacional fue fundado como liceo de hombres, debe mantenerse así. Tal como indica una de las asistentes de la educación:

“Porque no, porque la tradición del Instituto Nacional es así. Y fuera de eso, habría que hacer toda una reforma dentro del colegio. [...] El colegio está todo estructurado para varones. Entonces es como difícil... por ese lado lo vemos más nosotros” (Asistente de la Educación).

Con ello también se acude -y con insistencia- a los más de 200 años de historia de la institución; 200 años de tradición, de experiencia y de buenos resultados. Frente a eso, uno de los docentes explica su postura con un ejemplo futbolístico, cuestionando la idea de cambiar el liceo:

“Cuando el equipo está ganando, hay que mantener al equipo: ¿Para qué hacer el cambio? Ahí estamos. Entonces aquí hay un proyecto educativo exitoso, con todas las críticas que se le puede hacer, pero con buenos resultados” (Docente).

En ese sentido, se insiste en lo exitoso del establecimiento y de cómo este además se presenta una gran oportunidad para muchos estudiantes. De modo que, a partir de las entrevistas, es posible constatar que el Instituto Nacional adquiere un valor importantísimo para quienes forman parte de él ya que hoy es un liceo público que puede competir con colegios particulares, de buenos resultados, lo que se traduce en que los estudiantes que



asisten a él -caracterizados como de nivel socioeconómico medio bajo⁷⁵- puedan desenvolverse en diferentes esferas estando al mismo nivel de estudiantes de clase alta que asisten a colegios particulares pagados. Así, uno de los docentes consigna que

“la única posibilidad de que un tipo de apellido Lagos llegue a ser presidente de la República, tení que hacer estudiado acá. Entonces yo soy ferviente defensor del colegio tal cual”
(Docente).

La alusión que hace el docente sobre el ex presidente Ricardo Lagos Escobar -exalumno del Instituto Nacional- guarda relación con el sello del liceo, el cual es reconocido y destacado por ser la cuna de muchos ex presidentes de la República (17 en total); así como también ha formado a ministros, intelectuales, empresarios, artistas, científicos, entre otros; todos destacados en sus áreas profesionales. Desde los docentes también se refuerza esa idea, opinando que, si el establecimiento llegase a cambiar,

“sería otro colegio, y ahí terminaría el Instituto Nacional de ser lo que es el Instituto Nacional. Ya no sería el Instituto Nacional, sería otro colegio” (Docente).

“Sería otro colegio. Ya no sería el Instituto Nacional. Si quieren que haya otro colegio, háganlo mixto, simple” (Docente).

Es decir, se hace una correlación con la transformación a liceo mixto, como el fin del Instituto Nacional, posicionándolo como *“otro colegio”*. Esta argumentación es similar a la que se ha venido dando respecto a los cambios que sufrirá el liceo al terminar paulatinamente con la selección⁷⁶, medida ante la cual la comunidad escolar se ha movilizó en contra (Cadenasso, 2015). Si bien dicha política emanada desde el gobierno de Chile no guarda relación directa con las problemáticas de género propias de las escuelas y liceos, sí logra abordar un tema de gran relevancia, que son los cambios ante los cuales el Instituto Nacional está expuesto, a partir de los cuales su cultura escolar se ve amenazada, ya que son medidas que vienen a cuestionar elementos fundantes y propios de la tradición institutana. En ese sentido, entendemos por cultura escolar como los significados y

⁷⁵ Según los resultados del SIMCE 2014. En general, el nivel socioeconómico de los estudiantes del Instituto Nacional ha oscilado entre el grupo C (medio) y grupo D (medio bajo). Con el fin de complementar dicha información, se recomienda revisar *¿Es el Instituto Nacional el enemigo de la educación pública?* (Salgado, 2014).

⁷⁶ El Instituto Nacional -y los liceos emblemáticos en general- han sido categorizados como “Liceos Tradicionales” (BCN, 2015), entendidos como “liceos de alta exigencia”, permitiendo excepcionalmente seleccionar entre quienes postulan a ellos. Estos liceos “tendrán autorización para que el 30% de sus vacantes sean para estudiantes del 20% de mejor desempeño escolar. [Mientras que] Los establecimientos que desarrollen aptitudes podrán realizar pruebas [no académicas] para medir dichas aptitudes para el 30% de sus vacantes” (BCN, 2015), de modo que se legitima la selección en estos establecimientos. Sin embargo, se establece que dichos liceos podrán definir a los alumnos que ingresan mediante la realización de pruebas de admisión reduciendo de forma paulatina el número de alumnos seleccionados: el primer año para el 85% de sus cupos; el segundo año para el 70% de los cupos; el tercer año para el 50% de los cupos; el cuarto año para el 30% de los cupos; y el quinto año no se podrán realizar pruebas de admisión (Eyzaguirre, 2015).



comportamientos que la escuela genera, presentes en las tradiciones, costumbres, roles, normas, rutinas y ritos de la institución (Pérez Gómez, 1995). Por lo tanto, cambios como dejar de ser un liceo segregado de hombres, inciden directamente en ella.

Dicho esto, el valor que se le da a la tradición puede entenderse al situarnos desde la cultura escolar -es decir, aquella que es propia del espacio escolar- en la cual confluyen diferentes culturas que interactúan entre sí, estando la cultura pública, la cultura académica, la cultura social, la cultura escolar y la cultura privada o experiencial; las cuales se ven implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 1995). Las diferencias entre ellas se vuelven relevantes para el análisis de cada contexto educativo en específico, considerando que cada uno de ellos tiene sus propias características y particularidades. Es decir, son espacios donde hay heterogeneidad de prácticas y significados (Rockwell, 1996), gracias a las experiencias que los integrantes de la comunidad escolar tienen fuera de este, tanto en la interacción social como en su experiencia subjetiva. En otras palabras:

Como construcción histórica, la cultura en la escuela muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas (dominantes o dominadas) circundantes. Se incorporan sólo algunas de las expresiones y prácticas correspondientes a los conocimientos y valores que se proponen como el patrimonio social de cada nación. La configuración particular de cada escuela puede ser relativamente permeable a la cultura del entorno en algunos momentos, resistente y disímil en otros. El conocimiento local entra a la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos escolares y negocian las normas escolares. A la vez hay margen para construcciones particulares en cada escuela o grupo. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios, en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales (Rockwell, 1996, pág. 30)⁷⁷.

En virtud de lo anterior, adquieren sentido las culturas identificadas por Pérez Gómez (1995), dándole forma concreta a las prácticas y discursos que porta cada sujeto participante del espacio escolar. De modo, que la cultura pública corresponde al “conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia” (Pérez Gómez, 1995, pág. 8), con lo cual se le da un sentido histórico a la cultura escolar, considerando los hechos contingentes y relevantes de cada época que permean las producciones culturales y humanas. La cultura académica da luces sobre los contenidos que se quieren enseñar en la escuela, motivo por el cual esta le da el sentido a la institución escolar en su rol dentro de la sociedad, convirtiéndola en un espacio significativo para el aprendizaje. Sobre ello, cabe considerar que “el aprendizaje como proceso de enculturación dará lugar a la adquisición de las herramientas

⁷⁷ Sin embargo, cabe considerar que dicha heterogeneidad convive con un espacio educativo que se caracteriza por homogeneizar a partir de la transmisión de una cultura hegemónica (Rockwell, 1996).



conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones” (Pérez Gómez, 1995, pág. 12) por parte de los estudiantes. La cultura social corresponde a los significados y comportamientos hegemónicos del contexto social compuesto, por lo tanto, a los significados de valores, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios sociales. Dicho esto, y considerando los elementos que constituyen a la cultura social,

La promoción del individualismo competitivo e insolidario conjuntamente con la uniformidad cultural y el conformismo social, la obsesión por la eficacia de los resultados independientemente del valor de los procesos, la reificación del conocimiento y de la realidad, la aceptación de lo existente como la mejor concreción de lo posible y la exaltación de la cultura de la apariencia, de la imagen publicitaria, del reinado de lo efímero, son manifestaciones evidentes de las exigencias ideológicas y materiales de la sociedad de producción y consumo regida por las leyes del libre mercado (Pérez Gómez, 1995, pág. 16).

Por lo tanto, tales serían los elementos que la cultura social vendría a situar en la cultura escolar. Por otro lado, la cultura escolar es definida tanto como una cultura que viene a converger en sí misma, así como también aquella en que convergen las culturas descritas hasta ahora -cultura pública, cultura académica, cultura social y cultura privada. En consideración de ello, la cultura escolar es aquella que refiere a la cultura específica de la institución social correspondiente, vale decir “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir” (Pérez Gómez, 1995, pág. 17). Por último, la cultura privada o experiencial es aquella que comprende la configuración de significados y comportamientos que los y las estudiantes han erigido desde su subjetividad, independiente de su contexto escolar, vale decir, fuera de éste.

En ese sentido, la cultura escolar y los elementos que la componen “condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar”; de modo que esta se encuentra “en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica” (Pérez Gómez, 1995, pág. 17), motivo por el cual las interacciones y prácticas entre los integrantes de la comunidad escolar son los elementos cruciales para su comprensión.

La cultura escolar es un elemento central al referirnos a la cotidianidad y al funcionamiento de Instituto Nacional, pues esta se presenta con fuerza en los rituales e inercias del contexto educacional implantando sobre los actores formas de pensar, sentir y actuar; formas que perduran en el tiempo y que le dan escasa cabida a la innovación y a la posibilidad de crítica teórica. En ello, los y las docentes son los principales responsables de la cultura escolar, siendo quienes constituyen la cultura de la escuela en primer lugar (Pérez Gómez, 1995;



Ossa, 2008). A modo de complemento, otro punto a considerar sobre la cultura escolar es que la escuela como tal se establece como un espacio burocrático (Pérez Gómez, 1995) y conservador, a partir de lo cual se caracteriza por ser resistente al cambio (Bolívar, 1996; Rockwell, 1996; Ossa, 2008). En ello, la cultura escolar asume el rol de entregarle una sensación de seguridad y de continuidad a la institución educacional frente a posibles agentes o motivos de cambio, como son las reformas, los estudiantes que pasan por ella -considerando, por ejemplo, su cultura experiencial como una que confluye en el espacio y lo hace heterogéneo-, así como también los cambios administrativos que esta podría sufrir (Bolívar, 1996).

En la misma línea, hay autores que señalan que la cultura escolar corresponde a la cultura dominante, por lo que su función estaría en homogeneizar a quienes asisten a ella (Rockwell, 1996) o, en otras palabras, en la reproducción de una hegemonía (Pérez Luna, 2001), bajo lo cual su reticencia al cambio haría posible el poder transmitir tales principios. En ese sentido, Pérez Gómez (1998) señala que la cultura escolar es capaz de adaptarse a situaciones del pasado, ya que la escuela “impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 1998, pág. 11); lo que viene a reforzar también el conservadurismo que le es propio como institución. Por lo tanto, considerando la confluencia de culturas dentro de la cultura escolar y que ella se constituye como tal bajo un cariz conservador, contraria a los cambios y transformaciones, es necesario entender que esta presenta tanto continuidades como discontinuidades. Sin embargo, ello dependerá del caso, ya que “en algunos contextos, la escuela genera transformaciones importantes; en otros, su dinámica es fundamentalmente de reproducción de contenidos ideológicos y de relaciones de clase, de etnia y de género” (Rockwell, 1996, pág. 34). En síntesis, la cultura escolar es conservadora al tener una función homogeneizadora a partir de la reproducción de una hegemonía, pero que, al mismo tiempo, se forma por la confluencia de otras culturas que vienen a heterogeneizar el espacio escolar. He ahí el porqué de sus continuidades y discontinuidades.

Dicho esto, la cultura escolar cobra relevancia al momento en que se alude a los elementos que tradicionalmente han constituido a la del Instituto Nacional. Así, es menester relevar la influencia que tiene el hecho de ser un ‘liceo emblemático’, lo cual le otorga valores adicionales en cuanto a lo que significa ser un liceo de hombres. En ese sentido, el ser un liceo emblemático es una identidad que se presenta con fuerza en su cultura escolar, de modo que al ser un liceo de hombres -entendido desde la comunidad como un espacio de masculinidades- y uno emblemático -con una historia y tradición elementales para su identidad- se explica el rechazo al cambio, por parte de la comunidad institutana. En ese sentido,



El peso de la <<tradición>> es la respuesta a la permanencia de este proyecto educativo, donde <<la historia>> justifica cada práctica y decisión realizada por estos liceos emblemáticos. Sin cuestionamientos, se aplican constantemente políticas discriminatorias tanto de clase como de género, para la mantención de la calidad y exigencia de los establecimientos. La <<esencia>> identitaria de los liceos secundarios se atribuye a la larga trayectoria histórica de estos proyectos educativos, por lo que el sentido común articula, en base a la <<tradición>>, la continuidad de proyectos que pudieran considerarse anti-democráticos y sexistas (Gómez, 2015, pág. 101).

Por lo tanto, si la cultura escolar se ha definido como una que es conservadora, reticente al cambio, sumado a que el Instituto Nacional como liceo emblemático justifica la permanencia de su proyecto educativo en su larga historia y tradición, las posibilidades de que éste sea un liceo mixto, desde el punto de vista de su comunidad escolar, no se presentan como una oportunidad beneficiosa para el desarrollo del establecimiento, sino más bien como una amenaza a su identidad y al sello institutano que lo caracteriza. Por eso la insistencia de que la transformación en mixto se concibe como el fin del Instituto Nacional, formándose como *'otro colegio'*.

La comunidad escolar identifica que transformarse en un liceo mixto significa resquebrajar la tradición del liceo, ante lo cual su sello se vería fracturado, pues el sello institutano se basa fundamentalmente en su historia, la que da cuenta del espíritu republicano que se sostiene bajo el rol social que el Instituto Nacional espera inculcar en sus estudiantes, quienes, en primer lugar, asisten al establecimiento para aprender y así poder ingresar a la universidad. Porque esa es la motivación principal para querer ingresar a un liceo emblemático -y específicamente al Instituto Nacional, el emblemático por antonomasia-: la oportunidad que significa para los grupos medios bajos de poder ingresar a la educación superior, compitiendo con aquellos estudiantes que son de grupos altos y ya tienen asegurado su ingreso a la universidad. Así, elementos como la convivencia escolar, la autoestima académica y la formación integral de los estudiantes, quedan en un segundo plano en cuanto a las necesidades que identifican los apoderados al postular a su hijo a este establecimiento. El objetivo es claro: buenas notas y buena formación académica -vale decir, lo que se contempla exclusivamente en el currículo formal o explícito- que los inserte en el medio educacional caracterizado por la alta competencia para la consecución de logros.

Desde su fundación, el Instituto Nacional busca formar ciudadanos líderes y personas destacadas en diversas áreas, objetivo que se desprende de su autodefinición como "el primer foco de luz de la nación", lo cual es expresado tanto en documentos oficiales (Instituto Nacional, 2008) y en discursos de ceremonias importantes dentro del establecimiento. Ello da cuenta de su proyecto educativo, dentro del cual se señala que el liceo "Se enorgullece de su historia, la asume y la respeta, teniéndola siempre a la vista, y



muy en alto, como referente iluminador e inspirador del quehacer que le compete en los días actuales” (Instituto Nacional, 2008, pág. 2), esforzándose en “ser un semillero de civismo y cultura democrática, una forja de patriotismo, sobriedad, responsabilidad y generosidad, que se asienta en la capacidad de perfectibilidad del hombre” (Instituto Nacional, 2008, pág. 3)⁷⁸. El ser el primer foco de luz de la nación es algo que se encuentra asentado desde su fundación hasta el día de hoy, de modo que hay una tradición que nace desde ahí. Al definirse de tal forma, lo hacen desde el contexto sociohistórico en el que fue fundado el liceo,

aludiendo a la instrucción moderna que impartía, expresaba la diferenciación social según clase social, sexual y localización territorial. La élite política dirigente pensó y configuró una institución educativa elitista, masculina, centralizada y urbana, como modelo para la enseñanza secundaria la cual se replicó a lo largo del territorio nacional (Gómez, 2015, pág. 106).

En sus comienzos, el Instituto Nacional fue concebido como un colegio de y para las élites, lo cual se mantiene al día de hoy al posicionarse como espacio de formación de líderes para la nación, a pesar de que la composición socioeconómica del estudiantado lo sitúe en el grupo medio bajo, en un sistema educacional que se caracteriza por ser altamente competitivo y basado en los resultados académicos. En dicho contexto, el Instituto Nacional mantiene vigente su misión en la formación que le entregan a quienes asisten a él, posicionándose como un liceo público de excelencia que permite el ingreso a la universidad, desde lo cual adquiere un valor agregado por ser una puerta de entrada para familias no acomodadas para su desarrollo e, incluso, configurándose como una posibilidad hacia la movilidad social.

En consecuencia, la comunidad escolar considera que transformarse en un liceo mixto constituye una amenaza para su tradición, ya que la presencia de estudiantes mujeres afectaría la cotidianidad y las relaciones dentro del aula. En ese sentido, en cuanto a los estudiantes, señalan que la mujer es un elemento distractor, generando que los estudiantes hombres se desconcentren y ya no estén tan focalizados en los estudios⁷⁹. Contrario a lo que sucede hoy y ha sucedido históricamente; es decir, contrario al buen rendimiento escolar que lo caracteriza como liceo. A continuación, se presentan algunas citas que refieren a lo expuesto:

⁷⁸ En los Antecedentes de esta memoria, se aborda con mayor profundidad la historia del Instituto Nacional y su sello institucional, elementos fundamentales para comprender su cultura escolar.

⁷⁹ Este tema se aborda en el Capítulo 6, donde se desglosan elementos que constituyen la argumentación sobre las posibilidades de cambio en el caso específico del Instituto Nacional, a partir del análisis que se hace del significado que la comunidad escolar institutana sobre los liceos mixtos. Al comprender aquello, se esclarece el desarrollo sus argumentos para rechazar su mixtura.



“Porque uno igual se distrae cuando hay, por ejemplo, una mujer presente. Va a querer ser el chistoso y cosas así, y va a perder la cantidad de interés que se le va a poner a la materia. Entonces eso no” (Estudiante).

“Los cabros se concentran más [en un colegio de hombres]. Claro que eso no quiere decir que no busquen afuera, que hay cabras afuera y todo; pero pueden ser ellos mismos. O sea, son más bruscos... No haría el Instituto Nacional con mujeres, no. La verdad es que no” (Apoderado).

“Sería negativo. Sí, se bajaría el nivel de estudio, porque las niñitas serían un elemento de distracción. 100% seguro. [...] Las feromonas ahí aparecen. Y eso sería contraproducente para el colegio” (Docente).

“Y no sé por qué me da la impresión de que el hecho de que van a haber distracciones y va a perder su calidad. Y la va a bajar, la va a bajar. Porque empiezan, por ser, los chicos hoy en día “hay un taller de esto, vamos”, “hay un debate de física, vamos”, “oye, esto de matemáticas, vamos”. Ese es su enfoque. Ellos miran ahí, son compañeros, son compañeros, son compañeros. Después sería un cambio distinto. Empiezan distintas actividades y son otras actividades, y te atrae una compañera y empiezan, que es lo normal, el pololeo. Entonces bajaría un poco. Por la distracción, nada más” (Asistente de la Educación).

Por lo tanto, la comunidad escolar señala que el Instituto Nacional mixto tendría como consecuencia un rendimiento escolar peor, lo cual es un efecto directo en su sello. Ello refuerza lo mencionado por una asistente de la educación y que fue secundada por docentes, sobre que el Instituto Nacional dejaría de ser lo que siempre ha sido, y pasaría a ser otro colegio.

En cuanto a los docentes, los integrantes de la comunidad escolar señalan que se verían obligados a cambiar su metodología de enseñanza ya que las mujeres son más sensibles e incluso, en algunos casos se menciona que bajaría el nivel del colegio. Esto guarda relación con lo desarrollado en los capítulos anteriores, en los cuales se señala que el trato que existe entre docentes y estudiantes hombres son reflejo de la relación de confianza que se establece entre ellos, de modo que se construye y fortalecen masculinidades a partir del uso de groserías y de un lenguaje duro y directo. Situación frente a la cual las mujeres no estarían preparadas y “no lo soportarían”. Por eso señalan la necesidad de generar cambios en la metodología de enseñanza de los docentes. Si bien en el caso de las docentes mujeres no se da esa forma de trato con los estudiantes, ellas expresan que enseñarles a mujeres les es más complejo, caracterizándolas como más complicadas y sensibles. Por lo tanto, también se verían afectadas en tener que cambiar su metodología.

Bajo estas premisas, adquiere sentido la valoración negativa de la posibilidad de un Instituto Nacional mixto, ya que este cambio también vendría a afectar aspectos cotidianos, los cuales son relevantes y constitutivos de la tradición institutana y, por ende, de su cultura escolar. Con esto también se refuerza la idea que se tiene del liceo mixto, el cual es



considerado como un espacio autorre restrictivo, que limita las prácticas y formas de relacionarse entre compañeros. Estos puntos se expresan desde diferentes actores de la comunidad escolar:

“Yo prefiero trabajar con hombres, para mí es mucho más fácil. No te digo, las mujeres somos conflictivas. Al final va a tener que ser, si al final todo va a tener que ser mixto, si eso lo tengo claro. Pero yo espero haberme ido cuando el Instituto sea mixto. Sí, no. Porque ya es todo diferente. Tú tienes que... todo lo tienes que hacer con tacto, todo, todo, todo. Y somos más sensibles, nos sentimos por otras cosas” (Directivo).

“Sí, sería un riesgo y aparte del carácter de Instituto Nacional, eso de ser libre. Por ejemplo, ahora que están gritando afuera y les da lo mismo. Y uno, ya eso es costumbre. Eso como que se calmaría, habría más restricción, por así decir” (Estudiante).

Las opiniones vienen a dar cuenta de la visión que se tiene de las mujeres y de cómo ellas afectarían su espacio, donde la construcción de identidades de género y sobre todo la masculinidad hegemónica, son los elementos en juego gracias a la presencia de mujeres. Esto, principalmente por el tema de la autorrestricción, ya desarrollado con anterioridad. Sin embargo, eso no tiene sentido si no se profundiza sobre la lectura que se hace de la mujer, de parte de la comunidad institutana. Al ser definida como “más complicada”, se está asumiendo un estereotipo sobre el ‘ser mujer’, valorizándola inmediatamente a algo menos deseable. Por lo tanto, existirían dos puntos de vista predominantes y discernibles en cuanto a la mujer, al situar a la comunidad del Instituto Nacional en el caso de que el liceo se transformara en mixto⁸⁰.

Por un lado, está la percepción que emana principalmente desde los hombres de la comunidad escolar, quienes asimilan que la presencia de la mujer implica una autorrestricción de sus prácticas y conductas masculinas. Como se desarrolla más arriba, la definición de ‘ser hombre’ se realiza en contraposición a ‘ser mujer’ bajo un esquema de oposiciones homólogas binario fundado a partir de las relaciones (Bourdieu, 2000), lo que se construye a partir de una visión sexista de la sociedad, atribuyéndole roles y limitaciones a cada uno de los sexos. De este modo, cuando se relacionan cotidianamente, sus prácticas son determinadas y restringidas a prácticas “propias” de cada sexo; es decir, prácticas y disposiciones elaboradas desde el sexismo que llevan a la construcción de estereotipos de género que, finalmente, terminan por incidir en las identidades de género. En ese sentido, está operando un prejuicio sobre lo que es ser hombre y lo que es ser mujer y cómo estos conviven y se relacionan en el entorno; prejuicio exento de cuestionamientos, ya que, al ser construidos durante la historia a partir de pautas culturales y sociales, se encuentran en lo

⁸⁰ A pesar de ser un tema abordado en los capítulos anteriores, aquí se vuelve a hacer, considerando que el contexto hipotético sobre el cual se situó a los y las entrevistadas, presentaba algunos matices en comparación a su visión generalizada sobre las mujeres. En ese sentido, es importante develar las pequeñas diferencias en las percepciones de la comunidad escolar al enfrentar un mismo tema desde la abstracción -en primera instancia- y luego desde lo concreto, que sería el caso del presente capítulo.



más profundo de las disposiciones de los sujetos gracias a las estructuras de dominación (Bourdieu, 2000). Así, se mantiene lo expuesto anteriormente, donde el liceo de hombres es comprendido como un espacio de masculinidades que se construye desde una hegemonía de género que ordena al mundo bajo una estructura de dominador-dominada, en donde la presencia de mujeres vendría a amenazar dicho orden y, por lo tanto, a las masculinidades propias de ese espacio gracias a la presencia de feminidades, considerando que las masculinidades se construyen también en base al rechazo de lo femenino -por medio de la violencia y virilidad-, cuyo fin estaría en conservar su lugar de privilegio dentro de la sociedad (Bourdieu, 2000; Renold, 2004; Lomas, 2007; Viveros, 2007; Tomasini, 2010; Duarte, 2014a; 2014b; Madrid, 2016).

En este contexto, cabe considerar que las posturas de la comunidad escolar responden a una cultura institutana que se cimienta sobre un liceo que es de hombres y es emblemático. Por lo tanto, los posibles efectos de la mixtura son valorados de forma negativa debido al desafío que significaría para quienes viven cotidianamente en dicho espacio. Sobre este punto, Ossa expone con claridad al señalar que la escuela tradicional es un freno para la transformación, “ya que aún persisten prácticas homogeneizadoras discriminativas y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la idea de integración” (Ossa, 2008, pág. 27), para lo cual sería necesario reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, eliminando las barreras estructurales que existen y marcan la diferencia con los otros, ya que finalmente terminan por obstaculizar los procesos de aprendizaje (Ossa, 2008). Ello expresa el conservadurismo propio de la cultura escolar y su resistencia al cambio. En otras palabras, “La cultura escolar, por el papel/sensación de seguridad/continuidad que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-, se ha considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio” (Bolívar, 1996, pág. 172).

Considerando lo expuesto hasta ahora, también cabe considerar el protagonismo del rendimiento escolar dentro de la cultura escolar institutana, constituyéndose como una de las características principales de su identidad. Desde ahí, también hay quienes señalan que la mixtura afectaría el rendimiento escolar, pero prescindiendo del argumento basado en la sexualidad masculina, es decir, de aquello en que la mujer sería un elemento distractor:

“Pero si fuera mixto, así que todos entran, no. Tendrían que bajar un poquito el nivel de exigencia. [...] Pero no, yo creo que les bajaría, porque ellos ya... o sea, es un colegio emblemático que siempre se ha sabido que es de hombres, y yo creo que les bajaría la fama, les bajaría” (Apoderado).

“El bajar las notas” (Estudiante).

En ese sentido, si bien no se declara explícitamente, pareciera que con la presencia de estudiantes mujeres dentro del Instituto Nacional tendría un efecto sólo por el sexo de las



nuevas estudiantes. Sin embargo, llama la atención que lo declarado al respecto aparecen de forma incipiente, pues no se posicionan con la misma fuerza que el argumento basado en la sexualidad. Al mismo tiempo, este argumento deja entrever la misoginia presente en el espacio institutano, pues la mujer no es concebida como una estudiante con las mismas capacidades intelectuales que sus pares hombres, viéndose reducida sólo a un nivel sexual. Esto se respalda por dos entrevistas citadas más arriba, respecto a las capacidades académicas de la mujer⁸¹.

Esto resulta particularmente relevante, pues el análisis sobre los resultados de pruebas estandarizadas realizado por Villalobos, Wyman, Schiele & Godoy (2016) sobre los efectos que tendría la presencia de mujeres dentro del aula, da cuenta de que en realidad hay una mejora en el rendimiento escolar, pues “a mayor porcentaje de mujeres al interior de la sala de clases, aumenta el rendimiento académico del curso en su conjunto, favoreciendo así la idea de la coeducación”⁸² (pág. 384). De este modo, a pesar de haber evidencia sobre los efectos positivos de las mujeres en el rendimiento escolar en un contexto mixto, eso no es reconocido por la comunidad escolar institutana, o bien es algo omitido⁸³.

También hay otro elemento a considerar en el rechazo al cambio del Instituto Nacional para pasar a ser uno mixto, que consta de la hipotética situación que se generaría por la convivencia de hombres y mujeres en relación a un mayor riesgo de embarazo adolescente. Este punto constituye una idea preconcebida sobre la sexualidad adolescente, asociándola al peligro (Fine, 1999); lo cual puede explicarse por los discursos hegemónicos sobre sexualidad, la cual no la toman como elemento constitutivo de la socialización, lo que trae como consecuencia el peligro de “biologizar” o “psicologizar” la sexualidad (Villa, 2009). En ese sentido, preocupa la existencia de esta argumentación para rechazar la posibilidad de un Instituto Nacional mixto, siendo reflejo de educación sexual deficiente, ya que hay una evasión del discurso del deseo dentro de aula (Fine, 1999) lo que posiblemente se produce al no haber agentes educativos -especialmente docentes- que se responsabilicen de abordar la sexualidad, al verlo como un tema que no les corresponde en su rol de profesores (Villa, 2009). El hecho de que la sexualidad adolescente sea asociada a la victimización y el peligro, se sustenta en tres puntos: la supresión del discurso del deseo sexual femenino, lo que da cuenta de la operación de estereotipos de género sobre cómo viven la sexualidad

⁸¹ Páginas 128 y 129.

⁸² En este estudio, se homologa “mixto” con “coeducacional”. En esta cita, el concepto “coeducación” es utilizado como en esta memoria se entiende “mixto”.

⁸³ Cabe aclarar que en el estudio citado, hay resultados que dan cuenta que los colegios sólo para mujeres serían beneficiosos para ellas en términos de rendimiento escolar, convivencia escolar y autoestima académica; lo que se explica a partir de que “se elimina una serie de problemas sociales impuestos por la presencia del otro género (Guglielmi, 2011; ref. en Villalobos, Wyman, Schiele & Godoy, 2016, p. 383). Ello da cuenta de que en los espacios mixtos hay discriminación de género, lo cual se desarrolla en el Capítulo 6 con el concepto de ‘aparente igualdad’. Sin embargo, ello no bastaría para rechazar a los liceos mixtos, punto sobre el cual se desarrolla en las páginas siguientes.



hombres y mujeres, quedando esta última relegada únicamente a su posición de reproductora; la fomentación de un discurso sexual femenino de victimización, producido también por estereotipos de género, posicionando al hombre como un sujeto predador potencial; y el privilegio del matrimonio heterosexual, de modo que el vivir la sexualidad fuera de este, en principio se dispone como una situación peligrosa. Así, todos estos puntos suprimen al joven -sobre todo mujer- como sujeto con derecho social y sexual sobre reproducción, sexualidad y su ser (Fine, 1999).

De acuerdo a lo expresado, los argumentos que refieren a la tradición y cultura escolar institutana para rechazar la idea de un Instituto Nacional mixto, dan cuenta de una visión reducida de la comunidad escolar sobre la igualdad de género, cayendo en críticas que denotan el funcionamiento de estereotipos de género que se remiten a la construcción de prejuicios sobre los posibles efectos de la mixtura. Dicho escenario, expresa la necesidad de que el Instituto Nacional trabaje en pos de erradicar el sexismo presente en su cultura escolar, punto sobre el cual me referiré en las conclusiones de esta investigación.

7.2.2. Infraestructura. Segunda piedra angular para el rechazo de la mixtura

Hay un segundo componente que sirve de argumento en contra de que el Instituto Nacional pase a ser mixto, que es lo que refiere a la infraestructura del establecimiento. Este punto es mencionado en reiteradas ocasiones, y a partir de él se deja entrever que el liceo no se encuentra preparado para un cambio de esta envergadura: ni por su infraestructura, ni por su mentalidad. El especial énfasis que se le da a la infraestructura recae en la urgencia en el acondicionamiento de los baños, camarines y salas de clases, reconociendo la falta de mobiliario para mujeres.

Lo llamativo de esto es que, al aludir a la deficiencia en infraestructura para ser un liceo mixto, lo hacen dando cuenta de esta situación, a modo de impedimento más que como desafío por superar. Es decir, no se presenta una intención concreta y manifiesta, de modo que el problema de la infraestructura se presenta como una limitante para la mixtura y no como un problema a resolver. Se habla de un cambio estructural muy grande, de que es un tema delicado y de que se desconoce si será posible realizarlo en su totalidad. Desde ahí, se siembra la duda sobre la mixtura, posicionando a la infraestructura como limitante relevante y difícil de resolver.

Dicho desarrollo argumentativo es respaldado por lo que más arriba se definió como cultura escolar y cómo esta es reticente a los cambios. Es claro que el cambio de infraestructura no implica un cambio en la cultura escolar de forma directa. Pero al presentar el problema de la infraestructura como limitante y no como problema a resolver, se vislumbra el deseo de mantener al Instituto Nacional como liceo de hombres y no como liceo mixto. Lo cual tiene sentido, dado que esa es la postura mayoritaria desde la comunidad escolar.



7.3. El Instituto Nacional mixto: igualdad de oportunidades y socialización

A pesar de ser la postura con menor apoyo, quienes conciben como plausible y positiva la mixtura del Instituto Nacional reconocen el valor que tendría la transformación en cuanto a la generación de un espacio de socialización entre hombres y mujeres, además de ser una medida que apunta hacia la igualdad de oportunidades de los sexos, pues abre la posibilidad de que tanto hombres como mujeres puedan asistir al liceo más antiguo de la República de Chile, con reconocida trayectoria, tradición y resultados. Se destaca que desde el momento en que el Instituto Nacional se constituye como una oportunidad para que estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo ingresen a la universidad, éste toma un significado poderoso. Con ello toma sentido el relevar la mixtura como una acción enmarcada en la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad.

7.3.1. El derecho a una educación de calidad para todos y todas: el ingreso de mujeres al Instituto Nacional y la igualdad de oportunidades.

Como ha sido posible dar cuenta hasta ahora, parte importante de lo que distingue al Instituto Nacional son sus resultados académicos, los que se ven reflejados “en las mediciones de calidad de la educación: SIMCE⁸⁴ y Pruebas de Ingreso a la Educación Superior⁸⁵ (Instituto Nacional, 2008). De este modo, el Instituto Nacional es el liceo al cual muchos aspiran asistir, fundamentalmente porque posibilita el ingreso a la universidad. Asimismo, resulta atingente lo que señala Gómez (2015) sobre los liceos emblemáticos, los cuales abogan

por los principios de segregación de antaño, que perpetúan el principio centralizador y urbano, ya que los liceos tradicionales se encuentran en el centro de la capital obligando a los/as jóvenes a trasladarse; persiste en el principio de la conformación de una élite, puesto que cada uno de los establecimientos se adjudica la exclusividad de elección de sus alumnos/as, permitiendo el acceso de un grupo destacado de jóvenes a una instrucción de excelencia, bajo la promesa de igualdad, movilidad

⁸⁴ En los resultados del SIMCE 2016 el Instituto Nacional quedó fuera de los 100 mejores puntajes, pero mejoró en la prueba de Lectura en 38 puntos y 22 puntos en la de Matemáticas (Guzmán & Bustos, 2017). Aun así, se ubica entre los mejores colegios públicos a nivel nacional. Se recomienda revisar los puntajes históricos disponible en la página de la Agencia de Calidad de la Educación.

⁸⁵ En los resultados que obtuvo el Instituto Nacional en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2016, el Instituto Nacional salió por primera vez del ranking de los primeros 100. Sin embargo, si bien en términos de ranking no tuvo el mismo desempeño -lo cual sería un juicio emitido a simple vista- se destaca que fue el establecimiento con mayor cantidad de puntajes nacionales, con un total de nueve casos. Asimismo, el puntaje promedio del establecimiento se ubica por sobre el promedio nacional y el promedio regional. Para mayor detalle, revisar *Instituto Nacional primer colegio en resultados PSU: Nueve puntajes nacionales* (Instituto Nacional, 2017). También se recomienda revisar la opinión publicada en Ciper Chile, titulada *Resultados en la PSU de liceos “emblemáticos”: Ninguna de las anteriores* (Fábrega, 2017) donde se explica detalladamente cómo leer los resultados históricos de liceos emblemáticos como el Instituto Nacional y el Carmela Carvajal de Prat, señalando que en realidad el desempeño de dichos liceos no se ha desplomado.



social y acceso a la educación superior; y finalmente immortalizan el principio de separación de los sexos para sustentar la división sexual del trabajo (pág. 127).

Sin embargo, al abordar este punto desde la dimensión de género, surge la crítica de por qué es sólo para hombres, adquiriendo sentido la polémica generada con el interés de postular de la joven de once años, Marina Ascencio. Al respecto, uno de los asistentes de la educación se aferra al mismo propósito fundacional del Instituto Nacional para argumentar a favor del ingreso de mujeres y la igualdad de oportunidades:

“Porque tiene que forjar... A ver, lo que dicen los institutanos, que deben forjar los... Que fue creado para formar el primer foco de luz, para los líderes de la nación. Y en realidad lo que da, para formar hoy día, compartir... Que los liderazgos se comparten hoy día entre hombres y mujeres” (Asistente de la Educación).

Por lo tanto, siendo conscientes del rol y la misión del Instituto Nacional, hoy carece de lógica que sea un liceo solo para hombres, ante lo cual adquiere relevancia el argumento sobre la igualdad de oportunidades. A ello se le suma las palabras de uno de los exalumnos entrevistados, quien además observa los efectos positivos que tendría a largo plazo un Instituto Nacional mixto en cuanto a la igualdad de oportunidades para las mujeres, idea que es complementada por uno de los apoderados:

“Yo creo que, a futuro, no ahora, a futuro le daría socialmente a la gente que tenga mejores puestos, otra visión de las mujeres en la parte profesional. Creo que eso” (Exalumno).

“Porque eso tiene la educación de calidad, tiene que ser para todos, no para un segmento, no para un género. Eso creo” (Apoderado).

En virtud de ello, se observa que quienes se muestran a favor de la mixtura del Instituto Nacional son conscientes -posiblemente, sin saberlo- de que el espacio educativo es uno en que se reproduce las lógicas socioculturales del contexto histórico en que está inmerso, además de las relaciones que se establecen entre sujetos; un espacio en que se transmiten ideas hegemónicas y el alcance que estas tienen. Pues si consideramos que en el espacio educativo confluyen tanto la cultura pública, social y experiencial de quienes están dentro de este, además de la cultura académica y la cultura escolar que con las instituciones que crea se generan mecanismo de transmisión de la hegemonía⁸⁶, si el Instituto Nacional fuera mixto, se instalaría una nueva cultura escolar, que sería una basada en la igualdad de oportunidades.

⁸⁶ Entendiéndola desde Laclau y Mouffé, quienes suman la visión de poder de Foucault a la hegemonía gramsciana, bajo la cual la definen como un “tipo de relación política que no se limita a una fuerza social única”. Por lo tanto, el poder no sería fundacional como tampoco la posesión de una sola clase, sino que el poder sería una “lógica social contingente, que adquiere su sentido en contextos coyunturales y relacionales, en los que existen otras lógicas que en ocasiones lo limitan y pueden subvertirlo” (Morgade, 2009, pág. 29).



Así, el observar los efectos a largo plazo que este cambio traería consigo, se reconoce al Instituto Nacional como un actor relevante dentro de la sociedad, en tanto liceo emblemático, así como también liceo de calidad. En ese sentido, recorro a la ‘aparente igualdad’ de los liceos mixtos, pues los argumentos a favor del Instituto Nacional mixto van más allá de la mixtura, ya que recurren al impacto que esto tendría en el mundo laboral. Por lo tanto, el Instituto Nacional mixto podría significar una acción tendiente a la lucha contra la violencia simbólica de género. En ese sentido, se superaría aquella discriminación invisible de la cual las mujeres son víctimas en el ámbito laboral, ya que, como señala Valcárcel (2001), la distinción de roles y funciones a partir del sexo lleva a que la mujer quede relegada al espacio doméstico-privado, con lo cual se la ve como incapacitada para ser ciudadana, dada su inteligencia, honorabilidad, imparcialidad y su debilidad corporal, pues ella es regida por el sentimiento y no por la razón, por lo que ser mujer y ser ciudadana es excluyente bajo el orden patriarcal: “No son ciudadanas porque son madres y esposas” (pág. 11).

Considerando esa mirada de la mujer -presente bajo el orden social patriarcal- la brecha salarial entre hombres y mujeres es un claro ejemplo de la perpetuación del sexismo luego del paso por el sistema educativo. En el caso chileno, los estudios señalan que “el promedio de salario femenino en comparación con el masculino es siempre menor y que la brecha puede ser superior al 20% dependiendo, principalmente, de la ubicación de las trabajadoras en la pirámide ocupacional” (Díaz, 2015, pág. 102). En ese aspecto, las diferencias en la ubicación dentro de la organización laboral dan cuenta de lo que la misma comunidad institutana ha mencionado sobre el acceso de las mujeres a puestos dentro de la rectoría del establecimiento, lo que sería un reflejo de una inequidad de género en el ámbito organizacional del liceo. Adicionalmente, se debe considerar que el sexismo en el mundo laboral también se refleja en aquellos casos en que hay hombres y mujeres desarrollándose en un mismo cargo, con las mismas responsabilidades, funciones y atribuciones, y aun así no tienen los mismos salarios (Díaz, 2015). Ello, sumado a que, posiblemente, en las interacciones cotidianas dentro del espacio laboral, las mujeres también sean víctimas de la violencia simbólica a partir de su sexo, ya que el sexismo no sólo se da en el espacio educacional, pues este se encuentra en la estructura cultural de la sociedad actual, de modo que se ve reflejada en todos los ámbitos.

De acuerdo con esto, lo que señala un exalumno refleja la relevancia que tendría la mixtura del Instituto Nacional en cuanto a la igualdad de oportunidades, así como también en la igualdad de derechos:

“Yo creo que sería un efecto bien positivo, en muchos sentidos. En un sentido discursivo, por ejemplo. En un sentido discursivo de igualdad de oportunidades y de eso, de igualdad de derechos. O sea, si tú me poní en el caso... no tenemos ni los recursos ni la capacidad de hacer un Nacional para mujeres. Sólo para mujeres, ahí sí po. Prefiero que se experimente la vía mixta a que solo dejarlo cerrado. Obvio que en ese sentido soy un



defensor de la igualdad de oportunidades. Y sí, en ese sentido sí apoyaría que el Instituto Nacional fuera mixto” (Exalumno).

Sin embargo, la cultura escolar sustentada en la tradición e historia del Instituto Nacional son la piedra de tope. Quienes se han mostrado a favor la mixtura, se ubican en una posición libre de ciertas lógicas y que es perfectamente consistente con la igualdad de oportunidades y los preceptos constitucionales aplicables, de modo que reconocen y están en línea con los desafíos actuales. El conservadurismo propio de la cultura escolar, limita aquellas visiones que son capaces de ver más allá y reconocer la necesidad de actualizar el proyecto educativo, a modo de desafío. Pero al abordar el tema de género, este se vuelve menos urgente, ya que la competitividad ha sido la idea principal sobre la cual se ha decretado el éxito dentro del sistema educativo chileno. Por lo tanto,

Mientras la condición de mantención de las instituciones educativas segregadas por sexo sea el resguardo de su tradición histórica, junto con mantener viva la <<promesa igualitaria>>, el proyecto explícitamente sexista de los liceos secundarios nunca será modificado ni cuestionado. El fundamento social de la educación secundaria tradicional es la garantía de movilidad social, profesionalización y acceso a la cultura para una élite de la población (Gómez, 2015, pág. 128).

Ante lo cual tiene sentido la reflexión suscitada a partir del análisis de resultados comparando entre establecimientos mixtos y segregados, los que

reflejan que la composición escolar de género puede entenderse como un mecanismo de diferenciación de los estudiantes en promedio, ineficiente (...) [lo que] lleva a preguntarse por la necesidad o no de mantener este tipo de diferenciaciones, más allá de las preferencias valóricas o las condiciones históricas que sustentan la educación diferenciada entre niños y niñas (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016, pág. 391).

7.3.2. Mixtura y desarrollo de habilidades sociales

Desde la igualdad de oportunidades, aquellos puntos en que se hace referencia a la socialización entre hombres y mujeres como argumento a favor del Instituto Nacional mixto, toman sentido al observar que la mujer es un sujeto extraño y ajeno para el institutano, como se ha señalado durante este trabajo. Dicho esto, quienes están a favor de la mixtura del Instituto Nacional se basan en la necesidad de que éste se haga cargo de formar a estudiantes que comprendan que el mundo es mixto, de modo que, luego de haber egresado del establecimiento, ello no les resulte una situación desconocida y difícil de enfrentar.

Según lo dicho en las entrevistas, quienes se muestran a favor de que el liceo pase a ser mixto, reconocen que el Instituto Nacional es un buen colegio, pero que el hecho de no



haber tomado alguna acción en este aspecto es contraproducente para su desarrollo. En esa línea, lo que señala uno de los estudiantes, refuerza la idea de fondo:

“Porque compartir con la gente es una experiencia que se va a hacer solamente hoy, porque después cuando uno crezca probablemente no va a tener tiempo porque va a estar trabajando, hay gente que por ejemplo va a tomar un trabajo que va a tener que ir viajando a ciertos lugares, entonces la convivencia que va a tener con los amigos va a ser súper escasa. De hecho, hay muy pocas veces que los amigos que son de aquí del colegio, después siguen siendo amigos, después que uno sale de la universidad. Entonces sí hay que aprovechar eso” (Estudiante).

En ese sentido, se releva el espacio educacional como uno importante para el desarrollo de habilidades sociales, y el hecho de que el espacio institutano esté exento de mujeres, debilita dicho desarrollo. Este punto se ve fortalecido con el testimonio de exalumnos, quienes hablan a partir de la experiencia de compañeros suyos, los que, hasta el día de hoy, tienen problemas para relacionarse con mujeres; situación que también se da con los estudiantes durante su paso por el liceo, de acuerdo a lo consignado por docentes y estudiantes. Por lo tanto, el estar rodeado de hombres significa el reforzamiento de la mujer como sujeto ajeno y extraño. Lo que además, como se señala más arriba, también podría llegar a tener consecuencias en el mundo laboral, en cuanto a la reproducción de conductas sexistas que encasillen a la mujer bajo los estereotipos que socialmente se han construido de forma tradicional.

Asumiendo el espacio educativo actual como uno en que hay sexismo -y por lo tanto, se construyen estereotipos de género- la falta de contacto de los institutanos con compañeras mujeres en su cotidiano dentro del aula, les impide tener la experiencia de construir su propio imaginario de la mujer, viéndose obligados a acercarse a ella a partir del estereotipo tradicional. Posiblemente -y como ya se ha desarrollado- la convivencia de hombres y mujeres no es una solución inmediata que supere los roles que históricamente la sociedad le ha asignado a hombres y mujeres, pero sí es una oportunidad que puede llegar a permear lo que, en la sociedad patriarcal y machista, se ha construido como ‘ser mujer’ y ‘ser hombre’.

Dicho esto, se destaca que quienes se encuentran a favor de la mixtura, ven a las mujeres como un sujeto que contribuiría al desarrollo del liceo. Dicha valoración se contrapone a aquella expuesta por quienes son contrarios a la mixtura, la cual apunta a la disminución del rendimiento escolar de los estudiantes gracias a la presencia de mujeres en el aula, poniendo en relieve lo significativo que podría llegar a ser la presencia femenina dentro del liceo, de modo que se instalaría como una forma de derribar mitos. Al respecto, se destaca la opinión de una de las asistentes de la educación:

“Pero es un colegio que su nivel educacional es alto; los mismos profesores, como le decía delante. Entonces yo creo que esa parte no va a cambiar. O sea, la idea sería que cambiara, que mejorara [...] A lo mejor con las niñas acá se enriquecería un poco más el asunto de



“ya, pensemos un poco más las cosas, no hagamos una toma porque queremos hacerla para faltar a clases, o que no queremos dar una prueba”, porque esas han sido las condiciones de repente que se daban para eso. O sea “tía, yo quiero descansar, por eso voy a votar que sí a la toma”. Pero a lo mejor, yo siempre he dicho, las mujeres somos más... usan las neuronas, no somos como los hombres que quieren hacer todo, y hacemos esto y esto otro. Pero ellos son como más pasarlo bien, en ese sentido. O sea, no piensan bien las cosas, no ven las consecuencias. En cambio, pienso que las niñas sí, que las niñas ven más allá y dicen “bueno, si hacemos esto, vamos a tener esta, esta y estas consecuencias”. Entonces a lo mejor pueden aterrizar a los chiquillos, pueden hacer un consejo de alumnos que sea tanto mixto, entonces se puede ahí relacionar, se puede aclarar ideas y se puede llegar a consensos mejores. Y este colegio puede subir su nivel educacional. [...] Generalmente, cuando las personas llegan a un lugar y pueden aportar, esas ideas son frescas. Entonces las niñas llegarían con ideas frescas acá y podrían aportarle mucho a los chiquillos. [...] Entonces yo creo que a lo mejor las niñas podrían enriquecer esa parte; ver también la problemática que tienen los alumnos, no sólo pasarlo bien, sino que también ver el futuro” (Asistente de la Educación).

En ese sentido, a pesar de que la valoración de la asistente de la educación contiene estereotipos de género evidentes (las mujeres piensan más una decisión, los hombres son más impulsivos), lo relevante de su punto de vista está en que explicita la necesidad de ‘lo femenino’ dentro del Instituto Nacional. Sin embargo, cabe señalar que eso no es algo que necesariamente deberían entregar las mujeres, pero se entiende así a partir de la idea de que lo masculino es de los hombres y lo femenino de las mujeres; de modo que, inevitablemente, se llega al tema de masculinidades. Esto, considerando que el estar en un contexto exclusivo de hombres, en él se exacerbaban aquellos valores masculinos; mientras que en un contexto mixto, si bien también se da la construcción de masculinidades y feminidades, en dicho espacio conviven ambas inevitablemente, por lo que las prácticas y decisiones que pudiesen tomar desde el estudiantado -como indica el ejemplo, el caso de una toma- puede significar un desarrollo más integral de los y las estudiantes⁸⁷. Posiblemente, bajo la estructura de dominación masculina que también se encuentra en los colegios mixtos, habría un rechazo a lo femenino -y en el caso específico del Instituto Nacional, sobre todo en los primeros años de mixtura, entendiéndolo los efectos que en ello tendría la cultura escolar- pero su posicionamiento sería mucho más fuerte que el que hoy en hay en el Instituto Nacional. En ese sentido, la mixtura significaría una oportunidad para la cultura escolar institutana, abriéndose a nuevas posibilidades y visiones de mundo, de modo que también se supere la construcción de una identidad masculina hegemónica.

⁸⁷ Cabe señalar que en un liceo de hombres también puede encontrarse ‘lo femenino’, tema que se desarrolla en el Capítulo 5. En ese sentido, hay que tener en consideración las disidencias sexuales, las que por lo general son invisibilizadas al comprender las problemáticas de género bajo un punto de vista binario. Sin embargo, esto no quiere decir que la homosexualidad de hombres sea en sí misma algo femenino, ya que también se puede ser homosexual y masculino. Esta reflexión apunta a superar la homologación de lo femenino a las mujeres y de lo masculino a los hombres, y con ello cuestionar los estereotipos de género.



Dicho esto, la presencia de estudiantes mujeres dentro del Instituto Nacional sería un gran aporte para el crecimiento de quienes pasan por el establecimiento, lo que podría llegar a alcanzar tanto aspectos cotidianos, como intelectuales y humanos. En ese sentido, se destaca el testimonio de una asistente de la educación, quien señala que la relación cotidiana entre hombre y mujer, y el simple hecho de que se entable una relación entre ellos en donde se conozcan y se entiendan en sus diferencias, genera que se formen lazos, lo que se traduce en una contribución en el desarrollo de las relaciones humanas. Si eventualmente esa relación termina siendo sexual/afectiva, es algo inevitable, pues como se desarrolla anteriormente, también es necesario reconocer tanto a la mujer como al hombre como sujeto sexual durante su adolescencia (Fine, 1999).

Cabe destacar que los efectos positivos de la mixtura no refieren sólo a estudiantes, sino que también alcanzan la esfera de los docentes. Ya que al observar la existencia de muchos prejuicios sobre lo que significa ser una mujer en el aula, la presencia de estudiantes mujeres podría venir a cambiar preconcepciones que tienen los docentes sobre ellas, y de ese modo, generar cambios respecto a los estereotipos y prejuicios. En ese sentido, el hecho de que se declare que el contexto educativo mixto es más difícil para quien enseña, no significa que sea una medida errónea⁸⁸, sino que tendría que ver con la capacidad del cuerpo docente en enfrentar desafíos y estar dispuestos a generar cambios en sus metodologías que involucren a un mismo nivel a hombres y mujeres, velando por un trato no sexista.

Así -y recalcando lo expuesto inicialmente en este apartado, sobre el aporte que significaría para el Instituto Nacional contar con estudiantes mujeres- quienes valoran de forma positiva el cambio, también indican algunos alcances a tener en consideración, porque como se señaló al comienzo de este capítulo, el Instituto Nacional no está preparado para este cambio. Pero no por eso es una acción que no deba ser tomada.

7.4. Instituto Nacional mixto. Factores y cambios a implementar

Considerando lo expuesto hasta ahora, el Instituto Nacional no está preparado para ser mixto. Factores materiales como su infraestructura, así como también su cultura escolar basada en la tradición e historia institutana, son los elementos principales que dificultan su transformación.

⁸⁸ Por el contrario, si se observa el fenómeno del fin de la selección dentro el Instituto Nacional, la opinión general de los docentes también apunta a rechazar dicha medida. A partir de dicho fenómeno, hay espacios comunes con la posibilidad de ser liceo mixto, los que tienen relación con lo desafiante que sería para los docentes poder mantener el mismo estándar: en el caso del fin de la selección, esta significa que no se asegura el ingreso de estudiantes de elite, lo que trae consigo el desafío para los docentes de revisar su metodología de enseñanza. En el caso de la mixtura, e incluso tomando lo que ellos señalan (que puede ser cierto, o no), contar con mujeres dentro de la sala de clases implica también innovar en sus metodologías, velando por tener disposiciones y prácticas que beneficien a hombres sobre mujeres.



Por lo tanto, el primer punto a enfrentar, sería la mentalidad instalada dentro de él. Teniendo en cuenta el conservadurismo que caracteriza a la cultura escolar y su reticencia a los cambios, los integrantes de la comunidad escolar institutana reconocen la necesidad de trabajar el tema de género entre sus actores. Si bien hay casos en que explícitamente se señala que el Instituto Nacional no es machista, tanto en las entrevistas como en los terrenos efectuados, se constata que el Instituto Nacional es un establecimiento sexista que reproduce los estereotipos de género y que, por lo tanto, tiene mucho que reflexionar, discutir y mejorar en este aspecto.

Ello pone en relieve la argumentación de Marina Subirats (1994; 2009) sobre los colegios mixtos, entendiendo que estos no aseguran el acceso a una educación no sexista. De este modo, debe aspirarse a la construcción de establecimientos coeducacionales, entendidos como espacios donde hay ausencia de sexismo. En otras palabras, la coeducación se define como

la opción educativa tendiente a generar espacios educativos donde existe igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres, los que son compartidos en base al respeto, la tolerancia y alejamiento de todo sexismo. Se debe insistir en el hecho de que no basta con que hombres y mujeres estén compartiendo un mismo espacio escolar, ya que en la educación mixta no existen definiciones en torno a la convivencia de niños y niñas. Podemos comparar con la sociedad en su conjunto, hombres y mujeres compartimos espacios, pero no es posible decir que por esta razón existe equidad en el trato, acceso y oportunidades para seres de sexos diferentes (Silva-Peña, 2010, págs. 171-172).

Con ello se apunta a que el cambio debe ser cultural, ya que, en palabras de un apoderado, *“no debería tener una diferencia si van alumnos o alumnas. Creo que es un cambio cultural no más”*; vale decir, es necesario que se instale la igualdad de género efectiva, superando la ‘aparente igualdad’ propia de los liceos mixtos, a la cual ya se ha aludido. La importancia de este punto radica en que, si no se logra ese cambio de mentalidad, la mixtura puede llegar a ser contraproducente, considerando que el liceo mixto también se constituye como un espacio sexista. Esto cobra sentido al considerar lo indicado por Villalobos, Wyman, Schiele & Godoy (2016) sobre la composición escolar según el género, señalando la existencia de diferencias entre liceos mixtos y segregados sobre la convivencia escolar y la autoestima académica de las mujeres, habiendo casos en que los colegios segregados son favorables en la variable de convivencia escolar para el caso de los segundos medios, mientras que en los resultados analizados para cuarto básico son favorables para los colegios mixtos; lo cual también se da favorable para los colegios no mixtos en el caso de la autoestima académica de los segundos medios. Por lo tanto, hay resultados favorables para establecimiento segregados como espacios favorables para las mujeres, por lo que dichas diferencias no dan cuenta de un fenómeno generalizable, por lo que los resultados sobre los cuales se realizó el análisis comparativo entre liceos segregados y liceos mixtos,



“muestran que la composición de género en Chile no es un factor central en la generación de mayores resultados académicos, niveles de convivencia o autoestima escolar” (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016, pág. 391).

Si bien también se reconoce que la mixtura llegaría a cambiar el sello del Instituto Nacional, es importante señalar que dicho cambio debe revisarse en profundidad desde el momento en que significa algo negativo. Si la mixtura es valorada positivamente, es fundamental considerar los alcances que esta tendría, al no ser sinónimo de coeducación, es decir, de una educación no sexista. En ese sentido, se proponen medidas para alcanzarla, que refieren a la creación y difusión de nuevos materiales escolares que den cuenta de los aportes de mujeres a la vida social y a la cultura; la revisión de textos científicos para corregir los errores ocasionados por el androcentrismo; la implementación de programas específicos de orientación profesional con el fin de superar estereotipos de género reproducidos a la fecha en cuanto al desempeño profesional de hombres y mujeres; el diseño de programas que faciliten a las mujeres el acceso a profesiones que tradicionalmente se han considerado masculinas; la revisión de libros de texto; la modificación del currículo escolar dándole espacio a temas como sexualidad, salud, tareas de la vida cotidiana y relaciones afectivas; y por último, contar con personas encargadas de revisar periódicamente las promociones profesionales, procurando que las mujeres sean tomadas en cuenta (Subirats, 1994).

Dicho esto, es un hecho que la cultura escolar del Instituto Nacional cambiará si pasa a ser mixto, por lo que se debe velar para que el cambio sea positivo y favorable a su desarrollo como institución, así como también para sus estudiantes. Igualmente, los cambios no deben significar una pérdida de identidad y de memoria histórica, temor presente en la comunidad escolar y que guarda relación con la idea de que “el Instituto Nacional ya no sería el Instituto Nacional”:

“Yo creo que eso también ayudaría a que el Instituto ya no va a ser conocido como, a lo mejor, su pasado. Ojalá no se pierda. O sea, a mí ese es el temor que a mí me da, que su pasado se pierda, que eso quede ahí registrado en la historia” (Asistente de la Educación).

En ese sentido, comprender que habría cambios en su cultura, pero que ello no significa su destrucción.

A modo de complemento, algo que también es sabido desde la comunidad escolar es que el proyecto educativo también debe cambiar, y en ello es importante lo que menciona uno exalumnos sobre la necesidad de contar con una educación sexual fuerte desde los cursos más chicos; propuesta que va en línea con lo que menciona Subirats para alcanzar una educación no sexista. Considerando eso, el posible problema en la relación entre docentes y estudiantes mujeres -al cual se aludió anteriormente- dejaría de constituirse como tal. Y he ahí la clave: en reconocer que el Instituto Nacional -como es hoy día en su totalidad- no está preparado para que la mixtura le sea favorable, por lo cual es necesario que dicho



cambio sea de forma paulatina, como se ha dado en otros casos de colegios privados tradicionales⁸⁹.

En la misma línea, cabe señalar que tampoco hay claridad sobre cómo se llevaría a cabo este cambio en el Instituto Nacional. En ese sentido, y como ya se ha dicho más arriba, este es un escenario poco explorado, a partir de lo cual la comunidad escolar se imagina diferentes opciones de cómo se llevaría a cabo la mixtura. Una opción, es aquella en que se cree que el cambio se llevaría de un día para otro, suponiendo que afectaría a los estudiantes actuales debido a que tendrían que retirarse para dejarle su espacio a mujeres; es decir, la mixtura se aplicaría de una sola vez en todos los niveles. Opción que, considerando lo desarrollado en este trabajo, sería la menos beneficiosa por el impacto que significaría. Otra opción que se imagina desde la comunidad escolar, es aquella en que las mujeres ingresarían a partir de séptimo básico, disminuyendo para tal admisión el cupo para hombres, y de ahí paulatinamente ir permitiendo su ingreso, siempre a partir de séptimo básico -medida que se ha tomado en colegios como el San Ignacio Alonso Ovalle y San Ignacio El Bosque. Otra posibilidad es una que va más allá de lo que hoy abarca el Instituto Nacional, que sería ampliar la matrícula hacia cursos más chicos que séptimo básico, elaborando así un proyecto que comience, si es posible, desde la prebásica⁹⁰. Estas son algunas de las opciones mencionadas en las entrevistas, pero en sí no significan que sean ideas que se encuentren en la mayoría de la comunidad escolar, pues este es un tema que, como ya se ha indicado, recién está comenzando a ser abordado.

Más allá del diagnóstico que se puede realizar sobre las posibilidades de cambio del Instituto Nacional a ser un liceo mixto, hay un punto fundamental que es planteado desde la comunidad escolar, consistente en la pregunta de quién toma la decisión sobre si seguir siendo un liceo de hombres o convertirse en uno mixto. Ante ello, se declara que el ser mixto no es algo deseado por la comunidad escolar, pero que es probable que sea una situación que eventualmente deban aceptar. El único escenario en que creen que ello sería un hecho ineludible, es que sea bajo el mandato del sostenedor (la Ilustre Municipalidad de Santiago) o bien, el mismo Ministerio de Educación. Tal escenario sería similar a lo que ha sido la implementación de la Ley de Inclusión en el marco de la Reforma Educacional, a partir de la cual la comunidad se ha manifestado en contra, considerando que afectaría de forma negativa su tradición e historia, amenazando una de las características por las que se reconoce al Instituto Nacional: la excelencia académica. Posiblemente, lo mismo ocurriría si el Instituto Nacional comenzara a ser mixto, teniendo en cuenta que es un

⁸⁹ Sobre este punto, revisar los antecedentes de la investigación.

⁹⁰ Sobre la última opción habría que tener especial atención, ya que efectivamente sería un cambio importante para el liceo. Además de que pareciera que podría ser plausible dado a lo anunciado por el rector del Instituto Nacional, sobre su interés de llevar a cabo dos discusiones dentro de la comunidad antes de pasar al futuro Servicio Local de Educación de Santiago -debido a la reforma educacional-: una, que sería la ampliación de los niveles educacionales del recinto para que la admisión a este comience más temprano (se ejemplifica con quinto básico); y otra, respecto a hacer el Instituto Nacional un liceo mixto (Said, 2017).



escenario no deseable para quienes forman parte de él, pues al igual que la ley de inclusión, viene a amenazar parte trascendental de su identidad institucional.

CAPÍTULO 8. Conclusiones y palabras finales

Al abordar las inclinaciones, actitudes, percepciones, discursos y prácticas sobre género de la comunidad escolar del Instituto Nacional, por medio de los objetivos específicos planteados en esta investigación, se observa que ello se construye fundamentalmente desde la masculinidad hegemónica tradicional, que promueve la construcción de jerarquías y la masculinización de las estructuras de poder (Madrid, 2016). En ese sentido, la experiencia subjetiva de los integrantes de la comunidad escolar institutana dentro de dicho liceo, logra generar inclinaciones, actitudes y prácticas sobre el género que revelan la visión general fundada en su cultura escolar.

En cuanto al análisis efectuado, en primer lugar, se abordó el significado que se le da a los liceos de hombres, construyendo de ese modo, una comunidad imaginada a la cual pertenece el Instituto Nacional, a partir de lo cual se da cuenta de la confección de identidades de género desde la alteridad, ubicándose lo masculino, por un lado, y lo femenino por el otro. En ello, se pone en relieve la división social sexual y la existencia de la dominación masculina (Bourdieu, 2000), definiendo que las masculinidades se cimientan como tales a través de una posición de privilegio y poder, lo cual viene a explicar las prácticas y percepciones de los hombres sometidos a la masculinidad hegemónica que les impone formas de ser y de actuar. Desde ahí, se exhibe lo femenino como lo alterno dentro del contexto escolar exclusivo de hombres, siendo un Otro desconocido en dicho espacio, de modo que los estereotipos de género que funcionan ahí están basados en imaginarios más que en la realidad misma. Esta situación permite perpetuar la dominación masculina en el proceso de formación de los institutanos durante su paso por el liceo.

En consideración de ello, el liceo de hombres se presenta como un espacio cultural donde el sexismo se expresa e instala sin problemas en las prácticas cotidianas, posicionando a la mujer como individuo invisible o más exigido por la comunidad escolar. Con esto se manifiesta tácitamente una visión de ella como un ser inferior relegado al rol que tradicionalmente la sociedad patriarcal y machista le ha asignado, como es el rol maternal -y las cualidades que la distinguen bajo ese comportamiento- o bien el rol sexual -ser objeto de deseo-, pasando por alto sus capacidades intelectuales y/o profesionales, las cuales están por sobre lo que social e históricamente se ha entendido por “ser mujer”. Por un lado, este imaginario se construye a partir del desconocimiento de la mujer en el contexto de la cotidianidad institutana, en cuanto a la ausencia de compañeras de sala, gestándose con ello una idea de mujer que va en línea con los estereotipos tradicionales. Por el otro lado, la figura femenina se compone desde la relación con las docentes y asistentes de la educación que hay en el cotidiano institutano, quienes se desempeñan en el



establecimiento y a su vez se desarrollan en el mismo tenor con respecto a sus funciones dentro del Instituto Nacional, es decir, bajo lo tradicionalmente femenino.

El tema de la homosexualidad y disidencias sexuales se aborda al presentarse como algo representativo de los liceos segregados, lo cual se constata como una realidad en él - independiente de si es algo propio de los liceos segregados o no- y que genera situaciones de discriminación. Tal discriminación se explica fundamentalmente porque la homosexualidad se contrapone a la masculinidad que se transmite y enseña dentro del liceo⁹¹, situándola en un constante terreno de cuestionamiento. Ya que la violencia es algo propio de lo masculino, se generan situaciones de bullying como las que se describen en dicho apartado.

En segundo lugar, se abordó el significado que se le da los liceos mixtos, como un espacio desconocido para la comunidad escolar institutana ya definida. Aquí los temas centrales giraron en torno a la igualdad de oportunidades y cómo éstas en representan una 'aparente igualdad' dentro de los liceos mixtos, develando que, a pesar de haber hombres y mujeres en un mismo espacio educativo, hay presencia de sexismo en base a los estereotipos de género socio-históricamente construidos. En consideración de aquello, se analizaron los significados que se le dan al liceo mixto bajo dos aristas: una, tendiente al desarrollo de habilidades sociales por parte de los y las estudiantes, y la otra, sobre los efectos de la mixtura con relación al rendimiento escolar. En ambas aristas, los estereotipos de género fueron la base del análisis, develando las limitaciones que estos implican en cuando a la sexualidad de los sujetos adolescentes, así como también en sus prácticas y actitudes en el entorno escolar. Motivado en ello, en último lugar se abordó la idea del liceo mixto como espacio autorrestrictivo, idea expuesta desde la comunidad institutana, pero que se cimienta en lo que tradicionalmente se ha definido como lo masculino y lo femenino. El análisis sobre el significado de los liceos mixtos apunta a la necesidad de trabajar hacia la coeducación, de modo de superar la aparente igualdad. Esto pone en relieve al espacio educativo como un espacio fundamental en los procesos de transmisión y reproducción del sexismo y que, como tal, constituye también un lugar crucial en cuanto agente para trabajar por una coeducación.

En tercer lugar, se abordaron los temas desarrollados hasta ese punto llevándolos a la realidad específica del Instituto Nacional, de modo de contrastar los significados otorgados al liceo de hombres y al liceo mixto, y cómo estos se situaron en la realidad próxima sobre la posibilidad de la existencia de un Instituto Nacional mixto. Esto, también teniendo en

⁹¹ Destacar que esta situación no fue revelada durante el terreno, ni en las entrevistas ni en la observación, por lo que gracias a la lectura de textos y de fuentes de información secundarias, se pudo saber más sobre este punto, de modo que se observa la invisibilización que hay de esta situación, la cual se torna aún más relevante cuando es motivo de discriminación dentro del liceo. Al respecto, es necesario poner en relieve la necesidad de cuestionar los estereotipos de género tradicionalmente construidos y superar el esquema binario hombre-mujer al analizar las posturas y discursos de la comunidad escolar institutana al respecto.



cuenta que ha sido un tema de debate nacional. Dentro del análisis, primero se expone el estado del debate dentro del liceo, revelándose que es un fenómeno poco abordado y que su desarrollo ha sido de forma incipiente y prácticamente espontánea. Desde ese diagnóstico, se profundiza en las dos posturas presentes: quienes rechazan la idea de un Instituto Nacional mixto y quienes apoyan dicha idea. En ambos casos se desarrollan los argumentos que hay detrás, a fin de demostrar que, quienes están en contra del cambio, se basan en la tradición y cultura escolar institutanas, apelando a su identidad y a la mantención de lo que hoy se conoce como el Instituto Nacional, siendo concebido tanto liceo de hombres como liceo emblemático. Al mismo tiempo, se indican las limitaciones de infraestructura para llevar a cabo esta posible medida, las cuales se presentan más como un impedimento que como un tema a resolver. Quienes están a favor del cambio, comprenden los efectos que tendría en la cultura escolar del Instituto Nacional, pero valorizan más la igualdad de oportunidades y la necesidad de que el liceo tenga un correlato con el contexto social, que esté a la altura de los desafíos de la sociedad actual. Asimismo, argumentan valorando los efectos que la mixtura tendría en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, en tanto implica un avance en el desarrollo de una educación que apunte hacia la igualdad de género. Finalmente, se exponen los posibles factores que influirían en el cambio, así como también en los elementos necesarios para que este sea efectivo, donde el trabajo por una educación no sexista que aborde temas alusivos a la identidad de género, sexualidad y subjetividades de los individuos -sobre todo siendo reconocidos como sujetos adolescentes/jóvenes- tenga la misma importancia que el rendimiento escolar tiene hoy.

En ese sentido, se destaca el correlato en los tres aspectos del análisis realizado -acordes a los objetivos específicos de esta investigación- considerando que lo medular de los argumentos elaborados desde la comunidad institutana, sin importar si estos eran disímiles o no entre sí, era la construcción de masculinidades en cuanto a la perpetuación de esta como una posición de privilegio y poder dentro de la sociedad. El objeto de estudio de esta investigación significó develar la fuerza con la cual los roles de género se encuentran instalados en la comunidad escolar institutana, que explicarían por qué se mantienen vigentes los liceos segregados por sexo. En ello recae la relevancia de la cultura escolar y de la tradición, como elementos explicativos, para que el Instituto Nacional siga siendo un liceo de hombres. Y es que el valor de la historia y la tradición de este liceo emblemático se fundan en la visión propia del momento fundacional del 'primer foco de luz de la nación'.

Desde este punto se releva también el androcentrismo propio de la sociedad patriarcal y machista, de modo que al conocer las inclinaciones, actitudes, percepciones, discursos y prácticas de la comunidad escolar institutana, desde un análisis de género, se vuelve indispensable señalar la necesidad de reconstruir los juicios de valor que por tantos años han llevado a concebir al mundo como uno desigual, en función de las necesidades de producción. Dicho esto, es urgente resignificar lo femenino y a la mujer como sujeto que tiene las mismas capacidades y es igual de competente que el hombre para ejercer labores



públicas, de liderazgo y todas aquellas que se les han asignado históricamente a los hombres. Pero aplicándolo en viceversa también, es decir, es necesario resignificar lo masculino y al hombre como sujeto que puede realizar las mismas labores que tradicionalmente se le han asignado a la mujer. En otras palabras, la tarea consta de cuestionar los estereotipos de género, desde un sentido en que la naturaleza, y en concreto el sexo, no es lo que establece las capacidades y funciones que puede ejercer un individuo u otro. En este análisis también hay cabida a las disidencias sexuales, quienes hoy han llevado la lucha feminista más allá de la visibilización, planteando la deconstrucción de las identidades que se les han enseñado y, con ello, apuntar hacia un ejercicio libre de la subjetividad.

Llama la atención la forma en que se abordó la homosexualidad, la cual no se problematizó en cuanto a su potencialidad como fenómeno generador de bullying. En el caso de las entrevistas, ello puede deberse a la ausencia de un diálogo que enfrentara el tema de forma explícita, dejando a la suerte de los informantes si se tocaba el asunto de la homosexualidad o no. Por un lado, eso podía ser útil en cuanto permitiría develar la invisibilización del sujeto homosexual como tal, siendo un tema evadido desde la comunidad escolar que podría significar una interpretación dirigida hacia un punto de vista crítico sobre el trabajo de la sexualidad dentro del Instituto Nacional y, considerando que en la escuela se encuentran más culturas que sólo la cultura escolar, ello podría ser reflejo de cómo es concebida la sexualidad en Chile. En el caso de las observaciones en terreno, la ausencia de escenas de bullying -incluso que no fuesen de género- lleva a inferir que dichos abusos no son llevados a cabo en los espacios del patio -considerando que fue el acceso que se logró tener dentro del liceo durante el trabajo de investigación- sino más bien dentro del aula o incluso en lugares de mayor intimidad -como baños y/o camarines- o más escondidos en los rincones del liceo. Sin embargo, la posibilidad de acceder a información desde fuentes secundarias, como fue el caso de la experiencia de Rey Feliz, logran complementar lo recogido dentro del liceo. De este modo, se plantean desafíos metodológicos, en cuanto es necesario considerar en una segunda oportunidad de investigación el espacio de la sala de clases como uno en el cual es necesario observar las dinámicas, tanto entre compañeros como entre docentes y estudiantes. Adicionalmente, que la homofobia como problemática presente en el Instituto Nacional no haya sido explícita -independiente de las reflexiones metodológicas recién expresadas- lleva a pensar en la influencia del contexto nacional, en cuanto al desarrollo que ha tenido en los últimos años dentro de los medios de comunicación y de la opinión pública, que se expone en redes sociales por medio de campañas de concientización sobre la violencia de género lideradas por iniciativas que emergen desde la ciudadanía, pueden significar, de algún modo, una medida de presión para que los sujetos no se atrevan a realmente decir lo que sienten. Vale decir, es posible que el contexto de desarrollo de la lucha feminista actual, confrontada a la dominación masculina instalada en las estructuras sociocognitivas de los sujetos, lleve a la construcción de discursos progresistas que finalmente no sean reflejo de lo que realmente está



sucediendo. Señalo esto al notar intenciones no sexistas por parte de los y las entrevistadas, pero posiblemente es inevitable que a final de cuentas se constatare la presencia de sexismo dada su cultura escolar, que vela por la construcción de masculinidades hegemónicas, así como también al considerar que estamos insertos en una sociedad patriarcal y capitalista en la cual se normaliza la división social sexual, porque es lo que esta necesita y le conviene.

En ello radica la construcción de una visión crítica relacionada con la masculinidad transmitida y reproducida en el espacio institutano, tarea en la cual los grupos de estudiantes que se identifiquen con las disidencias sexuales pueden tener una labor crucial, en cuanto a la revisión de la dimensión de género de la cultura escolar del Instituto Nacional. Asimismo, no debe olvidarse la relevancia de los y las docentes en la transmisión de cultura, por lo que abordarlos a ellos también resulta perentorio.

Es necesario superar el sexismo en la educación, y, con ello, que el sexismo deje de expresarse paulatinamente en todo orden de cosas. En otras palabras, que frases como “*el Instituto Nacional no es machista*” sean reales y no se constituyan como discursos neomachistas (Acuña & Montecino, 2014), es decir, aquellos discursos progresistas de igualdad que en la realidad son prácticas de marginación y subordinación. Porque el posicionamiento de la mujer y de lo femenino, y también el de las disidencias sexuales como algo ajeno e incluso no deseable para el espacio institutano, se produce a partir de la construcción de la otredad en un sentido androcéntrico; en donde lo deseable es aquello a lo cual se le ha significado la masculinidad hegemónica, aquella que resalta la violencia, y reprime los afectos y sentimientos.

En ello se releva la construcción de la otredad a partir de tres posibles posturas identificadas por Duarte (2014b): una, que refiere a la distancia, es decir, a una discriminación explícita que mantiene una distancia con el otro; la segunda, que refiere a la contradicción, en la cual se resalta lo antagónico al construir la identidad de género por diferencias opuestas que menosprecian lo femenino y a la mujer; y una tercera postura, que se basa en la semejanza, estando presente en las propuestas por la igualdad de oportunidades y en los cambios de actitudes en el trato. En este sentido, la superación de la diferencia y la contradicción desde la masculinidad hegemónica significa reconocer y aceptar otras formas de ser; donde hay cabida a la igualdad, como así también al reconocimiento y respeto de la diferencia. Y es desde este lugar desde donde debe plantearse la construcción de una educación no sexista, que reconozca al Otro a partir de la semejanza.

Adicionalmente, enfatizar que el género es una construcción social y que como tal no responde al orden de lo natural. En ese sentido, es importante que, al momento de abordar temáticas alusivas a la identidad de género y al sexismo, se haga superando el binario hombre/mujer y masculino/femenino, ya que ello sólo contribuye a la invisibilización de otras minorías que también son víctimas de la masculinidad hegemónica.



En ese punto recae la relevancia de la cultura escolar como elemento principal para la transformación, ya que siendo esta “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (Pérez Gómez, 1995), es justamente ahí donde se debe focalizar el trabajo para alcanzar una educación no sexista. Al ser la cultura escolar conservadora y, por tanto, reticente a los cambios, se explica en gran parte la tendencia generalizada que no favorece la idea de un Instituto Nacional mixto, a pesar de las numerosas ventajas que se señalan sobre los liceos mixtos, especialmente en el ámbito de socialización. Ello, al mismo tiempo en que se denota el progresismo al cual me referí previamente, también expresa lo fuertemente arraigado que está la idea de que el Instituto Nacional es un espacio exclusivo para hombres, basado en la condición de privilegio asociada a la figura masculina, en la construcción de su identidad de género como una que se condice con el rol de liderazgo y que destaca en el ámbito que sea. Todo ese imaginario institutano que se funda desde el primer día en que sus estudiantes ingresan a él.

Por lo tanto, el desafío por una educación no sexista, que sea consciente de las diferencias pero también de la igualdad de derechos, tanto sociales como sexuales de los sujetos, es crucial. La coeducación como horizonte a alcanzar, si bien resulta difícil, es un desafío que la educación pública chilena debería apropiarse, entendida como

un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas (Alario & Anguita, 1999, pág. 40).

Consecuentemente, el desafío está en construir una educación que en principio reconozca la coexistencia de actitudes y valores que tradicionalmente se han categorizado por sexo, de modo que puedan ser asumidos por cualquiera, sin importar su sexo; una educación que vele por el desarrollo completo de la personalidad “sin las barreras de género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer” y también de las disidencias sexuales; una educación que comprenda que lo masculino y lo femenino son rasgos que no deben ser inculcados como un dogma y, a priori, entendidos como “componentes sociales, antropológicos, históricos”; una educación que integre la experiencia de las mujeres, no sólo la de los hombres; que cuestione las formas de conocimiento dominantes; una educación que utilice lenguajes diversos para comunicarse interpersonalmente; la cual esté atenta a los procesos de la afectividad y sexualidad de los estudiantes (Alario & Anguita, 1999, pág. 41). Entendiendo que el género es una construcción social, en este sentido la transformación requiere de un largo aliento junto a un trabajo que vaya por el desarrollo de un pensamiento crítico que cuestione los sentidos comunes. En otras palabras, el desarrollo de un pensamiento consciente, en un contexto histórico determinado, en una sociedad determinada, en una cultura determinada.



En esto es primordial involucrar a todos quienes están implicados en la educación, es decir, a toda la comunidad escolar. De ese modo será posible abordar la cultura escolar en toda su complejidad y lo más globalmente posible. Esto no significa que la educación deba apuntar a un igualitarismo, sino a acoger y comprender tanto a los elementos diferentes entre los géneros, así como también a sus semejanzas, poniéndolos en igual valor.

Al tener estos desafíos claros, se releva a la escuela como institución que transmite cultura y que, como tal, permea el orden social. Por lo tanto, cambios de este tipo significarán repercusiones en otros aspectos de la vida, siendo una de las muchas contribuciones posibles al cambio cultural en cuanto al género. En otras palabras, el desarrollo de la coeducación llevaría a la igualdad de género en el mundo laboral, en el hogar, en la amistad y, a final de cuentas, en la vida cotidiana del país. Y eventualmente conducirá a la superación de la aparente igualdad hasta la consecución de la igualdad real.

Según lo dicho, es importante considerar el contexto específico en que se realizó esta investigación. Desde los antecedentes hasta los resultados, se da cuenta de una cultura escolar de gran peso presente en el Instituto Nacional, la cual es reafirmada a partir de los más de 200 años de historia del emblemático liceo. Gómez (2015) ya da cuenta de eso, primero al señalar que el proyecto de hacer mixto a todos los liceos, previo a la reforma educacional de 1965, se viera frenado por los liceos históricos; y queda en claro también cuando los liceos emblemáticos evitan los cambios acudiendo al argumento de su tradición. Esto último se observa en la actualidad, frente a las propuestas de la reforma educacional vigente, especialmente en aquellos puntos que aborda la Ley de Inclusión, como el fin a la selección.

La reticencia al cambio de la comunidad escolar institutana -vale decir en su mayoría, no en su totalidad- a la posibilidad de ser mixto se condice con lo que en este trabajo se entiende por cultura escolar: una que se caracteriza por ser conservadora y que, por lo tanto, se resiste a nuevas lógicas que puedan darse dentro de ella. El ingreso de mujeres al Instituto Nacional vendría a generar cambios dentro del liceo, también significaría un cambio importantísimo en su historia, pues desde un comienzo este fue un liceo concebido solo para hombres. Sin embargo, como se revisa en los antecedentes de este trabajo, la opinión pública se inclina favorablemente hacia la educación mixta, entendiéndola como un paso necesario de dar para alcanzar una verdadera equidad de género. Y desde el Instituto Nacional son conscientes de ello, pero aun así prefieren quedarse como están.

Los resultados de esta investigación revelan que la cultura escolar institutana es sexista y, como se desarrolla teóricamente, la mixtura no es solución inmediata para una educación no sexista. El conocer las prácticas, actitudes, percepciones, inclinaciones y discursos de la comunidad escolar del Instituto Nacional dan cuenta de que el liceo no se encuentra preparado para recibir mujeres y que su ingreso -a pesar de que significaría un cambio importante en la historia del establecimiento, que además marcaría un precedente entre los



liceos emblemáticos que se mantienen segregados- en términos concretos, no vendría a resolver la discriminación de género. Sin embargo, Marina Subirats lo plantea con claridad al reconocer la aparente igualdad existente en los colegios mixtos, los cuales se constituyen como un primer paso para trabajar hacia una educación sexista. Primero, porque el Otro, de sexo diferente al propio, deja de ser ajeno y forma parte de la convivencia cotidiana al interior del espacio educativo. Y que este sea reconocido como un igual, y al mismo tiempo como alguien con diferencias a uno, es un cambio significativo. En segundo lugar, la mixtura vendría a proponer desafíos a los y las docentes en la práctica, viéndose en la necesidad de reformar sus metodologías y atender las necesidades de ambos sexos. Este punto es sumamente importante porque, como se viene señalando en este trabajo, los agentes educativos son fundamentales en la transmisión de cultura, por lo tanto, su preparación para abordar la diversidad dentro del aula es una tarea que debe ser trabajada desde ahora. En tercer lugar, el cambio de un colegio segregado a uno mixto, como es el Instituto Nacional, también viene a cuestionar y a exponer la necesidad de replantear el proyecto educativo y las lógicas institucionales de antaño que rigen al establecimiento. En ese sentido, es indudable que el ingreso de mujeres traería cambios en su cultura escolar, pero si esta es una medida que es tomada a consciencia, realizando un trabajo previo con la comunidad escolar que invite a la reflexión y el análisis de los puntos débiles y posiblemente conflictivos que se pueden generar con el cambio, no debiese generar una desaparición del característico sello institutano. Es decir, el ingreso de mujeres no debe por qué significar una baja en la calidad si es que el liceo se prepara para ello; al mismo tiempo, que es importante comprender que la mujer no tiene por qué concebirse como un factor negativo dentro del espacio educativo, sino que, por el contrario, uno positivo que contribuirá tanto social como académicamente⁹².

Por otro lado, también se debe considerar la evidencia que señala que los colegios segregados son más positivos para mujeres, ya que además de que ellas obtengan mejores resultados, también tienen mayor autoestima (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016). Sin embargo, eso sólo refiere al rendimiento escolar de los estudiantes y no viene a considerar la dimensión social de la educación. Este punto tiene que ver con la manera en que se entiende la educación y cuáles son los frentes que esta debe abordar. En ese sentido, la mixtura, aun cuando en el contexto actual de dominación masculina implique una discriminación de la mujer, viene a presentarse como una oportunidad para un mejor desarrollo de hombres y mujeres en términos de socialización, algo que la educación y las instituciones educativas también buscan en la formación y educación de sus estudiantes. El alejamiento y distancia solo vendría a reforzar estereotipos. Es en la práctica donde esos estereotipos deben resignificarse, haciendo que el sexo no sea la determinante social de los sujetos.

⁹² Recordar que hay evidencia que da cuenta de que la presencia de mujeres dentro del aula lleva a que los estudiantes tengan mejores resultados (Villalobos, Wyman, Schiele, & Godoy, 2016).



Por otra línea, resulta importante considerar las reflexiones que nacen a partir de elementos metodológicos de este trabajo, los cuales también logran ser significativos en cuanto a conocer más sobre la dimensión de género del Instituto Nacional. En primer lugar, la experiencia de investigar en un contexto educacional exclusiva de hombres fue significativa, considerando que la investigadora de este trabajo es mujer. Su inserción dentro del espacio -sobre todo en la observación, más que en las entrevistas- implicó que inevitablemente afectara el contexto. Si bien no hubo casos extremos, sí se dio que un estudiante se le acercara a conversar, con un carácter de “galantería”, durante el día del alumno. Si bien dicho encuentro fue útil para el análisis sobre la percepción de los estudiantes institutano ante la presencia de una mujer dentro de su espacio cotidiano, también llevó a la reflexión sobre las posibles limitantes de ser mujer en un contexto donde la construcción de masculinidades pareciese ser el elemento central del análisis, como se observa en los resultados de esta investigación.

Esto también fue importante en las entrevistas con docentes hombres, donde ellos procuraban cuidar su lenguaje, evitando usar garabatos y, en el caso de que los usaran (que se daba para dar ejemplos de alguna situación dentro del aula), se disculpaban de antemano. Situación similar se dio con los estudiantes entrevistados, quienes también se disculpaban por el uso de garabatos. Sin embargo, la cercanía de edad entre ellos y la investigadora fue positivo para que dichas disposiciones fueran abordadas al momento en que se presentaron, para así generar más confianza y que la conversación se diera con mayor fluidez. Por otro lado, el ser mujer también fue beneficioso con las docentes y asistentes de la educación mujeres, al generarse cierta complicidad por ser mujeres con frases del tipo “*tú sabes a lo que me refiero*”, ayudando en el *rapport*.

Estos alcances fueron considerados oblicuamente en el análisis realizado, elementos que en sí no pueden ser desarrollados en cuanto a su contenido, sino que a la experiencia misma de la investigadora y de cómo ella, inevitablemente, terminó permeando los resultados de este ejercicio (Valles, 1999; Corbetta, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012).

En segundo lugar, el no acceder al aula también significó una limitante para adentrarse en profundidad en la cotidianidad del Instituto Nacional, lo cual hubiese sido útil en el ejercicio de triangular lo recogido en las entrevistas con lo observado. Esto, sabiendo que en ella se muestra parte importante de la vida cotidiana del liceo, “donde se manifiestan permanentemente una serie de pautas de relación socialmente establecidas y cuyos significados manifiestos y latentes deben ser develados, a fin de comprender los procesos sociales que conforman la realidad escolar” (Assaél & Neumann, 1985, pág. 2)

Si bien se realizó observación en espacios abiertos, da la impresión de que dicha experiencia también se vio limitada por ser mujer, evidenciándose con facilidad la presencia de la investigadora dentro del patio, lo cual puede haber afectado la conducta de los estudiantes durante los recreos, pues no se observaron casos de bullying -los cuales sí



están presentes dentro del Instituto Nacional- considerando lo expresado en las entrevistas y también en documentos secundarios consultados, como el blog del Rey Feliz.

Por lo tanto, queda en claro que el Instituto Nacional tiene una cultura escolar fuertemente arraigada y cimentada en su historia y que, como tal, resulta difícil instalar un cambio en ella. El ingreso de mujeres, en primera instancia, podría significar que exista discriminación de género dentro del establecimiento, pero como todo cambio cultural, eso requerirá de tiempo. De este modo, como se señaló anteriormente, primero es necesario preparar a la comunidad escolar en un plan de algunos años, donde se contemple una capacitación a docentes, revisión del proyecto educativo y además llevar a cabo los cambios necesarios en infraestructura y temas prácticos o “domésticos”. En esto, resultaría interesante observar la experiencia de colegios privados históricos y tradicionales que han optado por ser mixtos en los últimos años para constatar de qué manera han llevado adelante su decisión: cuáles han sido los bemoles, los problemas, los desafíos y los efectos positivos del cambio. Sin embargo, no puede pasarse por alto la diferencia socioeconómica entre esos establecimientos y el del Instituto Nacional, por lo que es una variable a considerar en un estudio de caso con mayor profundidad.

Asimismo, y como último punto de la reflexión, sería interesante realizar una investigación similar, pero en un liceo emblemático de mujeres, con el fin de develar cuáles son los significados que se le da al liceo de mujeres y al liceo mixto, así como también comprender la forma en que perciben las posibilidades de cambio y los efectos que eventualmente conllevarían la transformación a un liceo mixto, desde un espacio netamente femenino. Se intuye que los resultados serían diferentes, ya que, en primer lugar, no es lo mismo hablar del Instituto Nacional que hablar del Liceo 1, por ejemplo, dada su conformación histórico-social en el país. En ese sentido, se cree que sería más factible que mujeres quieran ingresar al Instituto Nacional, y no que hombres quieran ingresar al Liceo 1; o bien, que los y las mejores estudiantes terminarían radicándose en el Instituto Nacional, en desmedro del Liceo 1. Esto sería reflejo, nuevamente, de la dominación masculina, por lo que son muchos los desafíos que afrontar en esa línea. Sin embargo, la reflexión y discusión son el primer paso.



Bibliografía

- AAUW. (1992). *Cómo las escuelas estafan a las niñas*.
- Acuña, M. E., & Montecino, S. (2014). La otra reforma: el "no sexismo" como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Revista Anales, Séptima Serie*(N°7), 109-120.
- Adasme, C., Bevilacqua, R., & Sierralta, P. (21 de enero de 2014). *¿Colegio mixto o educación diferenciada? Expertos entregan los pro y los contra de ambos sistemas*. Recuperado el 13 de septiembre de 2015, de La Tercera: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/01/680-561742-9-colegio-mixto-o-educacion-diferenciada-expertos-entregan-los-pro-y-los-contra-de.shtml>
- ADNradio.cl. (11 de abril de 2017). Escolares francesas que estudian en el Instituto Nacional cuestionan al emblemático liceo. *ADNradio.cl*. Recuperado el 11 de abril de 2017, de <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/escolares-francesas-que-estudian-en-el-instituto-nacional-cuestionan-al-emblematico-liceo/20170411/nota/3433098.aspx>
- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 11(20), 187-198.
- Alario, A., & Anguita, R. (diciembre de 1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(36), 33-43.
- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., & Berger, C. (2000). ¿Coeducación o Educación Segregada por Sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la Educación de Género. *Revista Psyche*, 9(2), 171-179.
- Álvarez, C. (2016). Lo juvenil y el género: pistas para su abordaje. En K. Duarte, & C. Álvarez (Edits.), *Juventudes en Chile. Miradas desde jóvenes que investigan* (págs. 48-69). Santiago: Social-ediciones. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Arce, J. (7 de octubre de 2011). Liceo emblemáticos: el último bastión republicano de la educación pública. *Sentidos Comunes*. Santiago. Recuperado el 3 de mayo de 2017, de <http://www.sentidoscomunes.cl/liceos-emblematicos-el-ultimo-bastion-republicano-de-la-educacion-publica/>
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*. Santiago: Ediciones El Desconcierto.
- Ascencio, M. (28 de julio de 2016). *Carta dirigida a la presidenta de la República, Michelle Bachelet; alcaldesa de Santiago, Carolina Tohá; y rector del Instituto Nacional,*



- Fernando Soto*. Santiago. Recuperado el 21 de septiembre de 2016, de <http://www.slideshare.net/ConsueloACaerols/carta-de-marina-ascencio-ria-pide-ingreso-a-instituto-nacional>
- Assaél, J., & Neumann, E. (1985). Opciones teóricas y metodológicas en la investigación etnográfica. *Seminario Jefes de Proyectos Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Ballarín, P. (marzo de 2006). La coeducación y su impacto en el contexto escolar. 61-70. (R. Educar, Entrevistador) Jalisco, México.
- Berga, A. (2016). Jóvenes en femenino. Aprendiendo a ser mujer en Barcelona. En C. Fleixa, & P. Oliart, *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas* (págs. 91-106). Barcelona: Ned Ediciones.
- Boero Lillo, E. (1963). *Crónicas de Siglo y Medio del Instituto Nacional de Chile*. Santiago: Ediciones Boletín del Instituto Nacional.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bustos, M. (15 de mayo de 2017). Más de 200 colegios se han transformado en mixtos en los últimos tres años. *La Tercera*. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <http://www.latercera.com/noticia/mas-200-colegios-se-transformado-mixtos-los-ultimos-tres-anos/>
- Cadenasso, F. (28 de diciembre de 2014). Solo 12 colegios municipales obtienen más de 600 puntos en la PSU. *EMOL*. Recuperado el 20 de julio de 2015, de Emol: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2014/12/28/696563/solo-12-colegios-municipales-obtienen-mas-de-600-puntos-en-la-psu.html>
- Cadenasso, F. (23 de enero de 2015). Apoderados del I. Nacional calificaron de "irresponsabilidad histórica" el fin a la selección. *EMOL*. Recuperado el 26 de agosto de 2015, de Emol: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2015/01/23/700568/apoderados-del-i-nacional-fin-a-la-seleccion-en-regorma-es-una-irresponsabilidad-historica.html>
- Campos, F. (1960). La Enseñanza Media o Secundaria. En *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Colectivo Lemebel. (28 de septiembre de 2016). Entrevista con el Colectivo Lemebel: "El matrimonio igualitario es una propuesta neoliberal para insertarse desde la elite gay". *Revista Intemperie*. (J. Pérez, Entrevistador) Recuperado el 17 de mayo de



- 2017, de <http://www.revistaintemperie.cl/2016/09/28/entrevista-con-el-colectivo-lemebel/>
- Colegio del Sagrado Corazón Apoquindo. (mayo de 2017). *Un colegio coeducacional integrado*. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de www.scmonjasinglesas.cl: http://scmonjasinglesas.cl/proyecto_co_educacional
- Colegio San Ignacio El Bosque. (septiembre de 2012). *Presentación proyecto coeducacional SIEB*. Santiago.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.
- DEM Santiago. (2015). *PADEM 2015-2016*. Santiago.
- Díaz, E. (2015). *La desigualdad salarial entre hombres y mujeres*. Santiago de Chile: Dirección del Trabajo. Obtenido de http://www.dt.gob.cl/documentacion/1612/articulos-105461_recurso_1.pdf
- Duarte, K. (2014a). Construcción de masculinidades en liceos de sectores empobrecidos. *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos*, 15-34. Recuperado el 5 de abril de 2017, de <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/Klaudio-Duarte-Masculinidades-juveniles-en-sectores-empobrecidos..pdf>
- Duarte, K. (2014b). Jóvenes en masculino: alternativos y tradicionales. *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos*, 2-14. Recuperado el 5 de abril de 2017, de Kolectivo Poroto: <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/Klaudio-Duarte-Masculinidades-juveniles-en-sectores-empobrecidos..pdf>
- Duarte, K. (2014c). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos*, 35-56. Recuperado el 5 de abril de 2017, de <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/Klaudio-Duarte-Masculinidades-juveniles-en-sectores-empobrecidos..pdf>
- Ed. Microjuris.com. (26 de septiembre de 2016). Presentan indicación para que colegios no puedan discriminar por sexo. Microjuris.com. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <https://aldiachile.microjuris.com/2016/09/26/presentaran-indicacion-para-que-colegios-no-puedan-discriminar-por-sexo/>
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M. V., & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Ministerio de Educación. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE).
- El Mostrador. (7 de noviembre de 2014). Institutos funan a Carolina Tohá y exigen colegio mixto. *El Mostrador*. Recuperado el 3 de diciembre de 2015, de



<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/11/07/institutos-funan-a-carolina-toha-y-exigen-colegio-mixto/>

El Mostrador. (19 de septiembre de 2016a). Ramiro Mendoza se suma a carta de niña que pidió acceder al Instituto Nacional. *El Mostrador*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/09/19/ramiro-mendoza-se-suma-a-carta-de-nina-que-pidio-acceder-al-instituto-nacional/>

El Mostrador. (21 de septiembre de 2016b). Madre de niña que busca postular al IN: "Las mamás de las amigas han dicho 'Si logran hacer que sea mixto, nosotras vamos a postular'". *El Mostrador*. Recuperado el 21 de septiembre de 2016, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/09/21/madre-de-nina-que-busca-postular-al-in-las-mamas-de-las-amigas-han-dicho-si-logran-hacer-que-sea-mixto-nosotras-vamos-a-postular/>

El País. (3 de octubre de 2011). *Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de http://elpais.com/diario/2011/10/03/sociedad/1317592801_850215.html

EMOL. (28 de diciembre de 2014). *Sólo 12 colegios municipales obtienen más de 600 puntos en la PSU*. Recuperado el 23 de Julio de 2015, de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2014/12/28/696563/solo-12-colegios-municipales-obtienen-mas-de-600-puntos-en-la-psu.html>

EMOL. (21 de septiembre de 2016). Rector del I. Nacional admite que hay sectores dentro del colegio que se oponen a que sea mixto. *Emol.com*. Recuperado el 21 de septiembre de 2016, de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/09/21/822956/Rector-del-I-Nacional-admite-que-hay-sectores-dentro-del-colegio-que-se-oponen-a-que-sea-mixto.html>

Fábrega, J. (4 de enero de 2017). Resultados en la PSU de liceos "emblemáticos": Ninguna de las anteriores. *Ciper Chile*. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <http://ciperchile.cl/2017/01/04/resultados-en-la-psu-de-liceos-emblematicos-ninguna-de-las-anteriores/>

Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo. En M. Belausteguigoitia, & A. Mingo (Edits.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (págs. 290-321). México D.F.: UNAM.

Fontaine, A., & Urzúa, S. (2014). *El fin de los liceos emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?* Obtenido de CLAPES UC: <http://www.clapesuc.cl/assets/uploads/2016/02/educacion-surzua-y-otros-doc-t-6-sept-20141.pdf>



- Gómez, P. (2015). Educación segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la "tradición". *Última Década*(43), 97-133.
- González, G. (26 de septiembre de 2016). Colegios de un solo sexo ¿Realmente un lastre conservador del pasado? *Red Seca. Revista de actualidad política, social y cultural*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <http://www.redseca.cl/colegios-de-un-solo-sexo-realmente-un-lastre-conservador-del-pasado/>
- González, V. (22 de noviembre de 2016). Estudio INE: Mujeres dedican tres horas más que los hombres a trabajos del hogar. *Biobio*, págs. <http://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2016/11/22/ine-revela-resultados-de-segunda-encuesta-nacional-sobre-uso-del-tiempo-en-chile.shtml>.
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En P. Provoste Fernández (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (págs. 7-49). Santiago: Hexagrama Consultores.
- Guzmán, F., & Bustos, M. (29 de abril de 2017). SIMCE: Instituto Nacional mejora, pero queda fuera de los 100 mejores. *La Tercera*. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <http://www.latercera.com/noticia/simce-instituto-nacional-mejora-queda-los-100-mejores/>
- Herraiz, F. (2008). Una reflexión sobre la masculinidad en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo. *Aula de Innovación Educativa*(177), 53-55.
- Instituto Nacional. (2008). *Proyecto Educativo del Instituto Nacional*. Santiago.
- Instituto Nacional. (3 de enero de 2017). *Instituto Nacional primer colegio en resultados PSU: Nueve puntajes nacionales*. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <https://institutonacional.cl/2017/01/03/instituto-nacional-primer-colegio-en-resultados-psu-nueve-puntajes-nacionales/>
- Kaufman, M. (1999). *Las siete P's de la violencia de los hombres*. Toronto, Canadá.
- La Alzada. (10 de junio de 2015). *Experiencia: Talleres de educación no sexista en liceos*. Obtenido de <http://laalzada.org/web/?p=530>
- La Tercera. (03 de enero de 2013). *Los mejores 50 colegios municipales, subvencionados y particulares*. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, de La Tercera: <http://www.latercera.com/multimedia/interactivo/2013/01/687-44062-4-los-mejores-50-colegios-municipales-subvencionados-y-particulares.shtml>
- La Tercera. (18 de abril de 2015). Estudiantes interrumpen presentación de propuesta que busca devolver selección en liceos emblemáticos. *La Tercera*. Recuperado el 13 de



- septiembre de 2015, de <http://www.latercera.com/noticia/estudiantes-interrumpen-presentacion-de-propuesta-que-busca-devolver-seleccion-en-liceos-emblematicos/>
- La Tercera. (26 de septiembre de 2016b). Cadem: 62% aprueba la idea de que el Instituto Nacional sea mixto. *La Tercera*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <http://www.latercera.com/noticia/cadem-62-aprueba-la-idea-de-que-el-instituto-nacional-sea-mixto/>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Liceo Abate Molina . (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Talca. Obtenido de <http://www.lam.cl/2017/index.php/descargas/documentos>
- Liceo Eduardo de la Barra. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Valparaíso. Obtenido de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1515/ProyectoEducativo1515.pdf>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*(342), 83-101.
- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*(22), 369-398.
- Maffioletti, F. (18 de noviembre de 2015). *Fundamentación del paso hacia un colegio mixto*. Santiago: Colegio Sagrados Corazones de Manquehue.
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigación*(27), 1-4.
- Memoria Chilena. (s/f). *Eloísa Díaz*. Obtenido de Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92520.html>
- MINEDUC. (2012). *Enfoque de género en el espacio educativo*. Santiago.
- MINEDUC. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo*. Santiago: Ministerio de Educación.



- Ministerio de Educación. (14 de marzo de 2009). DS N°680. *Reglamenta entrega de recursos para financiar infraestructura, equipamiento y mobiliario de establecimientos educacionales de enseñanza media del sector municipal denominados liceos tradicionales beneficiados*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=288054&idParte=&idVersion=2009-03-14>
- Morgade, G. (2005). Lecturas de género y procesos educativos. *Revista Criterio*(2309). Obtenido de http://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/2005/10/11/lecturas-de-genero-y-procesos-educativos/
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (págs. 19-50). Argentina: Noveduc.
- Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s/f). *¿Para qué se educaba a las mujeres a inicios del siglo XX? Docencia femenina: otra faceta de la crianza*. Obtenido de Museo de la Educación Gabriela Mistral: <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-73296.html>
- Orellana, A. (22 de septiembre de 2016). ¿Juntos o iguales? El debate educativo que abre la posibilidad de un Instituto Nacional mixto. *El Desconcierto*. Recuperado el 22 de septiembre de 2016, de <http://www.eldesconcierto.cl/2016/09/22/juntos-e-iguales-el-debate-educativo-que-abre-la-posibilidad-de-un-instituto-nacional-mixto/>
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Revista Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Parga, L. (2008). *La construcción de estereotipos de género femenino en la escuela secundaria*.
- Pérez Gómez, Á. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*(26), 7-24.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Luna, E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(6), 103-114.
- Phoenix, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómadas*(16), 28-39.



- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudio de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Primer Foco IN. (8 de abril de 2017). I. Nacional adhiere a marcha del 11 y por estrecho margen se apoya idea de liceo mixto. Obtenido de <https://www.facebook.com/CentrodeAlumnosIN/photos/a.224572920961907.56482.224570064295526/1274182436000945/?type=3&theater>
- Quevedo, S. (25 de septiembre de 2016). En busca de mujeres en el Instituto Nacional. *Publimetro*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2016/09/25/busqueda-mujeres-instituto-nacional.html>
- Quevedo, S. (8 de abril de 2017a). Las 16 alumnas francesas que revolucionan el Instituto Nacional. *Publimetro*. Recuperado el 8 de abril de 2017, de <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/04/03/las-16-alumnas-francesas-que-revolucionan-el-instituto-nacional.html>
- Quevedo, S. (23 de mayo de 2017b). Estudiantes del Liceo 7 denuncian más de 80 casos de violencia de género y sexual. *Publimetro*. Recuperado el 23 de mayo de 2017, de <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/05/23/estudiantes-liceo-7-denuncian-mas-80-casos-violencia-genero-sexual.html>
- Quevedo, S. (24 de mayo de 2017c). Estudiantes del Liceo 7: "Queremos que echen e inhabiliten a los profesores que nos violentan". *Publimetro*. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/05/24/estudiantes-liceo-7-queremos-que-echen-e-inhabiliten-profesores-que-violentan.html>
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2016). *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*. Santiago.
- Renold, E. (2004). Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education*, 16(2), 247-266.
- Rey Feliz. (2017). *Cola Mala*. Santiago. Obtenido de El blog del Rey Feliz: <http://elreyfeliz.tumblr.com/colamala>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*(52), 39-49.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (págs. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações. Revista Internacional*



de *desarrollo local*, V(9), 11-25. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

Romero, J. (22 de junio de 2016). El Colectivo Trans que revoluciona los liceos en toma. *The Clinic Online*. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <http://www.theclinic.cl/2016/06/22/el-colectivo-trans-que-revoluciona-los-liceos-en-toma/>

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Said, C. (8 de enero de 2017). El Instituto Nacional discutirá ampliar su educación básica. *El Mercurio*, pág. C12. Recuperado el 11 de enero de 2017, de <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=08-01-2017%20:00:00&NewsID=460420&dtB=08-01-2017%20:00:00&BodyID=3&PaginaId=12>

Salamanca, A. B., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo de la investigación cualitativa. *Nure Investigación*.

Salazar, P. (20 de enero de 2014). Colegio San Ignacio Alonso de Ovalle será mixto desde 2015. *La Tercera*. Obtenido de <http://diario.latercera.com/edicionimpresa/colegio-san-ignacio-alonso-de-ovalle-sera-mixto-desde-2015/>

Salgado, M. (29 de diciembre de 2014). ¿Es el Instituto Nacional el enemigo de la educación pública? *Red Seca*. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <http://www.redseca.cl/es-el-instituto-nacional-el-enemigo-de-la-educacion-publica/>

Segovia, M. (30 de septiembre de 2016). El peso de la noche: la piedra de tope para que los liceos emblemáticos sean mixtos. *El Mostrador*. Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/09/30/el-peso-de-la-noche-la-piedra-de-tope-para-que-los-liceos-emblematicos-sean-mixtos/>

Sepúlveda, A. (1 de julio de 2014). *Diferencias de género, la otra gran desigualdad en educación*. Recuperado el 29 de agosto de 2015, de Blog "Ciudadanas", Voces La Tercera: <http://voces.latercera.com/2014/07/01/alejandra-sepulveda/diferencias-de-genero-la-otra-gran-desigualdad-en-educacion/>

Sepúlveda, M. (21 de septiembre de 2016). Sepúlveda por Instituto Nacional: "La educación tiene que estar a la vanguardia". (CNN Chile, Entrevistador) Recuperado el 21 de septiembre de 2016, de <https://youtu.be/-6jj8Cm36Zo>

Sepúlveda, P. (18 de septiembre de 2016a). ¿El fin de los colegios sólo para hombres o mujeres? *La Tercera*. Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de *La Tercera*:



<http://www.latercera.com/noticia/el-fin-de-los-colegios-solo-para-hombres-o-mujeres/>

- Sepúlveda, P. (18 de septiembre de 2016b). El debate por la niña de 11 años que postuló para ingresar al Instituto Nacional. *La Tercera*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de <http://www.latercera.com/noticia/el-debate-por-la-nina-de-11-anos-que-postulo-para-ingresar-al-instituto-nacional/>
- Sepúlveda, P. (18 de septiembre de 2016c). Rector del Instituto Nacional: "La segregación por género es una reflexión que el Instituto deberá enfrentar en el corto plazo". *La Tercera*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de <http://www.latercera.com/noticia/rector-del-instituto-nacional-la-segregacion-por-genero-es-una-reflexion-que-el-instituto-debera-enfrentar-en-el-corto-plazo/>
- Sepúlveda, P., & Rivas, S. (18 de septiembre de 2016). La carta en que niña de 11 años pide a Bachelet y Tohá ingresar al Instituto Nacional. *La Tercera*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de <http://www.latercera.com/noticia/la-carta-en-que-nina-de-11-anos-pide-a-bachelet-y-toha-ingresar-al-instituto-nacional/>
- SERNAM. (1994). *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres 1994-1999*. Santiago.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Edits.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo II: La Educación Nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Silva-Peña, I. (enero/junio de 2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176.
- Silva-Peña, I. (20 de agosto de 2013). Por qué el Instituto Nacional debe ser mixto. *El Mostrador*. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/08/20/por-que-el-instituto-nacional-debe-ser-mixto/>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49-78.
- Subirats, M. (julio de 2009). La escuela mixta: ¿garantía de coeducación? *Revista Participación Educativa*, 94-97.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia, & A. Mingo (Edits.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (págs. 189-223). México D.F.: UNAM.
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones de edad pre-escolar. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19(1), 9-34.



- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago, Chile: Unidad Mujer y Desarrollo CEPAL.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vargas, V. (12 de septiembre de 2014). ¿Por qué es necesaria una educación no sexista en Chile? *El Desconcierto*. Obtenido de <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/movimientos-sociales/2014/09/12/por-que-es-necesaria-una-educacion-sexista-en-chile/?redir=oldurl>
- Vicuña, P. (2012). *Muchachitas Liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Postgrado, Santiago.
- Villa, A. (2009). Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación. En A. Villa (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (págs. 85-137). Argentina: Noveduc.
- Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B., & Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Revista Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 379-394. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art22.pdf>
- Viveros, M. (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la discordia*(4), 25-36.
- Westhoff, R. (23 de septiembre de 2016). Colegios separados por sexo: ¿bien, mal o da igual? *El Definido*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <http://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/7464/Colegios-separados-por-sexo-bien-mal-o-da-igual/>
- Yáñez, D. (15 de mayo de 2017). El pecado de ser gay en el Instituto Nacional. *The Clinic Online*. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <http://www.theclinic.cl/2017/05/15/pecado-gay-instituto-nacional/>